



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CLASSE MULTISSERIADA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE ESCOLAS DO
CAMPO DO MUNICÍPIO DE CORONEL JOÃO SÁ/BA**

JÂNIO RIBEIRO DOS SANTOS

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2012**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLASSE MULTISSERIADA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE ESCOLAS DO
CAMPO DO MUNICÍPIO DE CORONEL JOÃO SÁ/BA

JÂNIO RIBEIRO DOS SANTOS

Dissertação apresentada ao Núcleo de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus.

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2012

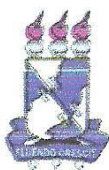
**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

Santos, Jânio Ribeiro dos
S237c Classe multisseriada : uma análise a partir de escolas do campo do município de Coronel João Sá/BA / Jânio Ribeiro dos Santos ; orientadora Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus. – São Cristóvão, 2012.
137 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Sergipe, 2012.

1. Escolas – Organização e administração. 2. Educação rural. 3. Professores - Formação. I. Jesus, Sonia Meire Santos Azevedo de, orient. II. Título.

CDU 37.091



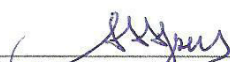
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JANIO RIBEIRO DOS SANTOS

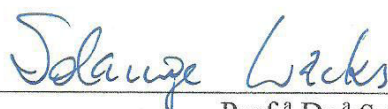
**CLASSE MULTISSERIADA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE ESCOLAS DO CAMPO
NO MUNICÍPIO DE CORONEL JOÃO SÁ/BA**

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

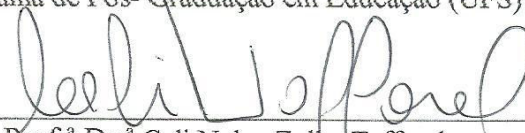
Aprovada em: 21. 06. 2012



Prof.ª Dr.ª Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)



Prof.ª Dr.ª Solange Lacks
Programa de Pós-Graduação em Educação (UFS)



Prof.ª Dr.ª Celi Nelza Zulke Taffarel
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Aos trabalhadores do campo, em geral, e, de modo especial, aos professores e demais trabalhadores que atuam nas classes multisseriadas das escolas do campo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força espiritual para a realização desse trabalho.

À minha família, especialmente à minha mãe, Maria Ribeiro, pelo carinho, dedicação e, sobretudo, pelos esforços para que eu pudesse prosseguir nos estudos. Amo-te!!!

À Prof^a. Dr^a. Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus, pela paciência, pela humildade, pelo carinho, pelo acompanhamento e orientação deste trabalho e, sobretudo, pelo exemplo profissional e de vida. Admiro-lhe pela luta incansável para construção de uma educação que possibilite a transformação social, especialmente para os camponeses.

Ao Prof. Dr. Carlos Alberto de Jesus pela participação e contribuições proporcionadas no exame de qualificação.

À Prof^a. Dr^a. Solange Lacks pelas valiosas contribuições dadas a minha pesquisa nas disciplinas cursadas ao longo do curso, no momento do exame de qualificação e, finalmente no exame de defesa.

À Prof^a. Dr^a. Celi Nelza Zulke Taffarel, por ter carinhosamente aceitado avaliar este estudo e pelas significativas colaborações apresentadas. Foi uma honra tê-la na banca.

Aos funcionários do Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED) e seu corpo docente, em especial, às professoras Dr^a. Maria Lúcia Aranha, Prof^a Dr^a Maria Inêz Oliveira Araújo, Prof^a Dr^a Verônica dos Reis Mariano Souza, Prof^a. Dr^a Ana Maria Freitas Teixeira e Prof^a. Dr^a. Josefa Eliana Souza, pelas contribuições para minha formação.

À Prof^a. Dr^a. Edinéia Tavares Lopes, pelos ensinamentos acerca da pesquisa científica, quando minha orientadora no Curso de Especialização em Metodologias de Ensino para Educação Básica. Esses ensinamentos foram essenciais para que eu conquistasse o mestrado.

Às professoras Dr^a Gicélia Mendes da Silva, Dr^a Maria Batista Lima e Dr^a Marize Souza Carvalho, pelo incentivo e orientações antes e durante o processo de seleção.

Aos integrantes do Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais, em especial, à Prof^a Ms. Marilene Santos e à Prof^a Dr^a. Lianna de Melo Torres.

Aos colegas da turma de mestrado 2010, especialmente aos que ampliaram essa relação e se tornaram amigos: Sicleide Queiroz, Eliane Domingues, Adenilson Júnior, Wagner Cruz, Jobeane França, Jaqueline Gomes, Isabela Menezes e Claudice Almeida. Obrigado pelo carinho, pela cumplicidade, pelo auxílio, pelo companheirismo e amizade. Sem vocês, amigos, tudo teria sido ainda mais difícil!

À minha amiga Cristiane Moraes, pela amizade, pela torcida, sobremaneira, pelo apoio em diversos momentos no decorrer dessa caminhada. Você contribuiu significativamente para concretização dessa conquista.

À Simone Santa Rosa, pela valiosa contribuição prestada ao longo do processo de coleta de dados.

À D. Odete Reis (D. Detinha) e à Lindinalva Domingos (Nalvinha), sábias trabalhadoras camponesas, a quem sempre recorri para pedir oração.

À Secretaria Municipal de Educação de Coronel João Sá, pela autorização para realização do estudo. Aos diretores, coordenadores dos núcleos escolares do campo, e especialmente aos professores que participaram dessa pesquisa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pela concessão da bolsa de estudos.

E, por fim, não menos importante, aos que não foram citados, mas que, direta ou indiretamente, contribuíram para realização deste trabalho e conclusão de mais uma etapa.

Meus sinceros agradecimentos!

PARA OS QUE VIRÃO

Como sei pouco, e sou pouco,
faço o pouco que me cabe
me dando inteiro.
Sabendo que não vou ver
o homem que quero ser.

Já sofri o suficiente
para não enganar a ninguém:
principalmente aos que sofrem
na própria vida, a garra
da opressão, e nem sabem.

Não tenho o sol escondido
no meu bolso de palavras.
Sou simplesmente um homem
para quem já a primeira
e desolada pessoa
do singular - foi deixando,
devagar, sofredamente
de ser, para transformar-se
- muito mais sofredamente -
na primeira e profunda pessoa
do plural.

Não importa que doa: é tempo
de avançar de mão dada
com quem vai no mesmo rumo,
mesmo que longe ainda esteja
de aprender a conjugar
o verbo amar.

É tempo sobretudo
de deixar de ser apenas
a solitária vanguarda
de nós mesmos.
Se trata de ir ao encontro.
(Dura no peito, arde a límpida
verdade dos nossos erros.)
Se trata de abrir o rumo.

Os que virão, serão povo,
e saber serão, lutando.

RESUMO

A pesquisa teve como objeto de investigação as classes multisseriadas – forma de organização escolar encontrada geralmente nos estabelecimentos de ensino localizados no campo brasileiro –, em que são concentrados em um mesmo tempo e espaço escolar, estudantes de diferentes séries/anos (e idade) e na maior parte dos casos, sob a regência de apenas um professor. A pergunta que deu origem a pesquisa foi construída a partir de experiências empíricas, de dados da realidade concreta e de leituras teóricas sobre a Educação do Campo, que assim explicitamos: qual a realidade das classes multisseriadas no que se refere à formação e às condições de trabalho dos professores da fase inicial do Ensino Fundamental do campo, no município de Coronel João Sá/BA? O objetivo geral da pesquisa foi analisar a realidade das classes multisseriadas no que se refere à formação e às condições de trabalho dos professores do referido contexto educativo. Para tanto, construímos a pesquisa a partir da discussão em relação à questão agrária, educação e escola do campo no Brasil; da identificação e discussão sobre a formação dos professores que atuam nas classes multisseriadas; e, da verificação sobre as condições de trabalho dos professores, a partir da caracterização estrutural e didático-pedagógica das escolas com classes multisseriadas. Como abordagem teórico-metodológica, adotamos a pesquisa qualitativa, buscando estar circunscrita ao materialismo histórico dialético. A amostra da pesquisa foi composta por seis escolas e cinquenta e três docentes. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, utilizamos o questionário, o formulário, a entrevista, a análise documental e a observação. A partir dos dados e das análises realizadas, consideramos que os professores não são formados para lecionar especificamente com as classes multisseriadas, bem como trabalham em condições precárias, confirmando, desse modo, a hipótese da pesquisa de que o Estado tem negligenciado a educação nas escolas do campo, em particular nessa forma organizativa de ensino, no tocante a formação e as condições de trabalho dos docentes.

Palavras-chave: Classes Multisseriadas. Educação do Campo. Formação de Professores. Condições de Trabalho Docente.

ABSTRACT

This research had as its main purpose of investigation the multiple-grades classes, a type of school organization mainly found in schools located in Brazilian countryside, where they are centered in the same schooling time and space, students from different grades (and ages) and, most of the cases, under the teaching of the same teacher. The question which originated this research was built through empirical experiences, and the data taken from the reality and theoretical readings on Countryside Education. In this sense, what is the reality of multiple-grades classes, concerning teachers training and working conditions during the initial grades of countryside Elementary School in Coronel João Sá/BA? The general objective of the research was to analyse the multiple-grades classes regarding teachers training and working conditions in that educational context. Moreover, we constructed the research through the discussion in relation to the agrarian question, education and countryside school in Brazil; identification and discussion on the formation of teachers who teach in multiple-grades classes and the verification of teachers working conditions through the structural and didactic-pedagogical characterization of schools with multiple-grades classes. The qualitative theoretical-methodological approach was adopted in this research, in order to be circumscribed in dialectical historical materialism. The research sample was formed by six schools and fifty-three teachers. Regarding the instruments of data gathering, we used the questionnaire, the interview, the documental analysis and observation. Through the data and the analyses performed, we considered that teachers are not especially trained to teach as well as they work in substandard conditions, what confirms, therefore, the research hypothesis that the State neglects the education in countryside schools, particularly in this organizational way of teaching, when it comes to those teachers training and working conditions.

Keywords: Multiple-grades Classes. Education in Countryside. Teacher Training. Teacher Working Conditions.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE MAPA

Mapa 1 – Localização de Coronel João Sá no Estado da Bahia.....	64
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero.....	75
Gráfico 2 – Faixa etária.....	75
Gráfico 3 – Vínculo empregatício.....	76
Gráfico 4 – Formação profissional.....	76
Gráfico 5 – Modalidade do curso de graduação.....	79
Gráfico 6 – Tempo de formação.....	80
Gráfico 7 – Tempo de atuação profissional.....	81
Gráfico 8 – Tempo de atuação profissional em classes multisseriada.....	82
Gráfico 9 – Participação em curso específico para lecionar em classe multisseriada.....	83
Gráfico 10 – Localização da residência.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de Estudantes Matriculados na Educação Básica em Coronel João Sá – 2010.....	68
Quadro 2 – Funções dos professores/formação 2010.....	70
Quadro 3 – Número de estabelecimentos de ensino e de matrículas do campo.....	86

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 1 - Escola do campo no município de Coronel João Sá/BA.....	15
Foto 2 - Trabalhador e criança camponesa em atividade com carro de boi.....	32
Foto 3 - Estudantes de classe multisseriada executando atividade escrita.....	55
Foto 4 - Docente e estudantes desenvolvendo atividades em classe multisseriada.....	72
Foto 5 - Fachada da escola	89
Foto 6 - Pátio interno	89
Foto 7 - Sala de aula do professor Alexandre.....	90
Foto 8 - Sanitário.....	90
Foto 9 - Cozinha	90
Foto 10 e 11 - Armazenamento da merenda escolar	91
Foto 12 - Equipamentos de informática	92
Foto 13 - Armazenamento de material escolar.....	92
Foto 14 - Fachada da escola.....	94
Foto 15 - Pátio interno da escola.....	93
Foto 16 - Pia da cozinha	94
Foto 17 - Fogão e utensílios da cozinha.....	94
Foto 18 - Sanitário.....	95
Foto 19 - Sala de aula do professor Isaías.....	95
Foto 20 - Fachada da escola.....	96
Foto 21 - Pátio interno da escola.....	96
Foto 22 - Alunos do professor Silvínio.....	97
Foto 23 - Material escolar.....	97
Foto 24 - Banheiro	98
Foto 25 - Cozinha	98
Foto 26 - Pátio externo	99
Foto 27 - Laboratório de informática.....	99
Foto 28 e 29 - Sala de aula da professora Bianca.....	100
Foto 30 - Sanitário.....	101
Foto 31 - Cozinha.....	101
Foto 32 - Fachada da escola.....	102
Foto 33 - Pátio externo	102
Foto 34 - Sala de aula	103
Foto 35 - Bebedouro	103
Foto 36 - Sanitário.....	104
Foto 37 - Cozinha	104
Foto 38 - Fachada da Escola.....	106
Foto 39 - Pátio externo.....	106
Foto 40 - Sala de aula da professora Verônica	106
Foto 41 - Localização dos sanitários.....	106
Foto 42 - Cozinha.....	107
Foto 43 - Parte da mobília da cozinha.....	107
Foto 44 - Retorno de estudantes camponeses da Escola	115

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

BM - Banco Mundial

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBAR - Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais

CEB - Câmara de Educação Básica

CNBB - Confederação dos Bispos do Brasil

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CNM - Confederação Nacional dos Municípios

CNE - Conselho Nacional de Educação

CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária

CPT - Comissão Pastoral da Terra

ENERA - Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

FACED - Faculdade de Educação - Faculdade de Educação

FMI - Fundo Monetário Internacional

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDE - Índice de Indicadores Educacionais

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH-M - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPANH - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

LEPEL - Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra

NPGED - Núcleo de Pós-Graduação em Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PIPMOA - Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra Agrícola

PNE - Plano Nacional de Educação

PROCAD - Programa Diversificado de Ação Comunitária

PROINFO - Programa Nacional de Tecnologia Educacional

SEC - Secretaria de Estado da Educação da Bahia

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SENAR - Serviço Nacional de Formação Profissional Rural

SSR - Serviço Social Rural

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UnB - Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A RELAÇÃO ENTRE A QUESTÃO AGRÁRIA, EDUCAÇÃO E ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL.....	32
3 CLASSES MULTISSERIADAS: desafios na construção da educação do campo ...	55
3.1 CLASSES MULTISSERIADAS: trajetórias, limites e perspectivas	56
3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO PESQUISADO.....	64
3.2.1 Números da educação no município.....	68
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NAS CLASSES MULTISSERIADAS: análises e resultados dos dados.....	72
4.1 FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	73
4.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO.....	85
4.2.1 Escola Mandacaru.....	88
4.2.2 Escola Juazeiro.....	93
4.2.3 Escola Umbuzeiro.....	96
4.2.4 Escola Aroeira	99
4.2.5 Escola Jurema.....	102
4.2.6 Escola Alecrim.....	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES.....	126

1INTRODUÇÃO

Não vou sair do campo pra poder ir pra escola. Educação do Campo é direito e não esmola. (SANTOS, G., 2010, p. 28).

FOTO 1 – Escola do campo no município de Coronel João Sá/BA



Fonte: Dados da pesquisa, set. 2011.

O presente estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação e se insere na linha de pesquisa “História, Sociedade e Pensamento Educacional”, do Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), tendo como **objeto de investigação** as classes multisseriadas¹ – forma de organização escolar encontrada geralmente nos estabelecimentos de ensino localizados no campo brasileiro, em que são concentrados, em um mesmo espaço e tempo escolar, estudantes de diferentes séries/anos (e idade) e, na maior parte dos casos, sob a regência de apenas um professor.

Nesse estudo, partimos da compreensão de que no bojo do modo de produção capitalista a educação que poderia contribuir para a emancipação humana, “tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes” (SADER, 2005, p. 15). Nesse sentido, compreendemos ser necessário à defesa de uma educação para além do capital (MÉSZÁROS, 2009), que contribua para a transformação radical² do modelo econômico e político capitalista e da sua própria forma escolar, tendo em vista a construção de outro projeto histórico³ pautado nas demandas históricas e nos interesses sociais e culturais da classe trabalhadora em geral e, em particular, daqueles que vivem e sobrevivem do campo brasileiro, os camponeses⁴. Assim, “uma reformulação significativa na educação é inconcebível sem a correspondente transformação social na qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25).

Desse modo, acreditamos que a Educação do Campo se constitui numa possibilidade, em um instrumento potencializador para transformação social e para promoção de mudanças estruturais da sociedade capitalista. Mas, afinal, o que é a Educação do Campo?

¹ Além dessa denominação, elas foram/são também chamadas como “escola de primeiras letras”, “escola isolada”, “escola multisseriada”, “escola bisseriada”, “escola unidocente” e, mais recentemente, “escola bianual” (por conta da ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, Lei nº 11.274/2006). Convém destacar ainda que a organização dos alunos sob a forma da multisseriação tem respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), no Artigo 23 e no Art. 28.

² No sentido marxiano “ser radical [...] é atacar o problema pela própria raiz. E a raiz para o homem é o próprio homem” (MARX apud VÁZQUEZ, 2007, p. 117).

³ Conforme Santos, Paludo e Oliveira (2009, p. 15) “projeto histórico deve ser compreendido como o esforço para transformar, isto é, construir uma nova forma de organização das relações sociais, econômicas, políticas e culturais para a sociedade, que se contraponha à forma atual de organização e de relações, que é a capitalista”.

⁴ Nesse trabalho, campesinato é entendido “[...] como uma classe social (não como forma de organização da produção ou um modo de vida), percebemos a necessidade de fortalecer os conceitos de campo e camponês ao invés de ‘meio rural’. Os conceitos de campo e camponês são políticos, fortemente vinculados à luta de classes ao longo da história da humanidade, enquanto rural é a uma expressão da língua inglesa imposta pelo imperialismo no Brasil e difundida pelas políticas públicas determinadas pelos coronéis” (SOUZA, 2010, p. 16, grifo da autora).

A Educação do Campo é um projeto de educação que está em construção com nexos no projeto histórico socialista. É um projeto da classe trabalhadora do campo. Tem como protagonistas os próprios camponeses e trabalhadores do campo, suas lutas e organização e suas experiências educativas, que incluem a escola, mas vão além dela. Ela se contrapõe à educação como mercadoria e afirma a educação como formação humana. O papel da educação também é o de formar sujeitos críticos, capazes de lutar e construir outro projeto de desenvolvimento do campo e de nação. (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2009, p. 54).

Em contraposição a esse projeto da classe trabalhadora, o modelo de educação predominante no campo é da chamada Educação Rural, que “[...] tem seu alicerce numa visão instrumentalizadora da educação, em que é suficiente para o povo do campo uma alfabetização funcional, pautada num projeto de reprodução do capital” (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2009, p. 55).

Esse modelo de educação integra as políticas desenvolvimentistas pautadas na lógica equivocada do crescente processo de urbanização do país e da sua aposta no processo de desaparecimento do campo, que colocam a cidade como referência para todas as ações sociais (JESUS, 2008, 2009). Partindo dessa lógica, os modelos econômicos adotados consideram a cidade moderna, produtiva, superior. Contraditoriamente, o campo e tudo que está nele são tidos como lento, improdutivo, atrasado. A este respeito, a autora considera ainda:

É importante se observar que até mesmo o discurso do avançado no campo é completamente paradoxal. Geralmente o considera desenvolvido quando produz agricultura de ponta para exportação, por meio da monocultura; e, nesta lógica, quanto mais se produzir a agricultura ou a pecuária extensiva, mas se considera um campo desenvolvido, argumentando-se em favor da ampliação do desenvolvimento local. Ao contrário, elas se desenvolvem a partir da concentração fundiária e de renda, compelindo à diversidade de outras culturas, quando não as extinguem completamente, a exemplo da pecuária extensiva no norte do país (JESUS, 2008, p. 154).

Os dados do Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) comprovam o crescimento dessa tendência perversa de urbanização do país. De acordo com a Sinopse divulgada, a população brasileira era composta por 190.755.799 milhões de habitantes, destes 160.925.792 (84,4%) eram residentes da área urbana e 29.830.007 (15,6%) da área rural. Comparando esses dois últimos dados referentes à distribuição espacial da população brasileira (área urbana e rural) com os dados do ano 2000, vamos observar que a população urbana era formada por 137.755.550 (81,2%) milhões de habitantes e a população rural por 31.835.143 (18,8%) milhões, o que demonstra, portanto, um aumento 3,2% na tendência de urbanização do país (IBGE, 2011).

No entanto, nas análises de Veiga (2003), o Brasil é muito menos urbano do que se pode imaginar. O autor contesta os critérios utilizados para se definir o que é rural e o que é urbano/cidade. Segundo ele:

a vigente definição de ‘cidade’ é obra do Estado Novo. Foi o Decreto-Lei 311, de 1938, que transformou em cidades todas as sedes municipais existentes, independentemente de suas características estruturais e funcionais. Da noite para o dia, ínfimos povoados, ou simples vilarejos, viraram cidades por norma que continua em vigor, apesar de todas as posteriores evoluções institucionais⁵ (VEIGA, 2003, p. 63).

Desse modo, fica evidente que a migração dos camponeses para as áreas urbanas não é um processo natural. Pelo contrário, esse é um processo histórico que, nas últimas décadas vem ocorrendo, na maior parte dos casos, pelo descaso do Estado, no que diz respeito ao cumprimento legal de direitos sociais para os trabalhadores camponeses, a saber: o acesso e a posse da terra, a saúde, ao saneamento básico, a cultura, a segurança, a educação, entre outros. Esse descaso também ocorre na cidade, pois ambos (campo e cidade) estão submetidos à lógica perversa do modo de produção capitalista. Mesmo assim, o espaço urbano é visto, em alguns casos, como possibilidade para aquisição de melhores condições de vida pelos camponeses. Em virtude do processo migratório, muitos camponeses tornam-se vulneráveis à marginalidade, às drogas, ao desemprego, à violência, à prostituição, à falta de moradia e/ou ocupação de áreas vulneráveis aos desastres climáticos, para citar alguns, como tem ocorrido em diversas cidades e regiões do país.

Em se tratando do direito⁶ a uma educação de qualidade, em particular, pode-se considerar que tanto os trabalhadores do campo quanto os da cidade tiveram seus direitos negados historicamente. Nas últimas décadas, especificamente a partir da década de 90, muitas mudanças têm ocorrido na educação pública brasileira, desencadeadas pelas políticas neoliberais de cunho assistencialista, compensatório, de alívio à pobreza, pautadas e

⁵ Nessa publicação, o autor apresentou como extremo exemplo o município de União da Serra, localizado no Rio Grande do Sul, na qual o Censo Demográfico de 2000 só tinha encontrado 18 habitantes. De acordo com informações disponíveis no Portal IBGE Cidades do IBGE com o Censo Demográfico de 2010, verificou-se a existência de 1.487 habitantes. Ainda de acordo com esse Portal, o município brasileiro com menor quantitativo de habitantes contabilizado pelo Censo de 2010 é Borá, situado no Estado de São Paulo, com 805 habitantes. As informações referentes ao Censo Demográfico de 2010 estavam disponíveis no sítio: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 04 abr. 2012.

⁶ Os direitos educacionais foram conquistados legalmente pela classe trabalhadora do campo e da cidade após longos períodos de reivindicações, especialmente por meio dos movimentos sociais. Dentre os documentos oficiais que lhes asseguram esses direitos podemos citar a Constituição Federal de 1998 e a LDB/1996. Tratando-se especificamente da Educação do Campo, temos Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em 2002 (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 01/2002) e as Diretrizes Complementares da Educação do Campo, aprovadas em 2008 (Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008), dentre outras.

articuladas ao sistema produtivo, cujo controle é exercido por organismos internacionais⁷ e pelas empresas nacionais e internacionais. Assim,

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação (GENTILI, 2009, p. 229, grifo do autor).

A interferência neoliberal na educação brasileira tem acentuado ainda mais os problemas relacionados à sua oferta no país e desta para a educação dos camponeses, que “passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito a educação básica (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 10).

Os dados da realidade, apesar das melhorias indicadas nos últimos anos, denunciam a configuração elitista e excludente da escola capitalista, expressão da sociedade capitalista dividida em classes sociais⁸ com interesses antagônicos, pois “a contradição entre as classes sociais marca a questão educacional e o papel da escola” (SAVIANI, 1994, p. 159). Desse modo, um dos grandes problemas decorrentes dessa configuração da educação no país, diz respeito às elevadas taxas de analfabetismo da população do campo e da cidade. Segundo Taffarel (2011, p. 5-6),

Aproximadamente 16% da população da Bahia e 18% do Nordeste Brasileiro é analfabeta. Somando-se a isto os analfabetos funcionais, os que sabem ler e escrever, mas já não freqüentam mais a escola a situação é estarrecedora. Em pleno século XXI com índices em torno de 20% da população sem saber ler e escrever. As maiores taxas de analfabetismo estão nas zonas rurais (isso em todo o país). Enquanto a taxa nas áreas urbanas chega a 7,3%, no campo é de 23,2%. Com exceção de São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Distrito Federal, todas as

⁷ Dentre os organismos internacionais merece destaque: Banco Mundial (BM); Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

⁸ Para Frigotto (2011, p. 19), “as classes sociais não são uma invenção arbitrária e nem uma coisa. São produtos históricos de relações sociais de poder, de força e de violência que cindem o gênero humano. A sociedade ou modo de produção capitalista se constituiu, no seu fundamento estrutural, por duas classes fundamentais e por frações e grupos sociais a elas articuladas: os proprietários privados dos meios e instrumentos de produção e os trabalhadores interditados de terem esses meios e de disporem somente sua força de trabalho para ser negociada, em troca de bens essenciais à reprodução ou de remuneração monetária que lhe faculta, quando alguém compra esta força de trabalho, a comprar seus meios de vida. O antagonismo de interesses com a classe detentora do capital, tenha-se ou não a consciência do mesmo, também não é arbitrário, mas expressa o modo estrutural de relações sociais que impedem, interditam ou mutilam os direitos mais elementares da classe trabalhadora”.

outras unidades da federação têm taxa de analfabetismo que supera 10%. Alagoas é o Estado campeão com 38,6% da população rural com 15 ou mais anos de vida que não sabem ler nem escrever. Nas áreas urbanas também a maior taxa está em Alagoas: 19,58% da população. Por regiões, as mais altas taxas de analfabetismo foram registradas, portanto, em 2010, no Nordeste (17,6%) e no Norte (10,6%). Portanto, o Censo 2010 divulgado dia 29/04/11 pelo IBGE apontou que o país tem 14.612.183 de analfabetos entre mais de 162 milhões de brasileiros com mais de dez anos de idade. Entre os estados, o maior índice de analfabetismo foi registrado em Alagoas, com 22,52% da população acima de dez anos de idade. Em seguida aparecem Piauí (21,14%) e Paraíba (20,20%). O menor índice é do Distrito Federal (3,25%), seguido por Santa Catarina (3,86%), Rio de Janeiro e São Paulo (ambos com o índice de 4,09%).

Merece destaque também a média de escolarização. Segundo dados IBGE (2010), a média nacional de escolarização da população de 15 anos ou mais corresponde a 7,5 anos de estudo. A média de escolarização da população do campo é de 4,8 anos, enquanto na cidade essa média corresponde a 8,0 anos. Essa disparidade entre a média de escolarização da população do campo e da cidade é acentuada em todas as regiões do país. As médias de escolarização mais baixas da população do campo são registradas nas regiões Nordeste (4,0 anos no campo e 7,2 na cidade) e Norte (5,0 anos no campo e 7,7 na cidade). Nas demais regiões, temos as seguintes médias: no Sul, que apresenta as melhores médias do país, temos 5,7 anos de escolarização para a população do campo e 8,4 anos para a da cidade. Em seguida, aparece a região Sudeste, com 5,5 anos de escolarização no campo e, 8,4 na cidade. E, finalmente, a região Centro-Oeste também com 5,5 anos de média escolarização da população do campo e 8,2 anos na cidade (BRASIL, 2007).

Os dados descritos acima são importantes para questionarmos a taxa de acesso à educação no país. Segundo Brasil (2007), a taxa de atendimento escolar corresponde a 97,1% entre a população de 7 a 14 anos e a taxa de frequência líquida 93,8% para essa mesma faixa etária dos estudantes do Ensino Fundamental. Assim, a universalização do ensino está próxima de ser atingida em nosso país, embora ao considerar apenas a população do campo, essas taxas decresçam para 90,6% no Nordeste e de 89,7% no Norte.

Por outro lado, esse avanço significativo na oferta da educação institucionalizada não tem sido sinônimo de qualidade, pois os estudantes da educação básica, inclusive os das séries iniciais do Ensino Fundamental, têm apresentado baixo desempenho escolar, que tem contribuído para a continuidade de acentuados índices de abandono, evasão, distorção idade-série, etc. Nesse caso, vamos tomar como base a distorção idade-série que chegou acerca de 40,4 %, entre os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental do campo, cuja idade é superior à correspondente, enquanto na cidade, mesmo ainda sendo alta, esta taxa equivale a menos da metade, 19,2%. A distorção tem diferenças ainda mais acentuadas entre as regiões,

com destaque para as Regiões Norte e Nordeste, com índices de 53,7% e 44,5%, respectivamente nas séries iniciais. Já no Sul do país esta taxa cai para 15,5%. Esse baixo desempenho também se expressa na proficiência média dos alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, sendo mais uma vez inferior o desempenho atingido pelos alunos da área rural em relação aos alunos da área urbana, cuja média chega a de 20% (BRASIL, 2007). Esses dados demonstram o contexto de precariedade em que se insere a Educação Básica⁹ em nosso país. Eles são exemplos concretos dos acentuados desníveis educacionais entre a população da cidade em detrimento da população do campo, embora a oferta educacional de ambos tenha enormes desafios a serem superados, os dessa última são, sem dúvida, ainda maiores.

Ao discutir sobre a universalização da educação básica, e especificamente do Ensino Fundamental, por meio das políticas educacionais, sob o ideário neoliberal da década de 1990, Frigotto (2007) esclarece que

a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só precisa da efetiva universalização da educação básica, como mantém diferenciada e dual. A quase universalização do ensino fundamental se efetiva dentro de uma profunda desigualdade intra e entre regiões e na relação cidade/campo. A diferenciação e a dualidade dão-se aqui pelo não acesso efetivo e democrático ao conhecimento. A escola pública dos pobres e/ou dos filhos dos trabalhadores [...] é uma escola que ‘cresce para poucos’ (FRIGOTTO, 2007, p. 1138).

Desse modo, é possível compreender o porquê dos desníveis educacionais entre cidade e campo, bem como a existência e não resolução dos problemas que comprometem a oferta educacional deste último que, muitas vezes, tem sido justificada pela insuficiência de recursos públicos, pela sua densidade demográfica, para citar algumas. Assim, é preciso que haja resistência dos camponeses para que seja garantida na escola do campo uma educação de qualidade, que essa esteja sintonizada com seus interesses e, sobretudo que lhe possibilite o acesso efetivo ao conhecimento sistematizado.

Os principais problemas que afetam as escolas do campo foram apontados no Panorama da Educação do Campo, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2006, quais sejam: a) insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; b) dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; c) falta de professores

⁹ A Educação Básica é formada pelas seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme o inciso I do art. 21 da LDB/1996.

habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; d) falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o campo, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento; e) ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; f) predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; g) falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; h) baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana; i) necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas, e; j) a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do campo (BRASIL, 2007).

Conforme observamos, um dos principais problemas presentes na educação no campo diz respeito ao predomínio das classes multisseriadas e de sua baixa qualidade educacional. O campo possui 76.229 escolas, cujo número de matrículas corresponde a 6,3 milhões, totalizando 12,4% dos estudantes matriculados no país. O contingente de escolas do campo formadas por classes multisseriadas é de 71,37%, ou seja, 22% das matrículas totais do campo (BRASIL, 2012).

Quanto aos principais problemas das classes multisseriadas no Brasil, o Panorama da Educação do Campo, revelou:

ausência de uma capacitação específica [sic] dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, na ausência de uma infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Investindo nesses aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo os anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental (INEP, 2007, p. 25-26).

