

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELANE RODRIGUES DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL: A PRÁTICA DAS PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS NAS CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE
INDAIABIRA- MG.**

SÃO CARLOS- SP
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS – CECH
PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELANE RODRIGUES DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL: A PRÁTICA DAS PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS NAS CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE
INDAIABIRA- MG.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos- SP, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

Orientador: Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro.

SÃO CARLOS- SP
2021

Dedico esse trabalho aos meus pais, Neuza e Valdivino, que mesmo privados do acesso à educação escolar sempre apoiaram minhas decisões. Às professoras e professores que lecionam nas escolas das áreas rurais que fazem de sua prática pedagógica um instrumento de luta pela educação enquanto direito, sobretudo, aquelas participantes desta pesquisa e todo o grupo das escolas pela confiança com que me acolherem, gentileza e colaboração.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Elane Rodrigues de Oliveira, realizada em 13/04/2021.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro (UFSCar)

Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa (UFSB)

Profa. Dra. Maria Cristina dos Santos (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

AGRADECIMENTOS

A todos (as) que direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa da qual resultou esta dissertação.

A todos os meus familiares, que suportaram pacientemente os momentos de ausência e de distância. Meus Pais, Neuza e Valdivino, minha avó, afilhados (as), irmãos (as), sobrinhos (as) e agregados, agradeço pela confiança, pelas orações, força, pelo amor e carinho.

À Prof^a. Dr^a. Maria Iolanda Monteiro, uma mulher humana que tenho como exemplo, não apenas pelo trabalho profissional, mas também pelo ser humano lindo que és, pela orientação competente e pelos fecundos conhecimentos transmitidos no percurso do meu processo de mestranda e como professora na graduação, mesmo diante das minhas fragilidades acreditou no meu potencial e me ajudou a crescer, contribuindo efetivamente para minha formação.

A todos os professores (as) que fizeram parte da minha formação.

À Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento da Pesquisa.

Aos professores Elianeide, Glauber e Maria Cristina, pelo aceite em participar da minha banca, pelas contribuições científicas apresentadas, tanto da banca de qualificação, quanto na defesa do mestrado.

Aos (às) amigos (as); obrigado pela convivência, amizade e pelos sonhos compartilhados.

Enfim, a todos que não citei, mas que, de alguma forma, estiveram presentes nesta caminhada, me ajudando, apoiando, conversando, me passando dados e informações importantes, obrigada.

Sou feita de retalhos.

Cora coralina

[...] E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados... Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.

E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de “nós”.

O açúcar
Ferreira Gullar

O branco açúcar que adoçará meu café
nesta manhã de Ipanema
não foi produzido por mim
nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.
Vejo-o puro
e afável ao paladar
como beijo de moça, água
na pele, flor
que se dissolve na boca. Mas este açúcar
não foi feito por mim.

Este açúcar veio
da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira, dono da mercearia.
Este açúcar veio
de uma usina de açúcar em Pernambuco
ou no Estado do Rio
e tampouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana
e veio dos canaviais extensos
que não nascem por acaso
no regaço do vale.

Em lugares distantes, onde não há hospital
nem escola,
homens que não sabem ler e morrem de fome
aos 27 anos
plantaram e colheram a cana
que viraria açúcar.

Em usinas escuras,
homens de vida amarga
e dura
produziram este açúcar
branco e puro
com que adoço meu café esta manhã em Ipanema.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo geral analisar a prática docente de professoras alfabetizadoras, em salas multisseriadas, dos anos iniciais do ensino fundamental, no meio rural do município de Indaiabira/MG. A oferta da educação básica em salas multisseriadas em que crianças de diferentes idades e séries são agrupadas numa mesma sala sob a regência de um único professor ainda é realidade em todo o mundo. No Brasil, presença marcante no meio rural, esta modalidade de ensino tem sido historicamente considerada, no imaginário social, como um desvio do padrão da sala de aula considerada ideal, isto é, urbana e seriada, bem como é responsabilizada pelo baixo desempenho escolar dos estudantes, sendo deixada em segundo plano e desacreditada, na maioria das vezes, pelo poder público. Poucas foram às políticas públicas elaboradas na perspectiva de melhoria dessa realidade, tornando essas escolas cada vez mais precárias. O custo benefício tem sido justificado para o fechamento destas escolas. Os movimentos sociais, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), cansados do descaso, vêm travando uma luta constante, para que a educação dos povos do campo passe a ser vista como um direito. Para tal, buscamos embasamento teórico nos estudos de Bezerra Neto (2003; 2010), Caldart (2009), Dangió (2018), Faria Filho (2011; 2014), Hage (2005; 2014), Martins; Monteiro (2010), Saviani (2008; 2009), Soares (2010) dentre outros e consultamos, ainda, documentos oficiais da educação básica, o Projeto Político Pedagógico das escolas do campo do município, a fim de melhor compreender nosso objeto de estudo. A metodologia foi desenvolvida com base em uma pesquisa qualitativa com ênfase em um estudo de caso em quatro escolas públicas municipais, localizadas na zona rural do município de Indaiabira/MG. Para tanto, realizamos entrevistas com quatro professoras de classes multisseriadas, as quais também responderam a um questionário, bem como coletamos e selecionamos dados, tanto bibliográficos, quanto observacionais no campo, sendo esses pertinentes à pesquisa. Consideramos que a educação escolar, ofertada no meio rural em salas multisseriadas nas escolas observadas, apresenta problemas pedagógicos e de infraestrutura, aspectos que, de acordo com as professoras entrevistadas, acreditam dificultar o desenvolvimento dos alunos. Nessa direção, nosso interesse pelo estudo da prática docente em salas multisseriadas surgiu, principalmente, do anseio de compreender como as professoras pesquisadas enxergam e lidam com as salas multisseriadas, sendo que esta prática vem sendo construída sem uma formação acadêmica inicial e tão pouco continuada que contemple esta modalidade de ensino.

Palavras chave: Salas Multisseriadas. Escolas rurais. Prática docente. Políticas Públicas.

ABSTRACT

The present study had to analyze the teaching practice of literacy teachers in multisiered classrooms in the early years of elementary school, in the rural area of the municipality of Indaiabira / MG. The provision of basic education in multi-grade rooms in which children of different ages and grades are grouped in the same room under the guidance of a single teacher is still a reality in worldwide. In Brazil, a marked presence in rural areas, this teaching modality has historically been considered, in the social imagination, as a deviation from the standard of the classroom considered ideal, that is, urban and serial, as well as being responsible for the poor school performance of students, being left in the background and discredited, most of the time by the government. There were few public policies designed to improve this reality, making these schools increasingly precarious. The cost benefit has been justified for the closure of these schools. Social movements, mainly the Movement of Landless Rural Workers (MST), tired of neglect, have been fighting a constant struggle, so that the education of rural people is seen as a right. To this end, we seek theoretical support in the studies of Bezerra Neto (2003; 2010), Caldart (2009), Dangió (2018), Faria Filho (2011; 2014), Hage (2005; 2014), Martins; Monteiro (2010), Saviani (2008; 2009), Soares (2010) among others and we also consult official documents of basic education, the Pedagogical Political Project of rural schools in the municipality, in order to better understand our object of study. The methodology was developed based on a qualitative research with emphasis on a case study in four municipal public schools, located in the rural area of the municipality of Indaiabira / MG. To this end, we conducted interviews with four teachers from multi-grade classes, who also answered a questionnaire, as well as collected and selected both bibliographic and observational data in the field, relevant to the research. We consider that school education offered in rural areas in multi-grade rooms in the schools observed, presents pedagogical and infrastructure problems, aspects that according to the interviewed teachers believe they hinder the development of students. In this sense, our interest in the study of teaching practice in multi-grade rooms arose mainly from the desire to understand how the researched teachers see and deal with multi-grade rooms, and this practice has been built without an initial academic formation and so little continued that contemplate this teaching modality.

Keywords: Multiseriate rooms. Rural schools. Teaching practice. Public policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização da região Norte de Minas no mapa de Minas Gerais.....	66
Figura 2 - Mapa do Território da Cidadania Alto Rio Pardo-MG.....	68
Figura 3: Localização da cidade de Indaiabira no mapa de Minas Gerais	68
Figura 4: Escola A localizada na comunidade de Muselo na área rural de Indaiabira	83
Figura 5: Escola A, sala de aula	84
Figura 6: Escola B localizada na comunidade de Taquaril na área rural Indaiabira.....	86
Figura 7: Escola B, sala de aula	87
Figura 8: Escola C localizada na comunidade de Pintado na área rural de Indaiabira	88
Figura 9: Escola C, sala de aula	89
Figura 10: Escola D localizada na comunidade de Boa Vista na área rural de Indaiabira	90
Figura 11: Local destinado aos livros e jogos da Escola A	91
Figura 12: Local dos livros de leitura da Escola B	92
Figura 13: Local destinado aos livros da Escola C: Biblioteca.....	93
Figura 14: Biblioteca e sala de leitura da escola D	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Disciplinas e períodos de estudo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo.....	24
Quadro 2: Localização das escolas multisseriadas na área rural do município de Indaiabira.....	82
Quadro 3: Caracterização das professoras das salas multisseriadas	104
Quadro 4: Caracterização da formação dos sujeitos pesquisados.....	105
Quadro 5: Programa Escola Ativa e concepções: Educação do/no Campo e Alfabetização/Letramento.....	151