Soma-se aos problemas expostos acima, o restrito número de produções científicas (artigos, dissertações e teses), que, conforme constatação realizada por Cardoso e Jacomeli (2010), a partir de levantamento sobre o estado da arte acerca das classes multisseriadas no Brasil na Plataforma Lattes/CNPq, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) correspondente ao período de 1987 a 2009 mostrou que o interesse pela temática ainda é recente por parte dos pesquisadores. Contudo, de acordo com as autoras, tem-se notado a progressiva importância que o tema vem despertando quando se percebe que de um trabalho (dissertação) em 1987, evoluiu para onze na década seguinte e

trinta e sete (dissertações e teses) entre os anos de 2000 e 2008. A referida pesquisa indicou também que a predominância dos estudos é na área da Educação com trinta e seis trabalhos. Nesta, destacou-se a linha temática prática docente, com sete produções, seguida de processo ensino aprendizagem com cinco. A pesquisa revelou também que a grande maioria das investigações está nos programas de Mestrado, são 42 dissertações para 07 teses. Assim, as referidas autoras concluem que “as centenárias escolas multisseriadas, não passam de ‘adolescentes’ objetos de pesquisas” (p. 191) e que esse aumento progressivo evidenciado ainda é pequeno se comparado a outros objetos de pesquisa.

Diante do exposto, faz-se necessário uma articulação com as experiências vividas por mim, enquanto estudante, primeiramente, e educador do campo, posteriormente, já que vivenciei muitos dos problemas referentes às classes multisseriadas que foram apontados, bem como outros, ao longo da minha trajetória escolar e profissional. Foi por conta dessa trajetória que surgiu meu interesse e aproximação com esse objeto de investigação. Como filho de camponeses e, porque não dizer, como camponês, fui criado no campo do município de Coronel João Sá, localizado na região nordeste do Estado da Bahia. Por isso, tinha que percorrer alguns quilômetros, geralmente a pé, para chegar até a casa da minha primeira professora, onde funcionava a escola, cuja classe era multisseriada. Na época, devido à falta de prédio escolar no povoado Alagoas 2, o ensino era ofertado na casa da própria professora. Na casa, éramos acomodados na sala de estar e, como não dispúnhamos de mobília escolar apropriada, utilizávamos alguns dos próprios móveis da professora para o desenvolvimento das atividades escolares. A professora, além de assumir a responsabilidade pela docência, exercia ainda outras funções relacionadas à organização e administração escolar, como cuidar da merenda, por exemplo.

A segunda experiência enquanto estudante de classe multisseriada ocorreu aos 11 anos de idade, em 1995, quando ingressei na 4ª série do antigo primário, atualmente, Ensino Fundamental. Como as escolas dos povoados mais próximos onde morava não ofertavam a referida série, tive que percorrer diariamente a pé ou de bicicleta uma distância de aproximadamente 20 km (ida e volta) para estudar. A pequena escola tinha duas salas de aula, uma cozinha, um depósito e um banheiro. O professor ministrava aula para cerca de 25 alunos, distribuídos na 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série. Como estudante da última série da classe, costumava auxiliar o professor na condução das atividades dos estudantes das séries anteriores. Geralmente auxiliava nos momentos de leitura individual ou transcrevendo textos e atividades no quadro de giz. Todas essas atividades que exerci contribuiriam, mais tarde,

para o meu interesse pela profissão docente, e conseqüentemente, algumas dessas estratégias foram adotadas quando passei a atuar como professor de classe multisseriada.

Minha atuação profissional como docente de classe multisseriada ocorreu ao longo da minha formação em Magistério, especificamente quando cursava o 2º ano do Ensino Médio, em 2001, devido à carência de professores no município para atender a demanda da rede municipal de ensino. A primeira classe que lecionei funcionava na recém-construída escola do povoado onde eu morava. A classe era composta por aproximadamente 27 alunos (da 3ª à 4ª série do Ensino Fundamental) com uma faixa etária entre 10 a 17 anos. Por conta da distorção idade-série da maioria, foram matriculados no Projeto de Regularização do Fluxo Escolar¹⁰ – desenvolvido nas classes multisseriadas, com uma estrutura concentrada em duas fases: preparação e aceleração.

Ao longo do desenvolvimento dessas atividades, tive muitas dificuldades para trabalhar com esses alunos, principalmente por ainda estar em processo de formação escolar, embora tal formação me preparasse para atuar apenas na lógica da seriação escolar. Os desafios para lidar com a multissérie se mantiveram nos anos posteriores de atuação, mesmo com a conclusão do Ensino Médio e com o ingresso na graduação em Pedagogia, em 2003. O curso de Pedagogia proporcionou contribuições para minha atuação, ligadas ao campo teórico e prático, mas, por outro lado, apresentava algumas limitações, já que sua grade curricular não contemplava as especificidades da educação no campo e, conseqüentemente, o trabalho com a multissérie.

Lecionei com turmas multisseriadas atendidas pelo Projeto de Regularização do Fluxo Escolar até 2004, ano de finalização da adesão do programa no município. Nos anos posteriores, passei a trabalhar com classes multisseriadas do ensino regular, ou seja, aquelas que não eram atendidas por nenhum programa ou projeto, como o citado anteriormente.

No ano de 2006, passei a atuar no município como coordenador do Programa Escola Ativa¹¹, único programa que implementado desde 2002 no município, em escolas com classe multisseriada.

¹⁰ Programa da Fundação Ayrton Senna que foi desenvolvido pelo governo da Bahia em parceria com o município tendo, dentre outros objetivos, combater a distorção idade-série.

¹¹ O Programa Escola Ativa é a principal política direcionada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), para escolas com classes multisseriadas do país, trata-se de uma estratégia metodológica desenvolvida para o atendimento dessas classes nas séries/anos iniciais do ensino fundamental. Segundo Freire (2005, p. 208), “o Projeto Escola Ativa insere-se no bojo de reformas educativas que o Brasil viveu na década de 1990, sob os auspícios do governo de Fernando Henrique Cardoso. Sob a égide do neoliberalismo, e engendrada pelo processo de globalização, as reformas educacionais no país constituíram-se um imperativo na agenda governamental, na perspectiva de promover a ‘modernização’ dos sistemas escolares, entendidos como defasados e incompatíveis face às exigências do ‘novo’ reordenamento econômico político e social pelos quais o mundo e o Brasil passaram naquela década”.

Assumir a responsabilidade de coordenação de um programa voltado para o atendimento de estudantes de classes multisseriadas foi uma tarefa bem mais complexa que lecionar em apenas uma dessas classes, por conta das novas atribuições que passei a exercer, tais como: participar de encontros estaduais e nacionais de formação do programa; formar e acompanhar o trabalho dos professores nas escolas, bem como o desempenho dos estudantes; promover reunião com os pais e demais responsáveis. Porém, a participação nestas atividades foi muito importante para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como as experiências relacionadas aos encontros de formação, pois, no decorrer dessa experiência, fui convidado para trabalhar como professor formador do programa no estado, inicialmente junto à Secretaria de Estado da Educação da Bahia (SEC) e, em seguida, por intermédio também da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Durante os encontros de formações, mantive contato com coordenadores e técnicos municipais que atuavam com o programa nas mais diversas regiões do estado, além do contato com pesquisadores de diferentes instituições de ensino superior do país, principalmente com os pesquisadores integrantes do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL/FACED-UFBA) ¹².

Em 2009, o Grupo LEPEL assumiu a coordenação pedagógica do “Curso de Formação dos Professores Multiplicadores do Programa Escola Ativa” ¹³. Uma das primeiras atividades executadas pelo grupo foi formar a equipe de professores formadores (da qual fazia parte) responsáveis pela formação dos demais profissionais do Estado. A formação tinha como base um “referencial teórico e político de modo a qualificar o ensino do campo, impulsionando o trabalho pedagógico para as demandas históricas de formação da classe trabalhadora e de seu projeto histórico” (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2010, p. 10).

As formações desenvolvidas pelo LEPEL me proporcionaram aprendizados que contribuíram para minha atuação no programa junto às classes multisseriadas do município. Dentre as contribuições proporcionadas foram relevantes as discussões acerca do projeto de Educação do Campo e de suas bases legais ¹⁴ que, até então, eu as desconhecia. Desse modo,

¹² O grupo LEPEL é coordenado pela professora doutora Celi Nelza Zulke Taffarel e pelo professor doutor Cláudio de Lira Santos Júnior. Nos últimos anos, o grupo tem desenvolvido atividades ligadas ao ensino, pesquisa e extensão, relacionados à educação desenvolvida no campo e na cidade.

¹³ O curso vem sendo desenvolvido por meio do MEC, FACED-UFBA, Secretaria Estadual e Municipais de Educação, visando a formação continuada dos profissionais que atuam no Programa Escola Ativa, com uma carga horária composta por 240 horas, distribuídas em 6 (seis) módulos sequenciais.

¹⁴ Chamo atenção para as bases legais específicas da Educação do Campo, dentre as quais podemos mencionar: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em 2002 (Parecer CNE/CEB nº 36/2001 e Resolução CNE/CEB nº 01/2002) e as Diretrizes Complementares da Educação do Campo, aprovadas em 2008 (Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008).

foi possível perceber, principalmente, o distanciamento do Programa Escola Ativa com a proposta de Educação do Campo.

A partir destas experiências comecei por questionar as classes multisseriadas das escolas do campo em Coronel João Sá, região nordeste do Estado da Bahia, campo empírico do nosso objeto de investigação. Dados de 2011 da Secretaria Municipal de Educação apontam que a rede municipal de ensino possui 49 escolas no campo, que ofertam da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Nessas escolas, a Educação Infantil e a fase inicial do Ensino Fundamental são ministradas, predominantemente, por meio de classes organizadas sob a forma da multisseriação, a saber: ao todo são 80 classes multisseriadas, atendidas por 80 docentes, que lecionam para aproximadamente 1.210 estudantes e foram contabilizadas apenas 11 classes seriadas, com 08 docentes e 177 alunos. Cabe destacar que, das 80 classes multisseriadas, 66 classes (com 66 docentes e 994 estudantes) são atendidas pelo ensino regular e 17 classes multisseriadas (com 17 docentes e 216 estudantes) são atendidas pelo Programa Escola Ativa.

Diante desta realidade, delimitamos o **problema de pesquisa** por meio da seguinte questão: qual a realidade das classes multisseriadas no que se refere à formação e às condições de trabalho dos professores da fase inicial do Ensino Fundamental do campo, no município de Coronel João Sá/BA?

Nossa **hipótese** é de que a educação nas escolas do campo, em particular nas classes multisseriadas, tem sido negligenciada pelo Estado¹⁵, no que se refere à formação e às condições de trabalho dos docentes.

O estudo tem como **objetivo geral** analisar a realidade das classes multisseriadas no que se refere à formação e às condições de trabalho dos professores da fase inicial do Ensino Fundamental do campo, no município de Coronel João Sá/BA. Para tanto, formulamos os **objetivos específicos**:

- a) Discutir a relação entre a questão agrária, educação e escolas do campo no Brasil;
- b) Identificar e discutir sobre a formação dos professores que atuam nas classes multisseriadas;

¹⁵ Estamos considerando a indicação feita por Marx e Engels, de que o Estado se vincula aos interesses da classe dominante (GORENDER, 2007). A respeito dessa questão, o autor acrescenta ainda: “[...] o Estado se impõe na condição de comunidade dos homens. Mas é uma comunidade ilusória, pois o Estado, por baixo das aparências ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e constitui o seu órgão de dominação” (GORENDER, 2007, p. XXXI).

c) Verificar as condições de trabalho dos professores, a partir da caracterização estrutural e didático-pedagógica das escolas com classes multisseriadas.

Para concretização de tais objetivos e apreender o objeto de investigação em sua realidade concreta de forma crítica e radical, adotamos o método da dialética materialista histórica. Segundo Frigotto (2008, p. 73), a perspectiva dialética materialista histórica

enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Desse modo, torna-se necessário, ainda para realização do nosso estudo, a definição e a utilização de categorias, pois elas apresentam um valor essencial para o materialismo dialético. De acordo com Cheptulin (1982, p. 3), “as categorias são graus do desenvolvimento do conhecimento e das práticas sociais, conclusões tiradas da história do desenvolvimento da ciência e da atividade prática”.

Para Kuenzer (1998, p. 63), no método dialético existem dois tipos de categorias: metodológicas e de conteúdo. As categorias metodológicas são “aquelas próprias do método dialético”, ou ainda, “que permitem investigar qualquer objeto em qualquer realidade” (p. 66). Já as categorias de conteúdo são aquelas que permitem “a investigação e o contato com o conteúdo na compreensão de um objeto tomado na especificidade de sua relação com outros objetos e com a totalidade” (KUENZER, 1998, p. 66). Nossas análises foram realizadas à luz das seguintes categorias metodológicas: contradição, realidade e possibilidade, e como categoria de conteúdo trabalhamos com formação de professores e condições de trabalho.

A categoria contradição “não é uma coisa fixa, imutável, mas encontra-se em movimento incessante, [...] passando das formas inferiores às superiores”, ou de modo contrário, “enquanto os contrários passam pelo outro, tornam-se idênticos, e a formação material que os possui propriamente entra em um novo estado qualitativo” (CHEPTULIN, 1982, p. 295). Nessa perspectiva, todas as coisas e fenômenos da realidade objetiva são permeados de contradições, pois a realidade não é estática, ela é dinâmica e está em constante movimento. Assim, a educação como fenômeno da realidade objetiva é dinâmica e permeada de contradições que precisam ser desveladas, com o intuito de superá-las.

As categorias realidade e possibilidade, enquanto par dialético, são também compreendidas a partir de Cheptulin (1982, p. 337-338), ao mencionar que “a realidade representa o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as

condições são propícias”. O autor destaca ainda que a realidade é uma possibilidade já realizada e a possibilidade é uma realidade potencial. Nessa perspectiva, precisamos levar em conta que, para a possibilidade se transformar em realidade, é necessário que haja condições objetivas. Partindo desse entendimento, podemos interferir no curso dos acontecimentos requeridos, acelerar ou refrear a transformação das possibilidades em realidade.

Para análise dos dados da realidade concreta do nosso objeto de estudo, combinamos elementos da pesquisa quantitativa e da pesquisa qualitativa, levando em consideração que “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa” (TRIVIÑOS, 2009, p. 118), embora nossa ênfase seja dada a esta última. A pesquisa qualitativa pode ser conceituada como um processo que permite refletir e analisar a realidade por meio de métodos e técnicas que possibilitam obter uma análise detalhada do objeto estudado em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação (OLIVEIRA, M. M. 2007).

Segundo Triviños (2009, p.117), a pesquisa qualitativa pode ser no geral distinguida por meio de dois enfoques:

- Os enfoques subjetivistas - compreensivistas, com suportes nas idéias de Schleiermacher, Weber, Dilthey e também em Jaspers, Hiedegger, Marcel, Husserl e ainda Sartre, que privilegiam os aspectos consciências, subjetivos dos atores (percepções, processos de conscientização, de compreensão do contexto cultural, da realidade a - histórica, de relevância dos fenômenos pelos significados que ele têm para o sujeito (para o ator etc.).
- Os enfoques crítico participativos com visão histórico - estrutural – dialética da realidade social que parte da necessidade de conhecer (através de percepções, reflexão e intuição) a realidade para transforma - lá em processos contextuais e dinâmicos complexos (Marx, Engels, Gramsci, Adorno, Horkheimer, Marcuse, Fromm, Habermas etc.).

A nossa opção pela pesquisa qualitativa se fez ainda pela relação de proximidade entre o pesquisador e objeto de investigação, conforme anunciado anteriormente, tendo em vista que, “o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado” (CHIZZOTTI, 2008, p. 79).

Dito isto, apresentamos a seguir como se deu o processo de coleta de dados com os sujeitos de pesquisa¹⁶ (professores) nas escolas. Esses dados foram coletados no período de setembro a outubro de 2011 por meio das seguintes técnicas: o questionário, o formulário, a entrevista semiestruturada, a análise documental e a observação. Vale ressaltar que essas

¹⁶ Optamos pela definição “sujeitos da pesquisa”, pois segundo Chizzoti (2008, p.83), “na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”.

técnicas constituíram-se em “um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência; são, também, a habilidade para usar esses preceitos ou normas, na obtenção de seus propósitos” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 111).

O primeiro passo para a coleta dos dados no município foi a solicitação formal por meio da “Carta de Apresentação” (Apêndice A, p. 116) para realização da pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação, que concedeu autorização. Assim, de imediato, foram contatados os diretores e coordenadores pedagógicos dos núcleos escolares¹⁷ para o levantamento do universo pesquisado e seleção da amostra.

Do universo de 49 escolas, nossa amostra foi composta por 6 ou 11%¹⁸ das escolas. Adotamos os seguintes critérios para seleção da amostra das mesmas: a) uma escola de cada núcleo escolar¹⁹; b) as escolas deveriam ser compostas por classe multisseriada formadas por estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental de oito anos²⁰; c) ser de fácil localização por parte do pesquisador, independente da distância da sede do município²¹; d) que o professor fosse servidor concursado da rede municipal de ensino²².

Quanto aos sujeitos da pesquisa, pretendíamos aplicar questionário a todo o universo pesquisado, no entanto, dos 80 docentes, apenas 53, ou 66%²³ participaram da nossa pesquisa, sendo que destes, 6 ou 10%²⁴ participaram da entrevista. Após esse levantamento e seleção da amostra, começamos o processo de coleta de dados por meio das técnicas informadas.

Os questionários (Apêndice B, p.117) foram aplicados para levantar o perfil dos docentes que atuavam nas escolas do campo com classes multisseriadas. Eles foram

¹⁷ As escolas do campo no município são divididas por núcleos escolares, exceto 3 escolas. Eles são constituídos por um conjunto de escolas em diferentes povoados, sendo geridos por um diretor, um coordenador/a e uma secretaria. Quando da realização da pesquisa, as escolas estavam divididas em seis núcleos escolares.

¹⁸ Em virtude do prazo que é destinado ao trabalho de dissertação, decidimos que 6 escolas eram suficientes para composição da nossa amostragem.

¹⁹ Os núcleos escolares do município são constituídos por um conjunto de escolas em diferentes povoados, sendo geridos por um diretor, um coordenador/a e uma secretaria. Atualmente, as escolas estão divididas em seis núcleos escolares.

²⁰ Como era recente a ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, conforme determinou a Lei nº 11.274/2006, o município ainda não tinha atingido tal ampliação, restava, assim, nas escolas que ofereciam o Ensino Fundamental, estudantes que cursavam 2ª, 3ª ou 4ª série.

²¹ Não levamos em conta a distância das escolas para sede do município, pois coadunamos com Hage (2010, p. 464) ao considerar que “o fator de localização da população se constitui enquanto elemento intensificador da desigualdade na oferta de oportunidades de escolarização, de forma que, quanto mais próximo dos centros urbanos, maiores são as oportunidades de ensino da população”.

²² Esse critério foi adotado porque na rede municipal de ensino atuavam docentes com contrato provisório. Por isso, optamos em não compor a amostra do nosso estudo com esses sujeitos, para que não corrêsemos o risco de deixar de contar a participação deles durante a pesquisa, em caso de desvinculação empregatícia.

²³ Esse foi o quantitativo de docentes que participaram das reuniões pedagógicas.

²⁴ Essa amostra foi determinada com os critérios adotados para selecionar as escolas, pois eles foram pensados objetivando definir ambas amostras.

compostos por questões que diziam respeito ao gênero, faixa etária, vínculo empregatício, formação, tempo de atuação, experiência profissional, local que os professores residem. Os questionários foram previamente testados e aplicados aos professores no momento das reuniões pedagógicas, entre os meses de setembro e outubro de 2011.

Os formulários (Apêndice C, p. 119) foram utilizados para fazer a caracterização das condições estruturais e didático-pedagógicas das escolas²⁵. As questões abordadas nos formulários dizem respeito à localização, ano de fundação, níveis de ensino, quantitativo de estudantes, professores e funcionários, estrutura física, material didático e pedagógico. Os mesmos foram preenchidos com auxílio dos professores e das funcionárias (merendeiras e zeladoras), no momento das visitas às escolas, entre os dias 16 e 23 de setembro, nos quais apresentei para os docentes e para seus alunos os objetivos da pesquisa e como ela seria realizada. Todos os docentes se disponibilizaram a participar da pesquisa.

A entrevista constituiu-se num importante instrumento de coleta de dados, por permitir o contato direto entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Optamos em realizar as entrevistas semiestruturadas, que tem como característica questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas individualmente no momento das visitas às escolas. Inicialmente, foi entregue aos docentes a Declaração de Sigilo Ético-Científico da Pesquisa (Apêndice E, p. 122). Logo após foi solicitado o preenchimento e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F, p. 123), constando, inclusive, um codinome²⁶ sugerido por eles para utilização (identificação dos sujeitos) nesse trabalho. Em seguida, com o auxílio de um roteiro composto de questões relacionadas ao objeto de estudo (Apêndice D, p. 121), o qual havia sido previamente testado, deu-se início o diálogo com os entrevistados. As falas desses professores foram gravadas por meio digital e, posteriormente, transcritas da forma mais fidedigna possível para, então, prosseguirmos com a análise das informações contidas.

A análise documental permitiu levantarmos informações nos documentos com base nos questionamentos que pretendíamos obter respostas com a investigação. Segundo Ludke e André (1986), os documentos fornecem subsídios que podem fundamentar as inferências que

²⁵ Com o intuito de garantir o anonimato dos sujeitos pesquisados, utilizamos codinomes²⁵ para identificação das escolas: Escola Mandacaru, Escola Juazeiro, Escola Umbuzeiro, Escola Aroeira, Escola Jurema e Escola Alecrim. Esse codinomes se referem ao nome árvores típicas do município e da região em que foi realizada a pesquisa.

²⁶ Foram criados os seguintes codinomes: Alexandro, Bianca, Silvínio, Isaías, Verônica e João Bandeira. Esses codinomes são utilizados nesse trabalho para identificar a fala desses sujeitos da pesquisa que foram entrevistados. Utilizamos os codinomes precedidos das abreviaturas Prof^a. (designando as professoras) e Prof. (designando os homens).

são apresentadas pelo pesquisador. Dessa forma, analisamos documentos como diários de classe, atas de resultados finais, entre outros, que apontaram informações relacionadas ao quantitativo de classes multisseriadas, de professores e estudantes das escolas do campo no município.

A observação, segundo Triviños (2009, p. 153), “é utilizada na pesquisa qualitativa quando se deseja colocar em relevo a existência, a possibilidade de existência, de algum, ou alguns, traços específicos do fenômeno que se estuda, buscando a verificação de hipóteses”. Em nosso estudo, fizemos observações relacionadas à estrutura física das escolas pesquisadas, bem como alguns aspectos ligados ao trabalho docente e à organização do trabalho pedagógico das classes multisseriadas. Fotografamos os espaços físicos observados e apresentamos no momento da descrição dos mesmos.

A dissertação está estruturada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, discutimos sobre a relação entre a questão agrária e os modelos de desenvolvimento econômico adotados no Brasil, bem como a origem da Educação Rural e da Educação do Campo ao longo desse processo.

Discorremos no segundo capítulo sobre a institucionalização das classes multisseriadas e como esta forma de organização escolar foi e vem sendo atendida pelas políticas educacionais, e em seguida, caracterizamos o município pesquisado e a educação escolar.

No terceiro e último capítulo, apresentamos o perfil dos professores que atuam nas escolas com classes multisseriadas no município investigado, tendo como foco a discussão sobre a formação inicial e continuada desses profissionais. Em seguida, caracterizamos as escolas investigadas com o intuito de verificar a relação entre as condições de funcionamento desses estabelecimentos de ensino e as condições de trabalho dos docentes. E, por fim, nas considerações finais, sistematizamos e apresentamos, de modo geral, os resultados obtidos com a investigação.

2 A RELAÇÃO ENTRE A QUESTÃO AGRÁRIA, EDUCAÇÃO E ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL

Os camponeses brasileiros são muitos e tem na diversidade uma de suas riquezas. Soube adaptar-se ao mundo onde fincou o pé. Por isto que o campesinato brasileiro faz de tudo, produz de tudo, de várias formas, nos diversos biomas, nos inúmeros agroecossistemas, nos centenas de microclimas, de forma integrada, convivendo com as especificidades de cada local, vivendo com o que natureza responde sem ser agredida e destruída em cada cantão, encosta de serra, beira de rio, fundo de pasto, mata adentro, sob chuva intermitente, sob o sol causticante, sob geada de inverno: o melhor mapa rural do Brasil é o mapa da diversidade da presença camponesa (GÖRGEN, 2004, p. 13).

Foto 2 – Trabalhador e criança camponesa em atividade com carro de boi



Fonte: Dados da pesquisa, set. 2011.

A expressão “questão agrária” foi introduzida por estudiosos clássicos da economia política, ao tratarem do desenvolvimento do capitalismo na agricultura. O verbete “agrário” é originário do grego “agros”, um sinônimo da palavra “terra”. Na língua portuguesa, todas as palavras que usam esse prefixo, referem-se à terra, nesse caso específico, no sentido de solo, de terra destinada ao cultivo (STÉDILE, 2011). O conceito de questão agrária pode ser entendido de diferentes maneiras. Nesse trabalho, entende-se como

Uma área do conhecimento científico que procura estudar, de forma genérica, como cada sociedade organiza o uso, a posse e a propriedade da terra ao longo da história. Também estuda como as sociedades se organizam ao longo do tempo e de que forma produzem os bens originários da natureza, em especial os alimentos e a produção agrícola, para atender às suas necessidades (STÉDILE, 2011, p. 12).

A questão agrária no Brasil tem seu histórico marcado pela exploração e expropriação dos camponeses da terra, vivendo submetidos num contexto de extrema desigualdade social, em favor dos interesses da classe dominante, pequena minoria que vem se apropriando e concentrando a terra, transformando-a em propriedade privada, os chamados latifúndios. Essas propriedades são destinadas principalmente ao produtivismo agropecuário, cuja meta é a expansão capitalista. Por outro lado, a terra é, para os camponeses, um recurso natural imprescindível para garantia das condições da sua existência, condições de produção e reprodução da vida. No entanto, os camponeses vêm resistindo às investidas do capital, e lutam pela posse da terra por meio da reforma agrária, organizados por meio dos movimentos sociais populares, como temos observado nas últimas décadas. Nesse sentido, Görgen (2004) enfatiza:

A agricultura camponesa, porém, tem resistido bravamente ao longo da história do Brasil produzindo em pequenas áreas, com trabalho familiar, com busca contínua da autonomia tecnológica, produzindo para o mercado local e interno, num complexo sistema integrado de policultivos (produção diversificada com muitos cultivos) e de combinação entre produção animal e vegetal. A história da agricultura camponesa no Brasil tem sido até hoje a história da resistência camponesa (GÖRGEN, 2004, p. 9).

O marco dessa luta histórica teve início com a invasão e ocupação das terras brasileiras pelos europeus, especialmente os colonizadores portugueses. Até a chegada dos europeus em nosso país não existia propriedade privada da terra. A terra era um bem que pertencia a todos os seus habitantes primitivos (os indígenas), uma propriedade comunal, sem cercas e arames. Assim, com o processo de dominação capitalista baseado nas políticas de colonização “a primeira forma de distribuição da terra foi o sistema de capitanias hereditárias,

pelo qual a Coroa destinava grandes extensões de terra a donatários, que eram sempre membros da nobreza de Portugal ou portadores de serviços a Coroa” (STÉDILE, 2011, p. 14).

Desse modo, pode-se afirmar que o acesso à terra, nesse período, era definido pela posição social ocupada pelo sujeito, nesse caso, poderia ser um membro da nobreza, membro das elites, o que possuísse recurso para explorar as terras e produzir bens, entre outros. Essa forma de acesso durou todo período colonial e tinha como base a Lei da Sesmarias, assinada em 1375, pelo Rei D. Fernando. Nessa Lei, “as terras eram concedidas por tempo indeterminado e o proprietário estava obrigado a trabalhar nelas, diretamente ou por terceiros, pagando à coroa a sexta parte da obtenção da produção, chamada antigamente de ‘sesma’” (GERMANI, 2006, p. 122).

A partir de 1850, a terra passou a ser uma propriedade privada com respaldo jurídico concedido após promulgação da Lei de Terras (Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850) assinada por Dom Pedro II. Essa promulgação ocorreu duas semanas depois da extinção legal do tráfico de escravos (GERMANI, 2006). Mas, afinal, o que essa lei determinava?

Essa lei determinava que somente poderia ser considerado proprietário da terra quem legalizasse sua propriedade nos cartórios, pagando certa quantia em dinheiro à Coroa. Essa lei discriminou os pobres e impediu que os escravos libertos se tornassem proprietários, pois nem uns nem outros possuíam recursos para adquirir parcelas de terra da Coroa ou para legalizar as que já possuíam. Por essa razão, após a libertação dos escravos, a maior parte deles optou por migrar para cidades como Rio de Janeiro, Salvador e Recife, em vez de permanecer nas fazendas ou nas pequenas vilas do interior. Uma vez nas cidades, sem opção de moradia e de trabalho, formaram vilas paupérrimas, sobrevivendo à custa do subemprego ou da mendicância (STÉDILE, 2011, p. 16).

Outro ponto relevante a ser destacado sobre a Lei das Terras é enfatizado por Silva (1990, p. 25), ao ressaltar que essa “rezava que todas as terras devolutas só poderiam ser apropriadas mediante a compra e venda, e que o governo destinaria os rendimentos obtidos nessas transações para financiar a vinda de colonos da Europa”. Por conseguinte, a lei de terras concedeu respaldo jurídico à formação dos grandes latifúndios no Brasil e, ainda, legitimou a entrada de grupos de imigrantes europeus, interessada na mão de obra²⁷ destes, já que não contariam com o trabalho escravo.

²⁷ Com relação à mão de obra dos imigrantes, Romeiro (2002, p. 119-120) considera: “Tentou-se inicialmente o sistema de parceria, cabendo ao imigrante reembolsar o fazendeiro pelos gastos com a viagem e instalação. Esse sistema, que equivalia a uma espécie de escravidão disfarçada, fracassou diante da resistência do imigrante em aceitar tais condições, e da péssima imagem que provocava do país na Europa, onde o governo alemão chegou até mesmo a proibir a imigração para o Brasil”.

Desse modo, essa Lei beneficiou a classe dominante, em detrimento de milhões de trabalhadores²⁸, especialmente aqueles que foram submetidos ao trabalho escravo e passaram a vender sua força de trabalho.

Com relação a essa questão, Saviani (1994, p. 154) nos esclarece que “a sociedade moderna arranca o trabalhador do vínculo com a terra e o despoja de todos os seus meios de existência. Ele fica exclusivamente com sua força de trabalho, obrigado, portanto, a operá-la com os meios de produção que lhes são alheios”.

Ao longo do período colonial (1500 - 1822) e do período imperial (1822 - 1889), o trabalho era voltado para produção de produtos agrícolas e minerais destinados ao abastecimento do mercado europeu, ou seja, a economia era voltada para a exportação²⁹. Essa forma de acumulação de capital foi denominada pelos historiadores como modelo agroexportador. Segundo Stédile (2004; 2011), sob o modo de produção capitalista no Brasil, foram adotados três modelos econômicos, sendo que o modelo agroexportador foi o primeiro deles. O segundo modelo, conhecido como industrialização dependente, teve início em 1930, e subordinou a agricultura à lógica de organização e produção industrial; e o terceiro deles, iniciado na década de 1990, é denominado de neoliberalismo, cujo domínio é do capital financeiro e de grandes corporações transnacionais, especialmente, nesse caso, o domínio da agropecuária brasileira, conforme iremos destacar ao longo desse capítulo.

O modelo agroexportador se valeu do sistema de plantation³⁰ para organizar a produção agropecuária. Nesse sentido, Romeiro (2002), ao analisar as características do desenvolvimento agropecuário brasileiro, considera que a monocultura de exportação (com predomínio inicialmente da cana de açúcar e depois do café) monopolizava todas as atenções e cuidados, relegando a produção de alimentos a segundo plano. Esta teve ênfase com a crise do setor exportador (1929), quando as terras dedicadas ao cultivo do café foram convertidas

²⁸ Cabe destacar que, mesmo o latifúndio escravista sendo o eixo da atividade econômica da colônia, existiu um grupo que não eram nem senhores nem escravos (essas foram as duas classes sociais básicas). “Em torno deles havia uma massa heterogênea de brancos que não eram senhores, de negros libertos que não eram escravos, de índios e de mestiços, que desempenhavam uma série de atividades. Vários eram ‘técnicos’ empregados nos próprios latifúndios, como escreventes, contadores, capatazes, etc. Outros se dedicavam ao pequeno comércio, como mascates, vendedores, ambulantes, etc. E outros que eram agricultores: ocupavam certos pedaços de terra, onde produziam sua subsistência e vendiam parte da produção nas feiras das cidades” (SILVA, 1990, p. 23).