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Produção acadêmica das instituições públicas mineiras	22
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAMS- Associação dos Municípios da Área Mineira da Sudene
CF- Constituição Federal
CEMEI- Centro Municipal de Educação infantil
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CONSED- Conselho dos Secretários Estaduais de Educação
CONTAG- Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPT- Comissão Pastoral da Terra
EAD- Educação a Distância
ENERA- Encontro Nacional da Reforma Agrária
FINOM- Faculdade do Noroeste de Minas
FONEC- Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNDESCOLA- Fundo de Desenvolvimento da Escola
GEPERUAZ- Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH- Índice de Desenvolvimento Humano
IFSULDEMINAS- Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
KM- Quilômetro
LDBEN- Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MAB- Movimento dos Atingidos por Barragens
MDA- Ministério de Desenvolvimento Agrário
MEC- Ministério da Educação
MG- Minas Gerais
MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PEA- Programa Escola Ativa
PIP- Programa de Intervenção Pedagógica
PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP- Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SME- Secretaria Municipal de Educação
SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SIND- UTE- Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
TCC- Trabalho de Conclusão de Curso
UEMG- Universidade do Estado de Minas Gerais
UFSCar- Universidade Federal de São Carlos
UFJF- Universidade Federal de Juiz de Fora
UFVJM- Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UFV- Universidade Federal de Viçosa
UFMG- Universidade Federal de Minas Gerais
UFTM- Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNB- Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISA- Universidade de Santo Amaro
UNOPAR- Universidade Norte do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1- CONTEXTO HISTÓRICO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CENÁRIO BRASILEIRO.....	33
1.1- O lugar ocupado pela sala multisseriada na história da educação brasileira.....	33
1.2- Contexto histórico da educação multisseriada no Estado de Minas Gerais.....	43
1.3- Um olhar sobre as salas multisseriadas no meio rural brasileiro.....	47
2- EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO: HISTÓRIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	57
2.1- Da Educação Rural à Educação do/no Campo: referenciais teóricos em discussão.....	57
2.2- Aspectos históricos e socioeconômicos do município de Indaiabira.....	66
2.3- Breve descrição do processo histórico do ensino escolar de Indaiabira/ MG: Diferentes olhares.....	71
2.4- Reflexões sobre as escolas multisseriadas: fechamento de escolas, nucleação e transporte escolar rural no município de Indaiabira.....	75
3- SALAS MULTISSERIADAS: CARACTERÍSTICAS, REALIDADES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	82
3.1- Caracterização das escolas multisseriadas no município de Indaiabira/ MG- 2019.....	82
3.2- Perfil de sujeitos das escolas analisadas com base no Projeto Político Pedagógico.....	96
3.3- A formação inicial e continuada das professoras: necessidade e contradição.....	99
3.4- As protagonistas do estudo: perfil das professoras entrevistadas.....	104
3.5- Políticas educacionais e a formação do sujeito do campo.....	107
4- ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS.....	123
4.1- Alfabetização e letramento: concepções teóricas.....	123
4.2- O relato das professoras que lecionam em salas multisseriadas na área rural do município de Indaiabira/MG.....	132
4.2.1- Organização da prática pedagógica.....	134
4.2.2- Opiniões das professoras sobre as salas multisseriadas.....	143
4.2.3- Políticas educacionais do contexto das professoras pesquisadas.....	150
4.2.4- Práticas docentes das alfabetizadoras nas salas multisseriadas.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS.....	170

APÊNDICE A- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA PROFESSORAS DAS SALAS MULTISSERIADAS.....	178
APÊNDICE B- ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS DAS SALAS MULTISSERIADAS.....	180
APÊNDICE C- PARECER DE APROVAÇÃO DO CEP N° 3.781.173.....	181

Eu, o campo e a pesquisa – sou do mundo, sou de Minas, sou do campo.

“Eu sou é eu mesmo. Divirjo de todo mundo... Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa”.
Guimarães Rosa

Trago aqui um pouco da minha história que se insere na luta histórica dos movimentos sociais do campo. Nasci no município de uma pequena cidade no interior do estado de Minas Gerais, Indaiabira, nos gerais do sertão norte mineiro. E cresci vivenciando meus pais e avós, na lida com o campo, no plantar e colher no tempo das águas e da seca, como costumam dizer, com a sabedoria que carregam dos seus antepassados.

Quando nasci meus pais já tinham outros cinco filhos, fui criada na área rural do município de Indaiabira, que naquela época ainda pertencia ao município de Rio Pardo de Minas. Meu pai é analfabeto e sempre trabalhou como pequeno agricultor. Plantava em parceria com fazendeiros, também trabalhava por dia sempre que encontrava serviços. Do outro lado, minha mãe, também analfabeta, cuidava dos filhos, fazia os serviços de casa, além de trabalhar na roça para ajudar o meu pai colocar comida dentro de casa.

Diferente dos meus pais tive a oportunidade de estudar. Comecei a ter acesso ao ambiente escolar com sete anos de idade (1997), sempre estudei em escolas públicas. O primeiro ano escolar foi na própria comunidade; adaptaram uma sala de aula na casa da professora, também moradora da comunidade. Era uma sala multisseriada, que atendia alunos da 1ª à 3ª série.

Tenho lembranças da merenda da escola, das datas comemorativas e uma vaga lembrança de como se dava a questão pedagógica na sala de aula. No ano seguinte as aulas deixaram de acontecer na casa da professora, os alunos passaram a ser transportados para uma escola nucleada¹ em outra região, considerada central, de modo que atendesse várias comunidades ao entorno.

A escola nucleada foi inaugurada em março de 1998 sendo uma das primeiras nucleações da região norte de Minas Gerais. Portanto, passamos a estudar nesta escola nucleada à qual atendiam alunos de várias comunidades, nela foi possível estudar da 1ª à 8ª

¹ Na nucleação as classes multisseriadas são extintas e seus alunos transferidos para escolas pólos onde, então, podem ser agrupados por séries ou ciclos, onde cada série passa a ser atendida por um professor (CARDOSO; JACOMELI, 2010, p. 190).

série considerada naquela época, depois tive que concluir o Ensino Médio na área urbana do município de Indaiabira, pois a escola que estudava não ofertava. Conclui o ensino médio no ano de 2007.

Após concluir o ensino médio, continuei morando e trabalhando na área rural, trabalhei com a Educação de Jovens e Adultos, inclusive meus pais foram meus alunos; trabalhei no comércio; na colheita de algodão, gergelim e outros, com o objetivo de sobreviver e permanecer na comunidade, mas chegou um momento que não me restou saída e fui trabalhar na cidade em loja de roupas. Vale ressaltar que na região onde moro é comum as meninas ficarem no meio rural até concluírem o ensino médio, ao concluir, ou casam com alguém da própria região e permanecem no local, ou se deslocam para centros urbanos, a fim de conseguir um trabalho, poucas são aquelas que dão continuidade nos estudos. Já os meninos encontram mais opções de trabalho na área rural, quando também não procuram as grandes cidades.

Em 2009 fui convidada a participar de um seminário na cidade de Congonhas, próximo a capital mineira, sobre questões ambientais ligadas às barragens. Nesse período já havia começado no ano de 1997 a construção de uma barragem na bacia do Rio Pardo, na qual minha família e demais comunidades seriam atingidas e expulsas de suas terras. Foi um período de enfrentamento das famílias junto às organizações sociais na luta por direitos e principalmente para embargar a obra.

No ano de 2010, começou a se organizar o Movimento dos Atingidos por Barragens-MAB², no município de Indaiabira, com o objetivo de organizar as famílias que seriam atingidas pela barragem, na luta pelos seus direitos. A minha inserção no movimento foi a partir do ano de 2010, devido a este projeto de barragem previsto para ser implantado na região. Uma obra que tinha como objetivo armazenar água para projetos de irrigação e para isso era necessária a expulsão de famílias de suas comunidades, sendo assim, as famílias se

²Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) é um movimento nacional, popular, de massa, de luta, reivindicatório e político. Sua prática militante é orientada pela pedagogia do exemplo e sua luta se alimenta no profundo sentimento de amor ao povo e à vida. Os primeiros passos da organização dos atingidos por barragens tiveram início ainda no final da década de 70, período em que ocorreu a retirada forçada de direitos civis e políticos. Ao mesmo tempo em que a ditadura restringia os direitos, a indignação contra o regime fez com que surgissem várias formas de organização e luta. Ver <https://www.mabnacional.org.br/>.

organizaram no MAB, e a partir de denúncias de violações que vinham ocorrendo na implantação da barragem conseguiram embargá-la e até o momento a obra se encontra parada.

Participar de um movimento social fez com que eu vivenciasse a realidade em diversos espaços, comunidades, acampamentos, assentamentos, conhecesse outros movimentos sociais e sindicais, entre eles o Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra- MST, a Comissão Pastoral da Terra- CPT, Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais- Sind-UTE. A minha relação crítica com as questões sociais, políticas e econômicas se deram a partir destas convivências, possibilitando um nível de conhecimento que me fizeram compreender a sociedade que vivemos e a luta de classes existente. Atualmente conjugo com ideias do MAB, porém, não estou inserida nas atividades.

Em 2014 surge a oportunidade de cursar Pedagogia da Terra³, na Universidade Federal de São Carlos- UFSCar; iniciou-se uma nova trajetória, o desafio começava ali naquele momento. Muitos foram os desafios durante o curso, mas hoje sou grata aos Professores, a Universidade e Movimentos sociais na luta e resistência para que a classe trabalhadora tenha acesso à universidade pública.

Ter sido aluna do curso de Pedagogia da Terra foi uma enorme experiência, possibilitou-me um acúmulo de conhecimentos, sobretudo sobre a educação escolar, compreender este sistema opressivo que vivemos, reafirmar o meu olhar crítico capaz de interferir nas práticas antidemocráticas e, assim, contribuir na luta por direitos.

Após o término da graduação em 2018, ingressei no mestrado com o desafio de compreender as classes multisseriadas. A realização desta pesquisa abriu caminhos para que pudesse continuar os estudos voltados para a população do campo, porém, buscando “Compreender a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras das salas multisseriadas do meio rural do município de Indaiabira na região norte do Estado de Minas Gerais.” A definição do tema dessa pesquisa é, portanto, fruto da combinação da minha vivência; somada às reflexões teóricas feitas ao longo da vida acadêmica, até o ingresso no Mestrado em Educação na UFSCar.

Aqui estou, envolvida mais uma vez, em questões relacionadas à luta pela educação em geral, com foco na educação escolar do sujeito do campo, lugar onde cresci, comecei os

³O curso de Pedagogia da Terra da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) é fruto da luta e reivindicação dos Movimentos Sociais e sindicais do campo, uma parceria entre Movimentos Sociais, UFSCar, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) a fim de promover o acesso à educação para a população que vive no campo.

meus estudos e hoje, com maior clareza, valorizo, respeito e defendo que, assim como na área urbana, os sujeitos do campo são sujeitos de direitos e deveres.

Por compreender e compartilhar profundamente da realidade dessas pessoas é que me dedico a esta pesquisa, é significativo para mim, que tenho consciência do caminho que percorri até aqui. Por isso, reconheço a importância da educação escolar e das lutas sociais.

INTRODUÇÃO

Diante da realidade recai a motivação para a realização deste estudo na tentativa de analisar a prática pedagógica nas salas multisseriadas no meio rural do Município de Indaiabira na região Norte do Estado de Minas Gerais. Considera-se que a preocupação desta dissertação reside no percurso investigativo sobre o meio rural com as experiências vivenciadas no dia a dia e com maior intensidade ao longo da graduação (2014- 2018).

Para obtenção do título de graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCar, a pesquisadora realizou um estudo intitulado “O direito à educação e sua efetivação no campo: um estudo das crianças de zero a cinco anos da comunidade de Muselo, Indaiabira- MG” (OLIVEIRA, 2018). Neste estudo, a pesquisadora se deparou com a realidade de uma comunidade atendida por uma escola multisseriada, na qual, em uma mesma sala (espaço e tempo), alunos da educação infantil e ensino fundamental estão sob a regência de um único professor. Desse modo, despertou-se o interesse em compreender como se dá o atendimento, a prática pedagógica das professoras das classes multisseriadas nesse município, e, assim, foram se aprofundando os estudos e as inquietações que foram surgindo ao longo da pesquisa.

A presente dissertação resulta de reflexões e pesquisas acerca do direito à educação escolar. E o faz tomando em estudo a organização escolar em salas multisseriadas, salas que, no geral, agrupam crianças em diferentes faixas de idades e níveis cognitivos sob a mediação de um só professor, como garantia de acesso à educação escolar em regiões de baixa densidade populacional, como é o caso do município de Indaiabira, o qual propomos analisar.

Ao nos referirmos ao ensino escolar para o sujeito do campo, desde os anos de 1930, são vistos os interesses de uma pequena parcela da população, com a proposta de uma educação específica para atender a demanda da classe dominante e assim fixar o homem no campo, o ruralismo pedagógico. Um problema de longo prazo que começou naquele período.

Ainda é presente, nos dias, atuais o descaso e a destinação mínima de acesso para o sujeito do campo, redução de gastos sociais e privação dos direitos legais são os resquícios do século passado vivenciados no século atual. Nunes (2018) afirma que as condições contraditórias desse modo de produção capitalista abrem perspectivas para a discussão sobre os ideários pedagógicos postos para a classe trabalhadora. Essas condições expressam o leque das perspectivas ideologicamente ligadas à concepção pedagógica burguesa, os quais forjam seus efeitos perversos para a humanidade.

Por este motivo, consideramos, nesta dissertação, a importância de se compreender o papel da educação escolar nesta sociedade capitalista, compreender quais tipos de educação tem sido destinados para a formação humana e, em particular, para a formação do sujeito que vive e mora no campo, ou seja, nas áreas rurais. A partir disso que surge o presente trabalho intitulado: “Educação no meio rural: a prática das professoras alfabetizadoras nas classes multisseriadas no município de Indaiabira- MG”.

O recorte para as salas multisseriadas se dá, principalmente, devido ao fato de o estudo dessa modalidade de ensino, multisseriada, não se encontrar presente em disciplinas dos cursos de formação de professores, fazendo com que seja desconhecida por muitos, isso reafirma a necessidade de se compreenderem os processos educacionais dessa organização escolar. Ferri (1994) salienta que as classes multisseriadas são concebidas como estranhas para alguns, e são a única possibilidade de escolarização, nos primeiros anos de vida escolar, para outros.

Além disso, a multisseriação é parte da realidade de vida da pesquisadora. Apesar de a escola multisseriada ser desconhecida por muitas pessoas, inclusive educadores, caracteriza-se como uma realidade comum, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, além de ser regulada na norma jurídica junto a outras possibilidades de agrupamento de ensino, como mostra o artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

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

Outro ponto importante que consideramos nesta pesquisa refere-se aos ideários pedagógicos para as escolas do e no campo, conforme o projeto educativo construído pelo Movimento por uma Educação do Campo e estudiosos da área. Concepções que embasam os documentos oficiais e que, por sua vez, trazem o ideário por uma educação do campo tal como proposto pelos seus idealizadores. Diante desta realidade compreendemos as concepções pedagógicas e a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras das salas multisseriadas do município de Indaiabira- MG.

Cabe ressaltar que a pressão dos movimentos sociais foi de suma importância para que o Estado, no início do século XXI, institucionalizasse o conceito teórico de Educação do Campo, sendo expressão dominante nas políticas e nos programas educacionais, assim,

passou a fazer parte de instrumentos normativos, sendo reconhecido como uma modalidade educacional.

No intuito de acalmar e neutralizar as lutas dos movimentos sociais organizados no campo coube ao Estado desenvolver políticas públicas específicas para o campo, de modo que as referidas práticas educativas fossem ampliadas e reconhecidas pela sociedade. Daremos destaque a alguns dos marcos normativos conquistados através da mobilização e luta dos Movimentos e organizações sociais, em particular o MST.

Um aspecto de tamanha relevância que surgiu dos debates coletivos do I Encontro Nacional da Reforma Agrária (ENERA) foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária⁴ (PRONERA/1998). As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002)⁵; a aplicação da Pedagogia de Alternância (BRASIL, 2006)⁶; a Resolução nº 02 CEB/CNE de 2008⁷ que estabelece normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação do Campo; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/2010)⁸ passa a integrar a política de educação do campo, o decreto que dificulta o fechamento das escolas do campo (BRASIL, 2014)⁹ e as Diretrizes Mineiras da Educação básica do Campo (BRASIL, 2015)¹⁰.

De acordo com Barral (2018, p.24), estas e outras legislações, “em respostas às demandas dos movimentos sociais ligados à luta pelo direito a terra, conseguem criar uma maior visibilidade das escolas localizadas no meio rural e valorizam sua existência ao zelar para que continuem a existir”. Vale destacar que mesmo com tantos avanços nas legislações educacionais voltadas para a educação do campo, a realidade destas escolas continua ainda muito precária.

Esta pesquisa teve também em seu desenvolvimento o processo de levantamento de teses e dissertações em cinco instituições públicas mineiras que, no ano de 2018, ofertaram cursos de Licenciatura em Educação do Campo. O levantamento realizado mostrou que, apesar da existência de cursos direcionados para a formação do sujeito do campo, poucas foram as produções acadêmicas que trouxeram relação com as salas multisseriadas, que abordassem sobre a formação de professores e a prática pedagógica; sendo este o nosso foco de pesquisa.

⁴ BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

⁵ _____. Ministério da Educação/CEB/CNE Resolução CNE/CEB nº1 de 03 de abril de 2002.

⁶ _____. Parecer CNE/CEB nº1 de 01 de fevereiro de 2006.

⁷ _____. Resolução nº2, de 28 de abril de 2008.

⁸ _____. Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 – Casa Civil.

⁹ _____. Casa Civil, Lei 12.960/2014.

¹⁰ _____. Minas Gerais, Resolução SEE 2820 de 11 de dezembro de 2015.

No intuito de localizar nossa pesquisa no cenário das produções acadêmicas das instituições responsáveis pela formação voltada para a educação do sujeito que vive e mora no campo no Estado de Minas Gerais, realizamos uma busca em Bancos de Teses e Dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação entre os anos de 2010 - 2018 da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e o Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerias Campus Inconfidentes (IFSULDEMINAS). Essas instituições foram responsáveis por ofertarem os cursos de Licenciatura em Educação do Campo no ano de 2018.

As buscas foram feitas a base do termo Escola Multisseriada, seguida pelos demais descritores: Escola Rural, Escola Multisseriada, Sala Multisseriada e Educação do Campo, no intuito de conhecer os principais assuntos tratados no meio rural que tivessem relação com estas palavras, sobretudo, o que estava sendo discutido sobre as escolas multisseriadas.