²⁹ A produção para exportação prevaleceu até o final do século 19, sendo que 90% do que era produzido pela agricultura brasileira destinado a esse fim (STÉDILE, 2011).

³⁰ “O sistema de plantation se caracteriza pelas grandes extensões de área cultivada, em monocultivo – ou seja, de forma especializada em um só produto (cana, algodão, cacau, café, pecuária etc.) –, com a utilização de modernas técnicas de produção (para a época), pela prioridade de venda para o mercado externo europeu e pela mão de obra escrava” (STÉDILE, 2011, p. 14).

para a produção de matérias-primas agrícolas destinadas ao mercado urbano-industrial em expansão.

Esse modelo produtivo era baseado principalmente no trabalho manual, pois a mão de obra era desenvolvida por meio de técnicas e instrumentos simples, que não requeriam formação dos trabalhadores, especialmente por meio da escola, como observamos hoje. Assim, não existia preocupação com a formação escolar dos trabalhadores camponeses. A escola era destinada somente aos filhos da classe dominante; negros e mulheres eram proibidos de estudar. Conforme Paiva (2003),

em 1823, possuíamos uma população total de 4 milhões de habitantes, dos quais quase 1.200.000 escravos; em meados do século, para 5.520.000 habitantes livres contávamos com 2.500.000 escravos; mais de 30% da população estava a priori excluída de qualquer participação de caráter educativo sistemático (PAIVA, 2003, p. 73).

A proibição de frequentar escola ou até mesmo a distinção entre projetos educativos com base na classe social, como vimos, coincide com a própria origem da escola, como bem explica Saviani (1994):

No comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade dividida em classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola. A palavra escola em grego significa lugar do ócio. Portanto, escola era o lugar a que tinha acesso as classes ociosas. A classe dominante, a classe dos proprietários, tinha uma educação diferenciada que era a educação escolar. Por contraposição, a educação em geral, e educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho (SAVIANI, 1994, p. 153).

No entanto, em virtude da substituição do modelo agroexportador para o modelo de industrialização dependente a partir de 1930, a escola começou a ser vista pela classe dominante como necessária para os camponeses, já que esse novo modelo exigia uma escolarização mínima dos trabalhadores para lidar com os aparatos tecnológicos do nascente ramo industrial brasileiro. Além disso, nesse período, acreditava-se que a educação poderia contribuir para equacionar os problemas sociais que o país estava enfrentando e, ainda, contribuir para o progresso da nação. Como menciona Calazans (1993),

As revoluções agroindustriais e as suas consequências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo, a presença da escola em seus domínios. Assim a escola surge no meio rural brasileiro, tardia e descontinua (CALAZANS, 1993, p 16).

Diante deste fato, pode-se afirmar que a educação institucionalizada no modo de produção capitalista, especialmente nos últimos 150 anos, esteve centrada nos propósitos de fornecer conhecimentos e pessoal necessários à máquina do capital em favor da expansão do sistema capitalista e ainda gerar e produzir um quadro de valores morais que validam os interesses dominantes, por meio da internalização ou da “dominação estrutural” implacavelmente imposta (MÉSZÁROS, 2005).

Desse modo, em virtude dos interesses políticos, econômicos e sociais foi criado o projeto de Educação Rural. O surgimento da Educação Rural em nosso país “data de 1889, com a Proclamação da República, quando foi instituída a pasta da Agricultura, Comércio e Indústria, que dentre suas atribuições deveria atender estudantes do campo” (SOUZA, 2010, p. 132). Porém, as proposições para ampliação da Educação Rural no Brasil foram empreendidas nas primeiras décadas do século 20, sendo impulsionadas especificamente a partir dos anos 10 e 20, tendo dentre seus objetivos conter o forte movimento migratório da população rural, atraídos pelo crescimento urbano e pela expansão industrial iniciada em algumas áreas do país (LEITE, 2002).

As propostas e concepções das políticas da Educação Rural foram (e ainda são) construídas sem a participação dos camponeses, além de não atenderem as demandas e necessidades dos mesmos. A esse respeito, Silva et. al (2009), nos diz que:

Hegemonicamente³¹ as concepções que servem de base para as políticas da **educação rural** têm como referencia os modelos de desenvolvimento agrícola das elites, referendando o espaço rural como atrasado, não desenvolvido, inferior. Os programas para a educação rural foram sempre elaborados na perspectiva da adaptação ao modelo urbano sem a participação dos sujeitos do campo, quer dizer, pensados **para** eles e **não com** eles (SILVA et. al, 2009, p. 157-158, grifo dos autores).

Os conteúdos que eram trabalhados na escola eram aqueles de pouca utilidade que ensinasse o sujeito do campo, principalmente a lidar com a agricultura, com a pecuária e com outras atividades cotidianas, tendo como base uma concepção utilitarista da escola rural das primeiras letras, com pouca ênfase nos conteúdos (ARROYO, 2004). Dessa forma, a escola fornecia o mínimo de conhecimento para os trabalhadores do campo, de modo a garantir os interesses da oligarquia agrária.

³¹ Vem da palavra hegemonia, que significa supremacia, superioridade, o que domina, o que exerce poder absoluto, liderança política baseada no consentimento e/ou na violência (SILVA et. al, 2009, p. 157, nota no original).

As primeiras propostas oficiais para Educação Rural foram formuladas por meio do chamado “ruralismo pedagógico”³², que tinha dentre seus objetivos evitar a migração dos camponeses para os centros urbanos. As propostas educacionais baseadas no ideário do ruralismo pedagógico começaram a surgir a partir da década de 1930 e se prolongou durante cinco décadas. Na visão dos formuladores do ruralismo pedagógico, a escola do campo era concebida predominantemente a partir de três questões:

a) Uma escola rural típica, acomodada aos interesses e necessidades da região a que fosse destinada [...], como condição de felicidade individual e coletiva; b) Uma escola que impregnasse o espírito do brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional do amanhã dos campos, de alto e profundo sentido ruralista, capaz de lhe nortear a ação para a conquista da terra dadivosa e de seus tesouros, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte (isto em oposição à escola literária que desenraizava o homem do campo); e, c) Uma escola ganhando adeptos à vocação histórica para o ruralismo que há neste país. Os homens é que perturbam essa vocação, diziam os ruralistas, criando, primeiro, centros acadêmicos para doutores e, depois, uma indústria, muitas vezes artificial, que se alimentava, em alguns casos, de matéria-prima importada. Antes da solidez da economia agrária, com a reabilitação da terra e do homem, a indústria de favor [...] (CALAZANS, 1993, p.18-19).

Calazans (1993) aponta ainda que as ações mais recorrentes ligadas ao projeto da Educação Rural em nosso país somente ocorreram a partir dos anos 30, patrocinados pelo Ministério da Agricultura no Governo de Vargas, quando foram criados e implementados, em anos subsequentes, alguns programas e projetos educativos pelo setor público. As iniciativas mais consistentes anteriores a essa década estavam voltadas para o ensino médio e superior no campo. Um exemplo disso foi a criação do ensino técnico agrícola na Bahia, pelo governo de Dom João VI, que mais tarde se transformou na primeira escola de agronomia do país. A autora destaca ainda algumas das iniciativas desenvolvidas por projetos especiais ou setoriais nessa década, a saber:

³² Segundo Bezerra Neto (2003) “o termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a idéia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livre-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerando natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo (BEZERRA NETO, 2003, p. 11, grifo do autor).

a) colônias agrícolas e núcleos coloniais como organismos de fomento ao cooperativismo e ao crédito agrícola (1934) [...]. b) o curso de aprendizado agrícola, com padrões equivalentes aos do ensino elementar, regulamentado em 1934, com o objetivo de formar capatazes rurais; e, c) nos mesmos padrões foi criado o curso de adaptação, destinado a dar ao trabalhador em geral uma qualificação profissional (Op. cit., p. 19-20).

Na década de 40, com o término da II Guerra Mundial, surgiram programas de destaque para Educação Rural, por meio do Ministério da Agricultura e do Ministério da Saúde, através da criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), em conformidade com a política externa norte-americana. Essa comissão tinha por objetivo

a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia-de-campo etc.), e também a criação e implementação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais (LEITE, 2002, p. 32).

No início da década de 50, a Educação Rural foi desenvolvida no campo principalmente, por meio da criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR), ambas campanhas ofertaram projetos que visavam formar técnicos para atuarem na educação, bem como criaram programas destinados a melhoria de vida dos camponeses, em diferentes áreas como: saúde, trabalho associativo, economia doméstica, entre outros (LEITE, 2002).

Conforme Romeiro (2002), com a crise do final de 1950 e com o debate que se abriu por conta desta, a estrutura agrária foi considerada como a causa dos desequilíbrios e pressões inflacionárias, um obstáculo para a continuidade do crescimento econômico. Assim, a reforma agrária era vista como uma pré-condição para que a agricultura capitalista moderna pudesse se expandir. No entanto,

Sabemos que essa reforma agrária não foi feita. Que não houve redistribuição de terras, até pelo contrário: [...] a concentração da propriedade aumentou e os trabalhadores rurais tornaram ainda mais miseráveis. E, no entanto, a estrutura agrária brasileira não constituiu empecilho ao processo de industrialização do país. [...] De maneira resumida, podemos dizer que o desenvolvimento das relações capitalistas na agricultura conseguiu grandes avanços na solução das questões agrícolas, isto é, dos problemas ligados à produção propriamente dita. Mas esse desenvolvimento só fez agravar a questão agrária, ou seja, o nível de miséria da população rural brasileira (SILVA, 1990, p. 101).

Esse processo se deu a partir da década de 1960, com a introdução no campo brasileiro da chamada Revolução Verde. Segundo Görgen (2004), a Revolução Verde é um programa utilizado para o desenvolvimento do capitalismo no campo, com base em um modelo de inovação tecnológica controlado pelas multinacionais, que consiste em expandir o lucro e o mercado da produção agrícola e pecuária. Os investimentos do programa são voltados principalmente para pesquisas nas áreas da mecânica, química e da biologia, com o intuito de produzir conhecimentos e tecnologias nas mesmas, visando a introdução da mecanização agrícola, insumos químicos (adubos e venenos), medicamentos veterinários e sementes geneticamente modificadas.

Ao longo de suas diferentes fases, a Revolução Verde concentrou renda, patrimônio e poder para a classe dominante e, contraditoriamente, por outro, trouxe problemas, sofrimento e miséria para as maiorias pobres, especialmente para os trabalhadores camponeses.

As cidades incharam com o brutal êxodo rural que se produziu aumentando a problemática social do país. A natureza sofreu grande devastação e uma chaga ambiental está aberta por onde passa esta forma de fazer agricultura, contaminando o solo, reduzindo a biodiversidade, contaminando águas (de superfície e subterrâneas), devastando biomas, alterando climas e desertificando vastas regiões. A qualidade de vida no campo piorou, pois se uma parte dos agricultores teve acesso a algumas melhorias nas suas condições de vida, a saúde piorou com o uso de venenos, o acesso à educação continua difícil, as condições de habitação da imensa maioria continua precária e as condições de trabalho só melhoram para os poderosos e ricos do campo, que não moram no campo, residem em mansões urbanas (GÖRGEN, 2004, p. 45).

Com base no autor, a Revolução Verde passa por três fases. A primeira fase teve início em 1960 e se prolongou até 1990. Nessa fase foi desenvolvido o chamado modelo extensivo da agricultura com a intensificação do processo de industrialização, que buscava um crescente aumento da produção e da área destinada ao plantio de grãos, baseados na monocultura. A intensificação da industrialização agrícola fez com que ela se torna uma atividade de empresários e as indústrias passaram a lucrar ainda mais com a venda de máquinas, sementes e insumos químicos. Assim, os pequenos agricultores responsáveis pela produção agrícola foram ainda mais explorados, pois a renda era concentrada nas mãos dos empresários e das indústrias, que contavam ainda com uma política de crédito em seu favor. A esse respeito, Silva (1990) enfatiza que

Como regra, apenas os grandes proprietários têm acesso ao crédito, pelo menos naqueles programas mais vantajosos. De um lado, porque o crédito é para comprar coisas que somente os grandes fazendeiros podem comprar: tratores, colhedei- ras,

adubos, e defensivos químicos, etc. De outro, porque a burocracia bancária dá preferência ao grande, porque o custo operacional de um financiamento, por exemplo, de mil cruzeiros é o mesmo que de um bilhão. Resumindo, ganham os grandes fazendeiros que receberam o crédito subsidiado. Ganham os bancos que fazem empréstimo, e garantem mais um cliente. E ganham também os fabricantes de tratores, de adubos químicos, de defensivos, etc., de quem esses fazendeiros compram os produtos (SILVA, 1990, p. 94).

O Estado, a serviço dos interesses privados, pagava assistência técnica com a intenção de vender os pacotes tecnológicos aos agricultores. Os técnicos eram instruídos para convencer os agricultores a abandonarem suas técnicas de produção e suas culturas de subsistência, adotarem a monocultura e adquirirem os pacotes tecnológicos. Nesse caso, estamos diante de uma grande contradição: o Estado que deveria garantir os interesses e direitos da sociedade civil, neste caso específico dos trabalhadores camponeses, favorece os interesses privados.

Essa é uma característica do Estado que se acentuou com a implantação do neoliberalismo que é conhecido dentre outros aspectos “por que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos de mercado” (GENTILI, 2002, p. 26). Ele representa a nova fase de reorganização do sistema capitalista, visando superar mais uma de suas crises econômicas, neste caso, a crise econômica mundial do pós-guerra, que é própria da dinâmica do capital³³.

Segundo Anderson (1995, p. 9), “o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem estar social”. Para o autor, a consolidação hegemônica do programa neoliberal durou quase uma década. Essa só foi possível em 1979, com a eleição do governo Thatcher na Inglaterra, disposto publicamente a implantar as reformas do programa no país. Já em grande parte dos países da América Latina, a expansão do neoliberalismo ocorreu a partir do início da década de 1970.

De acordo com Gentili (1998, p. 13) essa expansão foi impulsionada:

Por um lado, a frágil institucionalização que marcou a transição para a democracia naquelas nações que superavam a traumática experiência de longas ditaduras, e, por outro, as peculiaridades de regimes políticos democráticos de caráter tutelar e com alto grau de corrupção nos poucos países que não enfrentam governos de facto

³³ Como destaca Freitas (2008), o capitalismo é uma forma de organização social que se mantém por meio de crises. Na medida em que delas por consenso ou pela força, posterga seus problemas, renova suas forças e ganha tempo. Ou ainda, “é nós períodos de crise que o capitalismo introduz modificações tendentes a garantir taxas de exploração mais adequadas aos seus objetivos” (p. 120).

durante esse período, constituíram fatores propícios para a expansão do neoliberalismo na América Latina.

Para o autor, a cristalização do neoliberalismo foi alcançada na América Latina durante os anos oitenta, com a introdução de um conjunto de reformas, com uma notável homogeneidade entre os países, que buscavam garantir um rigoroso programa de ajuste econômico como produto da chamada crise da dívida. Nesse período, as lideranças políticas e econômicas latino-americanas adotaram a ortodoxia neoliberal promovida por organismos financeiros internacionais como: o BM e o FMI, como a única receita válida para superar o déficit público e estabilizar a economia dos seus países.

O programa de ajuste econômico neoliberal inclui dez tipos específicos de reformas, que foram quase sempre implementadas com intensidade pelos governos latino-americanos, a saber: disciplina fiscal; redefinição das propriedades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção das taxas de câmbio competitivas; liberação comercial; atração das operações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desembargo da economia e proteção de direitos autorais (PORTELA FILHO, 1994 apud GENTILI, 1998). Essas reformas propostas pelo projeto neoliberal foram implementadas com mais ênfase no Brasil a partir da década de 1990, como iremos destacar a seguir.

Retomando a discussão sobre o desenvolvimento da primeira fase da Revolução Verde, pode-se dizer ainda que ela contribuiu também para o aumento do êxodo dos camponeses e o inchaço das periferias das grandes cidades. Entre a década de 1960 e 1980, 30 milhões de pessoas abandonaram o campo, 16 milhões na década 70 (FERNANDES, 1999).

O modelo favoreceu ainda o aumento da concentração das terras porque os pequenos agricultores eram obrigados a vendê-las para quitar dívidas, provenientes principalmente da aquisição dos pacotes tecnológicos, substituição do uso de adubos naturais pelos químicos, produção voltada para o mercado externo e a consequente dependência de importação de produtos alimentícios para o fornecimento do mercado interno, entre outras consequências, que contribuíram para a crise dessa primeira fase da Revolução Verde.

No tocante à questão educacional, no decorrer dessa primeira fase da Revolução Verde foi criada uma multiplicidade de programas e projetos educacionais para o campo, pautados na política de desenvolvimento e transformação das estruturas do setor primário, diretriz assegurada pelos seus planejadores e executores da época, que visavam preparar os trabalhadores para a venda da sua força de trabalho, principalmente entre as décadas 1960 e 1970. Dentre os principais programas e projetos desenvolvidos no âmbito nacional, destacamos: Programa Intensivo de Preparação de Mão de obra Agrícola (PIPMOA),

Programa Diversificado de Ação Comunitária (PROCAD); Serviço Nacional de Formação Profissional Rural (SENAR), Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (CRUTAC) e o Projeto Rondon (CALAZANS, 1993).

Na região Nordeste, as agências governamentais desenvolveram ações educacionais nessas duas décadas, por intermédio de alguns programas e projetos, quais sejam: Comissão Executiva do Plano de Lavoura Cacaueira (Ceplac (1960); Grupo de Imigração do São Francisco (1960); Povoamento do Maranhão (1961); Grupo de Estudos do Vale do Jaguaribe (1961); Companhia Hidrelétrica de Boa Esperança (Cohebe (1963); Geran (1966); e Projeto Nordeste (1976). O primeiro e os três últimos foram os que tiveram menor abrangência. Ambos visavam promover o desenvolvimento das comunidades e a educação dos adultos, sendo que esta última era considerada um processo contínuo para o desenvolvimento, que deveria ocorrer por meio de duas características básicas: 1) “conscientização da população de modo a permitir ao educando uma participação responsável e produtiva [...]”; e, 2) “capacitação para assumir as novas formas correlatas de trabalho, bem como situações mais complexas de organização coletiva” (CALAZANS, 1993, p. 31).

A segunda fase da Revolução Verde começou em 1990 e terminou em 1999. Essa fase adotou o mesmo modelo tecnológico da primeira, no entanto, foram aprimoradas as máquinas e equipamentos utilizados com a incorporação da informática, buscando aumentar a produtividade para superar a crise da agricultura deixada pela fase anterior e dar respostas econômicas aos agricultores, entre outras estratégias. Como consequência, essa fase ampliou a modernização desse modelo tecnológico, aumentou o lucro das empresas, a dependência e o endividamento dos agricultores, exigiu maior especialização, profissionalização e uma integração maior da produção com a agroindústria e com as empresas de exportação. Os custos e preços da produção agrícola passaram a acompanhar e concorrer com o mercado mundial, e o uso maciço de agrotóxicos criou novos desequilíbrios ao meio ambiente.

Como dissemos anteriormente, foi na década de 1990 que foi aprofundada a implementação das políticas neoliberais, provocando uma mudança brutal na dinâmica social, em promoção dos interesses capitalistas, devido à omissão do Estado perante os serviços prestados à sociedade. De acordo com Burbules e Torres (2004, p. 15),

O Estado omitiu-se de sua responsabilidade de administrar os recursos públicos para promover a justiça social, a qual está sendo substituída por uma fé cega no mercado (por exemplo, nos apelos por mais privatizações de escolas, por “escolhas” e vales) e pela esperança de que o crescimento econômico gere um excedente para ajudar o pobre, ou que a caridade privada assuma aquilo que os programas estatais deixam de fora.

Com efeito, o conjunto de reformas passou a orientar as políticas sociais e educacionais na América Latina, inclusive no Brasil. Tratando-se das políticas educacionais, especialmente, observa-se que estas têm seguido diretamente as recomendações do Banco Mundial e do FMI, que as propõem uma série de reformas.

Gentili (1998) caracteriza as políticas de ajuste educacional promovidas pelo projeto neoliberal a partir de quatro indagações, a saber: Como os neoliberais entendem a crise educacional? Quem são, segundo essa perspectiva, seus culpados? Que estratégias devem ser definidas para sair de tal crise? Quem deve ser consultado, nessa perspectiva, já que se pretende encontrar uma solução para os problemas que a escola enfrenta atualmente? Como resposta o autor aponta:

a) A crise. Na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais em questão, enfrentam hoje uma crise de eficiência, eficácia e produtividade, pois cresceram quantitativamente sem garantir a qualidade do ensino. Para os neoliberais a profunda crise de qualidade educacional é gerada pela incapacidade estrutural do Estado para administrar tais políticas. Desse modo, para os governos neoliberais a saída para a crise educacional só é possível por meio de uma reforma administrativa, que transfira a gestão da educação da esfera política para esfera do mercado, ou seja, a despublicização da educação em favor de sua privatização.

b) Os culpados. O Estado populista/interventor é apontado pelos neoliberais como o principal culpado pela promoção e aprofundamento da dinâmica improdutiva da escola, juntamente com os grandes sindicatos, inclusive as organizações ligadas aos profissionais da educação. Os sindicatos, mesmo contrários à política neoliberal, ao exigir do Estado uma maior intervenção, aumento dos recursos, critérios igualitários, expansão da escola pública, maior centralidade no planejamento e no delineamento das políticas educativas, possibilitaram na perspectiva neoliberal que essa crise fosse gerada. Desse modo, impediram que os sistemas escolares se transformassem num conjunto de mercados competitivos e flexíveis, contrariando a perspectiva neoliberal.

c) As estratégias. Supõe desenvolver um conjunto de propostas em nível macro e microinstitucionais para institucionalização do princípio de competição que regula o sistema escolar como um mercado educacional. As estratégias para a saída da crise educacional são resultantes da combinação de uma dupla lógica aparentemente contraditória: a centralização e a descentralização. Assim, centraliza-se o controle pedagógico (em nível curricular, avaliação do sistema e da formação docente) e descentralizam-se os mecanismos de financiamento e gestão do sistema.

d) Os “experts”. Como na perspectiva neoliberal o sistema escolar deve converter-se na lógica do mercado, os especialistas mais indicados são aqueles que possam retirar as escolas da improdutividade e da ineficiência que caracteriza as práticas escolares das instituições, em todos os seus níveis educacionais. Os especialistas consultados, nesse caso, são doutores em eficiência e produtividade, que sabem como conduzir as reformas propostas pela política neoliberal e são designados por organismos internacionais, como o Banco Mundial. No Brasil, pode-se tomar como exemplo a atuação de César Coll nas reformas curriculares da educação.

Diante do exposto, fica evidente que o projeto neoliberal propõe a precarização do Estado, ao restringir sua ação quanto à elaboração e implementação de políticas sociais que atendam diretamente as demandas da sociedade. Desse modo, foram e ainda são destinadas à sociedade políticas compensatórias, com o intuito de aliviar as tensões sociais provocadas pelos ajustes econômicos. Com isso, a responsabilidade pela oferta de serviços públicos, como os educacionais (que são direitos sociais), passa a ser da própria sociedade que, em alguns casos, recorre à iniciativa privada para usufruir de tais serviços.

A terceira fase da Revolução Verde teve início no ano 2000 e se mantém até os dias atuais. Essa fase corresponde ao desenvolvimento no campo do mais novo modelo produtivo da Revolução Verde, chamado de agronegócio, que visa dentre outros aspectos superar a crise deixada pela fase anterior e, ainda, excluir da produção os pequenos e médios agricultores que tem resistido às investidas do capital, cujas bases se assentam na propriedade privada, na aquisição de lucros, sobretudo pela compra da força de trabalho, pela exploração da classe trabalhadora³⁴.

Segundo Görgen (2004), o agronegócio também chamado de agribusines, na língua inglesa, é o nome que designa o aperfeiçoamento da modernização conservadora do latifúndio no campo brasileiro. É modernizadora, porque introduz novas técnicas mecânicas, químicas e biológicas de cultivo, e é conservadora, pois aprofunda a concentração da terra, as relações sociais e de trabalho, tendo como resultado concomitantemente, o aumento da produção e da miséria, da exclusão social, do trabalho escravo e da degradação ambiental.

³⁴ Nesse trabalho, classe trabalhadora é compreendida como “a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos, incorporando também a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 342). Nesse estudo, estamos nos referindo especificamente aos trabalhadores do campo, que segundo os autores também “[...] vende a sua força de trabalho para o capital, de que são exemplos os assalariados das regiões agroindustriais, e incorpora também o preletário precarizado, o proletariado moderno, fabril e de serviços, pelo part-time, que se caracteriza pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade dos trabalhadores desempregados”.

Com relação ao aumento da concentração de terras, divulgação realizada pelo IBGE com base no Censo Agropecuário de 2006, mostrou que o índice de Gini³⁵, cresceu de 0,856 para 0,872. Os maiores proprietários de terra são os grupos econômicos empresariais (empresas de origem industrial, comercial ou financeira) e ainda as empresas transnacionais ou pessoas jurídicas estrangeiras. Os grupos econômicos empresariais detinham 127 milhões de hectares de terra em 2010. Já as propriedades das empresas transnacionais ultrapassam 36 milhões de hectares³⁶ (STÉDILE, 2011).

Com relação à degradação ambiental, podemos tomar como exemplo dados de um estudo realizado por Pat Roy Mooney³⁷, que mostrou que as empresas de fertilizantes são responsáveis por 70 bilhões de toneladas da camada fértil do solo anualmente (RAQUEL JÚNIA apud MST, 2012a).

Nesse caso, serve como exemplo também uma pesquisa realizada no Brasil sobre a contaminação das águas dos rios. A pesquisa revelou que os agrotóxicos são os principais responsáveis pela poluição dos mesmos. A análise feita da água de 49 rios brasileiros de 11 Estados da Federação mostrou que nenhum deles apresentava uma situação considerada boa ou ótima³⁸. Em termos de contaminação, 75,5% foram classificados como “regular” e 24,5% com nível “ruim” (GIRARDI apud MST, 2012b).

Em decorrência da expansão desse modelo tecnológico que tem relação direta com a estrutura agrária do país, no campo, têm ocorrido inúmeros casos de conflito e violência contra trabalhadores. A Comissão Pastoral da Terra (CPT) registra e divulga dados de conflitos³⁹ por terra, por água e trabalhista que ocorrem no campo brasileiro. O relatório parcial de 2011 mostrou que os conflitos por terra aumentaram de 638, em 2010, para 805, em

³⁵ É um índice estatístico utilizado para medir a concentração de terras.

³⁶ O autor aponta que foram criados alguns mecanismos legais que impedem a aquisição de terras brasileiras por estrangeiros como, por exemplo, a instrução normativa baixada de pela Advocacia Geral da União. Existe no Congresso Nacional projetos de lei, de iniciativa da bancada ruralista, que facilitam ainda mais essa venda.

³⁷ Pat Roy Mooney é pesquisador do ETC Group, que realiza uma série de estudos sobre os mecanismos das multinacionais para tentar privatizar a biodiversidade do planeta. Para maiores informações consultar o sítio: <<http://www.etcgroup.org/>>.

³⁸ No estudo, a qualidade das águas dos rios foi medida a partir de cinco níveis de pontuação: péssimo (de 14 a 20 pontos), ruim (de 21 a 26 pontos), regular (de 27 a 35 pontos), bom (de 36 a 40 pontos) e ótimo (acima de 40 pontos).

³⁹ A CPT conceitua como conflitos “as ações de resistência e enfrentamento que acontecem em diferentes contextos sociais no âmbito rural, envolvendo a luta pela terra, água, direitos e pelos meios de trabalho ou produção. Estes conflitos acontecem entre classes sociais, entre os trabalhadores ou por causa da ausência ou má gestão de políticas públicas” (CPT, 2010, p. 11).

É entendido como violência “o constrangimento e ou a destruição física ou moral exercidos sobre os trabalhadores e seus aliados. Esta violência está relacionada aos diferentes tipos de conflitos registrados e às manifestações dos movimentos sociais do campo” (CTP, 2010, p. 12). Ainda segundo a CTP, as formas de violência praticadas contra os trabalhadores são: assassinatos, tentativas de assassinato, ameaças de morte, prisões e outras.

2011. Já os conflitos por água diminuíram de 87, em 2010, para 68, em 2011. No entanto, os trabalhistas aumentaram, especificamente, o trabalho escravo, que teve elevação no número de denúncias e flagrantes, ultrapassando de 204, em 2010, para 230, em 2011.

Os dados mostraram também que, em 2011, foram assassinados 29 trabalhadores, 16 deles na região Norte, 12 só no Estado do Pará. Mesmo tendo ocorrido uma diminuição do número de assassinatos, já que em 2010 foram registrados 34 assassinatos, a repercussão foi bem maior dos que aconteceram em 2011⁴⁰. Foram registradas ainda 38 tentativas de assassinatos e 347 ameaças de morte. Logo,

Todos os indicadores apontam para a pouca ou nenhuma importância que os camponeses e camponesas e a agricultura familiar, têm no cenário nacional. A Reforma Agrária há anos sumiu do campo das prioridades do governo federal. É só observar o número de famílias assentadas no último ano. Pouco mais de 6.000. As reivindicações dos sem terra, não são levadas em conta. A diminuição do número de ocupações e acampamentos encontra aí sua explicação maior. Os acampados continuam à beira das estradas, ou nas proximidades das fazendas pretendidas, alguns há 5, 6, 8 anos ou mais (CPT, 2012, p. 4).

É nesse contexto brutal, cindido pela acirrada luta de classes no campo, que os trabalhadores, especialmente os camponeses, em situação de extrema desigualdade social, lutam pelo acesso e posse da terra e pela reforma agrária, como uma condição imediata de produção e reprodução da vida. Assim, diante dessa conjuntura marcada por contradições, uma questão a responder é: qual reforma agrária reivindica e interessa a classe trabalhadora? Esse questionamento é extremamente relevante, pois nas últimas décadas, a reforma agrária deixou de ser uma reivindicação para o desenvolvimento capitalista no país, assim, o que nos interessa é saber que desenvolvimento esse assumiu (SILVA, 1990).

Para responder ao questionamento, recorreremos a Taffarel e Santos Júnior (2010, p. 189), ao enfatizar que “a reforma agrária é o eixo central para uma alternativa que contempla os interesses dos setores populares, que democratiza o acesso e a utilização da terra e rompe com a propriedade privada da terra”. Consideramos, do mesmo modo, que a reforma agrária que interessa a classe trabalhadora deve inicialmente atingir a descentralização da propriedade; organizar a propriedade coletiva dos meios de produção, pois a agricultura já

⁴⁰ A CPT destaca dois motivos principais para explicar tal repercussão: “1º - Diversas destas lideranças estavam empenhadas na luta pela defesa das florestas e do meio ambiente; e, 2º - O primeiro assassinato que teve maior repercussão, o do casal Maria do Espírito Santo e seu esposo José Claudio Ribeiro da Silva, no Pará, ter acontecido no mesmo dia em que era aprovado na Câmara dos Deputados, o novo Código Florestal. A eles se seguiram o de Adelino Ramos, em Rondônia, um dos sobreviventes do massacre de Corumbiara. E o terceiro, já no final do ano, no Mato Grosso do Sul, do Cacique Nísio Gomes” (CTP, 2012, p. 2).

está organizada de maneira capitalista⁴¹; e, desenvolver a cidadania aos trabalhadores, os direitos mínimos (saúde, educação, entre outros) que qualquer cidadão deveria gozar (STÉDILE, 2004).

Assim sendo, a reforma agrária se constitui numa possibilidade para o Estado erradicar a miséria econômica, social, política e cultural em que milhões de sujeitos do campo e da cidade foram e ainda são submetidos.