Ao longo da pesquisa foi possível perceber que a UFMG apresenta números relevantes, já as demais instituições possuem números menores de produções. Cabe lembrar que para chegarmos a estes denominadores, utilizou-se de filtros como: instituição, teses e dissertações, período de 2010 - 2018, descritores, assunto-educação. Na tabela 1 é possível verificar a produção acadêmica das instituições localizadas:

Tabela 1- Produção acadêmica de instituições públicas mineiras

Descritores utilizados na busca	UFMG	UFV	UFTM	UFVJM	IFSULDEMINAS¹¹
Escola rural	879	25	48	16	
Escola multisseriada	878	18	48	16	
Sala multisseriada	841	15	46	15	
Educação do campo	891	57	48	18	
Total	3489	115	190	65	4

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Diante destes números, fizemos a leitura de títulos sendo selecionadas 180 produções dentre teses e dissertações, 98 na UFMG, 37 na UFV, 20 na UFTM, 21 na UFVJM e 4 no IFSULDEMINAS que, de forma direta ou indiretamente, remetiam aos descritores informados, poucos foram os textos que na leitura dos títulos abordavam através de palavras, ou levassem a alguma aproximação a qual havíamos solicitados.

¹¹ No item publicações acadêmicas do IFSULDEMINAS, não tivemos muitas opções para a filtragem, citamos as quatro teses e dissertações que apareceram na plataforma da instituição.

A partir do levantamento podemos observar que, em cada instituição pesquisada, os números de cada descritor pesquisado se aproximam, e esta aproximação também foi possível ser notada enquanto estávamos salvando os resumos e depois nas leituras realizadas, ou seja, apesar de ter utilizado descritores diferentes, os trabalhos se repetiam com uma grande frequência. Além disso, em todas as instituições possíveis de selecionar por descritores, os maiores números de produções acadêmicas se encontram ao dirigir-se ao descritor, Educação do Campo, e o menor número é referente à Sala Multisseriada.

Diante do mapeamento das produções apresentadas, é visível a predominância das pesquisas na área de Educação do Campo, o que não representa surpresa, sobressaindo-se as produções em torno dos cursos de Licenciaturas em Educação do Campo, sobretudo seus aspectos históricos, a luta dos movimentos sociais, a Educação de jovens e adultos do campo e as Escolas Famílias Agrícolas.

E assim, poucas são as produções que de fato discutem sobre as salas multisseriadas, diríamos a quase inexistência de produções que tratem especificamente sobre as classes multisseriadas. Estudos e propostas ainda são insuficientes face às demandas e urgências que envolvem essa problemática. Mesmo aparecendo um número interessante de pesquisas ao inserir o descritor, estas não necessariamente abordam sobre as escolas multisseriadas, na maioria das vezes, a palavra é apenas citada no decorrer do texto sem maior ênfase no assunto sobre as mesmas.

Apesar de as escolas multisseriadas serem uma realidade brasileira, os dados reafirmam a inexistência de produções acadêmicas sobre as escolas ou salas multisseriadas que tratem diretamente sobre o chão da escola, ou seja, a história, as contradições, experiências, as práticas educativas vivenciadas nessa organização, dentre outros. Surge, então, uma dúvida que não responderemos nesta pesquisa, mas que sirva como reflexão: Será que o ensino em salas multisseriadas é tratado, por exemplo, nos trabalhos de conclusões de curso (TCC), nas monografias, nas salas de aula dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo? Pois as mesmas poucas têm sido tratadas de forma direta nas teses e dissertações das instituições pesquisadas.

Nosso intuito aqui não é responder a estas questões. Cabe ressaltar que, ao analisarem Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo das instituições pesquisadas, é possível notar que em nenhum momento dos textos analisados aparece a palavra multisseriada. Analisamos, então, a matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo das instituições pesquisadas. Nelas, foi possível perceber a existência de disciplinas que tratam da educação do campo, como podemos

observar a seguir no quadro 1. Dentre elas, destacam-se algumas disciplinas e o período de estudo, lembrando que os cursos são compostos por oito períodos.

Quadro 1-Disciplinas e períodos de estudo nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo

Instituição	Disciplinas e períodos		
UFV	Sociologia e educação do campo (1º)	Educação do Campo (4º)	Políticas públicas para o meio rural (6º)
UFTM	Introdução a História da Educação (2º)	Questão social, realidade local e regional (3º)	Teorias da Educação do Campo (3º)
UFVJM	Realidade do campo (1º)	História e Filosofia da Educação (1º)	Políticas públicas para o campo (4º)
IFSULDE MINAS	Pedagogia da alternância (2º)	Filosofia da educação (4º)	História da educação e políticas educacionais (4º)
UFMG	Referenciais conceituais, contextuais e metodológicos da educação do campo (1º)	Políticas públicas e educação do campo (optativa)	Temas específicos em educação do campo (optativa)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Também observamos as referências bibliográficas do curso nas diferentes universidades, com destaque a UFTM e UFVJM. Nelas, encontramos textos de autores como Arroyo (2004), Caldart (2014), Freire (1999), Frigotto (2012), Lombardi (1999) e Saviani (2007), dentre outros autores de grande importância que discutem a historicidade da educação escolar. As demais universidades ou as referências bibliográficas das disciplinas não estavam na ementa, ou pouco tiveram estes autores como referência. Não havendo nenhum trabalho que aborde de maneira específica sobre as classes multisseriadas. Diante disso, não podemos aqui afirmar quais as discussões que perpassam nestas disciplinas, apenas, pressupomos haver discussões que, mesmo de maneira superficial, lembrem as escolas multisseriadas, sendo elas uma realidade no campo brasileiro.

Diante de tal situação reafirmamos a necessidade de disciplinas nos cursos de formação para professores que discuta sobre o meio rural, sobretudo a educação escolar ofertada para o sujeito do campo nas suas diferentes formas de organização escolar. Pois, geralmente, ignoram o multisseriamento, não o abordando como temática pertinente em seu currículo.

Neste sentido, ressaltamos a necessidade de consistentes bases teóricas que possibilitem discutir sobre as classes multisseriadas. Inclusive a fase de estágios por ser de fundamental importância para o processo de formação dos educandos, de modo que possibilite diálogo entre teoria e prática, capacitando-os para intervirem nos processos educativos. Conhecimentos base para a atuação dos professores nas salas de aula, podendo também despertar interesse no desenvolvimento de pesquisas nas áreas rurais e das escolas multisseriadas.

A inexistência de produções acadêmicas sobre as escolas rurais e multisseriadas nestas instituições é o que faz com que esta dissertação seja relevante para o contexto de onde está inserida, reforça ainda que o estudo proposto é pouco explorado pelas instituições pesquisadas e que ainda há muito a contribuir com o campo teórico sobre os conceitos de Educação Rural, Classes Multisseriadas e Educação do Campo, pois o estudo sobre estas questões são importantes para o meio acadêmico e para os que vivem no campo.

Nunes (2018) afirma a importância da escola multisseriada para os trabalhadores do campo, por dois motivos:

Por um lado, esta apresenta, no imaginário social, a vinculação ao atraso e à má qualidade de ensino ofertado. Por outro, representa um direito público e subjetivo de qualquer cidadão de ser atendido nas suas necessidades de formação educacional obrigatória, como está estabelecido nos pressupostos legais das leis educacionais brasileiras. Vale ressaltar que essas escolas são geralmente a única alternativa de os filhos desses trabalhadores terem acesso ao conhecimento científico, o que indica a sua importância e, portanto, precisam ser reinventadas, e não mais ignoradas. (NUNES, 2018, p.17)

Assim, destacamos a importância e necessidade do acesso ao conhecimento científico em suas formas mais ricas para a formação humana, seja no campo ou na cidade, seriada ou multisseriada em prol do desenvolvimento humano. Esse panorama teve como objetivo situar o surgimento da problemática da pesquisa, que tem como questão norteadora: Como tem se dado a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras nas salas multisseriadas no meio rural do município de Indaiabira na região norte do Estado de Minas Gerais?

Para responder ao problema de pesquisa, buscou-se alcançar o seguinte objetivo geral: Analisar a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras das salas multisseriadas do meio rural do município de Indaiabira na região norte do Estado de Minas Gerais.

Estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Descrever o processo histórico de implementação das salas multisseriadas no meio rural no município de Indaiabira - MG.

- Identificar e descrever as salas multisseriadas e suas condições no meio rural, do município de Indaiabira - MG.
- Pesquisar a prática docente nas salas multisseriadas no 1º ano do ensino fundamental I.
- Analisar se as relações sociais, políticas, pedagógicas e econômicas influenciam as políticas para a educação no meio rural do município de Indaiabira- MG.

Os estudos realizados denominaram, ao mesmo tempo, presença e ausência da oferta da educação escolar em salas multisseriadas na história da educação do País. Fruto do percurso histórico no imaginário social de que a oferta da educação escolar em salas multisseriadas se configura como educação de segunda categoria, vinculada a um passado, aos tempos do Império. A nossa intenção é demonstrar que a oferta da educação escolar multisseriada no meio rural é realidade no mundo inteiro, inclusive no Brasil, e, em geral, como organização escolar para garantir o acesso ao direito à educação escolar em áreas de baixa densidade demográfica.

Dedicamo-nos aos estudos do direito à educação escolar, da educação básica, com ênfase nos estudos escolares ofertados no meio rural. A questão que se impõe é mais do que as especificidades dos sujeitos demandantes de tais ofertas por si, mas, fundamentalmente, a desigualdade na oferta no que se referem aos investimentos, de um modo geral, destinados a tais modalidades. A lógica que sustenta o financiamento traduz o lugar que se quer que o público demandante permaneça, ou seja, a marginalização.

A pesquisa buscou compreender a prática pedagógica das professoras em salas multisseriadas, de maneira a refletir as experiências das escolas multisseriadas rurais, a partir do resgate do processo histórico da multissérie, bem como a prática das professoras na sala de aula. Para tanto, a pesquisadora busca por caminhos nos quais o professor da sala multisseriada seja ouvido com a importância que lhe é devida, sem desconsiderar o contexto do seu trabalho, ou seja, com a finalidade de realizá-la junto com os professores e não pesquisar os docentes.

Quanto ao método para a análise do objeto em estudo, nos aproximamos do Materialismo Histórico-Dialético de inspiração marxista nos fundamentos teóricos das investigações desenvolvidas por Karl Marx nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e políticos- sociais, que se propõe a seguir, “as investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital” (SAVIANI, 2008, p. 25)

Dessa forma, a pesquisa procurou inicialmente descrever as características da realidade estudada para posterior análise e retorno a essa mesma realidade de forma transformada.

Buscamos enxergar a educação, como

O ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens essa teoria pedagógica remete-se ao conceito do “modo de produção”, pois entende que do modo como os homens produzem sua existência deriva o modo como se produz a educação. (SAVIANI, 2009, p. 111)

Desta maneira, o processo de produção pode variar de acordo com cada sociedade, além disso, determina todas as manifestações da existência humana, desde as formas da produção dos bens materiais destinados ao consumo e à troca, até as formas da consciência. “Portanto, a forma de manifestação da educação também irá variar de maneira correspondente à variação do conceito de modo de produção” (SAVIANI, 2009, p.111). O autor complementa, ainda, ao

Explicitar como as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exerceram influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente. (SAVIANI, 2009, p. 111)

Neste sentido, é necessária a reflexão sobre a relação da educação escolar e sociedade capitalista, uma educação dual, contraditória. Aos menos favorecidos cabe cumprir o papel que a burguesia lhe proporciona, o acesso ao saber parcial das coisas, naturalização e domesticação para o capital. Por outro lado, há que se levar em conta o atual cenário político vivenciado, a influência que a ideologia neoliberal exerce sobre as políticas sociais, entre elas as políticas educacionais. Ressalta-se os cortes de recursos e a ausência de investimentos públicos, os quais voltaremos a discutir na seção três desta dissertação. Dessa maneira, será um desafio interpretar os objetivos que subsidiam concepções pedagógicas, pensadas a partir dos ideários da burguesia para a educação escolar no meio rural.

Dessa forma, o ponto inicial da dissertação tomou para análise o seu contexto histórico da educação escolar para a compreensão do presente, ou seja, buscamos compreender como surgiram as classes multisseriadas e quais seus objetivos, procuramos conhecer a essência da atual conjuntura, do Estado, as políticas educacionais (im)postas pelo poder público. Reflexões que nos orientam à análise de que tipo de sujeito o Estado quer formar e o que de fato queremos formar.

Com estes procedimentos, aproximamo-nos do fenômeno estudado e caminhamos na direção dos princípios do método histórico dialético, o qual sustentou as nossas análises, em busca da superação da aparência em direção à essência. Utilizaram diversos instrumentos de coleta de dados possíveis para o desvelamento das mediações e contradições do objeto em estudo.

Adotamos, nesta pesquisa, a abordagem qualitativa, com a coleta de dados, exame de fontes documentais, bibliográficas, levantamento e estudo bibliográfico de teses e dissertações com foco nas classes multisseriadas, pesquisa de campo por meio de registros de observações, entrevistas semiestruturadas e questionário (ver apêndices A e B), também, fizemos uso de informações cedidas por uma funcionária da secretaria municipal de educação do município, a qual nos referimos neste trabalho como C1, além de diálogo com moradores das comunidades/escolas analisadas.

As entrevistas com as professoras¹² tiveram duração, em média, de aproximadamente 1 hora. As fontes documentais utilizadas foram documentos oficiais (Legislações, Projeto Político Pedagógico). São sujeitos dessa investigação quatro professoras da rede pública municipal, lotadas em escolas localizadas na área rural do município de Indaiabira- MG, em salas multisseriadas.

Definimos como base metodológica para esta pesquisa a abordagem qualitativa, pois

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...], esta pesquisa deverá ser realizada em contato direto com o ambiente em questão, para que não haja interferência ou manipulação no objeto de pesquisa. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11)

Com esta pesquisa foi possível estar em contato direto com o objeto de estudo, pois basearemos em fatos e não apenas nos conhecimentos ou estudos de outras pessoas. Esta abordagem qualitativa, de acordo com Ludke e André (1986), se evidencia, ainda, devido à questão dos dados a serem coletados necessitarem de descrição da situação, acontecimentos, fatos, e ainda por haver a preocupação com todo o processo.

Esperamos colaborar para as investigações referentes às políticas públicas educacionais para as classes multisseriadas já apontando para a importância e necessidade de se atentar para as condições de trabalho; a interação entre comunidade e escola; formação de alunos e professores entre outros aspectos. Nesse sentido, as autoras afirmam que “a

¹²Cabe ressaltar a existência de professoras nas classes pesquisadas, portanto, ao nos referirmos à professora está direcionando ao sexo feminino.

identificação desses aspectos comuns e recorrentes vai permitir, assim, uma ampliação e maior solidez no conhecimento do objeto estudado” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.23).

Com as situações descritas e com o incômodo causado pela questão da multisseriação, fomos a campo analisar e construir uma pesquisa, levantamento e reflexão sobre as práticas pedagógicas de professores que trabalham com salas multisseriadas, paralelamente, destacou-se o fechamento das escolas do campo, problema esse que perpassa pelo transporte escolar de alunos na maioria das vezes das zonas rurais para o centro urbano.

O processo de coleta de dados no campo aconteceu no período de Maio a Dezembro de 2019. Antes de darmos início à coleta de dados, selecionamos os sujeitos da pesquisa, sendo estas professoras alfabetizadoras de salas multisseriadas e demos entrada no Comitê de Ética¹³ (apêndice C), a fim de receber autorização para o desenvolvimento do estudo. Após o deferimento de nosso pedido, fomos a campo e iniciamos a coleta de dados referentes às professoras e as escolas. Foi utilizado um aparelho celular como gravador, cujo conteúdo foi transcrito para um notebook. As entrevistas foram digitadas no documento Word pela própria autora.

Com relação ao município de Indaiabira, foram analisadas quatro escolas multisseriadas localizadas na área rural. Para preservar a identidade das mesmas optamos por denominá-las de Escola A, Escola B, Escola C e Escola D.

Embora as professoras tenham autorizado participar dessa pesquisa, concordamos em atribuir a elas denominações fictícias no intuito de preservar suas identidades. Assim, chamaremos de P1, P2, P3 e P4.

A fim de estudar a realidade atual da infraestrutura das escolas multisseriadas rurais do município de Indaiabira e obter informações sobre estas escolas, foi necessário “pisar no chão das escolas”, buscando pesquisar a estrutura física e o seu funcionamento, bem como a aplicação de questionário e entrevistas com quatro professoras que lecionam para alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente salas que possuem alunos do 1º ano do ensino fundamental, abrangendo questões relacionadas ao cotidiano destas professoras nas salas multisseriadas.

Os dados obtidos foram sistematizados e analisados, sendo possível aprofundar os conhecimentos sobre o ensino multisseriado no município de Indaiabira. A distância percorrida pela autora do local onde reside até as escolas pesquisadas fica em média entre 50

¹³ O trabalho já foi aprovado pelo Comitê de Ética com o seguinte número do processo 3. 781. 173.

a 60 km de distância, sendo a maioria dos quilômetros estradas de terra em condições precárias para trafegar, percurso que se utilizou de uma motocicleta para chegar até as escolas. Já a distância entre as escolas pesquisadas e a Universidade Federal de São Carlos-UFSCar- SP, a qual a pesquisadora está se formando, se dá em média 1.226 km de distância.

Devido não conhecer a maioria dos locais em que se localizavam as escolas, a pesquisadora procurava sair de sua residência por volta das 05h00min da manhã, a fim de chegar à escola um pouco antes das 07h00min para acompanhar a chegada de alunos. Além disso, às 07h00min era de costume tocar o sinal para o início das aulas, permanecendo na escola até o final do turno matutino 11h20min. Cabe ressaltar que, ao chegar à escola e antes de adentrar a sala de aula, os alunos eram recebidos com um café da manhã.

Não encontramos dificuldade para coletar informações com as professoras, apesar de não ter sido realizado a entrevista com uma das professoras regentes da sala de aula, foi possível que outra professora (substituta¹⁴, naquela semana) nos desse a entrevista, totalizando as quatro professoras. As demais professoras foram bastante acessíveis o tempo todo e se mostraram inteiramente dispostas a colaborar.

Quanto à Secretaria Municipal de Educação (SME), houve momentos em que tivemos dificuldade para que pudesse disponibilizar-nos documentos e informações. Destaca-se a boa atenção da coordenadora e diretora da escola A, B e D. Cabe destacar que o período que fomos à escola C, encontrava-se em transição os coordenadores pedagógicos, portanto, o nosso contato na escola foi direto com a professora entrevistada. Esperamos, com nossa pesquisa, contribuir de alguma maneira com essas escolas e professoras, procurando sempre respeitar as demandas daquela realidade.

Cabe ressaltarmos a dificuldade encontrada durante a realização desta pesquisa, quanto à escassez de dados e documentos, relacionados às escolas multisseriadas no município de Indaiabira/MG. Foram várias as buscas nos meios eletrônicos, referências bibliográficas, na prefeitura, na SME, para que pudessemos ter acesso a informações, sendo que algumas delas não foram possíveis de serem encontradas.

Coletou-se informação com uma funcionária da Secretaria de Educação que teve ligação com a educação escolar no início do processo educacional no município de Indaiabira.