Contraditoriamente, as políticas de reforma agrária que vêm sendo implementadas pelo governo brasileiro são controladas pelo agronegócio, que visam combater a ocupação das terras no país, são as chamadas reforma agrária de mercado. “Depois de denominada de Cédula da Terra virou Banco da Terra e hoje é chamada de Crédito Fundiário. É uma tentativa de tirar a luta popular do campo da política e jogá-la no território do mercado, que está sob o controle do agronegócio” (FERNANDES, 2008). Desse modo, ainda conforme o autor:

As ocupações ferem profundamente a lógica do mercado e por essa razão o agronegócio investe ferozmente na criminalização da luta pela terra, pressionando o Estado a impedir a espacialização dessa prática de luta popular. Para tentar evitar o enfrentamento com os camponeses, o agronegócio procura convencê-los que o consenso é possível. Todavia, as regras propostas pelo agronegócio são sempre a partir de seu território: o mercado. O controle do território e das formas de acesso à terra é objetivo da mercantilização da reforma agrária, fazendo com que o acesso seja por meio das relações de mercado, de compra e venda. O controle da propriedade da terra é um dos trunfos do agronegócio. É fundamental que a terra esteja disponível para servir à lógica rentista (FERNANDES, 2008, p. 49-50).

Dentre as recentes políticas de reforma agrária associadas aos interesses do agronegócio, promovidas pelo governo brasileiro, podemos destacar: os programas cédula da terra e do Banco da Terra, do governo Fernando Henrique Cardoso, como também no governo de Luis Inácio Lula da Silva, com a criação do Programa Nacional de Crédito Fundiário, constituído por meio de três linhas de financiamento, a saber: Combate à Pobreza Rural, Nossa Primeira Terra e Consolidação da Agricultura Familiar (SANTOS, C. E. F., 2011).

Por outro lado, mesmo com todo esse descaso por parte do Estado, em favor dos interesses imperialistas, é a agricultura camponesa responsável por 38% do valor bruto da produção gerada; responsável por 74,4% das ocupações dos trabalhadores camponeses; é a principal fornecedora de alimentos básicos da população brasileira (87% de mandioca; 70%

⁴¹ Em relação a organização capitalista da agricultura, Stédile (2004, p. 318), considera: “Hoje não adianta mais ter só terra. É preciso ter a propriedade da terra dos tratores, dos armazéns, dos trens que conduzem a produção. [...] Não é só a propriedade da terra que está em questão, mas está em questão a propriedade de vários meios de produção”.

feijão; 46% de milho; 38% café; 34% de arroz, 21% de trigo; 16% soja); é a principal responsável também pelo fornecimento de proteína animal (58% de leite; 50% de aves; 59% de suínos, 30% de bovinos), entre outras. Mesmo ocupando uma pequena área, que equivale a 24,3% da área total (4.367.902 estabelecimentos ou 84,4%), contra 75,7% da área total (807,587 estabelecimentos ou 15,6%) da gigantesca área ocupada pelo agronegócio (MDA, 2006). Assim, coadunamos com Görgen (2004, p. 14), quando afirma que “a agricultura camponesa e o modo de vida camponês é, ao mesmo tempo, um patrimônio histórico da sociedade humana, um processo contraditório de construção coletiva e uma utopia de vida para uma grande parte da sociedade”.

Os trabalhadores camponeses vêm resistindo e lutando contra as investidas e transformações provocadas no campo pelo capitalismo, organizados principalmente por meio dos movimentos sociais, merece destaque, nesse caso, a luta organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)⁴².

No decorrer dessa luta, “por meio da intervenção direta na luta pelas ocupações de frações do território brasileiro é que nasce a luta pela educação do campo. Ela está em permanente construção e é permeada de desafios constantes” (JESUS, 2008, p. 155). Para o MST, é imprescindível lutar pela reforma agrária e por educação, pois entende “que não terá atingido plenamente seus objetivos, se tudo isso não vier acompanhado de um sistema educacional verdadeiramente comprometido com as necessidades da classe trabalhadora” (BEZERRA NETO, 1998, p. 80). Assim,

A Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do campo (CALDART, 2009, p. 39).

Segundo Caldart (2004a), as mães e as professoras foram as primeiras a realizar mobilizações pelo direito à escola e pela possibilidade de que essa fizesse diferença ou tivesse realmente sentido para a vida dos filhos dos camponeses assentados. Em seguida, os pais e as

⁴² O MST “nasceu da articulação das lutas pela terra que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região centro-sul do Brasil, e que aos poucos foram se territorializando (FERNANDES, 1996) pelo país inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra que aconteceu de 20 a 22 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Estado do Paraná” (CALDART, 2004a, p. 101).

lideranças do Movimento passaram a integrar essa mobilização, criando assim, em 1988, o Setor de Educação do MST.

A principal função do Setor de Educação seria (como tem sido) a de articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, ao mesmo tempo que desencadear a organização do trabalho onde ele não havia surgido de forma espontânea, ou nos assentamentos e acampamentos que fossem iniciados a partir daquele momento (CALDART, 2004a, p. 250).

Assim, no ano de 1997, foi realizado um evento que serviu como marco para criação da Educação do Campo, idealizado pelos integrantes do chamado “Movimento de Educação do Campo No Brasil”⁴³. Esse evento foi o 1º Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1º ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília. No evento foram apresentadas as experiências de educação desenvolvida no campo por meio dos movimentos sociais. O evento teve o MST como protagonista, que contou com a parceria de alguns envolvidos como o Fundo das Nações Unidas para a Educação (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO), da Universidade de Brasília (UnB), da Confederação dos Bispos do Brasil (CNBB).

Após o 1º ENERA, foram realizados seminários estaduais e conferências nacionais para a continuidade das reflexões acerca da formulação da concepção de educação do campo. Nesse caso, cabe destaque, os anos de 1998 e 2004, em que foram realizadas duas grandes conferências, intituladas “Conferência Nacional Por uma Educação do Campo”, ambas realizadas na cidade de Luziânia, no Estado de Goiás.

Nessas conferências discutiu-se principalmente sobre o descaso e abandono das questões educacionais por parte do Estado, bem como os desafios para construção de uma educação de qualidade no campo.

De acordo com Caldart (2004b, p. 151), o Movimento Por Uma Educação do Campo, se afirma como

um basta aos ‘pacotes’ e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Basta também desta visão estreita de educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado. Queremos participar diretamente da construção do nosso

⁴³ Esse Movimento foi criado na década de 1990 e os principais movimentos sociais que o integraram foram: o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado a CONTAG, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de algumas organizações de âmbito local (MUNARIM, 2008).

projeto educativo; queremos aprender a pensar sobre a educação que nos interessa enquanto ser humano, enquanto sujeitos de diferentes culturas, enquanto classe trabalhadora do campo, enquanto sujeitos das transformações necessárias em nosso país, enquanto cidadãos do mundo.

Desse modo, fica evidente que a luta dos camponeses não é por qualquer educação, tampouco pela mera existência de escolas no campo que garanta apenas uma escolarização mínima. Essa luta é contra a educação instrumentalizadora, disseminada principalmente através de programas e projetos baseados nas políticas assistencialistas, compensatórias de alívio a pobreza, típicas do projeto neoliberal, que visam conter os conflitos sociais e ocultar as desigualdades sociais provocadas pelas investidas do modo de produção capitalista. Assim, os camponeses lutam por escolas e por políticas públicas, que garantam a Educação do Campo, por se constituir numa “ação educativa contra-hegemônica, capaz de contribuir para uma transformação profunda da sociedade” (MOLINA, 2011, p. 103).

Como vimos, o modelo de escola baseado na proposta da Educação Rural foi idealizado para atender aos interesses da classe dominante que, por sua vez, não tem interesse que ocorram transformações na estrutura social que venham a favorecer a classe trabalhadora. Nessa direção, a escola que trabalha na perspectiva da transformação social tem como função

ajudar aos estudantes (adultos, jovens, e crianças) a entender que para alterar a sua condição de exploração, necessitam se apropriar dos conhecimentos que lhes foram negados pelas elites ao longo da história. Sem o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, filosóficos, históricos, continua concentrado apenas nas mãos da classe dominante, a tendência deverá ser a continuidade da centralização das decisões, da dominação, da implementação dos métodos de comando, e não de libertação da classe trabalhadora (SILVA et. al, 2009, p. 159).

Por conseguinte, a Educação do Campo é contrária ao modelo de educação que forma os trabalhadores camponeses apenas para atender as demandas e exigências do capital. Uma educação que forma os sujeitos tendo como base as exigências e orientação do setor produtivo capitalista, que lhes prepara apenas para a venda da sua força de trabalho, para superexploração, tendo como principal objetivo a acumulação de capital, pois nessa lógica tudo que é produzido tende a virar mercadoria.

A Educação do Campo não concebe o trabalho humano como alienado⁴⁴, como um meio que apenas garante a subsistência do trabalhador. O trabalho é compreendido na educação do campo como uma atividade concreta, fundante da sociabilidade humana, o trabalho é um princípio educativo. Conforme enfatiza Santos, Paludo e Oliveira (2009):

⁴⁴ Alienação é uma palavra originária do latim e significa transferir a outrem o seu direito de propriedade (FRIGOTTO, 2005).

A Educação do Campo compreende o trabalho como produção da vida. É nesta totalidade que a relação educação e trabalho ganha significado e se diferencia da perspectiva do capital. O trabalho não é entendido como emprego, como mercadoria que se denomina força de trabalho. Ele é compreendido como uma relação social que define o modo humano de existência, que, além de responder pela reprodução física de cada um, envolve as dimensões da cultura, lazer, sociais, artísticas (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2009, p. 55)

Essa relação entre trabalho e educação na Educação do Campo se diferencia da perspectiva do capital porque ela tem como base os “princípios da pedagogia socialista – formação humana integral, emancipatória, vinculada a um projeto histórico que busque superar a sociedade de classes [...]” (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA 2009, p. 55).

Desse modo, dentre outros aspectos, a educação do campo visa contribuir para superação do projeto de sociedade vigente, buscando construir um novo projeto de campo e de nação, em que todos, sem distinção de classe social, possam usufruir plenamente dos frutos do seu trabalho, dos bens materiais e imateriais produzidos historicamente pela humanidade.

Para que a Educação do Campo possa contribuir para a transformação social e para a promoção de mudanças estruturais na sociedade capitalista é necessário que essa se fundamente em pilares em consonância com os interesses e necessidades vitais da classe trabalhadora. Nesse sentido, Taffarel (2011), com base no exemplo que advém dos movimentos de luta da classe trabalhadora, aponta quatro pilares para a escolarização dos trabalhadores do campo na perspectiva da transformação social, a saber:

a) **Consistente base teórica** – a escola tem a função social de garantir o acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade e a função social do currículo enquanto programa de vida é elevar a capacidade teórica dos estudantes garantindo-lhes as ferramentas de pensamento para compreender, explicar e agir revolucionariamente no mundo; b) **consciência de classe** – que se constrói na luta cotidiana na política para transformar a classe em si, em classe para si; c) **formação política** – que se expressa na política cotidiana, na pequena e na grande política, dado rumos aos interesses da classe trabalhadora; e, d) **organização revolucionária** – que se inicia na escola com a auto-determinação dos estudantes, com o coletivo, com o fomento de outros valores que não os valores individualistas e egoístas do capitalismo, mas, sim, o planejamento segundo valores socialistas, dos coletivos organizados para o trabalho socialmente útil (TAFFAREL, 2011, p 11, grifo nosso).

Vê-se, assim, que esses pilares são fundamentais para a formação de todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com a Educação do Campo, especialmente, os estudantes, professores e demais profissionais da educação, tendo em vista que nosso desafio para

construção de uma educação que contribua para superação do atual projeto histórico é gigantesco. Sobretudo, porque os pilares que sustentam o projeto de escolarização capitalista divergem totalmente dos interesses da classe trabalhadora.

De acordo com a autora, os pilares da escola capitalista estão sustentados no Plano Mundial de Educação. Esses pilares estão embasados na teoria construtivista, são eles: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Essa teoria fundamenta as chamadas pedagogias do “aprender a aprender”, conforme denomina Duarte (2003; 2006; 2007), as quais lançam severas críticas por gerarem ilusões sobre a realidade concreta. Ou, como nos aponta ainda, Marsiglia (2011):

O discurso das pedagogias do “aprender a aprender” segundo o qual elas estariam voltadas às necessidades de uma nova sociedade, esconde um processo de acentuação da divisão de classes, uma vez que essas pedagogias não propõem a superação do capitalismo e consequentemente, conduzem a relação educação e sociedade de forma idealista (MARSIGLIA, 2011, p. 59).

Com isto, nesse processo de construção por uma educação emancipatória para os sujeitos do campo, não podemos perder de vista que a classe dominante, para manter o controle dos meios de produção e da classe trabalhadora, se apropria e modifica conceitos/termos criados e/ou conquistados por esses últimos, um exemplo disso é que temos **Educação para, no e do Campo**.

Frigotto (2011) nos auxilia nessa compreensão ao diferenciar cada uma dessas preposições destacando que precisamos conhecer o seu conteúdo histórico e o que ele expressa em termos de disputa no plano educativo, indo para além do significado semântico de cada uma delas.

A **educação escolar para e no campo** expressam as concepções e políticas do Estado que, historicamente, foram e ainda são desenvolvidas, configuradas a uma perspectiva de educação como extensão ou ainda na perspectiva do ruralismo pedagógico. A educação escolar para o campo “consiste em estender modelos, conteúdos e métodos pedagógicos planejados de forma centralizada e autoritária, ignorando a especificidade e particularidades dos processos sociais, produtivos, simbólicos e culturais do campo” (FRIGOTTO, 2011, p. 35).

Já na **educação escolar no campo**, é mantido o sentido extensionista e acrescentado a dimensão do localismo e particularismo. Nessa visão, é destinada aos camponeses uma educação menor, voltada a execução do trabalho manual e também na perspectiva de que permaneceriam para sempre no campo, não levando em conta, que os processos produtivos,

do campo e cidade, seguiriam a lógica da industrialização, com a inserção de ambos numa mesma base tecnológica.

Por fim, a **educação do campo** “engendra’ um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista com as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivistas” (FRIGOTTO, 2011, p. 36). A este respeito o autor acrescenta ainda,

Na educação e pedagogia do campo, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento apontam para uma sociedade sem classes, fundamento da superação da dominação e da alienação econômica, cultural, política e intelectual (FRIGOTTO, 2011, p 36, grifo do autor).

Essa diferenciação é extremamente relevante e precisamos ter clareza dela, pois, apesar da resistência dos camponeses, organizados por meio dos movimentos sociais em se contrapor a lógica do capital lutando pela reforma agrária e pela educação do campo no Brasil, nós temos, de fato, um problema concreto, que é uma política estrutural do capital que reorganiza o modo de vida no campo e reorganiza a escola para atender aos interesses do mercado. Um exemplo concreto é a manutenção das classes multisseriadas nas escolas do campo.

As escolas com classes multisseriadas, da forma como estão estruturadas e organizadas, tem servido para promoção da **Educação para e no Campo**, pois expressam as concepções e políticas do Estado, estendendo os modelos, conteúdos e métodos da escola urbana para o campo que, por sua vez, não contribuem para formação humana e para emancipação social dos camponeses. Apesar de todos os problemas presente nessa forma de organização escolar, apontados, inclusive, por agências de pesquisas do Estado como o INEP, são implementadas políticas compensatórias e assistencialistas que não solucionam de fato os problemas por elas enfrentados, como vamos discutir a seguir.

3 CLASSES MULTISSERIADAS: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

[...] as instituições educacionais de educação tiveram de ser adaptadas no decorrer do tempo, de acordo com as determinações reprodutivas em mutação do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2005, p. 42).

Foto 3 – Estudantes de classe multisseriada executando atividade escrita



Fonte: Dados da pesquisa, set. 2011.

Neste capítulo, discutimos sobre a institucionalização das classes multisseriadas e como esta forma de organização escolar foi e vem sendo atendida pelas políticas educacionais, e em seguida, caracterizamos o município pesquisado, bem como a educação escolar.

3.1 CLASSES MULTISSERIADAS: trajetória, limites e perspectivas

Como já discutido no capítulo anterior, em favorecimento dos interesses da classe dominante, ao longo da história da educação brasileira, os trabalhadores camponeses em particular, foram excluídos ou tiveram o acesso restrito à educação escolar, cuja oferta reduzia-se ao ensino elementar. Evidência desse fato é que “as escolas existentes no campo até os anos 1990 se limitavam às multisseriadas. Eram poucas as escolas de 5ª a 8ª séries no campo em todo o país” (SOUZA, 2010, p. 198).

Segundo Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2010, p. 49) “as classes multisseriadas constituem-se no espaço onde a maioria das pessoas que vivem/viveram nas áreas rurais brasileiras iniciaram suas experiências escolares. Para alguns foi a única”. No entanto, como modelo organizativo de ensino predominante de uma escola que surgiu tardia e descontinua no campo, enfrenta inúmeros problemas (conforme mencionamos na Introdução), que são tão antigos quanto a institucionalização destas no país. Esses problemas refletem o descaso dos sucessivos governantes com a educação da classe trabalhadora, em particular dos camponeses.

As classes multisseriadas ou “escolas de primeiras letras” como eram chamadas, foram institucionalizadas durante o Período Imperial, através da Lei de 15 de outubro de 1827, ao estabelecer no Art. 1º que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827, p. 1). Essa institucionalização se deu no bojo das medidas administrativas imperiais que visavam superar os problemas herdados do período colonial, inclusive os que se referiam à educação, de modo a atender, principalmente, às demandas do setor produtivo em fase da expansão, que exigia a escolarização mínima da classe trabalhadora.

A Lei, composta por 17 artigos, determinava também, que os professores deveriam ensinar a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as noções gerais de geometria. Taxavam interinamente os ordenados dos mesmos, regulando-os de 200\$000 (duzentos mil

réis) a 500\$000 (quinhentos mil réis) anuais. Determinava ainda que, em todas as escolas, deveria ser aplicado o método mútuo, estabelecia o currículo e obrigava o exame público das aptidões dos professores antes que fossem nomeados, entre outras coisas. Com relação ao método de ensino Ghiraldelli Júnior (2001, p. 17), ressalta que:

Por tal método, o ensino acontecia por ajuda mútua entre alunos mais adiantados e alunos menos adiantados. Os alunos menos adiantados ficavam sob o comando de alunos-monitores, e estes, por sua vez, eram chefiados por um inspetor de alunos (não necessariamente alguém com qualquer experiência com o magistério) que se mantinha em contato com o professor. Tal situação revelava, então, a insuficiência de professores e, é certo, de escolas e de uma organização mínima para a educação nacional.

Nota-se, assim, o quanto era deficiente esse tipo de ensino. Segundo Vidal e Faria Filho (2005), as aulas eram ministradas nas chamadas “casas-escolas” que funcionavam em espaços improvisados, tais como: igrejas, sacristias, dependências das câmeras municipais, prédios comerciais, na própria residência dos alunos ou de professores, comprometendo a própria oferta educacional.

A oferta educacional nessas escolas ficou ainda mais crítica com a promulgação do Ato Adicional⁴⁵ em 1834. Por conta da transferência de responsabilidade político-administrativa do ensino primário e secundário que era do império para as províncias, ficando de certo modo incumbido de criar escolas desse nível de ensino no país. Contudo, essas carentes de recursos

pouco puderam realizar em favor da instrução popular, que se desenvolveu precariamente durante todo o Império e grande parte do período republicano. Nem mesmo as medidas propostas por Feijó logo após a promulgação do Ato Adicional foram eficazes em relação ao ensino elementar que, não encontrou condições favoráveis para se transformar e melhorar sua qualidade (PAIVA, 2003, p. 72-73).

A partir dessas considerações, é possível afirmar que as classes multisseriadas foram e ainda são discriminadas e abandonadas pelas políticas educacionais (SOUZA, 2010). Assim, concordamos com Saviani (2008, p. 254) quando nos diz que “a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola. Ao contrário, estando ela empenhada na preservação do seu domínio, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem essa transformação”.

Sob essa lógica, é possível compreender algumas das ações e iniciativas que vem sendo direcionadas pelo governo brasileiro desde a década 1990 que, ao invés de solucionar a

⁴⁵ Emenda da Constituição de 1824.

precariedade histórica presente na oferta do ensino nas classes multisseriadas, apenas objetivam proporcionar melhorias.

Nessa década, foram implementadas as políticas neoliberais de cunho compensatório e assistencialista, as quais promoveram (e ainda promovem) uma série de reformas visando reduzir custos, investimentos com serviços públicos destinados à população por parte do Estado, em favor do processo de reestruturação produtiva do capital.

Segundo Souza (2010), com a reforma do Estado a partir da década de 1990, houve a descentralização educacional, cuja principal ação foi a municipalização da educação, essa imposta pelo imperialismo como medida de reorganização do aparelho estatal, transferindo a responsabilidade da União para os Estados e Municípios. Nesse sentido, a autora acrescenta ainda:

Processo antidemocrático que visa a desobrigação das outras esferas administrativas para com a educação básica, tornando-a ainda mais precária. A municipalização foi implementada a partir da promulgação da Constituição Federal, no seu Artigo 211, parágrafo 2º, que determina que “os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Pré-Escolar” (SOUZA, 2010, p. 189).

Essa reforma acentuou ainda mais os problemas relacionados à oferta da educação pública nos municípios, e em particular para educação do campo. Para essa, contribuiu ainda para o fechamento das escolas com classes multisseriadas. Conforme Souza (2010):

Para atender às novas orientações do imperialismo de retirar os camponeses do campo para dar lugar ao latifúndio de novo tipo, o MEC, por meio do Fundescola, lançou a proposta de **centralização ou nucleação** das escolas do campo com o argumento de que o nível de aprendizagem dos alunos é inferior nas escolas multisseriadas, de que há altos índices de repetência, evasão e má formação dos professores, etc. A Unesco e o Banco Mundial, por meio de pesquisas sobre o desempenho das escolas multisseriadas na África, na Ásia e América Latina, chegaram à conclusão de que este desempenho é amplamente inferior ao das seriadas. Dessa forma, orientam que devem ser fechadas ou organizadas a partir do Programa Escola Ativa (SOUZA, 2010, p. 201, grifo da autora).

Em se tratando da nucleação, pode-se dizer que essa é uma política que consiste no “fechamento das escolas localizadas em comunidades rurais e transferência dos estudantes para as escolas mais populosas (sentido campo-campo) ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade) (HAGE, 2010, p. 467)”. No entanto, é preciso considerar que

no Brasil quando se fala de escolas nucleadas, se fala de escolas nucleadas ou agrupadas, não se está falando da mesma coisa, sempre. Em distintos municípios e estados a Nucleação não ocorreu da mesma maneira ou seguindo os mesmos princípios. Há lugares onde a Nucleação significou o fechamento das pequenas escolas rurais e a transferência de seus alunos para uma escola ‘completa’,

necessitando que se faça o deslocamento destes alunos até a escola núcleo. Há casos nos quais a escola núcleo se localiza na própria comunidade e há casos nos quais a escola se localiza em uma comunidade vizinha. Existem casos em que as pequenas escolas rurais foram mantidas, passando a depender funcionalmente, de uma escola maior, que serve de sede administrativa para as pequenas escolas a ela nucleadas/agrupadas (OLIVEIRA, A. M. V. M., 2010, p. 6).

A ineficiência da política de nucleação das escolas do campo foi reconhecida pelo próprio governo. Na pesquisa realizada pelo INEP, com base no Censo Escolar de 2006, diagnosticou-se que um dos principais problemas da educação no campo, diz respeito à “necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas” (BRASIL, 2007, p. 9). Essa política de nucleação tem incentivado o fechamento das escolas do campo, conforme dados do Censo Escolar do INEP, que registrou o fechamento nos últimos 10 anos de 37.776 estabelecimentos de ensino do campo⁴⁶.

Desse modo, com o fechamento dessas escolas e pelo não cumprimento em alguns casos da garantia de deslocamento⁴⁷, os estudantes precisam percorrer longas distâncias a pé ou em meios de transportes em condições precárias, que não oferecem as condições ideais de segurança para estudar na escola nucleada e, inclusive, alguns chegam a abandoná-la. Assim, pode-se dizer que essa política tem contribuído para manutenção da exclusão dos camponeses da escola e/ou migração para os centros urbanos.

No âmbito dessa discussão, é importante destacar, que somente com a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 é que foram fixadas diretrizes e normas no tocante a nucleação das escolas do campo. O artigo 4º dessa Resolução estabelece que:

Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida”, e; “quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo” (Parágrafo único) (BRASIL, 2008, p. 1).

Ressalta-se que o fechamento das escolas representa um retrocesso para Educação do Campo, pois esta defende, num dos seus princípios, a existência de escolas nas comunidades camponesas. Escola esta que não se limite ao espaço geográfico, mas que esteja vinculada aos aspectos socioculturais, que de acordo com Brasil (2004, p. 40) seja “uma escola que

⁴⁶ Disponível em: <<http://www.mst.org.br>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

⁴⁷ A Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, no Artigo 8º assegura que: O transporte escolar, quando necessário e indispensável, deverá ser cumprido de acordo com as normas do Código Nacional de Trânsito quanto aos veículos utilizados. § 1º Os contratos de transporte escolar observarão os artigos 137, 138 e 139 do referido Código.

proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo”. Nota-se, assim, que essa escola não é a que temos no campo, pois ela não tem garantido tal possibilidade para os estudantes camponeses.

Outro ponto que merece ser destacado é que nem sempre as famílias e as comunidades são convocadas para dialogar acerca da nucleação escolar, isso pode gerar “conflitos nas e entre as comunidades; indicando que nem sempre se encontra subjacente à ação governamental a preocupação com os impactos dessa medida sobre a vida das comunidades e sobre a construção das identidades das escolas e dos sujeitos do campo” (HAGE, 2010, p. 469). Negando-se, portanto, o princípio de participação da família e da comunidade acerca da educação escolar, devido ao não tratamento público da questão.

Um exemplo disso foi apontado por Oliveira A. M. V. M. (2010), na pesquisa referente às experiências de nucleação escolar no estado de Alagoas. Segundo a autora, esta estratégia vindo sendo adotada por parte dos administradores educativos (secretários de educação, diretores, coordenadores e professores) com pouca ou nenhuma participação das comunidades envolvidas.

Pretende-se ainda com a escola nucleada disseminar definitivamente a lógica de organização escolar das escolas urbanas (seriação, calendário, currículo, diretrizes gerais) no campo. Nesse caso, a seriação é apresentada como alternativa para se garantir uma educação de qualidade e superar os problemas existentes nas escolas do campo, o que nem sempre ocorre.

Com efeito, o desejo de acabar com as classes multisseriadas é muito forte no imaginário dos que lidam com essa forma de organização escolar. De acordo com Hage (2010), é recorrente entre os sujeitos envolvidos ou não com a multissérie, considerar que para desenvolver uma educação de qualidade no campo é preciso que estas sejam transformadas em escolas com classe seriada, para que o sucesso na aprendizagem ocorra, embora a seriação esteja configurada na multissérie.

Não diferentemente, os sujeitos participantes dessa pesquisa manifestaram-se de forma unânime com relação à transformação das classes multisseriadas em seriadas:

Como a turma é multisseriada, talvez seja por uma necessidade do município, o professor tem que buscar meios, buscar recursos que é o que falta muitas vezes. [...] Eu acho que seja melhor, seja num período de curto ou longo prazo, se pudesse colocar série em cada turma, série em cada sala, cada professor com sua série, seria outro desenvolvimento, outro progresso para a educação (Prof. Silvínio).

É um trabalho que a gente exerce nossa tarefa, só que o rendimento, eu acho, que não seria o mesmo que fosse trabalhado com séries individuais, porque o multisseriado ele abrange todas as turmas ao mesmo tempo. Mas, como é zona rural pela quantidade de alunos não tem como ter cada turma [se referindo a cada série] um professor, é trabalhado dessa forma (Profa. Verônica).

A minha opinião é o seguinte: é muito complicado trabalhar multisseriado, uma vez que dificulta o trabalho. Você vai ter que trabalhar, tipo assim, como eu trabalho: 2ª, 3ª e 4ª série, aí você tem que planejar uma atividade que englobe a todos. Mas, isso nem sempre é possível, sempre vai ter uma diferenciação por conta da série. Eu trabalho de que forma: geralmente, 3ª e 4ª série um conteúdo, os conteúdos praticamente são iguais, podem ser trabalhados juntos; e, 2ª série, geralmente já é um conteúdo separado (Profa. Bianca).

No entanto, os problemas que afetam as escolas do campo, em particular aquelas com classes multisseriadas, não dizem respeito somente à forma como o ensino está organizado, mas também à infraestrutura física, formação dos professores, material didático e pedagógico insuficientes, transporte escolar, merenda, entre outros, devido à ineficiência das políticas implementadas. Cabe ressaltar, no entanto, que a seriação configura-se em um dos seus problemas.

Sabemos que, se a seriação fosse o modelo de organização escolar ideal, os indicadores educacionais relacionados às escolas urbanas não apresentariam consideráveis taxas de reprovação, evasão, distorção idade-série, dificuldades de aprendizagem, para explicitar alguns. Nesse sentido, Arroyo (2004) argumenta que:

A escola seriada é uma das instituições mais seletivas e excludentes da sociedade brasileira. Ou nós acabamos com essa concepção seletiva e peneiradora ou não constituiremos uma escola de direitos. Não constituiremos uma educação básica como direito enquanto nós, professores não superarmos a cultura da reprovação, da retenção e da seletividade, enquanto não superarmos a escola seriada que está estruturada numa cultura seletiva. Como é difícil superar essa cultura seletiva que está nas avaliações, nas provas para aprovar-reprovar, repetir ano, reter fora da idade! (ARROYO, 2004, p. 84).

Segundo Moraes et. al (2010), a seriação tem como referência o paradigma urbanocêntrico. Esse paradigma prega que a escola seriada urbana é o modelo de educação ideal para a oferta de uma educação de qualidade para o campo e cidade, inclusive para superação do fracasso escolar dos estudantes das classes multisseriadas. Com relação a esse paradigma, o autor acrescenta ainda:

[...] no paradigma urbanocêntrico, de forte inspiração eurocêntrica, que estabelece os padrões e as referências de racionalidade e de sociabilidade ocidentais como universais para o mundo, sendo esse paradigma fundamentalmente particular e conseqüentemente elitista, discriminatório e excludente, posto que apresenta e impõe um único padrão de pensar, agir, sentir, sonhar e ser como válido para todos,

independentemente da diversidade de classe, raça, etnia, gênero, idade existentes na sociedade, especificamente os princípios e valores de uma racionalidade e sociedade capitalista mercadológica, deslegitimando outros modos de representar o mundo e produzir vida (MORAES et. al, 2010, p. 402).

Nota-se, assim, que a seriação diverge da concepção de Educação do Campo, uma vez que essa está

pautada na condição humana e pelo seu compromisso com a justiça social, restabelece o direito e a condição dos sujeitos de reorganizarem o conhecimento sobre outras bases técnicas e científicas. Essa educação banha-se no próprio campo que foi perversamente desqualificada, para pensar de forma crítica e propositiva a vida. Por isso, a Educação do Campo é uma prática fundamental de reinvenção social, pois ela questiona, os dispositivos utilizados para manter a desigualdade e a exclusão, e ainda, reinventa novas formas de intervenção (JESUS, 2004, p.73).

Diante de tais considerações, torna-se necessário pensarmos em possibilidades superadoras para as problemáticas que afetam as escolas com classes multisseriadas, de modo a contribuir com o processo de escolarização de milhões de estudantes do campo que dependem dessa forma organizativa de ensino.

Moraes et. al (2010) aponta como proposição a transgressão do modelo seriado urbano marcado pela precariedade e que se materializa hegemonicamente nas escolas do campo multisseriadas. Assim, o autor esclarece que

‘transcender’ no Aurélio significa ‘ultrapassar; ser superior a; ir além (dos limites do conhecimento)’. Este é precisamente o significado que estamos assumindo e propondo quando indicamos a transgressão do modelo seriado urbano de ensino como um caminho para o enfrentamento da problemática que envolve as escolas do campo multisseriadas com relação à aprendizagem dos educandos (MORAES et. al, 2010, p. 406, grifo do autor).

Nessa direção, o autor aponta alguns passos que devem nortear tais proposições: a) fortalecimento da participação coletiva de todos os seguimentos escolares na elaboração do projeto pedagógico, do currículo e na definição das estratégias metodológicas; b) valorização da intermulticulturalidade camponesa na escola, ou seja, reconhecer a pluralidade de seus sujeitos e a configuração territorial constituída por meio da diversidade cultural que caracteriza esses territórios, contribuindo dentre outros aspectos para o trabalho com a heterogeneidade que é inerente ao processo educativo na multissérie; c) organização do currículo e do trabalho pedagógico articulado as particularidades e necessidades dos camponeses elaborados de forma coletiva e executados por meio de atividades interdisciplinares e, quando possível, transdisciplinares, tendo como intuito evitar as práticas

enfadonhas que os professores enfrentam ao elaborar planos e atividades diferenciadas para tantas quantas sejam as séries presentes em sua classe.

A superação do modelo seriado é uma alternativa também apontada por D’Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012, p. 313), ao enfatizar que “estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação escolar e a fragmentação do conhecimento, favorecendo um trabalho por ciclos de aprendizagem”. Portanto, precisamos organizar as escolas do campo para além da seriação, uma vez que esta forma de organização escolar atende aos propósitos do projeto educacional capitalista. Desse modo, poderemos avançar na construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento humano dos camponeses frente à educação alienante.

É imprescindível ainda que haja investimentos na formação inicial e continuada dos professores envolvidos com a multissérie e na infraestrutura das escolas, proporcionando os recursos materiais (didáticos, pedagógicos, entre outros) e humanos formados e qualificados, capazes de suprir a demanda apresentada. Pois, de um lado

está a precariedade da estrutura física e, de outro, a falta de condições e a sobrecarga de trabalho dos professores, gerando alta rotatividade desses professores, o que interfere negativamente no processo de ensino/aprendizagem, contribuindo para o baixo desempenho dos alunos e a queda nos índices de permanência dos mesmos na escola (D’AGOSTINE, 2009, p. 47).

Investimentos nesses aspectos, por exemplo, são indispensáveis, dada sua contribuição para acabar com a experiência precarizada da educação efetivada nessas escolas que, por sua vez, podem favorecer para permanência dos sujeitos no campo (HAGE, 2006).

No entanto, além dessas proposições, faz-se necessário que sejam implementadas políticas de reforma agrária que garantam o acesso e a posse efetiva da terra, de modo a possibilitar as condições de existência aos camponeses, condições de produção e reprodução da vida. Sob esse amparo, na terra, como camponeses, “está a possibilidade de trabalho para milhões de jovens que hoje mendigam um posto de trabalho que as cidades não tem como lhes garantir” (GÖRGEN, 2004, p. 30-31).

Assim, é preciso que os camponeses organizados por meio dos movimentos sociais continuem a resistir, lutar e reivindicar a implementação de políticas públicas de Estado, de modo a superar as políticas de governo, instituídas via programas, projetos, decretos, impulsionadas pelas reformas estatais, ocorridas principalmente nas últimas décadas (80, 90, 2000), sob orientação de questões políticas e econômicas, que não atendem, de fato, às suas

demandas históricas, em particular, aquelas ligadas ao acesso e posse da terra, ao trabalho e a educação escolar.

3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO PESQUISADO

Coronel João Sá é um pequeno município do sertão nordestino, localizado mais especificamente na região Nordeste do Estado da Bahia, a uma distância de aproximadamente 440 km de Salvador, capital do Estado, e a cerca de 150 km de Aracaju, capital do Estado de Sergipe.

Mapa 1- Localização de Coronel João Sá no Estado da Bahia



Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Coronel_joão_sá>.

O município teve sua emancipação político-administrativa em 28 de julho de 1962, deixando de pertencer ao município de Jeremoabo/BA. De acordo com a sinopse do Censo Demográfico de 2010, sua área territorial correspondente a 883,4 Km². A população é formada 17.066 habitantes, sendo 7.043 (41,27%) da área urbana e 10.023 (58,73) da área rural (IBGE, 2010). Vê-se assim, que a maior parte dos seus habitantes é formada por camponeses, contrariando as estatísticas que apontam a tendência de urbanização do país. Consoante Veiga (2003), a taxa nacional correspondia a 81,2%, em 2000, enquanto a taxa de

urbanização municipal atingiu 41,27%, em 2010, conforme o Portal ODM⁴⁸. Além disso, a sede do município apresenta características predominantemente rurais. Isso pode ser identificado em aspectos vinculados ao histórico familiar, à representação cultural, aos setores de trabalho dos seus moradores, para citar alguns.

Com relação ao Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), no ano 2000, a taxa do Município era de 0,526, estando abaixo da média nacional que equivalia a 0,766, conforme dados da Confederação Nacional dos Municípios (CNM)⁴⁹. Nota-se, assim, o quanto é baixa a condição de vida humana, o que aponta para inexistência ou ineficiência de políticas que assegurem a melhoria da qualidade de vida dos seus habitantes.

No que concerne à renda domiciliar per capita, os dados da ODM, com base no Censo de 2010, mostram que 57,1% dos munícipes estão acima da linha da pobreza, ou seja, possuem renda per capita acima de R\$ 140,00; 23% estão entre a linha da indigência e pobreza, isso significa que a renda per capita varia entre R\$ 70,00 e R\$ 140,00; e 19,9%, estão abaixo da linha da indigência, isto é, possuem renda inferior a R\$ 70,00. Esses dados informam o quanto é elevada a desigualdade social no município, decorrente de um processo histórico-estrutural marcado pelas contradições sociais.

É possível afirmar que o clima do município, o semiárido – caracterizado pelas altas temperaturas e pela escassez de chuvas, tendo como bioma predominante a caatinga⁵⁰ – interfere na renda domiciliar da população, visto que esta condição climática inviabiliza principalmente o desenvolvimento da atividade agropecuária. Contudo, ações realizadas pela iniciativa privada em outros municípios do Semiárido, como projetos voltados para irrigação com a utilização da água do Rio São Francisco, mostram que, por meio do uso de tecnologias modernas, é possível produzir nessa região, basta que sejam feitos os investimentos necessários no setor. No entanto, os investimentos destinados pelos governantes, de modo

⁴⁸ Portal ODM apresenta dados relacionados aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) de cada um dos 5.564 municípios brasileiros. Para maiores informações consultar o sítio: <<http://www.portalodm.com.br/>>.

⁴⁹ Para maiores informações em relação ao IDHM do município, visitar o seguinte sítio: <www.cnm.org.br/idh/br_idh_atual.asp>. Convém, ressaltar ainda, que o referido Índice é calculado a partir de três dimensões básicas para o desenvolvimento humano, quais sejam: renda, saúde e educação, cuja variação corresponde de zero a um.

⁵⁰ O bioma caatinga é o principal ecossistema existente na Região Nordeste, estendendo-se pelo domínio de climas semiáridos, numa área de 73.683.649 ha, 6,83% do território nacional; ocupa os estados da BA, CE, PI, PE, RN, PB, SE, AL, MA e MG. O termo caatinga é originário do tupi-guarani e significa mata branca. É um bioma único, pois, apesar de estar localizado em área de clima semiárido, apresenta grande variedade de paisagens, relativa riqueza biológica e endemismo. A ocorrência de secas estacionais e periódicas estabelece regimes intermitentes aos rios e deixa a vegetação sem folhas. A folhagem das plantas volta a brotar e fica verde nos curtos períodos de chuvas. A caatinga é dominada por tipos de vegetação com características xerofíticas – formações vegetais secas, que compõem uma paisagem cálida e espinhosa – com estratos compostos por gramíneas, arbustos e árvores de porte baixo ou médio (3 a 7 metros de altura), caducifólias (folhas que caem), com grande quantidade de plantas espinhosas (exemplo: leguminosas), entremeadas de outras espécies como as cactáceas e as bromeliáceas (IBAMA, s/d, p.1).

especial para os camponeses, são de cunho emergencial e assistencialista, podemos citar como exemplo: distribuição de cestas básicas, construção de cisternas, abastecimento de água com carro pipa, bolsa estiagem. Isso ocorre em virtude de o “semiárido estar situado numa região historicamente preterida pelo capital e, conseqüentemente, pelos governos, dada as prioridades das forças produtivas estarem localizadas nas regiões centro-sul e nos grandes centros urbanos ou em cidades litorâneas” (FÉLIX; MENDES; BARRETO, 2011, p. 1-2).

Desse modo, a produção agrícola do município é baseada somente na lavoura temporária. Segundo dados do IBGE, referentes ao ano de 2011, os principais produtos produzidos no município formaram o feijão (415 toneladas), o milho (5.544 toneladas) e o sorgo (500 hectares). O período destinado ao plantio e colheita ocorre geralmente entre os meses de abril e agosto. Nos dois últimos anos, 2011 e 2012, a produção agrícola foi praticamente inexistente, devido à estiagem e/ou irregularidade da chuva.

Com relação pecuária do município sua produção é concentrada na criação de bovinos (26.578 cabeças), equinos (1.980 cabeças), bubalinos (16 cabeças), asininos (980 cabeças), muares (950 cabeças), caprinos (8.138 cabeças), ovinos (19.500 cabeças), galos, frangos e pintos (29.747 cabeças), galinhas (19.477 cabeças), vacas ordenhadas (7.751 cabeças), leite de vaca (3.558 litros), ovos de galinha (87 mil dúzias), mel de abelha (8 mil kg), conforme o IBGE (2011).

No geral, mesmo estando vulnerável à condição climática, a maior parte dos camponeses do município vive basicamente da agricultura de subsistência e da criação de animais. Cabe ressaltar que, no presente ano, 2012, os camponeses têm sofrido e enfrentado as conseqüências da seca (considerada como a maior dos últimos 40 anos) que atinge o município. Por conta da seca e pela ausência de empregos, muitos trabalhadores têm migrado temporariamente para o Sudeste do país em busca melhores condição de vida, com a venda da força de trabalho.

Alguns camponeses ocupam-se com a extração vegetal. De acordo com dados do IBGE correspondentes ao ano de 2011, os principais produtos são: o umbu (28 toneladas), o carvão (11 toneladas) e a lenha (5 mil m³)⁵¹. O carvão é comercializado principalmente com os proprietários de restaurantes. Já a maior parte da lenha é destinada às fabricas de cerâmicas, localizadas no Estado de Sergipe. A extração de ambos os produtos tem provocado o desmatamento da caatinga, que é impulsionado com a destruição dela para a formação de áreas destinadas ao plantio e às pastagens.

⁵¹ Dados disponíveis no sítio: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

Existem, ainda, aqueles que se ocupam com a extração mineral. Essa atividade é voltada para a exploração de rochas, para produção do paralelepípedo, destinado à construção civil. Devido à falta de equipamentos e técnicas que ofereçam maior segurança, durante o processo de extração das rochas são recorrentes acidentes com trabalhadores que, em alguns casos, tem dedos e braços mutilados. Como esse recurso natural não é renovável, com a frequente exploração, já é possível notar o desaparecimento dessas rochas em algumas localidades do município.

Na sede do município, as principais atividades empregatícias são concentradas pelo serviço público, sendo a Prefeitura Municipal a maior entidade empregadora. Existe, ainda, o comércio local, constituído por pequenos estabelecimentos comerciais. No entanto, o número de pessoas empregadas é bem reduzido, dado seu contingente populacional. Sem contar que estes na maior parte não possuem carteira assinada, e outros vivem do comércio informal.

Com relação aos pontos turísticos do município, destaca-se o Rio Vaza Barris⁵² e a Pedra da Igreja, que foi reconhecida como sítio arqueológico pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), devido às pinturas rupestres encontradas no local, supostamente deixadas por indígenas que habitaram a região.

O município é formado por diversos povoados. Apenas em alguns deles os moradores contam com serviços de energia elétrica e água encanada. O maior povoado do município, em termos habitacionais, é o Gasparino. Nele, foi construída uma barragem no Rio Vaza Barris, cujo nome é homônimo do povoado. A obra foi construída com a parceria do governo federal, estadual e municipal, e custou cerca de 120 milhões aos cofres públicos. Espera-se, portanto, que essa obra possa contribuir, sobretudo, para melhoria das condições vida dos trabalhadores do município que vivem num contexto de extrema desigualdade social.

Quanto aos períodos festivos do municipal destacam-se a festa de comemoração da emancipação político-administrativa, que ocorre no mês de julho, e a festa de Santa Luzia, padroeira do povoado Gasparino, realizada no mês de dezembro.

Entre as dificuldades enfrentadas pelos moradores, é possível mencionar o deslocamento para as cidades baianas mais próximas, ou até mesmo para outros Estados, em virtude de as suas principais vias de acesso ainda não serem asfaltadas, exceto o trajeto de cerca de 13 Km, que liga a sede do município à BR 235. Com relação a BR 235, cabe destacar que alguns trechos da mesma não são asfaltados; um desses trechos inicia na divisa do Estado

⁵² O Vaza Barris é um rio temporário que nasce na Bahia e se estende até o Estado Sergipe, desaguardo em seu litoral.

de Sergipe (no município de Carira) com a Bahia e se prolonga até o município de Jeremoabo, também na Bahia. Tal fato mostra o descaso dos sucessivos governantes com a população dessa região, em especial, com o do município de Coronel João Sá. Assim, mesmo com a dificuldade de deslocamento, o principal destino dos seus moradores tem sido o Estado de Sergipe, onde recorrem, principalmente, por serviços de saúde, sobretudo, serviços particulares oferecido em clínicas e hospitais especializados.

A seguir, mostramos alguns dados relativos à educação do município. Por conta do objeto investigação desse estudo, priorizamos principalmente informações relacionadas à educação no campo.

3.2.1 Números da educação no município

No município, não existe nenhum estabelecimento de ensino privado que oferte a educação básica, por isso, ela é ofertada exclusivamente pela rede pública de ensino: municipal e estadual. A rede municipal de ensino oferece da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, em escolas localizadas na sede e no campo do município. O Ensino Médio, custeado pela rede estadual, é ministrado em um colégio, localizado na cidade. Conforme dados do Censo Escolar de 2010, a Educação Básica no município possuía 4.486 estudantes matriculados, distribuídos nas seguintes modalidades:

Quadro 1- Número de estudantes matriculados na Educação Básica em Coronel João Sá - 2010

Local	Distribuição							TG
	Rede Municipal 4.022						Rede Estadual 464	
	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	
	Creche	Pré-escola	T	Fase inicial	Fase final	T		
Rural	65	271	336	974	169	1143	-	1.479
Urbana	85	282	367	687	1489	2176	464	3.007
Total	150	553	703	1.661	1.658	3.319	464	4.486
LEGENDA PARA TOTAL DE ESTUDANTES MATRICULADOS: T: TOTAL; TG: TOTAL GERAL								

Fonte: Data Escola Brasil/INEP, 2011.

Os dados expostos no quadro nos mostram que a maior concentração de estudantes matriculados em 2010, esteve sob a responsabilidade do município, com um total de 4.022 estudantes, sendo 703 estudantes da educação infantil e 3.319 estudantes do Ensino Fundamental. O número total de estudantes que cursaram o Ensino Médio, assistidos pela rede estadual de ensino foi de apenas 464 estudantes. Isso ocorre por conta da política de

municipalização da educação brasileira, que transfere para os municípios a responsabilidade pela educação local, neste caso específico, a oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Recentemente ocorreu, em Coronel João Sá, a municipalização de uma escola estadual responsável pela oferta da fase inicial do Ensino Fundamental.

De acordo com dados da Secretária Municipal de Educação em 2010, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foram ofertadas pela rede municipal, em 67 estabelecimentos de ensino, estando 58 deles localizados no campo e 9 estabelecimentos na cidade. Os 58 estabelecimentos de ensino do campo foram organizados administrativamente da seguinte maneira: a) em 6 núcleos escolares, totalizando 54 pequenas escolas, distribuídas em diversos povoados do município, com oferta voltada para Educação Infantil e para a fase inicial do Ensino Fundamental; b) 1 creche com alunos de Educação Infantil, 1 escola ofertando exclusivamente a fase inicial do Ensino Fundamental, 1 escola para estudante da fase inicial e final do Ensino Fundamental, todas localizadas no povoado Gasparino; e, c) 1 escola responsável pela oferta de estudantes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, localizada num povoado denominado “Queimada do Milho”. Convém destacar que o corpo docente da creche e das demais escolas desses dois povoados não era o mesmo que atuava nos núcleos escolares.

Os nove estabelecimentos de ensino da cidade oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental. São eles: uma creche e uma escola que ofertam exclusivamente Educação Infantil; cinco escolas oferecem exclusivamente a fase inicial do ensino fundamental; uma escola que oferece ensino fundamental completo; uma escola que oferece apenas a fase inicial do Ensino Fundamental, e ainda; uma escola ofertando o Ensino Médio.

Uma das características que distingue os estabelecimentos de ensino localizados no campo daqueles da cidade é a sua forma de organização escolar. No campo predominam as escolas com classes organizadas sob a formação da multisseriação, e na cidade, as escolas são formadas exclusivamente por classes seriadas. Por meio de um levantamento realizado na Secretária Municipal de Educação, foi possível identificar a existência de 96 classes multisseriadas e apenas 10 classes seriadas nos 58 estabelecimentos de ensino no campo em 2010.

Como demonstrado anteriormente, o processo de municipalização tem contribuído para o fechamento das escolas do campo, principalmente quando elas possuem classe multisseriada. Foi criada recentemente uma escola polo para reduzir as classes multisseriadas do campo no município. Com a criação do polo, 10 escolas municipais do campo de diferentes povoados foram desativadas em 2011. A escola polo tinha 7 professores e 126

estudantes matriculados, distribuídos entre a educação infantil e a fase inicial do Ensino Fundamental, formando 6 classes seriadas.

De acordo com o portal de Indicadores Demográficos e Educacionais (IDE/MEC)⁵³, 358 profissionais estiveram à frente das funções docentes na rede municipal de ensino em 2010, distribuídos da seguinte maneira: 101 docentes na Educação Infantil e 257 no Ensino Fundamental (116 docentes na fase inicial e 91 da fase final do Ensino Fundamental). Com relação à formação escolar/acadêmica dos docentes observamos que, dos 101 docentes que atuavam na Educação Infantil, 56 eram graduados, 33 tinham Ensino Médio com magistério, 11 possuíam Ensino Médio sem magistério e 1 não tinha Ensino Médio. Dos 166 docentes da fase inicial do Ensino Fundamental, 92 eram graduados, 58 tinham Ensino Médio com magistério, 15 tinham Ensino Médio sem magistério e 1 não tinha Ensino Médio. Já na fase final do Ensino Fundamental, dos 91 docentes identificados, 68 eram graduados, 18 tinham Ensino Médio com magistério e 5 tinham Ensino Médio sem magistério, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 – Funções docentes/formação 2010

Modalidade	Funções Docentes - Formação				
	C/GR	C/EM	C/EMNCM	S/EMSM	TOTAL
Educação Infantil	56	33	11	1	101
Fase Inicial do Ensino Fundamental	92	58	15	1	166
Fase Final do Ensino Fundamental	68	18	5	-	91
Total	216	109	31	2	358
LEGENDA PARA FUNÇÕES DOCENTES: C/GR - COM GRADUAÇÃO; C/EMCM - COM ENSINO MÉDIO COM MAGISTÉRIO; C/EMSM - COM ENSINO MÉDIO SEM MAGISTÉRIO; S/EM - SEM ENSINO MÉDIO					

Fonte: IDE/MEC 2011.

No geral, os dados mostram que dos 358 docentes, 216, ou 60%, tinham cursado graduação; 109, ou 30%, Ensino Médio com magistério; 31, ou 9%, Ensino Médio sem magistério; 2, ou 1%, sem Ensino Médio. Verifica-se, assim, que 40% dos docentes que atuaram no município não tinham formação superior, o que é um percentual relativamente alto.

Em 2009, a rede municipal de ensino superou as médias estabelecidas para o período no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁵⁴, na primeira fase do Ensino

⁵³ O IDE é um portal do MEC que disponibiliza tais indicadores referente aos estados e municípios brasileiros. Para maiores informações consultar o site: <ide.mec.gov.br/2011/>.

⁵⁴ O IDEB foi criado no ano 2007 pelo INEP. Esse indicador é calculado a partir de dados sobre aprovação escolar, obtidas por meio do Censo Escolar da Educação Básica e médias de desempenho nas avaliações do INEP, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil. O IDEB foi criado com o intuito

Fundamental, a média alcançada no IDEB foi de 3,4 pontos (a média prevista era 3,2 pontos). Na fase final do Ensino Fundamental, o IDEB atingido foi de 2,3 pontos, também ultrapassando a média esperada para 2009, que era de 2, 2 pontos. De certo modo, esses dados indicam que a qualidade da educação no município vem avançando, porém, lentamente.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NAS CLASSES MULTISSERIADAS: ANÁLISES E RESULTADOS DOS DADOS

A condição do professor nas escolas rurais ainda se encontra bastante precária, apesar de ele ser o fator escolar mais importante para progressão e aprendizado dos alunos, sobrepondo-se às condições de infraestrutura física e abordagens pedagógicas. Além da baixa qualificação e salários inferiores, ele enfrenta sobrecarga de trabalho, a alta rotatividade e as dificuldades de acesso à escola – em função da inexistência ou precariedade das estradas –, ainda faltam transporte e ajuda de custo para sua locomoção (JESUS, 2008, p. 153).

Foto 4 – Docente e estudantes desenvolvendo atividades em classe multisseriada



Fonte: Dados da pesquisa, set. 2011.

Neste capítulo, apresentamos os resultados e as análises dos dados acerca das categorias de conteúdo formação de professores e condições de trabalho. Os mesmos foram coletados a partir do questionário, do formulário, da entrevista, da análise documental e da observação. Inicialmente, abordamos sobre a formação dos professores e, em seguida, sobre as condições de trabalho dos docentes nas escolas com classes multisseriadas.

4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A questão da formação de professores é antiga, “já fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores teria sido instituído por São João Batista de La Salle em 1648, em Reims, com o nome de “Seminário dos Mestres” (DUARTE, 1986, apud SAVIANI, 2009, p. 143). Porém, foi tratada institucionalmente somente no século XIX, quando veio à tona o problema da instrução popular, com o advento da Revolução Francesa. No Brasil, essa preocupação emergiu após a independência, com a possibilidade de organização da instrução elementar para população, preconizada na Lei de 15 de outubro de 1827.

O artigo 5º dessa lei determinava que os professores que não tivessem a instrução necessária para o exercício da docência no ensino elementar, deveriam instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. A partir de então, ao longo dos dois últimos séculos, foram promovidas ações visando à formação de professores, conforme ressalta Saviani (2009), ao distinguir seis períodos que compõe a história da formação de professores em nosso país:

1. Ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia como dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

No entanto, mesmo com todas essas ações e iniciativas, passados 187 anos, chegamos ao século 21, contraditoriamente, sem resolver a problema da formação inicial e

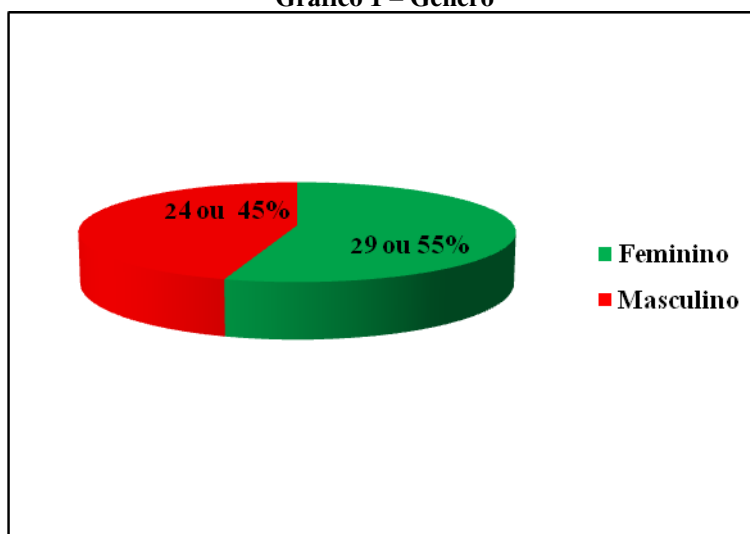
continuada de professores no país, em particular, dos que atuam nas escolas do campo e, destas, nas classes multisseriadas. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2011, dos 342.845 professores que atuam nas escolas do campo, 160.317 são professores sem formação superior, sendo 156.190 com Ensino Médio e 4.127 com Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

Esse é um grave problema que precisa ser resolvido pelo Estado brasileiro, pois a formação do professor é imprescindível para que possamos ofertar uma educação de qualidade nas escolas do campo. Essa questão torna-se ainda mais complexa se for considerado que os professores formados, mesmo aqueles com nível superior, não têm sido preparados para lidar com as especificidades das escolas do campo, a exemplo das classes multisseriadas, configurando-se como um dos principais problemas da educação no campo, conforme apontou o diagnóstico realizado por BRASIL (2007).

Diante desse contexto definimos como um dos objetivos do nosso trabalho de pesquisa identificar e discutir sobre a formação dos professores que atuam nas escolas do campo com classes multisseriadas do município investigado. Assim, consideramos oportuno apresentar ainda outras informações relacionadas ao perfil desses docentes, conforme a seguir.

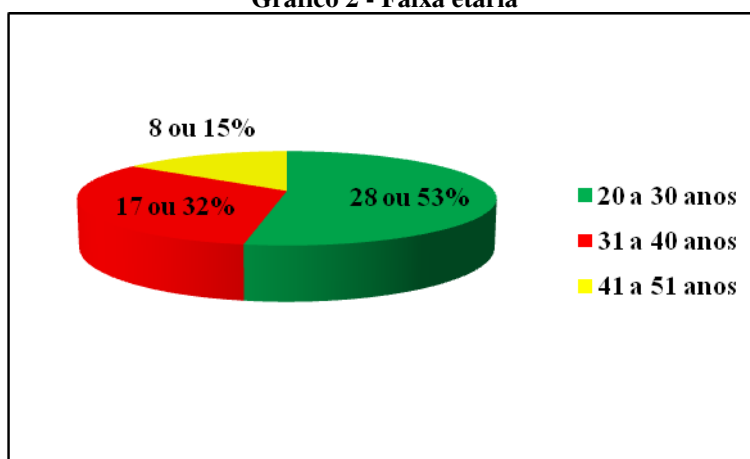
Com relação ao gênero dos 53 docentes, 29 ou 55% são do sexo feminino e 24 ou 45% são do sexo masculino. Nesse caso, observamos que a tendência de feminização da profissão docente⁵⁵ se mantém entre os professores que atuam nas classes multisseriadas no município, porém, o número de homens é bem acentuado.

⁵⁵ Dados de um estudo realizado por Brasil (2009, p. 22) comprovam a tendência de feminização da profissão docente no país: “nas creches, na pré-escola e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino (98%, 96% e 91%, respectivamente). No entanto, a cada etapa do ensino regular amplia-se a participação dos homens, que representam 8,8% nos anos iniciais do ensino fundamental, 25,6% nos anos finais e chegam a 35,6% no ensino médio. Somente na educação profissional encontra-se situação distinta, pois há uma predominância de professores do sexo masculino. Não obstante, se consideradas todas as etapas e modalidades da Educação Básica, 81,6% dos professores que estavam em regência de classe são mulheres e somam mais de um milhão e meio de docentes (1.542.925)”.

Gráfico 1 – Gênero

Fonte: Dados da Pesquisa, set. 2011.

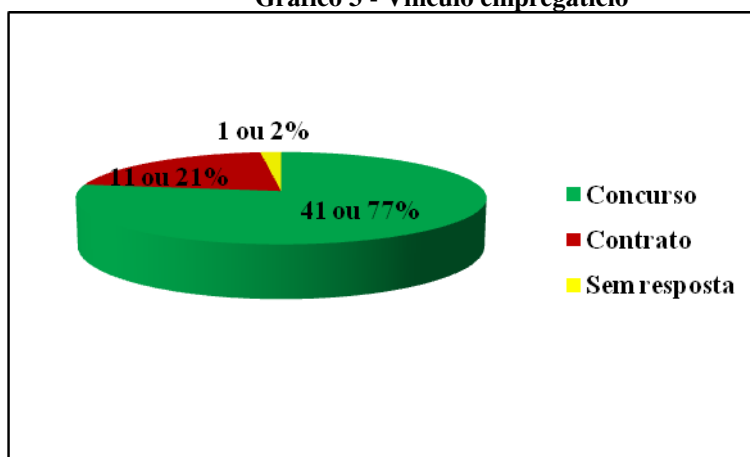
Em termos da faixa etária desses professores, 28, ou 53%, tinham entre 20 e 30 anos; 17 ou 32% entre 31 e 40 anos; e, apenas 8, ou 15%, dos docentes estavam na faixa etária entre 41 e 51 anos. Assim, a leitura os dados indicam que os docentes que atuam nas classes multisseriadas nas escolas do campo no município são, majoritariamente, jovens.

Gráfico 2 - Faixa etária

Fonte: Dados da pesquisa, set. 2011.

Quanto ao vínculo empregatício, 41, ou 77%, docentes são servidores públicos concursados, 11, ou 21%, servidores contratados e 1, ou 2%, dos docentes não respondeu. Esse quantitativo de docentes com vinculação efetiva no serviço público é extremamente importante para evitar a constante rotatividade entre os professores que atuam nas escolas do campo, pois esta tem se configurado em dos problemas da oferta educacional no campo, como apontou a pesquisa realizada por Brasil (2007).

Gráfico 3 - Vínculo empregatício

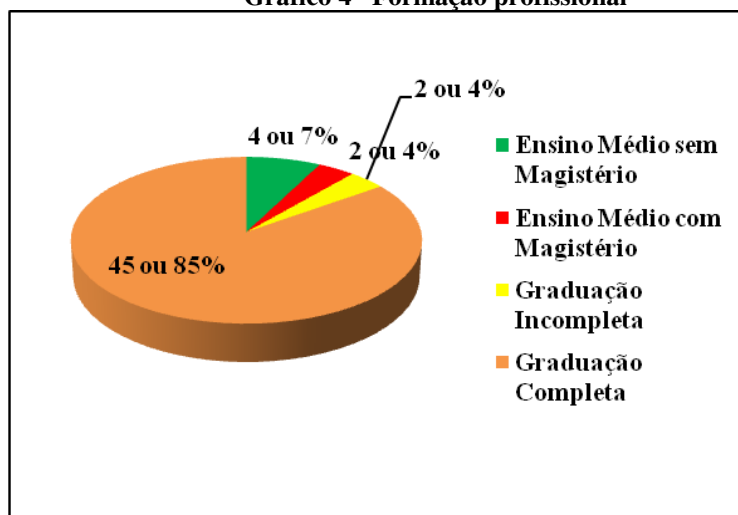


Fonte: Dados da pesquisa, set, 2011.

Essa rotatividade ocorre por vários motivos, dentre eles, para atender aos interesses de determinados grupos políticos e econômicos que perseguem os professores, inclusive, quando não votam em seus respectivos partidos políticos. Geralmente, eles são transferidos para as escolas que oferecem as mais difíceis condições de acesso, sobretudo, as mais distantes. Nesse caso, a atuação na escola do campo é vista como uma medida de punição, condição de inferioridade. Os professores contratados são os mais vulneráveis a esse tipo de situação, fato que acaba interferindo, dentre outros aspectos, no processo de ensino-aprendizagem, por não conseguirem desenvolver um trabalho contínuo nas escolas.

Com relação à formação (Gráfico 4), dos 53 docentes, constatou-se que 4, ou 7%, possuíam Ensino Médio sem magistério; 2, ou 4%, Ensino Médio com magistério; 2, ou 4%, com graduação incompleta; e 45, ou 85%, dos docentes tinham graduação completa. Destes 25, ou 56%, eram pós-graduados, em nível de especialização.

Gráfico 4 –Formação profissional



Fonte: Dados da Pesquisa, set./out., 2011.

A atuação de docentes formados apenas com Ensino Médio e sem formação pedagógica compromete seriamente a aprendizagem e, conseqüentemente, o desempenho escolar dos estudantes, pois o domínio de concepções teórico-práticas por parte do docente é fundamental para que o processo ensino-aprendizagem se desenvolva com êxito. Desse modo, esses profissionais, por não estarem habilitados, não deveriam ser contratados para ocupar tal função.

Os 2 (dois) docentes com graduação incompleta quando da realização da pesquisa, cursavam História. Dos 45 docentes com graduação completa, 2, ou 4%, possuem formação acadêmica em Biologia; 12, ou 27%, em História; 13, ou 29%, em Pedagogia; 3, ou 6%, em Matemática; 12, ou 27%, em Letras; e 3, ou 7%, em Geografia. Nesse caso, é possível observar que o percentual de docentes com habilitação específica (Pedagogia) para lecionarem nas séries iniciais do Ensino Fundamental era inferior ao percentual de docentes com habilitação específica para lecionarem na fase final do Ensino Fundamental e no curso de Ensino Médio. Isso ocorria (e provavelmente ainda ocorre) na maioria dos casos, porque, mesmo a rede municipal de ensino tendo no seu quadro um significativo número de pedagogos, muitos lecionavam na fase final do Ensino Fundamental ou ocupavam outras funções junto ao serviço público municipal em cargos comissionados.