¹⁴ A opção em realizar a entrevista com a professora substituta naquela semana se deu devido ao fato de a professora regente não se encontrar na sala de aula, apresentando um atestado médico, justificando não estar em condições de trabalhar naquela semana. Também, não se disponibilizou receber a pesquisadora em outro espaço/tempo fora da escola. Diante disso, sendo a professora substituta, pedagoga, já ter trabalhado outras vezes em sala de aula, moradora da própria comunidade e conhecedora do município. Avaliou-se ser de suma importância ouvi-la no intuito de que os conhecimentos e experiências desta professora pudessem contribuir com a pesquisa. Cabe ressaltar que, foram feitas duas tentativas de diálogo com a professora regente em períodos/meses diferentes, ambas sem êxito.

Ressaltamos, entretanto, que as informações obtidas datam, sobretudo, a partir da emancipação do município no ano de 1995. Desse modo, existe na presente pesquisa a falta de informações registradas principalmente anterior ao ano de 1995, do qual neste momento não foi possível obter dados relacionados à educação escolar, no município de Indaiabira, abrindo espaços para outras pesquisas.

Entretanto, mesmo com as dificuldades de encontrar e localizar dados sobre as escolas rurais do município, com as informações adquiridas, foi possível observar as mudanças estruturais e de funcionamento ocorridas principalmente no período pós-emancipação do município, como a criação e o fechamento de escolas, compreendendo, assim, um pouco da trajetória da educação escolar ofertada à população que mora e que depende das escolas nas áreas rurais.

Utilizaram-se, ao longo do texto, os termos rurais, do campo, no campo para denominar o lugar onde o sujeito mora, pois esse faz parte do vocabulário regional, da qual provém a pesquisadora, sendo também conhecido para designar o meio rural, palavras como: roça, chapada, gerais, campo, sertão, entre outros. Além disso, a nossa pesquisa também aborda desde o período em que o termo rural era o único conhecido ao se referir à educação oferecida aos moradores da zona rural, passando pelo Movimento por uma Educação *do* Campo, até as discussões de autores na defesa do termo Educação *no* Campo, assim, optamos por utilizá-los ao longo do trabalho.

Ressalta-se que não estamos trazendo nenhum conceito ao nos referirmos a essas palavras, cabe o esclarecimento devido ao fato de existir muitas discussões e terminologias referentes à educação/ escolas localizadas na zona rural, sobre os conceitos de educação rural; do campo; no campo, abordaremos, sobretudo, na seção dois deste trabalho. Na posição de pesquisadora, defendemos uma escolarização ampla, de modo que, tanto os sujeitos que vivem no campo ou na cidade, tenham acesso ao ensino escolar o mais próximo possível da sua casa, assim, o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade deve ser disponibilizado para toda a sociedade, com condições necessárias e adequadas para o desenvolvimento humano, de modo que possam progredir para outros graus de ensino, desvelar a ideia do senso comum e, a partir disso, transformar a realidade existente.

Sendo assim, para melhor compreensão do texto, estruturamos este trabalho em quatro seções, assim distribuídas:

A primeira seção traz o percurso histórico da educação escolar no Brasil e em Minas Gerais com foco no surgimento das escolas isoladas, as salas multisseriadas e a criação dos

grupos escolares - elencamos os acontecimentos mais marcantes e importantes naquele período.

A segunda seção consiste no histórico que perpassa pela educação rural, o surgimento do Movimento por uma Educação do Campo, aspectos históricos e socioeconômicos no município de Indaiabira, bem como o processo histórico do ensino escolar deste município. Na terceira seção abordamos as salas multisseriadas de modo geral, características, desafios e possibilidades; o perfil dos sujeitos, caracterização das escolas multisseriadas e a formação inicial e continuada das professoras das escolas pesquisadas.

Já a quarta seção foi dividida em dois momentos de suma importância, primeiro procurou-se compreender as concepções de alfabetização e letramento a partir de autores como: Kleiman (2008); Martins e Dangió (2018); Monteiro (2010); Mortatti (2010); Soares (2010). Em um segundo momento foram apresentados dados coletados, a partir de quatro eixos de análise: “organização da prática pedagógica”; “opiniões das professoras sobre as salas multisseriadas”; “políticas educacionais no contexto das professoras pesquisadas”; “práticas docentes das alfabetizadoras nas salas multisseriadas”. É importante ressaltar que esses eixos são compostos por subdivisões que ajudaram a fomentar cada eixo, como por exemplo, no primeiro eixo cabe discutir sobre “Planejamento, disciplinas, recursos pedagógicos, a forma de lidar com o tempo em uma sala multisseriada”.

No segundo eixo, algumas das questões que embasam são: “o que é ser professora em uma sala multisseriada; principais dificuldades dos alunos e professoras; motivação pedagógica e participação familiar na escola; formação docente.” No terceiro eixo as subdivisões se dão em torno da compreensão das professoras sobre programas e concepções, dentre eles o “Programa Escola Ativa; Alfabetização e Letramento; Educação do e no Campo”. Por último, no quarto eixo, descreveu-se a prática das professoras P1, P2, P3 e P4, “a organização da sala multisseriada e as práticas docentes das alfabetizadoras”.

1- CONTEXTO HISTÓRICO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CENÁRIO BRASILEIRO

1.1-O lugar ocupado pela sala multisseriada na história da educação brasileira

Esta seção trata de compreender um pouco do processo histórico da educação escolar rural brasileira, focalizando as salas multisseriadas, no qual nos conduz ao percurso histórico, base da construção no imaginário social de que a oferta da educação escolar em salas multisseriadas se caracteriza como educação atrasada, de segunda categoria, vinculada ao passado, aos tempos do Império.

Contudo, sabemos que as condições educacionais atuais são frutos do processo histórico e das determinações sócio- econômicas, ou seja, as questões da educação rural estão diretamente relacionadas com a estrutura fundiária brasileira, caracterizada por uma grande concentração da propriedade de terra na mão de poucos e uma crescente expropriação dos pequenos agricultores. Determinações que perpassam desde o período Imperial, fortalecendo com as influências neoliberais.

De acordo com Santana (2018), as pesquisas que abordam a educação no meio rural têm contribuído para retirar as salas multisseriadas do anonimato, mas nos parecem, ainda, tímidas em apontar tal organização escolar como alternativa viável de garantia do direito à educação escolar, ferramenta fundamental como porta de reivindicação dos direitos fundamentais, bem como de possibilidades concretas de formação humana, no contexto da discussão de que a escola, em princípio, é o lugar de acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade. Conhecimentos estes que contribuem para a formação de sujeitos, sendo parte da realidade concreta e assim, contribuem na sociedade.

Ao recorrer à literatura sobre a educação brasileira, considera-se pertinente a sistematização realizada por Saviani (2008), na obra “História das ideias pedagógicas no Brasil”. Nesta obra, o autor apresenta a educação realizada nas comunidades indígenas no período da colonização, a partir disso buscaremos aprofundar as discussões.

Desse modo, o texto a seguir aborda aspectos da história da educação no Brasil com foco nas escolas isoladas¹⁵, multisseriadas, inseridas no campo brasileiro, que do ponto de

¹⁵Este termo remete à organização do ensino primário público do Brasil que prevaleceu durante o século XIX e que continuou existindo no país mesmo após o processo de implantação dos grupos escolares, que teve início em São Paulo em 1893, a partir da reforma de ensino empreendida por Caetano de Campos. As escolas isoladas

vista formal se inicia com a chegada dos portugueses e jesuítas. Nesse período, o país se insere no mundo ocidental cristão, por meio de três aspectos articulados entre si: colonização, catequese e educação (SAVIANI, 2008). Dessa maneira, torna-se importante entender a forma como se articulava a pedagogia “jesuítica nas condições de um Brasil que se incorporava ao império português” (SAVIANI, 2008, p. 7).

Saviani (2008) dialoga com Fernandes (1989), ao afirmar que no território brasileiro já existia populações há séculos estabelecidas nas terras que vieram a serem chamadas de Brasil, os povos Indígenas possuíam formas particulares de organizações semelhantes ao comunismo primitivo, não eram sociedades estruturadas em classes, possuíam uma economia natural e de subsistência. Com o processo de colonização no Brasil e exploração das terras, a educação brasileira inicia-se com a chegada da Companhia de Jesus, cuja missão era catequizar os povos indígenas de acordo com a fé cristã, a fim de propagar, difundir valores e princípios cristãos, assim como afirmam os autores a seguir.

De acordo com Ferreira Jr. e Bittar (2000, p. 13) “a mais antiga notícia da educação brasileira é datada do início do período colonial”, período em que o rei de Portugal, Dom João III, envia a Companhia de Jesus (1540) por iniciativa de Inácio de Loyola, para o Brasil com a missão de converter o gentio à religião católica, mas, principalmente, garantir os interesses econômicos. Os autores afirmam que, “por trás da obra de conversão e evangelização dos índios ao cristianismo, realizada através da comunicação e catequese (gramática, vocabulários e catecismo), estavam os interesses econômicos da empresa colonial metropolitana” (FERREIRA JR; BITTAR, 2000, p. 18).

Foi assim que os padres da companhia de Jesus construíram o primeiro sistema educacional da sociedade brasileira. Porém, os sistemas educacionais brasileiros, organizados ao longo da história, eram elitistas. “As camadas populares, a ampla maioria do povo brasileiro, ficavam excluídas: índios, escravos desfrancizados, mamelucos, mulatos, cafuzos e brancos pobres” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2000, p.15).