No momento da entrevista, os professores se posicionaram sobre a importância da habilitação acadêmica para atuar nas séries iniciais nas escolas do campo. A professora Bianca, formada em Letras, disse: “acredito que se eu tivesse cursado Pedagogia seria mais fácil trabalhar, por ser um curso que já é voltado para as séries iniciais”. O professor Isaías também se posiciona afirmando: “me sinto prejudicado por que minha formação [se referindo a graduação] é para outra área da educação, por isso, eu considero importante a formação continuada”. A professora Verônica, formada em História, mencionou que não se sente prejudicada devido ao fato de ter tido a oportunidade de cursar o magistério, embora mencione que na graduação cursou disciplinas que lhe ajudaram a lidar com as séries iniciais. Nas palavras da professora:

Eu fiz magistério, tive uma preparação geral para o Ensino Fundamental. Nessa área que trabalho, não sinto tanta dificuldade devido ao magistério. O magistério me ajudou muito; foram elaboradas atividades, teve meu estágio que foi também feito no ensino fundamental. O magistério é quem me deu o maior auxílio. Também na licenciatura a gente tem algumas disciplinas, como: Psicologia da Educação e algumas disciplinas que indiretamente contribuem (PROF^a. VERÔNICA).

Identifica-se, pelos depoimentos, a necessidade dos responsáveis pela educação municipal priorizarem a atuação dos seus profissionais, de acordo com a habilitação profissional específica, para contribuir com a garantia de uma educação de qualidade para os estudantes da educação básica e, especificamente, para aqueles que estudam nas classes multisseriadas.

A este respeito, é importante destacar que os cursos de formação de professores no país, até mesmo os cursos de Pedagogia, na sua maioria, não têm preparado os professores para lidarem com a educação no campo, justificando a necessidade da criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo⁵⁶. Segundo Jesus (2010),

É recente a formação de educadores do campo na sociedade brasileira. Ela vem sendo construída como uma luta dos movimentos sociais pelo direito à educação a partir da luta pela terra, pelo trabalho e produção da cultura camponesa que tem como princípio político, a estruturação de conhecimentos e práticas sociais que contribuam para ampliar o enfrentamento ao latifúndio, à monocultura e ao agronegócio (JESUS, 2010, p. 407).

Os movimentos sociais passaram a reivindicar uma formação específica para os professores do campo, por entenderem que esta é uma transformação fundamental para concepção da escola do campo (OLIVEIRA; MONTENEGRO; MOLINA, 2011). Essa demanda é assegurada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. As Diretrizes preveem

Art. 14

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

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

⁵⁶ De acordo com Taffarel e Santos Júnior (2011, p. 183), “os primeiros cursos de licenciatura em Educação do Campo no Brasil datam de 2008, quando, por meio de um Edital Público lançado pela Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério de Educação (Secad/MEC) [atualmente SECADI] foram selecionados as quatro instituições piloto – UNB, UFMG, UFBA e UFS – para a implementação das primeiras experiências. Atualmente são 33 Universidades públicas que ofertam esta licenciatura com um total de 60 turmas e, aproximadamente, 3.500 vagas”.

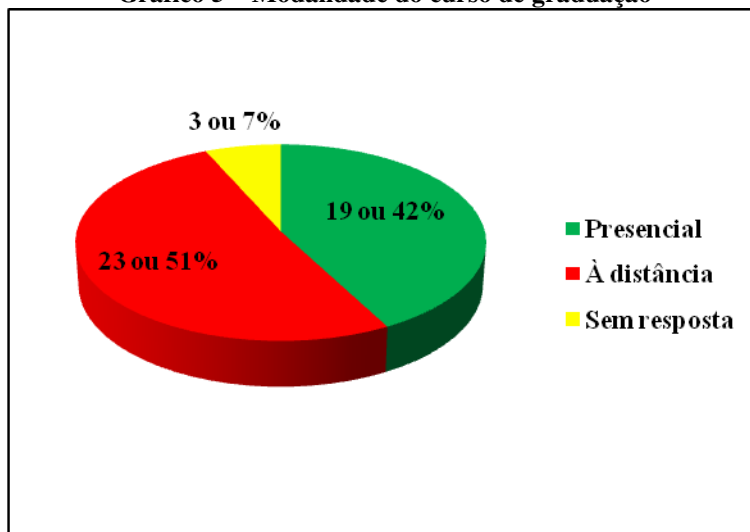
para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 41).

No entanto, os cursos de formação superior não têm preparado os professores para lidar especificamente com a educação no campo, uma vez que tem como parâmetro o paradigma urbano, visando privilegiar as demandas das cidades e dos cidadãos urbanos como protótipos de sujeitos de direito, tendo a cidade como local da civilização, da sociabilidade e da expressão política, cultural e educativa, um exemplo a ser seguido e o campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural, uma realidade que precisa ser superada (ARROYO, 2007). Essa visão é materializada nos currículos oficiais de licenciatura, pois

não têm destacado as questões pertinentes aos conhecimentos e práticas sociais oriundas do meio rural. São currículos que privilegiam conteúdos, ricos na sua especificidade, mas poucos sensíveis ao atendimento das reais necessidades de conhecimento e cultura dos diversos grupos étnicos como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e trabalhadores da agricultura, que historicamente foram excluídos como capazes de pensar e de agir (JESUS, 2010, p. 410-411).

Com relação ao nível de formação dos docentes, convém apresentar também a modalidade de oferta dos cursos de graduação. Dos 45 docentes graduados, 19 cursaram a graduação na modalidade presencial, 23 na modalidade à distância e 3 não responderam, como mostra o Gráfico 5.

Gráfico 5 – Modalidade do curso de graduação



Fonte: Dados da pesquisa, set./out. 2011.

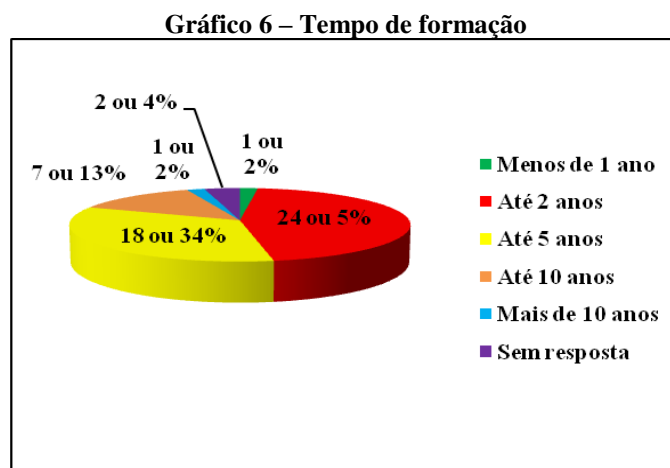
Desse modo, verifica-se que a maior parte dos docentes cursou a graduação na modalidade à distância. Isso é resultante dos programas governamentais de política de formação inicial e continuada de professores que vêm sendo implementadas no Brasil, tendo como base um modelo de formação pontual e aligeirado via educação à distância.

Uma pesquisa realizada por Figueiredo (2009, p. 112) sobre a formação de pedagogos na modalidade à distância mostrou a prevalência de “uma concepção de formação fundamentada na fragmentação do conhecimento, advinda do modelo de organização do trabalho pedagógico, contribuindo para precarização da formação de professores”.

Desse modo, pode-se dizer que sem domínio da teoria os professores não estão preparados para lidar com a complexidade que envolve os processos de ensino-aprendizagem, objetivando desenvolver a formação crítica dos estudantes, que lhes possibilite intervir e transformar as problemáticas que afetam o contexto sociocultural em que estão inseridos. Assim, é preciso superar esse modelo de formação aligeirado e fragmentado, tendo em vista que para enfrentar a realidade

que compromete o futuro do Brasil enquanto nação soberana e condena a sua população a miséria e ignorância, faz-se necessária uma política de formação de professores e de valorização dos trabalhadores da educação que contemple um processo de formação inicial e continuada unitário, com um padrão de referencial nacional de qualidade, a ser assegurado por referências de diretrizes curriculares nacionais que contemple definições e princípios avançados permitindo formar, através de uma trajetória educativa consistente e competente do ponto de vista científico, pedagógico, político, ético, estético e moral, um profissional da educação que responda as desafios históricos da Educação do Campo (TAFFAREL, 2011, p. 18).

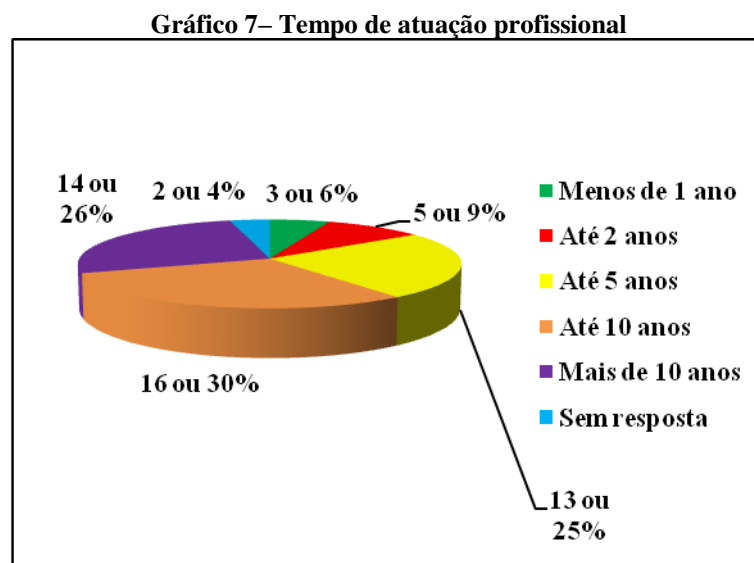
Cabe destacar, nesse sentido, o tempo de formação dos docentes, com relação ao último nível de formação profissional cursado, que varia entre 1 e 24 anos, conforme Gráfico 6.



Fonte: Dados da pesquisa, set./out. 2011.

Dos 53 docentes, 1, ou 2%, tem menos de um ano de formado; 24, ou 45%, tem até dois anos; 18, ou 34%, tem até 5 anos, 7, ou 13%, tem até 10 anos; 1, ou 2%, tem mais de 10 anos de formado; e 2, ou 4%, docentes não responderam. Nota-se, assim, que a maior parte dos docentes concluiu os estudos recentemente.

Por outro lado, não é tão recente o tempo dedicado à docência pela maior parte desses profissionais. Como mostra o Gráfico 7.

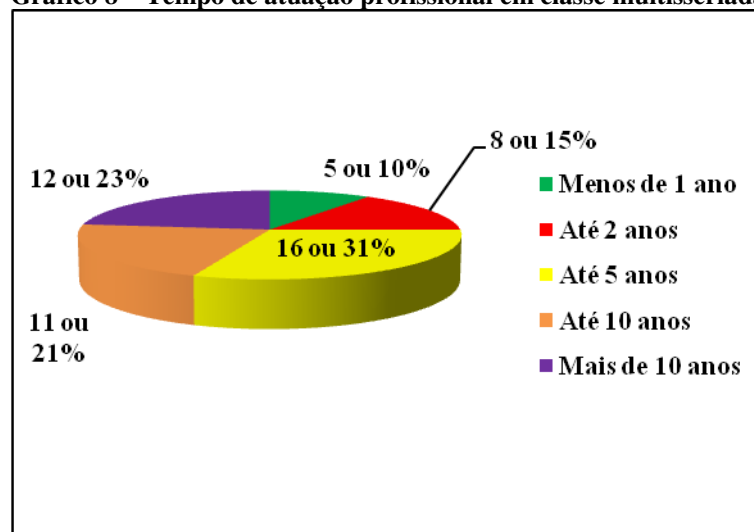


Fonte: Dados da pesquisa, set./out. 2011.

De acordo com os dados, 3 ou 6% docentes tinham menos de 1 ano de atuação profissional; 5 ou 9% docentes com até 2 anos; 13 ou 25% dos docentes com até 5 anos; 16 ou 30% com até 10 anos; 14 ou 26% dos docentes com mais de 10 anos de experiência profissional e 2 docentes não responderam.

Verifica-se, portanto, que esses docentes já possuem um acúmulo significativo com relação à experiência profissional, mesmo só tendo alcançado a formação superior recentemente.

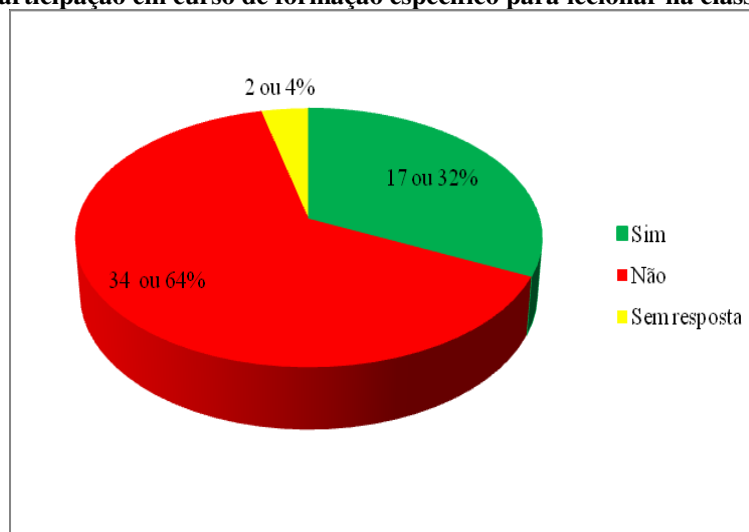
Quanto ao tempo de atuação desses docentes especificamente com classe multisseriada, os dados indicam que no geral eles têm uma experiência profissional relativamente significativa. Do número total de sujeitos da pesquisa, 5, ou 10%, têm menos de 1 ano de atuação em classes multisseriadas; 8, ou 15%, têm até 2 anos; 16, ou 31%, têm até 5 anos; 11, ou 21%, têm até 10 anos; e 12, ou 23%, têm mais de 10 anos de experiência nessa forma organizativa de ensino.

Gráfico 8 – Tempo de atuação profissional em classe multisseriada

Fonte: Dados da pesquisa, set./out. 2011.

Contraditoriamente, mesmo com todos esses anos de atuação nas classes multisseriadas, nos chama à atenção o fato da maioria dos professores não ter participado de curso de formação inicial e continuada, especificamente para lecionarem na multissérie. Dos 53 professores, apenas 17, ou 32%, informaram já ter participado de curso de formação para lecionarem em classes multisseriadas, cuja formação se deu em cursos pontuais⁵⁷; 34, ou 64%, dos professores disseram nunca ter participado e 2, ou 4%, deles não responderam ao questionamento.

⁵⁷ Os cursos são pontuais, visto que não eram cursos específicos para atender a essa demanda, exceto o curso promovido pelo Programa de Regularização do Fluxo Escolar. Os cursos citados pelos professores foram as Atividades Complementares (AC) e jornada pedagógica, mas estes não tratam especificamente dessa questão. Nestes, surgem apenas discussões gerais, pontuais. Das jornadas pedagógicas que tive oportunidade de participar no município, entre os anos 2001 e 2009, juntamente com os demais professores da rede municipal de ensino, não promoveram cursos ou atividades específicas para os professores que atuam nas classes multisseriadas. Na verdade, pouco ou nada se discute sobre a realidade e as especificidades das escolas e da educação no campo, assim, os professores são preparados para atuar num único modelo, o urbano.

Gráfico 9 – Participação em curso de formação específico para lecionar na classe multisseriada

Fonte: Dados da pesquisa, set./out. 2011.

Esse dado é extremamente preocupante, pois a falta de formação para o exercício da profissão docente compromete significativamente a qualidade da educação.

Na entrevista, foi perguntado aos professores sobre a importância de tais cursos de formação e todos destacaram a relevância dos mesmos. O professor João Bandeira mencionou: “nunca participei de formação, mas acho muito interessante participar de um curso que aborde tudo a respeito do multisseriado, contribui muito”. Os demais docentes enfatizaram:

É de suma importância. Porque se o professor não tem a qualificação para que possa acompanhar o nível de série que está lecionando ele vai no futuro prejudicar o próprio aluno e até a si próprio. Então, é muito importante que esse professor possa buscar um acompanhamento, uma formação adequada para o ensino multisseriado. No nosso município, até agora nunca abriram uma oferta para que os professores possam ter esse curso de formação para trabalhar com a classe multisseriada. Mas é muito importante que o município ou Estado traga para que os professores possam ter uma capacitação para trabalhar com esses alunos. É um recurso muito benéfico (PROF. ALEXANDRO).

Eu acredito que seria muito importante mesmo. Porque é uma forma da pessoa se especializar, saber de forma concreta como trabalhar. A gente trabalha, mas nunca tivemos um aperfeiçoamento de como trabalhar com o multisseriado, acredito que não só eu, mais os demais professores também. Isso é um jeito que o professor tem que ir adquirindo para ir trabalhar (PROFA. BIANCA).

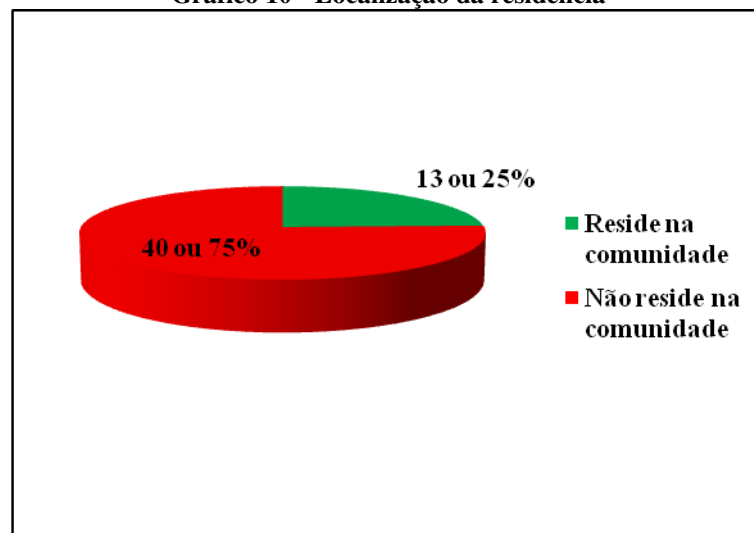
Eu acho importante, sim. Porque o professor vai aprender metodologias, aprender meios para poder saber como lidar com essas turmas multisseriadas. Se tivesse curso, que focasse dando a formação de professores de classe multisseriada, eu acho que vai passar metodologias, maneiras, para que o professor vá preparado para sala (PROF. SILVÍNIO).

Trabalhar com a classe multisseriada é um desafio. A formação continuada vai nos preparar para melhorar a qualidade do ensino da educação em nosso país. Por isso, que eu acho importante a formação continuada para o professor da classe multisseriada (PROF. ISAÍAS).

Como já dissemos, os professores do campo sentem dificuldade para lidar com várias séries ao mesmo tempo, pois foram formados para trabalharem com o modelo seriado, baseado na lógica de organização capitalista, cujas turmas são estruturadas por série, disciplinas e conteúdos fragmentados e isolados da realidade social. Dessa maneira, é preciso garantir para os docentes que atuam no campo uma “formação diferenciada e não uma formação de educadores idealizada com base em uma compreensão burguesa de educação e de escola como meio de ascensão social” (JESUS, 2010, p. 420).

Outro aspecto importante do perfil dos professores se refere a localização de suas residências (Gráfico 9). Constatamos que apenas 13, ou 25%, dos professores residem na mesma comunidade onde está localizada a escola em que trabalham e 40, ou 70%, deles não residem. Nota-se, portanto, que a maior parte dos professores não habita o campo.

Gráfico 10 - Localização da residência



Fonte: Dados da pesquisa, set./out. 2011.

Nesse caso, a formação específica para atuar nas escolas do campo é também fundamental, uma vez que se corre o risco das práticas educativas empregadas pelos professores que não possuem essa formação ou vinculação cultural com o campo contribuírem para desvalorização e secundarização do espaço camponês. Corre-se o risco, ainda, do professor apenas adaptar o modelo de educação urbano para escola do campo, como preconiza o paradigma urbano. Segundo Arroyo (2007, 159), no paradigma urbano “as normalistas, pedagogos ou professoras formadas para as escolas das cidades poderiam ir e voltar cada dia da cidade para a escolinha rural e pôr em prática seus saberes da docência com algumas adaptações”.

Devido à ausência de uma formação específica para atuarem no campo, os docentes fazem uso de estratégias improvisadas que vão se constituindo como os únicos meios para trabalharem com os alunos. Essas implicações se estendem comprometendo as práticas, muitas vezes, sem referenciais teórico-metodológicos consistentes voltados para a realidade da educação do campo.

Sem orientação metodológica específica, o trabalho pedagógico se posiciona estático, sem inferências e nem reflexões do sentido político, pedagógico e ideológico. O método pedagógico efetivo é aquele que atinge o mundo de preocupação, necessidade, saberes e experiências que os estudantes constroem nas diferentes práticas sociais para o espaço escolar. “Este é o ponto de partida, e também de chegada, redefinindo e ampliando de qualquer processo pedagógico que tenha em sua base uma compreensão histórica da realidade e do seu conhecimento” (FRIGOTTO, 2011, p. 38-39).

A forma de educar os estudantes do campo que se pretende emancipatória, necessariamente precisa ser democrática. Faz parte do projeto educativo que, neste caso, deve ter clareza das diferentes responsabilidades de ser criança, jovem e adulto e os diferentes tempos destas responsabilidades. Esse entendimento é também fundamental na relação aluno e professor, escola e comunidade, entre outras. Para que a relação seja efetivamente democrática, é necessário que sejam estabelecidos critérios claros, explícitos e construídos coletivamente (FRIGOTTO, 2011).

Os dados apontaram que os professores não estão preparados para lidar com as classes multisseriadas e com as especificidades da Educação do Campo. A lacuna na formação inicial e a ausência de uma formação continuada denunciam o silenciamento do Estado para o trato com a Educação do Campo e o comprometimento das práticas pedagógicas para os estudantes camponeses. Assim, a formação específica de professores para atender essa demanda é meta que precisa ser perseguida.

4.2. CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Para que se devolva uma educação de qualidade nos estabelecimentos de ensino é imprescindível que se tenha condições materiais e humanas ideais para a realização do trabalho educativo e pedagógico. No entanto, nos estabelecimentos de ensino públicos da cidade e do campo brasileiro, especialmente estes últimos, essas condições não são garantidas

e acabam comprometendo a qualidade da educação, intensificam e precarizam, sobretudo as condições de trabalho docente⁵⁸.

As condições de precariedade material dos estabelecimentos de ensino do campo, dizem respeito à infraestrutura física, a falta de energia, de bibliotecas, de sanitários, de refeitórios, de laboratórios, entre outros. Conforme dados do Censo Escolar de 2011 (Quadro 3), citado por BRASIL (2012), os 76.229 estabelecimentos de ensino do campo, com 6.293.885 estudantes matriculados, possuem as seguintes condições materiais:

- 90,1% dos estabelecimentos não possuem acesso a internet;
- 94,1% dos estabelecimentos não possuem acesso a internet e a banda larga;
- 15% dos estabelecimentos não possuem energia elétrica;
- 10,4% dos estabelecimentos não possuem água potável;
- 14,7% dos estabelecimentos não possuem rede de esgoto sanitário.

Quadro 3 – Número de estabelecimentos de ensino e de matrículas do campo

Infraestrutura	Escola do Campo	%	Matrículas	%
Total	76.229		6.293.885	
Sem internet	68.651	90,1	4.523.534	71,9
Sem internet Banda larga	71.759	94,1	3.178.334	82,3
Sem energia Elétrica	11.413	15%	362.525	5,8
Sem água potável	7.950	10,4	431.472	6,9
Sem esgoto sanitário	11.214	14,7	418.353	6,7

Fonte: Brasil, 2012.

Observando esse contingente de alunos e as condições precárias dessas escolas, fica evidente que as condições de permanência não são garantidas da mesma forma que as de acesso dos estudantes do campo, em particular das classes multisseriadas, uma vez que, desse total de estabelecimentos, 71,37% têm turmas multisseriadas e representam 22% das matrículas totais do campo. Desse modo,

O que se observa concretamente é que a classe burguesa não se contrapõe ao acesso à escola. A universalização do acesso legitima a aparente democracia. O que efetivamente se nega são as condições objetivas, materiais, que facultem uma escola de qualidade e o controle da organização da escola (FRIGOTTO, 1989, p. 166).

⁵⁸ Trabalho docente é compreendido nesse trabalho como uma categoria que “abarca tanto os sujeitos nas suas complexas dimensões, experiências e identidades quanto as condições em que as atividades são realizadas no ambiente escolar (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA, D. A., 2009, p. 353).

É importante ressaltar que o processo de universalização da educação básica no país ocorreu no contexto das reformas educativas que promoveram a descentralização do ensino público, lançadas sob a égide das políticas neoliberais. Como já foi colocado, tais reformas visam reduzir custos com serviços públicos, assim ampliou-se o acesso à educação sem que fossem aumentados na mesma proporção os seus investimentos, desse modo, explica-se a ausência de condições objetivas especificamente nas escolas do campo para a realização de um ensino de qualidade.

Assim realizada, a expansão da educação básica sobrecarregou em grande medida os docentes, uma vez que as reformas educativas determinaram “uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores” [...] (OLIVEIRA, D. A., 2004, p. 1131). Cabe enfatizar que essa reestruturação do trabalho docente está relacionada às transformações do trabalho em geral, em favor das exigências requeridas no bojo da sociedade capitalista como tática para o fortalecimento e/ou superação das sucessivas crises econômicas do capital.

Por conta dessa reestruturação, os professores são obrigados, em alguns casos, a desempenhar funções que ultrapassam suas capacidades técnicas e humanas, tornando-se os responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional. Esse processo contribuiu para a intensificação e precarização do trabalho docente nas escolas públicas brasileiras, pois estes, assim,

se vêem forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções e, muitas vezes, recebem tais exigências como resultado do avanço em termos de autonomia e democratização da escola e de seu trabalho. O trabalho docente passa a contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras atividades, sem que essas mudanças impliquem também em alterações nos seus ganhos salariais ou mesmo ampliação remunerada de jornada de trabalho. Os trabalhadores continuam a ser contratados por hora/aula, mas é exigido dele a dedicação exclusiva no seu envolvimento com a escola. Isso tem sido gerador de intensificação do trabalho à medida que em muitos países latino-americanos os professores têm mais de um emprego, tendo que trabalhar em duas ou mais escolas para a complementação de sua renda devido aos baixos salários (OLIVEIRA, D. A., 2007, p. 7).

Verifica-se, por conseguinte, a intensificação do trabalho docente para atender às demandas que são colocadas à educação escolar no modo de produção capitalista, tendo como principal função fornecer aos estudantes os conhecimentos necessários e indispensáveis para manutenção do processo de acumulação capitalista, baseado na apropriação privada da riqueza que é produzida de forma coletiva com a exploração da força de trabalho.

Com a ausência de condições concretas para realização do trabalho, os docentes são obrigados a procurar alternativas e criar estratégias que venham contribuir para a condução do processo ensino-aprendizagem, dada sua responsabilização pelos resultados de tal processo, ou seja, pelo desempenho dos alunos e do sistema educativo. Esse desempenho “é algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar” (OLIVEIRA, D. A., 2007, p. 7).

Uma das estratégias diz respeito ao tempo que os docentes têm dedicado às atividades escolares fora do horário de trabalho, no intervalo das aulas, ao longo das madrugadas, nos finais de semana, nos feriados, para citar alguns. Estratégias como estas têm contribuído para o processo de intensificação do trabalho dos docentes que

além de comprometer a saúde desses trabalhadores, por em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hepersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA D. A., 2009, p. 367).

Com relação às condições de trabalho docente, é preciso considerar ainda que “quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, conseqüentemente, aos docentes” (ASSUNÇÃO; OLIVEIRA D. A., 2009, p. 354). Nesse contexto, procuramos verificar as condições de trabalho docente, a partir da caracterização estrutural e didático-pedagógica das seis escolas com classes multisseriadas que serviram de amostra para nosso estudo. Para tanto, coletamos dados por meio do formulário e da observação da realidade concreta. Mesmo tendo alguns aspectos em comum, optamos por caracterizá-las individualmente, com a pretensão de contemplar suas particularidades, conforme a seguir.

4.2.1 Escola “Mandacaru”

A escola “Mandacaru” foi a primeira escola visitada; nela, trabalha o professor Alexandre. Essa escola fica a uma distância de aproximadamente 15 km da sede do município, num povoado bem habitado, porém, nas proximidades da escola, concentram-se apenas algumas dessas habitações. A escola foi fundada⁵⁹ em 1982. Em de julho de 1996, ela

⁵⁹ As informações relacionadas aos anos de fundação das escolas foram fornecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

passou por uma reforma com recursos do MEC e do governo do Estado da Bahia, na época Paulo Ganem Souto⁶⁰.

Foto 5 – Fachada da escola



Foto 6 – Pátio interno



Fonte 1/2: Dados da pesquisa, set. 2011.

Quando da realização dessa pesquisa, a escola estava toda cercada por muros e, no geral, apresentava um bom estado de conservação, inclusive tinha sido recentemente pintada. Na entrada da escola, existia um pátio externo sem piso, onde, à esquerda, ficavam localizadas uma cisterna e uma caixa d'água. No pátio interno com piso revestido de cerâmica e cimento grosso em algumas partes, encontravam-se: três mastros para erguer bandeiras; três salas de aula, sendo apenas uma delas utilizada; cinco sanitários, uma cozinha, uma secretaria e um depósito de alimentos anexo à secretaria. Todos esses compartimentos possuíam piso revestido de cerâmica.

A sala de aula utilizada pelo professor Alexandre era espaçosa, iluminada e arejada, tendo a mobília composta por: um birô com cadeira, bastante danificado; um armário de aço, que necessita de uma pintura para eliminação da ferrugem; um quadro de cimento pintado na cor verde na parede, carteiras com cadeiras e, carteiras conjugadas com “braço”, em bom estado de conservação, que são utilizadas pelos alunos.

⁶⁰ Essas informações tiveram como fonte uma placa de inauguração exposta na escola.

Foto 7 – Sala de aula do professor Alexandre



Fonte: Dados da Pesquisa, set. 2011.

Os sanitários da escola estavam todos em bom estado de conservação, possuindo metade das paredes revestidas de azulejos, teto com forro de madeira e fossa séptica. Apenas três dos cinco sanitários eram utilizados; dois pelos estudantes do turno vespertino; o terceiro deles, recém-construído, utilizado somente pelos estudantes do turno matutino – maior parte da educação infantil –, e os demais servindo apenas para guardar produtos e utensílios empregados na limpeza da escola.

A cozinha possuía parte das paredes revestidas de azulejos e o seu teto forrado de madeira. Em seu interior, instalado um fogão, pia de lavar louças, uma pequena estante de ferro, além de outros utensílios utilizados para preparar as refeições.

Foto 8 – Sanitário



Foto 9 – Cozinha



Fonte 8/9: Dados da Pesquisa, set. 2011

Observou-se que a escola ofertava merenda escolar para os estudantes. A merenda era fornecida para escola mensalmente, sendo que alguns produtos que a cumpunha eram enviados semanalmente, como pães e verduras. De acordo com a funcionária da escola, o quantitativo de merenda fornecido era suficiente para o consumo mensal. O armazenamento de alguns dos seus produtos era feito no depósito próximo a secretaria, o qual apresentava boas condições de uso e também possuía teto com forro de madeira. Os produtos que precisavam ser refrigerados eram guardados na casa das funcionárias da escola. Como a escola não possuía refeitório, os estudantes faziam as refeições no pátio interno.

Foto 10 e 11 – Armazenamento da merenda escolar



Fonte 10/11: Dados da Pesquisa, set. 2011.

A escola possuía energia elétrica e água encanada. Por falta de uma bomba elétrica, a água era distribuída somente para a cisterna e para um dos sanitários da escola. Para os alunos beberem água, era disponibilizado na sala de aula um filtro de cerâmica. Na escola encontrava-se um bebedouro elétrico, porém não estava sendo utilizado.