Aos poucos os jesuítas alteraram os seus objetivos educacionais no Brasil. Assim,

Os índios foram deixados de lado pela missão educacional da Companhia de Jesus, que os substituíram pelos filhos dos grandes proprietários agrários. A ação pedagógica jesuítica, na prática, ficou reduzida à formação de “um minúsculo estrato social de letrados que, através do domínio do saber erudito e técnico europeu de

eram constituídas por um ou mais grupos de alunos, sob a responsabilidade de um(a) docente. A partir de 1906, em Minas Gerais, as escolas isoladas, singulares ou cadeiras públicas de ensino, como também eram chamadas - que podiam ser masculinas, femininas ou mistas- passaram a apresentar a graduação por classes, cada uma correspondente a um ano diferente: 1º, 2º, 3º ou 4º ano (GALVÃO; VIEGA. 2012, p. 480).

então, orienta as atividades mais complexas e opera como centro difusor de conhecimentos, crenças e valores” (RIBEIRO, 1995:76). Para tanto, os colégios jesuíticos contavam com uma estrutura pedagógica que lhes conferiam a condição de instituições como uma ótima qualidade de ensino, desde que se compreenda por qualidade a aquisição do saber clássico acumulado historicamente pela civilização ocidental cristã. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2000, p.18)

Nesse contexto, é possível observar que os períodos, seja de colonização, imperial, ou republicano, carregam as marcas do elitismo e exclusão, transformando a educação em uma educação de classe, de um lado, a elite e, de outro, as populações de menor poder aquisitivo, negros, indígenas, mamelucos, dentre outros, como já mencionados. Em síntese, o minúsculo estrato social instruído pelos Jesuítas, “ajudava a perpetrar os interesses metropolitanos portugueses no Brasil colonial” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2000, p.19). Isto é, um sistema de ensino com fins sociais, culturais, políticos e econômicos.

Seguindo este raciocínio, de acordo com Saviani (2008), os Jesuítas montaram, na Colônia, um sistema de ensino nos moldes europeus, denominado de *Ratio Studiorum*. Tratava-se de um plano universalista e elitista. Universalista porque deveria ser adotado por todos os Jesuítas, e elitista porque se destinava aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas e negros, contribuindo assim para a conversão dos Colégios Jesuítas em colégios para a elite colonial. Segundo Saviani (2008), quanto ao ideário pedagógico da *Ratio Studiorum*,

Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural. (SAVIANI, 2008, p. 58)

Portanto, sendo o homem a imagem e semelhança do divino, esse precisava de regras para ser conduzido à essência humana, para isso, esse homem deveria ser dócil e obediente, é o que estava implícito nas regras da *Ratio* para a formação do sujeito perfeito, sendo esse, obra da criação divina.

O predomínio da educação jesuítica permaneceu no Brasil até 1759, quando os padres da Companhia de Jesus foram expulsos do Brasil. Com esta afirmação, passa-se a impressão que, com a expulsão dos jesuítas, o ensino deixa de ser jesuítico. Ocorre que todos os educadores aprenderam com os jesuítas e, ao assumirem o ensino, o que fazem é replicar o método e os ensinamentos que aprenderam com eles.

Esse episódio não significou o completo desaparecimento da instituição escolar nos períodos da colônia e do império. Apenas evidenciou uma outra dimensão na história educacional, ficando quase que exclusivamente a cargo das famílias pertencentes à aristocracia agrária escravocrata. (FERREIRA JR.; BITTAR, 2000, p.21)

Os autores exemplificam esse período educacional referenciando a jovem professora alemã Ina Von Binzer que, entre 1881 e 1883, viveu no Brasil como preceptora dos filhos de várias famílias da aristocracia agrária e escravocrata ligadas ao ciclo econômico do café.

Ressalta-se que Saviani (2008) não se refere ao sistema *Ratio Studiorum* como educação rural, pois esse conceito somente ganhou força, sendo problematizado no cenário brasileiro, por volta do século XX. Esta retomada histórica reafirma que, desde a colonização, a educação foi pautada como importante instrumento de dominação do povo, neste caso, os povos indígenas.

Nesta perspectiva, a educação precisaria se contrapor ao modelo jesuítico com a instituição das reformas pombalinas da instrução pública, assim, após a expulsão dos Jesuítas, o Estado criou as Aulas Régias e nomeou os professores. Segundo Saviani (2008), as aulas régias correspondiam aos estudos menores, isto é, o ensino de níveis primários, estas aulas foram se estendendo no Brasil, embora enfrentando condições precárias de funcionamento, salários reduzidos e frequentes atrasos no pagamento dos professores.

Em 1827, a câmara dos deputados preferiu ater - se a um modesto projeto limitado à escola elementar, resultando na Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de “Escolas de primeiras Letras” (SAVIANI, 2008, p. 126). Este mesmo autor afirma ainda que o texto da Lei das Escolas de Primeiras Letras desdobrou- se em 17 artigos, destacam-se:

O 1º artigo determinou a criação das Escolas de Primeiras Letras “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos”.

O 4º e o 5º, referidos à adoção obrigatória do método e da forma de organização preconizadas pelo “ensino mútuo”.

Artigo 6º estipula o conteúdo que os professores deverão ensinar: “ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, os princípios de moral cristã e de doutrina da religião católica e apostólica romana proporcionadas à compreensão dos meninos”. (SAVIANI, 2008, p. 126)

Essa lei garantia, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber considerados na época indispensáveis para afastar a ignorância, bem como a organização escolar e os conteúdos que os professores deveriam ensinar.

Para o Estado, a instrução era vista como uma estratégia civilizatória do povo brasileiro, no qual parte importante da elite se propôs organizar. “Instruir as “classes inferiores” era tarefa fundamental do Estado brasileiro e, ao mesmo tempo, condição mesma

de existência desse Estado e da nação” (FARIA FILHO, 2011, p.137). Desse modo, a instrução como um mecanismo de governo possibilitaria a criação de condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país, permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado.

Sobretudo, boa parte das discussões sobre a instrução visava com que os mais diversos estratos sociais obedecessem ao Império das leis. Portanto, segundo Faria Filho (2011), a instrução escolar era de suma importância, primeiro como responsável pela instrução, além de ser fator central em toda a educação da infância, assim aos poucos foi substituindo a escola de primeiras letras pela instrução elementar¹⁶.

No Brasil, os relatos sobre o sistema de educação elementar mostram uma realidade muito precária. As escolas que existiam funcionavam, na maioria das vezes, nas casas dos professores ou nas fazendas, em espaços precários, ensinando de maneira rápida e mais econômica possível. Dentre os métodos adotados naquela época, inicialmente na Europa, no final do século XVIII, e, posteriormente, no Brasil, deu lugar à experimentação do método denominado Lancasteriano ou mútuo.

De acordo com Saviani (2008), o método Lancaster consistia em um sistema de ensino que

[...] se baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos. [...] (SAVIANI, 2008, p. 128)

A adoção do método foi objeto de avaliações e discussões com posicionamentos divergentes. Faria Filho (2011) destaca que o sistema do método mútuo era considerado, por seus defensores, como uma poderosa arma na luta, de modo que a escola atingisse um maior número de pessoas. Isso porque, segundo diziam, o novo método de educação tinha três grandes vantagens: “1) abreviar o tempo necessário para a educação das crianças; 2) diminuir as despesas da escola; 3) generalizar a instrução necessária às classes inferiores da sociedade”

¹⁶ A palavra *elementar* mantém a ideia de rudimentar, mas permite pensar, também, naquilo que é o “princípio básico, o elemento primeiro”, e da qual nada mais pode ser subtraído do processo de instrução (FARIA FILHO, 2011, pg. 138).

(FARIA FILHO, 2011, p.141). Com isso, ensinar as pessoas de várias idades e níveis de aprendizagem ao mesmo tempo foi se tornando uma grande inovação naquele período.

Em 17 de fevereiro de 1854 houve uma ampla reforma, o Decreto n. 1.331- A, que aprovou o “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte” (SAVIANI, 2008, p. 130). Regulamento que ficou conhecido como “Reforma Couto Ferraz”. Um dos aspectos importantes neste Regulamento é a “obrigatoriedade do ensino”, cabendo multas aos pais ou responsáveis por crianças de mais de sete anos que não estivessem matriculadas na escola. Para Saviani (2008, p.131), o regulamento “permite-nos considerar que a ideia de um sistema nacional de ensino começa a delinear- se mais claramente a partir dessa reforma”. Segundo este autor, um fator que cabe destacar é a questão iluminista daquela época, o derramamento das luzes por todos os habitantes do país. De um lado, era obrigatório que as crianças frequentassem as escolas, assim as ditas luzes deveriam derramar-se a todos os habitantes, no entanto, esses *todos* restringiam- se a todos os habitantes livres, ficando excluídos do acesso à escola os escravos, como afirma no § 3º do artigo 69 do Regulamento.

Para tanto, é necessário que entendamos que do ponto de vista da organização dos estudos previa-se:

- a) Uma escola dividida em duas classes: a primeira compreenderia escolas de instrução elementar, denominadas *escolas de primeiro grau*; a segunda corresponderia à instrução primária superior, ministrada nas *escolas de segundo grau*; b) uma instrução secundária ministrada no Colégio Pedro II, com a duração de sete anos, e nas aulas públicas avulsas, consagrando, portanto, a coexistência dos dois modelos então em vigor; c) os alunos seriam agrupados em turmas, adotando- se, portanto, a seriação e o ensino simultâneo. (SAVIANI, 2008, p. 132)

É importante atentar que a Reforma Couto Ferraz serviu de referência para a regulação da instrução pública em várias regiões, no entanto, mostra-se pouca efetividade, muitas coisas não se consolidaram na prática. Assim, “a Reforma Couto Ferraz afasta-se oficialmente do método do ensino mútuo, presente na legislação do país desde 1827, quando foram instituídas as Escolas de Primeiras Letras” (SAVIANI, 2008, p. 134).