Na secretaria da escola ou laboratório⁶¹, como denominou o professor Alexandre, por conta da chegada de computadores, impressora e outros equipamentos digitais, está sendo

⁶¹ O laboratório é financiado pelo MEC por meio do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), neste caso PROINFO/RURAL. É um programa educacional com o objetivo de promover o uso pedagógico da informática na rede pública de Educação Básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e

utilizada para guardar esses materiais. Vale ressaltar que eles ainda não são utilizados, pois o professor está aguardando um curso de formação⁶² para trabalhar com os equipamentos. Como na escola não existe biblioteca, nessa secretaria existe também uma estante onde estão disponíveis alguns livros, bem como outros materiais didáticos e pedagógicos utilizados para o desenvolvimento das atividades educativas, conforme ilustrações abaixo.

Foto 12 – Equipamentos de informática

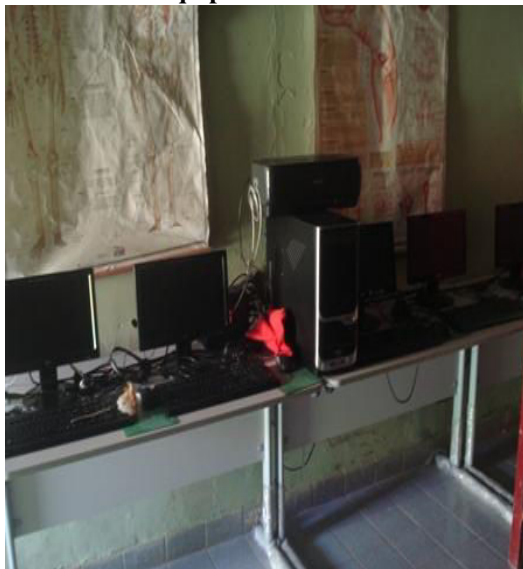


Foto 13 – Armazenamento do material escolar



Fonte 12/13: Dados da pesquisa, set., 2011.

Em relação aos materiais didáticos e pedagógicos que a escola dispõe, o professor Alexandre destacou o seguinte no momento da entrevista:

Os recursos didáticos estão sendo suficientes, porque o dinheiro do Caixa Escolar está vindo diretamente para a escola. Caixa de giz, cartolina, papel madeira, duplex folha de ofício, emborrachado, papel laminado, lápis e borracha, nós temos esses recursos didáticos aqui na própria escola. Precisamos de outros recursos pedagógicos, o globo até quebrado está. Precisamos de mapas, temos alguns aí, mas são colados com fita adesiva, é bom um daqueles móvel. Uma TV [televisão] com um DVD, para que possa dar uma contribuição, uma ajuda, porque os alunos assistem TV e eles compreendem com facilidade. Quem sabe com um DVD, um vídeo, eles não possam ter uma aprendizagem mais significativa. O som [aparelho de som] da escola foi roubado e até agora não surgiu um novo (Prof. Alexandre).

tecnologias. O laboratório é composto pelos seguintes itens: um servidor, quatro estações, monitores LCD, uma impressora jato de tinta, Linux educacional e mobiliário (cinco mesas para computador, cinco cadeiras e uma mesa para impressora. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462&id=244&option=com_content&view=article>. Acesso em: 05 dez. 2011.

⁶² Os diretores e coordenadores tinham solicitado que a Secretaria Municipal de Educação ofertasse curso de formação para os professores das escolas do campo que estavam sendo informatizadas, conforme informou umas das coordenadoras pedagógicas do município.

No período da pesquisa, essa escola funcionava no turno matutino e vespertino, possuía quarenta e um estudantes regularmente matriculados e distribuídos entre a educação infantil e a fase inicial do Ensino Fundamental, formando duas classes multisseriadas, nas quais atuavam dois professores, sendo um homem e uma mulher. Na escola, trabalhavam ainda duas merendeiras, duas serventes e um guarda, que cuidava da segurança do laboratório no período noturno.

4.2.2. Escola “Juazeiro”

A segunda escola visitada foi a Juazeiro; nela, trabalha o professor Isaías. A escola foi fundada em 1994, e fica localizada num povoado onde estão concentradas grandes fazendas, cuja distância é de aproximadamente 13 km para sede do município. Essa escola também foi reformada em 1996, com recursos do BIRD, MEC e governo do Estado da Bahia. Dentre as escolas visitadas, essa é a que tem a estrutura física mais danificada, principalmente nas suas partes externas, como parte do muro da entrada, o qual se encontrava destruído, pintura envelhecida e telhado precisando de reparos, conforme apontou uma funcionária da escola. Observou-se que a condição da estrutura predial necessitava de manutenção urgente.

Foto 14 – Fachada da escola



Foto 15 – Pátio externo



Fonte 14/15: Dados da pesquisa, set. 2011.

A escola, na época da pesquisa, estava toda murada. Do lado direito do seu pátio externo ficava a cisterna. Possuía ainda, um pátio interno coberto, onde ficava uma cozinha, com um depósito anexo; possuía duas salas de aula, e, dois sanitários, todos esses

compartimentos com o piso revestido de cerâmica e teto forrado de policloreto de vinílico (PVC)⁶³, com laje nos sanitários, exceto o pátio que é coberto apenas com telhas.

A cozinha possuía boas condições de uso, sendo parte de suas paredes revestidas com azulejos. Nela existindo um fogão do tipo industrial com botijão a gás e uma pia. Na dispensa eram guardados alguns utensílios domésticos em um armário de aço, utilizado para armazenar a merenda. A merenda escolar era distribuída mensalmente, exceto verduras, frango e os pães que são trazidos semanalmente. De acordo com uma funcionária da escola, alguns produtos não eram suficientes para o consumo mensal. Ela citou como exemplo: “tem suco, mas não tem biscoito; tem massa de macarrão, mas não tem os demais ingredientes. Por isso, tem dias que não tem como fazer merenda”. Como a escola não tinha energia elétrica ou solar e não dispunha de geladeira ou freezer, a maior parte dos produtos que eram utilizados na merenda, não precisavam ser refrigerados.

Foto 16 – Pia da cozinha



Foto 17 – Fogão e utensílios da cozinha



Fonte 16/17: Dados da pesquisa, set. 2011.

⁶³ “É um material plástico sólido que se apresenta na sua forma original, como um pó de cor branca. Fabrica-se por polimerização do monômero de cloreto de vinilo (VCM) que, por sua vez, é obtido do sal e do petróleo. Foi patenteado como fibra sintética há mais de oitenta anos e em 1931 começou a sua comercialização”. Disponível em: <<http://www.cires.pt>>. Acesso em: 28 abr. 2012.

A água utilizada na escola era trazida por caminhões, os chamados “carro pipa”, sendo recolhida supostamente de açudes. A água era armazenada na cisterna da escola e dali utilizada para o consumo, inclusive para ser bebida, mesmo sem receber tratamento adequado. Durante a visita, foi possível notar que a escola possuía alguns filtros, mas como estavam sem vela (conforme informou uma funcionária), a água era servida coletivamente para os alunos em recipientes improvisados, como cuscuzeiro.

Os dois sanitários com vasos e lavatórios de louças, fossa séptica e paredes revestidas de azulejos, estavam em bom estado de conservação e de limpeza.

Foto 18 – Banheiro



Foto 19 – Sala de aula do professor Isaías



Fonte 18/19: Dados da pesquisa, set. 2011.

As duas salas de aula eram bem conservadas, espaçosas e iluminadas. A sala de aula que o professor Isaías trabalhava possuía: um birô e carteiras com cadeira, um armário de aço e outro feito de cimento, um quadro de giz, feito de cimento pintado na cor verde na parede, uma estante de aço, um mural onde estão expostas algumas atividades e algumas das matrizes dos testes escritos, aplicados pelo docente. A mobília, no geral, apresentava boas condições de uso, exceto a estante, por conta da ferrugem.

Com relação aos materiais didáticos e pedagógicos utilizados, o professor Isaías enfatizou que somente os primeiros são suficientes para desenvolver o trabalho educativo. Além de ressaltar sobre a dificuldade de trabalhar sem tais recursos, ele reclamou ainda a atenção para a falta de energia (elétrica ou solar). Nas palavras do professor:

[...] Não são suficientes porque faltam alguns recursos na escola, por exemplo: a gente não tem computador, globo e os jogos são poucos. Para que a aprendizagem seja significativa faltam muitos recursos para a gente trabalhar. Os recursos didáticos não são suficientes para a gente trabalhar, nós temos: folha de ofício, estêncil, tinta guache. Os jogos são insuficientes e são voltados mais para o pré-escolar, 1ª e 2ª série. Se a escola tivesse energia melhorava, porque teria um computador, uma impressora, som para trabalhar com música. A gente não trabalha com música porque não tem som, nem uma televisão para a gente trabalhar com filme (Prof. Isaías). Tira, já citou ele no início.

A escola, ora investigada, funcionava no período matutino e vespertino, ofertando da educação infantil até a fase inicial do Ensino Fundamental, tendo quarenta estudantes regularmente matriculados, divididos em duas classes multisseriadas, nas quais atuavam dois professores com a seguinte distribuição: uma professora lecionava no período matutino em uma classe multisseriada composta por quatro estudantes de educação infantil, três estudantes de 1º ano, seis estudantes de 2º ano e onze estudantes de 2ª série; e, no turno vespertino, trabalhava o professor Isaías; nessa classe, estudavam onze estudantes da 3ª série e cinco estudantes da 4ª série. Na escola atuavam também duas merendeiras e duas serventes, divididas respectivamente nos períodos de funcionamento da escola.

4.2.3 Escola “Umbuzeiro”

A escola “Umbuzeiro” foi fundada 1984. Ela foi a terceira escola visitada. Situa-se em um povoado onde estão concentradas supostamente as maiores fazendas do município, por conta disso, foi possível observar um restrito número de habitações nas suas proximidades. A distância da sede do município para escola é de aproximadamente 22 km. Nela, leciona o professor Silvínio.

Foto 20 – Fachada da escola



Foto 21 – Pátio externo



Fonte 20/21: Dados da pesquisa, set. 2011.

De modo geral, na ocasião da pesquisa, ficou evidenciado que a estrutura física da escola necessitava de reforma e manutenção para que pudesse garantir melhores condições para realização das atividades educativas, principalmente com relação ao telhado e a pintura que estavam danificados. A escola assim se apresentava: toda murada, possuindo um pátio sem piso, uma cisterna, duas salas de aula, dois sanitários e uma pequena cozinha, não possuía refeitório e nem biblioteca.

Na cisterna era armazenada água da chuva para utilização na escola que, quando termina, é repostada geralmente por carro “pipa”, com água trazida de açudes da região. Mesmo sem receber tratamento, ela era consumida pelos alunos. Na sala de aula encontrava-se um filtro onde ela era servida coletivamente.

As salas de aula eram bem espaçosas e arejadas. O piso de ambas era revestido de cerâmica, possuindo bom estado de conservação. A sala de aula que o professor Silvínio ocupava não era bem iluminada, possuía duas portas e não tinha janela e os cobogós não eram suficientes para proporcionar uma boa iluminação. A mobília da sala de aula onde o professor atuava era composta por: um birô com cadeira; um quadro de giz, feito de madeira e pintado na cor verde; uma estante de aço, na qual se guarda materiais didáticos e pedagógicos; e algumas cadeiras conjugadas com “braço” utilizadas pelos alunos. Da mobília disponível, observou-se que, somente algumas das cadeiras utilizadas pelos alunos estavam em condições desfavoráveis de uso, os demais móveis estavam bem conservados.

Foto 22 – Alunos do professor Silvínio



Foto 23 – Material escolar



Fonte 22/23: Dados da pesquisa, set. 2011.

Quanto aos recursos didáticos e pedagógicos o professor Silvínio falou que a escola possuía os recursos básicos (giz, cartolina, folha de ofício, jogos, entre outros). No entanto, a

escola não dispunha de outros recursos que são também extremamente necessários, como o computador, impressora, televisão, não possuía nem mesmo um mimeógrafo, que poderia ser útil, inclusive, pelo fato de a escola não possuir energia, conforme enfatizou o professor:

A gente tem os recursos didáticos e pedagógicos básicos: quadro, giz, apagador, caderno, cartolina, folha de ofício. Não falta! Esse ano, até aqui [setembro de 2011], a gente está tendo esse material disponível. Tem vários jogos fornecidos, tipo: brincadeira de quadrinho, dado, dominós, quebra-cabeça. E mapas, quando a gente quer, traz da secretária de educação. Esses materiais mais modernos seriam importantes, como uma impressora, um computador... não chegaram até nossa escola ainda. No caso, o mimeógrafo, que é muito necessário para escola da zona rural que não tem energia. O mimeógrafo seria essencial, para auxiliar o trabalho do professor, infelizmente eu não tenho esse material disponível. Isso iria me ajudar bastante na aplicação das atividades, no desenvolvimento dos alunos também (Prof. Silvínio).

Os sanitários possuíam vasos sanitários com fossa séptica, com metade das paredes revestidas de azulejos e estavam em bom estado de uso e conservação. De todas as escolas visitadas, essa foi a única em que os sanitários possuíam identificação para que fossem utilizados separadamente entre homens e mulheres.

A cozinha da escola funcionava num espaço muito pequeno, o que não possibilitava que a mesma estivesse bem arejada e iluminada. Possuía uma pia, um fogão do tipo industrial com botijão a gás, um armário de aço, onde se armazena a merenda escolar, além de outros utensílios domésticos.

Foto 24 – Sanitário



Foto 25 – Cozinha



Fonte 24/25: Dados da pesquisa, set. 2011.

A merenda escolar era servida na escola regularmente. A sua entrega era feita por carro da Secretaria Municipal de Educação ou enviada pelo transporte escolar que levava alunos do povoado para estudar na cidade. Como a escola não possuía energia elétrica e geladeira, alguns dos alimentos perecíveis utilizados na produção da merenda eram preparados nas casas das funcionárias para manterem sua conservação. Como exemplo, a funcionária disse que a carne utilizada na merenda é cozinhada em sua residência para que possa durar até o dia de ser consumida.

A escola funcionava somente no período matutino, ofertando educação infantil e a fase inicial do Ensino Fundamental para trinta e dois estudantes matriculados, divididos em duas classes multisseriadas, cada uma com um docente. Em uma sala de aula estudavam dezoito estudantes, sendo seis de educação infantil, cinco de 1º ano e sete de 2º ano; e, na outra sala de aula (sala do professor Silvínio) estudavam quatorze estudantes, seis de 2ª série, seis de 3ª série e dois de 4ª série. Trabalhavam na escola, também, uma merendeira e uma zeladeira.

4.2.4 Escola “Aroeira”

A professora Bianca trabalha nessa escola e esta foi a quarta escola visitada. O povoado onde ela está localizada é bem habitado, formado por um grande número de pequenas propriedades rurais. A distância da escola para a sede do município é de aproximadamente 7 km. A escola foi fundada em 1990, e, passou por uma reforma em 1996, com recursos do BIRD, do MEC e do governo da Bahia. As condições atuais de parte da estrutura física da escola são precárias, inclusive as partes externas. A escola é eletrificada, possuindo muros ao redor, pátio, duas salas de aula, dois sanitários e cozinha com dispensa.

Foto 26 – Pátio externo



Foto 27 – Laboratório de informática



Fonte 26/27: Dados da pesquisa, set, 2011.

Uma das salas de aula foi desativada para o funcionamento improvisado do laboratório de informática da escola fornecido por meio do PROINFO/RURAL. Na outra sala, são ministradas as aulas. Observou-se que essa sala era espaçosa e bem iluminada, embora faltassem lâmpadas e alguns dos vidros das janelas estivessem substituídos por pedaços de madeira. O piso da sala, revestido de cerâmica, encontrava-se danificado, assim como parte das paredes que apresentavam buracos e pintura envelhecida e suja. Encontrava-se mobiliada com carteiras e cadeiras, um armário de aço e outro feito de cimento, um quadro de giz, feito de cimento pintado na cor verde na parede. A professora não dispunha de birô nem cadeira apropriada, por isso, ela usa a mesma mobília que os estudantes.

Foto 28 e 29 – Sala de aula da professora Bianca



Fonte 28/29: Dados da pesquisa, set. 2011.

No tocante aos materiais didáticos e pedagógicos utilizados na escola, a professora Bianca enfatizou que houve também uma melhoria com a utilização dos recursos do caixa escolar. A professora apontou para a necessidade de alguns equipamentos como televisão, mimeógrafo que a escola não dispõe e alguns recursos que poderiam facilitar o trabalho, como quadro branco. Mencionou, ainda, sobre a importância da chegada de computadores para melhoria das condições de trabalho junto aos alunos. Vejamos a fala da professora:

Veja bem, quanto aos jogos e material assim como: folha de ofício, cartolina... de três ano pra cá, está bem melhor, depois do surgimento do caixa escolar, porque antes não tinha. Agora está sendo bem favorável. Temos vários jogos para trabalhar os conteúdos. Só que globo, mapas, mimeógrafo e televisão a escola não tem. Se a escola tivesse uma lousa branca, seria bom e facilitaria bastante, até na questão do pó. Tem som só que no momento não tá funcionando. Agora com os computadores,

quando começarem funcionar vai melhorar, até na questão das atividades para os alunos, eu posso trazer em pen drive, imprimir ou xerocar (Profa. Bianca).

Os sanitários da escola estavam bem conservados, mas não possuíam iluminação natural adequada e nem lâmpadas. Os vasos e pias sanitárias eram de louça, as paredes revestidas de azulejos, o piso revestido de cerâmica, o teto forrado de madeira e possuía fossa séptica.

Foto 30 – Sanitário



Foto 31 – Cozinha



Fonte 30/31: Dados da pesquisa, set. 2011.

A cozinha era bem conservada, com paredes revestidas de azulejos, pisos cobertos de cerâmica e teto forrado com madeira. Dentre os componentes de sua mobília estavam um fogão do tipo industrial com botijão a gás, uma pia de lavar louças e outros utensílios usados para o preparo da merenda escolar.

A distribuição da merenda escolar era feita mensalmente, sendo que alguns produtos, tais como verduras, eram enviados quinzenalmente, ou ainda, semanalmente, como no caso dos pães. Como a escola não possuía geladeira, as funcionárias levavam alguns dos produtos perecíveis para suas casas. Essa escola também não possuía refeitório.

A escola atendia a vinte nove estudantes matriculados entre a educação infantil e a fase inicial do Ensino Fundamental. Em seu quadro: duas professoras, duas merendeiras e duas zeladoras distribuídas igualmente nos turnos matutino e vespertino. No turno matutino, com a professora Bianca, estudavam quatorze estudantes, quatro da 2ª série, seis da 3ª série e estudantes da 4ª série. Já no período vespertino, a outra professora lecionava para quinze

estudantes, cinco da educação infantil, quatro do 1º ano e seis do 2º ano do Ensino Fundamental.

4.2.5 Escola “Jurema”

A escola “Jurema” foi à penúltima visitada; nela, atua o professor João Bandeira. Fundada em 1982, a escola está localizada a aproximadamente 14 km da sede municipal. No povoado em que está localizada existem algumas fazendas, mas ele é constituído basicamente por pequenas propriedades rurais. Esse estabelecimento de ensino foi recentemente reformado, por isso as condições da sua estrutura física no momento da pesquisa foram consideradas boas. Possui as seguintes dependências: um pátio, duas salas de aula, dois sanitários, uma cozinha e uma cisterna. No momento da visita, foi possível observar que a tinha energia solar, mas que possivelmente fora desinstalada por falta de manutenção dos equipamentos. Assim como nas demais escolas visitadas, essa também não dispõe de biblioteca.

Foto 32 – Fachada da Escola



Foto 33 – Pátio externo



Fonte 32/33: Dados da pesquisa, set. 2011.

A escola era toda murada e o seu pátio bem espaçoso, sendo apenas uma pequena parte dele localizado numa área com cobertura e com piso revestido de cerâmica. A maior parte descoberta do pátio tem uma pequena parte do piso revestido de cimento grosso e o restante dele sem piso.

As salas de aula são espaçosas, bem arejadas e bem iluminadas, ambas possuem piso revestido de cerâmica. Apenas uma delas é utilizada pelos professores, estando sua mobília

bem conservada e tendo os seguintes objetos: algumas carteiras e cadeiras utilizadas pelos alunos; um birô com cadeira; uma estante e um armário de aço, nos quais estão guardados materiais didáticos e pedagógicos; um quadro de giz na parede, feito de cimento pintado na cor verde; e um filtro com água, disponibilizado de forma coletiva para os alunos.

Foto 34 – Sala de aula



Foto 35 – Bebedouro



Fonte 34/35: Dados da pesquisa, set. 2011.

Os dois sanitários estavam em bom estado de conservação. Possuíam vasos sanitários, fossa séptica e piso revestido de cerâmica.

A cozinha é pequena, com pouca luminosidade e ventilação, porém, bem conservada. Na cozinha, estava disposta uma pia, um fogão do tipo industrial com botijão a gás, uma estante de aço utilizada para armazenar a merenda e outros utensílios domésticos disponíveis como: pratos, copos, talheres, baldes, panelas, dentre outros. A observação permitiu verificar a necessidade de aquisição de um móvel apropriado para o armazenamento da merenda escolar, assim como dos demais utensílios utilizados na cozinha.

Foto 36 – Sanitário**Foto 37 – Cozinha**

Fonte 36/37: Dados da pesquisa, set. 2011.

De acordo com as funcionárias, a merenda escolar era também distribuída mensalmente, sendo que as verduras e outros alimentos eram enviados semanalmente, principalmente alguns produtos que necessitavam ser refrigerados, já que na mesma não tinha nenhum eletrodomésticos que pudesse conservá-los. Essa escola também não possui refeitório para que os alunos possam se alimentar num ambiente apropriado.

A água utilizada para o consumo da escola, inclusive para beber, geralmente era da chuva. Quando acaba a cisterna é reabastecida comumente por “carro pipa” com água de açudes da região, mesmo não sendo potável.

Em se tratando dos recursos didáticos e pedagógicos que foram fornecidos à escola, o professor João Bandeira, enfatiza que houve uma melhoria na disponibilização de recursos didáticos, no entanto, considera que os recursos pedagógicos ainda são insuficientes e isso dificulta a realização do trabalho com alguns conteúdos. Ele considera ser importante que o professor seja consultado em relação ao material que deve ser comprado com a verba do caixa escolar. Da mesma forma, relata sobre a dificuldade que enfrenta, em virtude de a escola não dispor de recursos como globo terrestre, mimeógrafo, jogos pedagógicos, televisão, entre outros:

Com relação aos recursos didáticos do ano passado pra cá vem sendo normal, porque teve uns anos aí... que a carência era muito grande. Só os pedagógicos que ficam mais a desejar. Temos o giz, o álcool, estêncil, cartolina, folha de ofício... para fazer o trabalho sempre tem, as vezes está sobrando. Pedagógico a gente tem aqui: mapas que eu consegui. Eu queria ter meus próprio recursos, porque muitas

vezes você quer trabalhar determinado conteúdo, quer ter aquele material de apoio e a escola não oferece. Como tem o caixa escolar, o professor era quem deveria dar sugestão pra comprar esses materiais, porque o professor é quem está por dentro das dificuldades, do material que vai precisar usar, como por exemplo: jogos pedagógicos para trabalhar Português, Matemática... Seria muito interessante que a escola mesmo já tivesse porque aqui mesmo não tem o globo. [...] Um lugar como esse aqui que não tem energia, não era nada de mais ter um mimeógrafo e, até isso é difícil chegar aqui. O mimeógrafo é um recurso que a escola não tem e que poderia contribuir com o trabalho, uma televisão, filmes, DVD também (Prof. João Bandeira).

A escola investigada funcionava no período matutino e vespertino e possuía trinta e quatro estudantes matriculados, distribuídos entre a Educação Infantil e a primeira fase do Ensino Fundamental, divididos em duas classes multisseriadas cada uma com um docente. No período matutino, uma professora lecionava em classe multisseriada com dezenove estudantes, sendo dez de Educação Infantil, quatro da 1ª série e cinco da 2ª série do Ensino Fundamental. Já no período vespertino, funcionava a classe multisseriada que o professor João Bandeira atuava, composta por quinze estudantes, sendo dois da 2ª série, nove da 3ª série e quatro da 4ª série.

4.2.6 Escola Alecrim

A escola Alecrim foi a última visitada; nela, trabalha a professora Verônica. A escola foi fundada em 1990. Está localizada numa distância de aproximadamente 19,9 km da sede do município. Com a visita foi possível observar um pequeno quantitativo de habitações localizadas nas proximidades da escola.

No geral, as condições da estrutura física da escola eram boas, mas necessitava de reforma, inclusive de pintura. Ela é composta pelas seguintes dependências: um pátio, duas salas de aula, dois sanitários, uma cisterna e uma cozinha.

A escola é toda murada e o seu pátio é espaçoso, somente uma pequena parte dele fica numa área coberta com piso revestido de cimento liso, assim como nas demais dependências.

Foto 38 – Fachada da Escola**Foto 39 – Pátio externo**

Fonte 38/39: Dados da pesquisa, set. 2011.

As únicas características comuns entre as dependências das salas de aula são a iluminação e a conservação de ambas. Uma das salas de aula funciona em local certamente improvisado, pois o espaço é muito pequeno e não oferece condições adequadas para desenvolver as atividades educativas, mesmo sendo utilizado apenas por cinco estudantes e uma professora. De modo contrário, a outra sala de aula é bem espaçosa, sendo ocupada por quinze estudantes e uma professora e, mesmo assim, ainda dispõe de muito espaço. A mobília das salas de aula era composta pelos seguintes itens: a sala menor possuía sete carteiras com cadeira, utilizadas pelos alunos e pela professora, e um pequeno quadro de giz (feito de madeira e pintado na cor verde) pregado na parede; a sala mais espaçosa possuía um bom quantitativo de carteiras com cadeiras utilizadas pelos alunos e pela professora, uma estante de aço onde ficavam guardados os materiais didáticos e pedagógicos utilizados na escola e um quadro de giz, feito de madeira e pintado na cor verde. Vale ressaltar que toda mobília era bem conservada, exceto a estante, por causa da ferrugem.

Foto 40 – Sala de aula da profa. Verônica**Foto 41 – Localização dos sanitários**

Fonte 40/41: Dados da pesquisa, set. 2011.

Os sanitários possuíam apenas vaso sanitário e eram de fossa séptica, apresentando boas condições de uso. No entanto, as paredes necessitavam de uma nova pintura, principalmente na parte exterior de ambos, assim como as demais paredes externas do prédio escolar.

Foto 42 – Cozinha



Foto 43 – Parte da mobília da cozinha



Fonte 42/43: Dados da pesquisa, set. 2011.

A cozinha mostrou ser a dependência da escola que mais precisava de manutenção e, inclusive, de mobília para o armazenamento da merenda escolar. A pintura das suas paredes estava muito suja. A mobília, formada por uma pia, um fogão com botijão a gás e algumas carteiras, estavam bem danificadas. Onde era armazenada parte da merenda escolar e outros utensílios para uso doméstico disponíveis na cozinha, também evidenciava necessidade de manutenção urgente.

A merenda escolar era distribuída mensalmente, exceto alguns produtos perecíveis, dentre eles os que precisam ser refrigerados, assim como nas escolas anteriores. Como essa escola também não possui refeitório, os estudantes merendam na própria sala de aula.

A água utilizada na escola geralmente era proveniente da chuva e armazenada na cisterna. Quando água da chuva acaba, a cisterna comumente é reabastecida com água transportada de açudes da região.

Quanto ao material didático e pedagógico a professora Verônica se mostrou satisfeita com o quantitativo que é disponibilizado. Porém, ela se queixa da falta de energia e de alguns equipamentos como televisor, vídeo, notebook, entre outros. Assim, ela coloca que:

Tem muito material. Temos recursos como: mapas, giz, quadro, papel ofício, estêncil, cola, emborrachado, isopor, papel laminado, papel crepom. Se quiser fazer atividades, se quiser preparar aula de artes a gente tem material. A gente tem jogos, alfabeto para montar palavras, tem dominó da adição. [...] O material é fornecido, salvo engano, duas vezes por ano. É trazido o estoque comprado com o dinheiro do caixa escolar e gente vai gastando, tem muito material. Se tivesse energia a gente poderia ter a televisão, um vídeo, porque uma aula com um notebook, com um vídeo, é uma aula com aquele sonzinho baixo. Não é mesma aula se tivesse uma televisão, um vídeo, um microssistém, coisas que podiam auxiliar na aula da gente. [...] O mimeógrafo a gente tem um só que está com problema. Eu não utilizo mimeógrafo. Como tenho notebook em casa, eu digito tudo. Prova é digitada, atividade, desenho, tudo eu faço no notebook, imprimo e trago. Eu também não gosto muito do mimeógrafo, porque ele desperdiça muitas folhas, ele mancha muito.

A escola, no momento da pesquisa, possuía vinte estudantes matriculados distribuídos entre a Educação Infantil e a fase inicial do Ensino Fundamental, sob a regência de duas professoras, cada uma com uma classe multisseriada. Como a escola só funciona no período matutino, em uma das salas de aula estudavam cinco estudantes, sendo um da Educação Infantil, dois da 1ª série e dois da 2ª série do Ensino Fundamental. Na outra sala de aula, estavam os treze estudantes da professora Verônica, sendo cinco de 2ª série, quatro de 3ª série e quatro de 4ª série. Na escola trabalhavam, ainda, uma merendeira e uma servente.

A partir dos dados, elaboramos a seguinte síntese da caracterização estrutural e didático-pedagógica dessas escolas:

1) Infraestrutura:

Das seis escolas, duas apresentavam condições físicas bem conservadas, uma tinha condição regular e duas estavam com condições físicas em estado precário (muro quebrado, paredes internas e externas sujas e danificadas, piso quebrado, teto danificado).

Instalações físicas que faltam nas escolas: biblioteca, refeitório, energia elétrica ou solar (exceto em duas), quadra de esporte e laboratório. Quanto ao laboratório, duas escolas tinham recebido computadores e outros equipamentos, no entanto, não possuíam espaços apropriados para a utilização destes, eram utilizados espaços improvisados. Abastecimento com água potável, apenas uma escola contava com esse serviço.

Ausência ou insuficiência de equipamentos: mimeógrafo, computador, impressora, televisão, vídeo, DVD, geladeira, freezer, bebedouro, etc. Verificamos ainda, ausência ou insuficiência de mobília: na sala de aula (carteira, cadeira, birô, armário, estante, etc.) e na cozinha (armário, etc.). Em todas as escolas notamos que a merenda e os utensílios domésticos eram mal armazenados.

2) Materiais didáticos e pedagógicos:

Quanto aos materiais didáticos, todos os docentes se mostram satisfeitos com o quantitativo fornecido. Eram materiais didáticos básicos, tais como: giz, cartolinas, papel ofício, estêncil, cola, emborrachado, isopor, papel laminado, papel crepom, caderno, tinta guache.

Já os materiais pedagógicos disponíveis foram considerados como insuficientes pelos professores. Dentre eles, podemos citar os jogos (montar palavras, alfabeto, dominó, quebra-cabeça, etc.). Os professores citaram alguns recursos pedagógicos que as escolas deveriam possuir, como, por exemplo: ábaco, alfabeto móvel, torso humano, mapas, globo terrestre, entre outros. Nota-se que esses recursos são básicos também, no entanto, as escolas não dispõem.

Devido à falta ou a impossibilidade de uso de alguns recursos nas escolas multisseriadas é comum os professores utilizar seus próprios recursos, sobretudo para facilitar seu trabalho. Vejamos dois exemplos:

O mimeógrafo, a gente tem um só que está com problema. Eu não utilizo mimeógrafo. Como tenho notebook em casa, eu digito tudo... Prova é digitada, atividade, desenho, tudo eu faço no notebook, imprimo e trago! (Profa. Verônica).

A escola não tem mimeógrafo, por isso eu uso meu próprio computador para trazer atividades para os alunos, com isso eu ganho muito mais tempo. (Prof. João Bandeira).

Mesmo não sendo aspectos ligados à estrutura física e aos materiais didáticos pedagógicos disponíveis nas classes multisseriadas investigadas, resolvemos apontar alguns aspectos que tem influenciado nas condições de trabalho dos docentes. Um desses aspectos é distância que estes percorrem para se deslocar para escolas que lecionam. No momento da entrevista alguns dos docentes queixaram-se das distâncias percorridas. O professor Silvínio disse:

[...] a distância de minha casa para a escola, que são 18 km, é uma dificuldade. No caso, causa meu cansaço físico e mental. Muitas vezes eu chego em casa 12h00, 12h20. E isso, já vai tomar parte do tempo que eu ia planejar meu trabalho para o dia seguinte. Então, o professor cansado, com a mente cansada, muitas vezes sem recursos para lhe ajudar no seu trabalho, muitas vezes não planeja o quanto deveria ser planejado: suas atividades, seu planejamento diário ou mensal. Eu acho que fica um pouco a desejar, no caso.

Verifica-se, desse modo, que as distâncias que os docentes percorrem comprometem o sucesso das atividades educativas. Em relação a essa questão, também merece ser ressaltado que a distância média que os docentes percorriam variava entre 1,5 e 22 km e todos eles utilizavam moto para se deslocar para as escolas.

Outro aspecto está relacionado à elaboração do planejamento escolar. Como os professores que atuam na multissérie costumam trabalhar com os estudantes agrupados por série (em algumas das fotografias utilizadas é possível perceber essa divisão, alunos sentados enfileirados ou formando grupos), elaboram geralmente para cada uma delas um plano de ensino. A esse respeito, a professora Verônica mencionou:

O meu plano de curso é dividido por três turmas, é assim que eu trabalho. Cada turma tem seu plano, sua matéria e seu conteúdo. Eu faço individualmente, eu faço sozinha. Exige mais tempo [se referindo a elaboração de um plano para cada série], requer mais atenção, tem essa dificuldade. Mas, é como eu falei antes: é como se eu trabalhasse por três.

Nota-se com a fala da professora que a divisão dos estudantes por série tem contribuído para intensificação do trabalho docente nas classes multisseriadas, devido à fragmentação das atividades pedagógicas para atender a lógica da seriação.

Com a fala da professora, é possível verificar ainda um último aspecto que tem contribuído para a intensificação do trabalho docente nas classes multisseriadas, o trabalho solitário. Geralmente, os docentes que atuam nos estabelecimentos de ensino no campo são os responsáveis por questões administrativas e pedagógicas dos mesmos. Existem casos que eles fazem a limpeza do ambiente de trabalho e ainda preparam a merenda para os estudantes. São estabelecimentos que não contam, na maioria dos casos, com a presença permanente de um diretor, coordenador, merendeira, zeladeira bem como outros profissionais da educação.

Nas escolas investigadas, além dos docentes, atuavam permanentemente merendeiras e zeladeiras, além de alguns guardas noturnos. Os diretores e coordenadores pedagógicos as visitavam esporadicamente, assim, os professores além da docência, estavam incumbidos de assumir funções complementares, vinculadas às questões mencionadas acima. Dessa forma, os docentes não contam com apoio técnico e pedagógico diariamente nas escolas. Portanto, esse trabalho solitário, além de contribuir para intensificação do trabalho docente, compromete a construção de uma educação com vista à formação humana dos camponeses. Consoante Santos, Paludo e Oliveira (2009, p. 62-63):

Quando cada professor trabalha sozinho, fazendo o que lhe ‘da na cabeça’, há muitos menos chances de que esse trabalho seja social e pedagogicamente

significativo para o conjunto de educandos. É preciso fortalecer na escola a dimensão do trabalho coletivo entre os educadores. Cada professor deve ter a oportunidade de debater seu planejamento com os outros colegas da escola, com a direção, com a comunidade. Dessa forma, mais facilmente conseguiremos selecionar e trabalhar conteúdos que estejam em sintonia com a concepção de ser humano que se quer formar, com a concepção de educação e com o fortalecimento da identidade dos trabalhadores camponeses.

Desse modo, precisamos fortalecer a dimensão do trabalho coletivo na escola do campo, bem como nas comunidades em que a mesma está inserida, pois é imprescindível que o coletivo de trabalhadores se organize, a fim de fortalecer a luta em torno de reivindicações ligadas aos direitos sociais que, historicamente, lhes foram negados, especialmente o direito educacional.

Essa luta se refere, além de outros aspectos, à formação de professores e à condição de trabalho dos docentes do campo, de modo particular, os que atuam nas escolas com classes multisseriadas.

Os dados dessa pesquisa apontam a lacuna e o descaso para com a formação inicial e continuada dos professores que lecionam nas classes multisseriadas, comprovando, assim, os limites para construção da educação escolar engajada com os interesses dos trabalhadores. Somente professores formados por uma consistente base teórica poderão desenvolver um trabalho pedagógico que possibilite, sobretudo, a efetiva apropriação dos conteúdos científicos por parte dos estudantes, com vistas à emancipação humana e a transformação social. Estes professores terão, supostamente, condição de desenvolver um trabalho pedagógico qualitativo junto à multissérie.

Portanto, a formação inicial e continuada dos professores com base na concepção de Educação do Campo precisa ser garantida, mas essa formação não deve acontecer de forma aligeirada e fragmentada, nem tampouco nos modelos de educação a distância, nos quais já é possível visualizar experiências não exitosas no âmbito da formação. Assim, defendemos que essa formação ocorra na modalidade presencial.

Além de professores com sólida formação, as escolas do campo devem ter condições materiais dignas de funcionamento, pois a ausência destas tem contribuído para intensificação e precarização do trabalho dos docentes, o que, conseqüentemente, compromete o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. As escolas devem ter condições estruturais e didático-pedagógicas capazes de suprir as demandas apresentadas e de superar a precariedade histórica acerca desse aspecto.

No entanto, essas condições, assim como a formação dos professores, somente serão asseguradas com o aumento dos investimentos que são destinados para educação pública, mas

“diante da crise do capital e dos constantes cortes nos orçamentos públicos para educação e dos serviços sociais, é cada vez mais difícil de efetivar-se pelas mãos da classe dominante” (FIGUEIREDO; CARVALHO; SIQUEIRA, 2009, p. 114). Por conseguinte, é preciso que os camponeses organizados em movimentos sociais lutem pela reestruturação da política de financiamento por parte da União, Estados e Municípios, com vistas à garantia de uma educação escolar (em todos os níveis e modalidades) com qualidade social para os estudantes camponeses. Desse modo, cabe ressaltar que, no momento de defesa desta dissertação, está em tramitação na Câmara Federal o novo Plano Nacional da Educação (PNE – Projeto de Lei 8035/10), para os próximos 10 anos, assim como a destinação do Produto Interno Bruto (PIB) para a Educação de 7,5%, cujo percentual, sabemos, não é suficiente para atender os padrões mínimos de qualidade previstos no PNE, pois os especialistas apontam que deveriam ser destinados, no mínimo, 10% do PIB para a educação⁶⁴.

Vê-se, portanto, o quanto o financiamento destinado à educação brasileira é insuficiente para atender as necessidades educacionais requeridas. Em se tratando da Educação do Campo, o seu financiamento deve ser compatível com seus desafios históricos.

⁶⁴ Disponível em: <<http://www.camara.gov.br>>. Acesso em: 03 maio 2012.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um projeto societário contra-hegemônico, que busque efetiva sustentabilidade humana com igualdade de condições e proteja suas bases ambientais, demanda processos educativos em todas as esferas da práxis humana e, em particular, no chão da escola pública do campo e da cidade, que desenvolva conhecimentos, saberes e valores vinculados à utopia da superação das relações sociais capitalistas que privatizam o que é de toda a humanidade (FRIGOTTO, 2011, p. 44).

Foto 44 – Retorno de estudantes camponeses da escola



Fonte: Dados da pesquisa, set, 2011.

Com base na pesquisa, verificamos que a questão agrária brasileira tem sua história marcada pela exploração e expropriação dos camponeses da terra, recurso natural indispensável para garantia das suas condições objetivas de vida. No decorrer desse processo, a escola no campo surgiu para conter o fluxo migratório e/ou para atender as exigências do setor produtivo que requeria a escolarização mínima dos camponeses, de modo a especializar sua força trabalho por conta do processo de industrialização da produção agrícola.

Contudo, organizados por meio dos movimentos sociais, os camponeses lutam pela posse da terra exigindo do Estado a reforma agrária. Em decorrência dessa luta, esses sujeitos reivindicam um modelo de educação pautada nas suas demandas sociais e humanas, originando, dessa forma, a Educação do Campo, que se contrapõe à educação instrumentalizadora atrelada aos modelos econômicos adotados no país, na qual as classes multisseriadas têm assumido posição relevante, tornando-se um desafio para efetivação da Educação do Campo.

Em decorrência dessa questão identificamos e discutimos a formação dos professores que atuam nessa forma organizativa de ensino e as condições de trabalho dos mesmos.

Quanto à formação profissional verificamos, a partir dos dados da realidade concreta, que, mesmo as classes multisseriadas sendo a forma de organização escolar predominante na fase inicial do ensino do Ensino Fundamental nas escolas do campo, contraditoriamente, a maior parte dos professores que atuam nessas classes não frequentou curso de formação inicial e continuada para trabalhar com as mesmas, sendo que essa demanda não tem sido priorizada nos cursos de formação de professores. Isto é extremamente preocupante, pois a falta dessa formação para o exercício da profissão docente compromete significativamente a qualidade da educação. Por conta disso, os professores acabam reproduzindo o modelo seriado urbano, que não atende às especificidades da Educação do Campo.

Com relação às condições de trabalho, constatamos, a partir da observação e da fala dos sujeitos da pesquisa, que as escolas com classes multisseriadas investigadas possuem condições mínimas de funcionamento, fator que contribui para que os professores tenham condições de trabalho precárias. Desse modo, é necessário que o poder público (Município, Estado e União) reavalie sua política de financiamento para que essas escolas possam ter condições propícias de funcionamento, oportunizando condições de trabalho dignas aos professores para o desenvolvimento pleno das atividades educativas e pedagógicas ofertadas aos estudantes das classes multisseriadas. Com efeito, sabemos que as condições de funcionamento das escolas e as condições de trabalho dos professores são fundamentais para

garantia de uma educação de qualidade, neste caso, para as escolas do campo com classes multisseriadas.

A formação desses professores, bem como suas condições de trabalho nas classes multisseriadas, expressam as contradições e o distanciamento entre o projeto de educação construído para atender às necessidades e demandas da classe trabalhadora camponesa em detrimento dos interesses da classe dominante via escola capitalista, inviabilizando, assim, a emancipação dos sujeitos do campo que buscam construir um projeto educacional para além do capital.

Assim, confirmamos nossa hipótese de pesquisa de que o Estado tem negligenciado a escolarização dos estudantes das classes multisseriadas no que diz respeito à formação e às condições de trabalho dos professores. Essa negligência expressa inclusive a ausência e/ou insuficiência dos recursos destinados à educação, em virtude da crise do capital e dos cortes orçamentários para o setor público.

Nesse sentido, salientamos que a precariedade expressa na realidade das classes multisseriadas somente poderá, de fato, ser resolvida com a efetivação da Educação do Campo como política pública que assegure uma educação de qualidade para os camponeses, em substituição das políticas compensatórias, assistencialistas que vêm sendo implementadas por meio de programas e projetos governamentais baseados no ideário neoliberal.

Contudo, diante das contradições apresentadas pela pesquisa reconhecemos, perante a atual conjuntura cindida pela acirrada luta de classes, que as classes multisseriadas contribuem para escolarização dos estudantes camponeses. Assim, partindo do entendimento da dialética de que a realidade é uma possibilidade já realizada e que esta última é uma realidade potencial, apontamos algumas possibilidades para o enfrentamento das problemáticas levantadas:

- Faz-se necessário que as instituições formadoras de professores reformulem seus currículos de modo a prepará-los para lidar com essa especificidade (classe multisseriada) presente na oferta da educação nas escolas do campo;
- Que as instituições formadoras de professores invistam em pesquisas que apontem possibilidades para romper com o modelo seriado que tem se materializado na organização do trabalho pedagógico das escolas do campo de forma precarizada;
- Que os dirigentes municipais formulem e ofertem cursos de formação inicial e continuada para os professores, tendo como base a concepção da Educação do Campo e os

pilares para escolarização na perspectiva da transformação social (consistente base teórica, consciência de classe, formação política e organização revolucionária);

- Investir nas condições de funcionamento das escolas (infraestrutura física, materiais didáticos e pedagógicos) para oportunizar melhores condições de trabalho aos professores e garantia de oferta de uma educação de qualidade como direito social aos estudantes camponeses, e dever do Estado.

Portanto, reivindicar do Estado uma política de financiamento que supere a precariedade histórica das classes multisseriadas e da educação pública como um todo é um desafio que temos pela frente.

Nesse contexto, considerando que o município pesquisado é predominantemente rural, ressaltamos a importância da existência das escolas do campo do município e a possibilidade que estas representam para garantia da formação educacional dos estudantes camponeses. Além disso, reconhecemos ainda quão importante e imperativo é a criação e a implementação de políticas de reforma agrária que garantam, de fato, o acesso dos camponeses a terra, bem como os meios de produção nesta, principalmente aqueles que possam superar os problemas relacionados à escassez de recursos hídricos, decorrente dos longos períodos de estiagem. Deste modo, é possível assegurar que eles tenham condições dignas de sobrevivência no campo, evitando, dentre outros aspectos, que migrem para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida, o que nem sempre tem sido possível, devido às condições precárias de trabalho e de sobrevivência a que muitos acabam sendo submetidos.

Por fim, gostaríamos de enfatizar que não tivemos a pretensão de esgotar a temática investigada por esta pesquisa. Por conta disso, chamamos à atenção para a relevância de pesquisas que abordem um eixo que é fundamental para Educação do Campo, a organização do trabalho pedagógico, tendo em vista que este sofre a influência da sociedade organizada nos moldes de produção capitalista, cuja base é o trabalho assalariado, alienado.

Diante do escasso número de produções científicas acerca das classes multisseriadas, esperamos contribuir para o enfrentamento de suas problemáticas (especificamente no que se refere à formação e as condições de trabalho dos docentes), de modo que as escolas do campo possam oportunizar aos trabalhadores camponeses o acesso efetivo ao conhecimento historicamente produzido e sistematizado pela humanidade e, que, a partir dessa apropriação, possam agir de forma consciente e crítica com vistas à transformação social e, em particular, do universo camponês do município de Coronel João Sá.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.87, p. 335-351, maio./ago, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. In: _____. _____. _____. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. Políticas de formação de educadores (as) de campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago., 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 de mar. 2009.

ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade**. vol 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n107/03.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2012.

BEZERRA NETO, Luiz. **Sem terra aprende e ensina: um estudo sobre as práticas educativas e formativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST - 1979-1998**. 1998. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 2003. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de Abril de 2002.

_____. INEP - INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação no campo**. Brasília/INEP, 2007.

_____. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília/INEP, 2003.

_____. **Referências para uma política nacional de Educação do Campo**. Brasília: 2004.

_____. **Resolução N° 2, de 28 de abril de 2008**.

_____. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília : Inep, 2009.

_____. **PRONACAMPO. Programa Nacional de Educação do Campo**. Brasília, 2012.

BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e Educação: uma introdução. In: _____. _____. (Org.). **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado do meio rural – traços de uma trajetória. In: TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a ocupação da escola. In: _____. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004a.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

_____. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Revista Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r235.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2011.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELLI, Mara Regina Martins. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. **Revista HISTEDBR On-line**, número especial, p. 174-193, maio 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art12_37e.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2011.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. Trad. Leda Rita Cintra Ferraz. São Paulo: Alfa – Omega, 1982.

CHIZZOTTI, Antonio. Da pesquisa qualitativa. In: _____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CTP – Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos do campo no Brasil 2009**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

_____. **CPT divulga dados parciais dos Conflitos no Campo Brasil de janeiro a setembro de 2011. Goiás, 2012. Disponível em: http://www.cptnacional.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=908:cpt-divulga-dados-parciais-dos-conflitos-no-campo-brasil-de-janeiro-a-setembro-de-2011&catid=12:conflitos&Itemid=94**. Acesso em: 4 fev. 2012.

D'AGOSTINE, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 2009. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

D'AGOSTINE, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Satele et. AL (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FÉLIX, Cláudio Eduardo; MENDES, Cassiana; BARRETO, Mirla. A educação escolar no semiárido brasileiro: crítica ao princípio da convivência e do desenvolvimento sustentável na formação humana. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, V., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: 2011, p. 1-2.

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

_____. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: FERNANDES, Bernardo Mançano et al. **Educação do Campo**: campo - política públicas - educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy Assis de; CARVALHO, Marize de Souza; SIQUEIRA, Sandra Maria Marinho. Financiamento da Educação do Campo. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador/UFBA, 2009. Disponível em: <http://www2.faced.ufba.br/educacampo/educacampo/cadernos_didaticos/caderno_didatico_sobre_educacao_campo>. Acesso em: 08 jul. 2011.

FIGUEIREDO, Silene Brandão. **Formação de professores à distância**: análise crítica a partir de um curso de pedagogia. 2009. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2009.

FREIRE, Jaqueline Cunha da Serra. Currículo e docência em classes multisseriadas na Amazônia Paraense: o projeto Escola Ativa em foco. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Grafica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. A experiência do trabalho e a educação básica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1129-1152, out., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a238100.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2011.

_____. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: Munarim, Antônio et. al (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

GERMANI, Guiomar Inez. Condições históricas e sociais que regulam o acesso a terra no espaço agrário brasileiro. **GeoTextos**, Salvador, vol. 2, n.2, p. 115-147, 2006. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/geotextos/article/viewFile/3040/2145>. Acesso em: 30 jan., 2012.

GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998

_____. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: _____.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: Visões críticas**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Vândiner. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando as classes multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOENDER, Jacob. Introdução – O nascimento do materialismo histórico. In: MARX, Karl; Engels, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Luis Claudio de Castro e Costa. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GÖRGEN, Frei Sérgio Antônio. **Os novos desafios da agricultura camponesa**. 2. ed. [S. l.]: Governo do Paraná, 2004.

GHIRALDELLI, Paulo. **Introdução à educação escolar brasileira**: história, política e filosofia da educação. São Paulo: Mini Web Educação Ltda, 2001. Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/Educadores/Artigos/Introdu-Edu-Bra.pdf>> Acesso em 16 ago. 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: **29ª Reunião Anual do ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade**: desafios e compromissos manifestos. 2006. Caxambu: ANPED. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../gt13-2031--int.pdf> ->. Acesso em: 22 ago. 2010.

_____. Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate. In: SOARES, Leôncio et. al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br/home/.../sinteseindicadores2010/SIS_2010.pdf. Acesso em: 05 jun. 2011.

_____. **Resumo técnico** – Censo Escolar 2010. Brasília/INEP, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/divulgacao_censo2010_revisao_04022011.pdf>. Acesso em: 8 jun. 2011.

IBAMA - INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS NÃO RENOVÁVEIS. **Ecosistemas**: caatinga. s/d. Disponível em: <http://www.ibama.gov.br/ecossistemas/caatinga.htm>. Acesso em: 1 dez. 2011.

JESUS, Sonia Meire Azevedo de. Por um tratamento público da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, 2004

_____. Princípios teóricos da proposta curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo: UFS e UnB. In: CRUZ, Maria Helena Santana (Org.). **Múltiplos enfoques e espaços plurais da pesquisa no campo da educação**. São Cristovão: Editora UFS, 2008.

_____. As fronteiras entre o rural e o urbano na construção da educação popular. In: NEVES, Paulo S. C. (Org.). **Educação e cidadania**: questões contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. In: SOARES, Leôncio et. al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria Andrade. Projeto e relatório de pesquisa. In: _____. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica,

projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007. p.103-139.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: _____. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista**: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008. 2011. 227 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2011.

MELLO, Thiago de. Para os que virão. In: **Caderno de linguagens**: música e poesia na Educação do Campo. Brasília, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MDA – Ministério do Desenvolvimento. **Agricultura Familiar no Brasil e o Censo Agropecuário de 2006**. Brasília, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas de Educação do Campo. In: MUNARIM, Antônio et. al (Orgs.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011

MORAES, Edel et al. Transgredindo o paradigma (multis) seriado nas escolas do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito**: reinventando as classes multisseriadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MST – Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **“Apenas a agricultura camponesa vai alimentar o mundo”**. 2012a. Disponível em: <http://www.mst.org.br/Apenas-a-agricultura-camponesa-vai-alimentar-omundo-diz-especialista>. Acesso em: 10 fev. 2012.

_____. **Agrotóxicos: um dos principais poluidores dos rios brasileiros**. 2012b. Disponível em: <http://www.mst.org.br/Agrotoxicos-um-dos-principais-poluidores-dos-rios-brasileiros>. Acesso 22 mar. 2012.

MUNARIM, Antonio. **Movimento Nacional de Educação do Campo**: uma trajetória em construção. REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Ana Maria Vergne de Moraes. A nucleação de escolas do campo como estratégia de melhora do ensino: esboços de compreensão. In: III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, 2010, Brasília. **Anais...** Brasília: UnB, 2010.

OLIVEIRA, Liliane Lúcia Nunes de Aranha; MOLINA, Mônica Castagna; MONTENEGRO, João Lopes de Albuquerque. In: MUNARIM, Antônio et. al (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>>. Acesso em: 18 jun. 2011.

_____. **Trabalho docente e qualidade da educação: tradições e contradições**. Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/96.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2009.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ROMEIRO, Ademar Ribeiro. Reforma agrária e distribuição de renda. A questão agrária e o socialismo. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

SADER, Emir. Prefácio. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de educação do campo. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador/UFBA, 2009. Disponível em: <http://www2.faced.ufba.br/educacampo/educacampo/cadernos_didaticos/caderno_didatico_sobre_educa_campo>. Acesso em: 08 jul. 2011.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo**. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, Gilvan. Não vou sair do campo. In: **Caderno de linguagens: música e poesia na Educação do Campo**. Brasília, 2010.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas/SP: Autotes Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr., p. 143-155, 2009.

SILVA, José Graziano da. **O que é questão agrária**. 16. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

SILVA, Alcir Horácio da. Organização do trabalho pedagógico. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador/UFBA, 2009. Disponível em: <http://www2.faced.ufba.br/educacampo/educacampo/cadernos_didaticos/caderno_didatico_sobre_educa_campo>. Acesso em: 08 jul. 2011.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990. 2010. 405 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2010.

STÉDILE, João Pedro. O movimento social e as políticas públicas para o campo. In: ROCHA, Marlene da. **Segurança Alimentar** : um desafio para acabar com a fome no Brasil. 1. ed. São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

_____. A questão agrária e o socialismo. In: STÉDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

_____. **Questão agrária no Brasil**. 11. Ed. São Paulo: Atual, 2011.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. **Análise referencial**: Programa Escola Ativa. FAGED/UFBA, Salvador, 2010. Disponível em: <http://www2.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/relatorio_referencial_maio_2010>. Acesso em: 29 maio 2011.

_____. Diretrizes curriculares para a educação do campo: uma contribuição ao debate. In: VENDRAMINI, Célia Regina; MACHADO, Ilma Ferreira (Orgs.). **Escola e movimento social**: a experiência em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. Educação do Campo e movimentos sociais. Base teórica de construção das políticas públicas para a formação de professores. In: BERGER, Miguel André (Org.). **A pesquisa educacional e as questões da educação na contemporaneidade**. Maceió: EDUFAL, 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo**. 2011. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>>. Acesso em: 02 nov. 2011.

_____. **Sobre analfabetismo e corte de orçamento**, 2011. Disponível em: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>. Acesso em: 2 maio 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VÀZQUEZ, Adolfo Sánchez. A concepção da práxis em Marx. In: _____. **Filosofia da práxis**. Trad. María Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLASCO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VIDAL, Diana Gonçalves, FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. In:_____; _____. **As lentes da história**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO



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

OFÍCIO 001/11

São Cristovão/SE, 09 de setembro de 2011

Ilmo. Sr. Secretário de Educação de Coronel João Sá/BA

Pelo presente, apresentamos o mestrando **JÂNIO RIBEIRO DOS SANTOS**, devidamente matriculado no Núcleo de Pós-Graduação em Educação (NPGED), vinculado a Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (POSGRAP) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), que realizará uma pesquisa empírica tendo como objeto de investigação as classes multisseriadas no município de Coronel João Sá.

Para tanto, precisamos coletar dados sobre o referido objeto de investigação em documentos, bem como aplicar questionários, realizar entrevistas e trabalho de grupo focal ou ainda, utilizar outras técnicas e instrumentos de coleta de dados caso seja necessário. Desse modo, esperamos contar com a autorização e apoio de V. Sa., dos diretores/as, dos coordenadores/as pedagógicos/as e dos professores/as que atuam em escolas com classes organizadas sob a forma da multisseriação.

Espera-se que esta pesquisa possa produzir análises que contribuam com a melhoria da educação da rede pública municipal.

Certos do deferimento do pedido, aguardamos a autorização e apoio de V. Sa. para a realização deste trabalho, e manifestamos antecipadamente nosso agradecimento, votos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Profa. Dra. Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus
Orientadora

Ilmo. Sr. Kennedy Santos Andrade
Secretário Municipal de Educação – Coronel João Sá/BA

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PERFIL DOS PROFESSORES



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

QUESTIONÁRIO – CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS PROFESSORES

Identificação: _____
Codinome _____
Nome da Escola: _____ **Núcleo:** _____

1 Sexo:

- () Masculino
 () Feminino

2 Idade:

- 1 () Menos de 19 anos
 2 () 20 a 30 anos
 3 () 31 a 40 anos
 4 () 41 a 51 anos
 5 () Mais de 51 anos

3 Formação Escolar/Acadêmica:

- 1 () Ensino Fundamental
 2 Ensino Médio () Com Magistério () Sem Magistério
 3 () Graduação Incompleta Qual curso? _____
 Modalidade: () Presencial () A distância
 4 () Graduação Completa Qual curso? _____
 Modalidade: () Presencial () A distância
 5 Pós-Graduação () Especialização _____
 () Mestrado _____ () Doutorado _____

4 Tempo de Formado:

- 1 () Menos de 1 ano
 2 () Até 2 anos

- 3 (☐) Até 5 anos
- 4 (☐) Até 10 anos
- 5 (☐) Mais de 10 anos

5 Forma de ingresso no serviço público:

- 1 (☐) Concurso
- 2 (☐) Contrato

6 Tempo de atuação como docente:

- 1 (☐) Menos de 1 ano
- 2 (☐) Até 2 anos
- 3 (☐) Até 5 anos
- 4 (☐) Até 10 anos
- 5 (☐) Mais de 10 anos

7 Tempo de atuação em classe multisseriada:

- 1 (☐) Menos de 1 ano
- 2 (☐) Até 2 anos
- 3 (☐) Até 5 anos
- 4 (☐) Até 10 anos
- 5 (☐) Mais de 10 anos

8 Participação em curso de formação (inicial e/ou continuada) específica para atuar em classe multisseriada:

- 1 (☐) Sim Qual? _____
- 2 (☐) Não

9 Reside na comunidade onde está localizada a escola em que trabalha:

- 1 (☐) Sim
- 2 (☐) Não

APÊNCIDE C – FORMULÁRIO CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS



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

FORMULÁRIO - CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

Nome da Escola: _____
 Núcleo Escolar: ____ Localização: _____ Data: ____ / ____ / ____
 Responsável pelas informações: _____

1 Quando a escola foi criada?

2 Quais os níveis de ensino que a escola oferece? Quantos alunos estão matriculados na escola? Qual o número de estudantes por série/ano?

3 A escola possui espaços arejados, conservados e bem iluminados?

4 A escola possui cozinha, banheiro e refeitório? Quais são suas condições físicas e de uso?

5 A escola oferece merenda escolar? Em caso positivo, em que periodicidade e como ocorre a distribuição da merenda? Ela é suficiente para o consumo?

6 Qual a origem, tratamento e disponibilização da água servida aos alunos e utilizada na escola?

7 A escola possui energia elétrica ou solar?

8 A escola possui biblioteca? Em caso positivo, como ela é utilizada?

9 Como é a mobília da sala de aula (quadro de giz, birô, assento dos alunos, armário, entre outros)? Quais são suas condições de uso?

10 Outras informações relevantes:

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



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

- 1 Qual sua opinião sobre a existência das classes multisseriadas?
- 2 Como você se sente trabalhando nessa forma de organização escolar?
- 3 Você enfrenta alguma dificuldade para desenvolver seu trabalho na classe multisseriada?
- 4 Quais são as principais estratégias metodológicas que você utiliza para desenvolver o trabalho pedagógico? E como você organiza o tempo e espaço na classe multisseriada?
- 5 Você considera importante a existência de curso de formação inicial/continuada específica para pra os professores que atuam em classes multisseriadas? Por quê?
- 6 Com relação ao planejamento escolar (plano de curso, plano mensal e plano de aula): como e onde ele é feito? Quem participa da elaboração? Em que periodicidade ele ocorre?
- 7 Qual/is o/s critério/s utilizado/s para a seleção dos conteúdos trabalhados?
- 8 Qual/is principal/s dificuldade/s apresenta/s pelos estudantes que você trabalha? O que você faz em relação à/s dificuldade/s encontrada/s?
- 9 Os recursos didático-pedagógicos disponíveis na escola são suficientes para desenvolver as atividades? Por quê? Em que periodicidade eles são fornecidos? Cite alguns dos recursos disponíveis? Quais recursos que a escola não dispõe e que poderiam contribuir para o desenvolvimento das atividades educativas?
- 10 A escola promove atividade/s para que os pais, os responsáveis pelos estudantes e a comunidade frequente? Por quê? Em caso positivo, que atividades são promovidas?
- 11 A partir da sua experiência, você considera possível garantir uma escolarização de qualidade para os estudantes das classes multisseriadas? Por quê? De que maneira?

APÊNDICE E – DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO



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

DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO

Eu, **JÂNIO RIBEIRO DOS SANTOS**, mestrando pelo Núcleo de Pós-Graduação em Educação, sob matrícula de nº 101030010, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso do conteúdo das entrevistas realizadas junto à _____ tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da dissertação em construção, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios e, em proteção à imagem e a não-estigmatização dos sujeitos entrevistados, utilizaremos codinomes ao referenciarmos o seu conteúdo.

Coronel João Sá/BA, ____ de setembro 2011.

Jânio Ribeiro dos Santos
Mestrando – Núcleo de Pós-Graduação em Educação/NPGED
Matrícula nº 101030010

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Eu _____, RG.: nº _____,
_____, residente e domiciliado à _____

_____, autorizo a transcrição do conteúdo da entrevista concedida ao mestrado Jânio Ribeiro dos Santos para fins acadêmico-científicos, conforme foi esclarecido na declaração de sigilo ético-científico, a qual me foi entregue, devidamente assinada pelo pesquisador.

Coronel João Sá/BA, ____ de setembro de 2011.

Entrevistado (a)

Codinome para publicação: _____

APENDICE G – DECLARAÇÃO DE USO ÉTICO-CIENTÍFICO DE FOTOGRAFIA**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO****DECLARAÇÃO DE USO ÉTICO-CIENTÍFICO DE FOTOGRAFIA**

Eu, **JÂNIO RIBEIRO DOS SANTOS**, mestrando pelo Núcleo de Pós-Graduação em Educação, sob matrícula de nº 101030010, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso das fotografias produzidas junto à _____ tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da dissertação em construção e, em proteção à imagem e a não-estigmatização dos sujeitos fotografados, não usarei as suas imagens frontais e/ou a explícita identificação. Garanto, ainda, que não farei uso das fotografias em prejuízo das pessoas e/ou da comunidade onde está situada a escola pesquisa.

Coronel João Sá/BA, ____ de setembro 2011.

Jânio Ribeiro dos Santos
Mestrando – Núcleo de Pós-Graduação em Educação/NPGED
Matrícula nº 101030010

APÊNDICE H – CONSENTIMENTO ESCLARECIDO PARA PUBLICAÇÃO DE FOTOGRAFIA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CONSENTIMENTO ESCLARECIDO PARA PUBLICAÇÃO DE FOTOGRAFIA

Eu, _____, RG: nº _____,
_____, residente e domiciliada à _____

_____ gestor(a) escolar responsável pelas escolas do campo do Núcleo Escolar __, em Coronel João Sá/BA, autorizo a publicação das fotografias produzidas pelo mestrando Jânio Ribeiro dos Santos, para fins acadêmico-científicos, conforme foi esclarecido na declaração de uso ético-científico de fotografias como procedimento de pesquisa, a qual me foi entregue, devidamente assinada pelo pesquisador.

Coronel João Sá/BA, ____ de setembro de 2011.

Diretor (a)