Quanto às escolas primárias ou de primeiras letras, sabe-se que, no período republicano, foram, gradativamente, substituídas por outro modelo de organização escolar: os grupos escolares, conforme descreve Saviani:

Na estrutura anterior às escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. (...) E estas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares. (SAVIANI, 2006, p. 24)

Os grupos escolares tinham uma forma diferente de se organizar, que segundo Saviani, se dava da seguinte forma:

Cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo. Na verdade, essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, às classes que, por sua vez, correspondiam às séries anuais. Portanto, as escolas isoladas eram não-seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. Por isso, esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam, o que implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira até concluir a última série (o quarto ano no caso da instrução pública paulista), como que concluíram o ensino primário. (SAVIANI, 2006, p. 24)

Destaca-se que o Estado de São Paulo foi pioneiro na tentativa de construção de um sistema de ensino desse tipo e depois outros estados brasileiros, para ver em funcionamento as primeiras construções públicas próprias para a realização da instrução primária: os grupos escolares. Por grupo escolar, entendemos o modelo de organização que foi inicialmente criado no Estado de São Paulo, no período republicano e que se expandiu por todo o território brasileiro nas primeiras décadas do século XX. Salas de aulas regidas por um professor que ministrava aulas para um grupo de alunos na mesma série e de aprendizagem, também conhecidas como escolas graduadas.

Nesse sentido, Cardoso (2013) afirma que é a partir da série, que se originou com a criação dos grupos escolares, que se tem a multissérie. A autora, também destaca que é no método mútuo que se tem o germe da escola multisseriada, com práticas semelhantes à que se conhece hoje, pois “a nomenclatura escolas multisseriadas aparece no cenário educacional após os anos de 1970. Antes, as escolas que mantinham, na mesma sala, várias séries sob a regência de um só professor eram denominadas escolas isoladas” (CARDOSO, 2013, p.33).

É importante destacar que a estrutura dos grupos escolares trazia uma organização de classe seriada, similar às escolas nos dias atuais, por outro lado, ainda existiam as escolas não seriadas regidas por um único professor para alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Além disso, apesar de haver um distanciamento do ensino multisseriado, predominando o ensino seriado, essa modalidade de ensino permanece como possibilidade de educação principalmente para a população do campo. Assim sendo, consideramos a formação dos grupos escolares como um marco no processo de reestruturação educacional no País.

Como explica Basso:

O Estado de São Paulo pretendia organizar sua educação por meio de órgãos centralizados e normas que direcionariam a educação de todo o Estado. Os grupos

escolares, outro marco de pioneirismo, acabariam com as escolas isoladas, que em sua maioria eram unidocentes, ou seja, se resumiam a turmas em que um único professor instruía alunos em diversos níveis¹⁷ de aprendizagem ao mesmo tempo, assim, os grupos escolares tornariam as escolas graduadas, portanto, separadas em séries que agrupavam alunos com conhecimentos semelhantes. (BASSO, 2013, p. 22)

No entanto, a reforma paulista também não se consolidou. Este retrocesso na reforma do ensino paulista aconteceu no mesmo momento em que as oligarquias cafeeiras passaram a gerenciar o regime republicano por meio da política dos governadores. Era necessário aguardar o período final da República Velha, com a crise dos anos 1920, para que as reformas da instrução pública nos Estados fossem retomadas e o problema do sistema de ensino passasse a ser tratado em âmbito nacional após a Revolução de 1930 (SAVIANI, 2008).

Bezerra Neto (2017, p.106) destaca que outro importante momento do desenvolvimento do país, “iniciou-se com a eleição de Washington Luís, período em que a industrialização havia feito certo avanço, garantindo um razoável desenvolvimento em relação ao período anterior”. Segundo o autor

O fenômeno de urbanização já podia ser claramente percebido, embora prevalecessem ainda as regras do regime anterior, principalmente no que se refere ao poder do voto, que era usado em alguns lugares como ‘curral eleitoral’ por parte de alguns coronéis. (BEZERRA NETO, 2017, p.106)

Em relação aos problemas educacionais enfrentados pelo presidente Washington Luís e a forma como lidava com os mesmos, Bezerra Neto (2017) afirma que estes eram camuflados e abandonados por parte dos governos. “Washington Luís defendia, ainda, que havia a necessidade de se fazer uma profunda remodelação do ensino para, segundo ele, melhor adequá-lo às necessidades do período” (Ibid., 2017, p.108). Diante dos confrontos políticos, econômicos e sociais no Brasil, vários acontecimentos se sucederam até a instituição do governo provisório, após a queda de Washington Luiz. Getúlio Vargas assume o governo, quando desmobiliza toda e qualquer manifestação contrária ao seu governo. “A Revolução de 1930, que conduziu Getúlio Vargas ao poder, foi o marco referencial para a entrada do Brasil no mundo da produção industrializada, com variantes do capitalismo urbano” (BEZERRA NETO, 2017, p.108).

Segundo Bezerra Neto (2017), a Revolução 1930 resultou numa nova configuração de forças políticas e econômicas na condução do Estado brasileiro, assim, esse contexto retrata a

¹⁷ Por ora, entendamos níveis como anos escolares, ou seja, Pré I, Pré II, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos.

implementação do capitalismo no Brasil, passando do modelo agrário para um modelo, ainda que parcial, urbano-industrial.

Com isso, cresce a demanda social por educação, isto é,

A nova realidade urbano-industrial passou a exigir uma mão-de-obra especializada e com qualificação. Para atender a essas novas necessidades, foi preciso que se fizessem alguns investimentos na educação. Em 1930 foi criado o ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o governo provisório sancionou decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. (BEZERRA NETO, 2017, p. 109)

Assim, o governo cria dois ministérios de suma importância, com diferentes reivindicações e necessidades, a fim de suprir as necessidades advindas do processo de industrialização. Sendo o Brasil um país eminentemente agrário, rural, no qual “a maior expressão dessa fase agrária do Brasil foi a escravidão, que durou mais ou menos 350 anos” (FERREIRA; BITTAR, 2008, p. 12). Os autores ressaltam que, depois de muitos anos de exceção educacional, somente passou a existir um sistema nacional de educação na década de 1930, estando este em consonância com a proposta de construção do Estado Nacional, isto é, antes de 1930 inexistia uma política nacional de educação, “era uma ‘sociedade sem escola’” (FERREIRA JR.; BITTAR, 2008, p. 15).

Frente à “modernização” do país, haveria a necessidade de uma reforma social, sobretudo, uma reforma da educação e do ensino, visando assim conter o êxodo rural. Surge, então, a proposta de fixar o homem à terra, o que deu origem ao movimento ruralismo pedagógico¹⁸, a fim de modificar as condições de vida da população rural e, para isso, era necessário modificar a educação escolar. De acordo com Bezerra Neto (2003), essa proposta de uma educação específica para o campo consistia em uma escola que atendesse aos interesses hegemônicos, de forma a conter a migração do homem do campo.

Contudo, a proposta defendida por intelectuais da época perpassava pela formação do professor com formação específica para trabalhar nas áreas rurais e, assim, impedir a saída dos povos do campo para os centros urbanos. De acordo com o autor Bezerra Neto (2003), frente ao êxodo rural, o que estava posto eram as questões econômicas, pela crescente industrialização do País, que atraía para a cidade a população do campo. Portanto, como forma de conter o êxodo rural, a saída foi a busca pela fixação do homem no campo.

¹⁸ Segundo Bezerra Neto (2003, p. 11) o termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Entre os principais pensadores do ruralismo pedagógico o autor destaca Sud Mennucci, Carneiro Leão e Alberto Torres.

A partir da década de 1970, a aceleração do processo de industrialização do país e consequente urbanização, reflexos do crescimento do capitalismo, fizeram com que, progressivamente, as atenções se voltassem novamente para a educação nas cidades. Diante disso, frente aos acontecimentos que marcaram o Brasil nos aspectos econômico, social e educacional e os problemas que afetaram e afetam a qualidade da educação no meio rural, podemos considerar que se trata de uma “herança” da transição de um país agrário para um país industrializado. A educação está proporcionalmente ligada ao desenvolvimento econômico de um país, acompanhando as mudanças geradas por avanços e crises nacionais e internacionais (RODRIGUES, 2009). A autora considera a década de 1970 como o “marco divisor”, onde o Brasil deixa de ser um país centrado nas atividades rurais e ingressa no time de países industriais.

De acordo com Saviani (2008), o sistema nacional de ensino foi idealizado no século XIX, enquanto forma organizacional prática da educação e se concretizando em uma ampla rede de escolas que englobassem todo o território nacional, que se articulariam entre si por meio de normas e objetivos comuns. Contudo, sua implementação demandava condições materiais preliminares, dependentes de grande investimento financeiro. Surge, então, uma primeira hipótese para a não concretização do sistema nacional de ensino neste período, as condições materiais precárias advindas do financiamento insuficiente da educação.

Conclui-se, pois, que as dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica. Assim, o caminho da implantação dos respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil. E as consequências desse fato projetam-se ainda hoje, deixando-nos um legado, de agudas deficiências no que se refere ao atendimento das necessidades educacionais do conjunto da população. (SAVIANI, 2008, p. 168)

Segundo este autor, o investimento insuficiente na educação no Brasil é histórico, antes mesmo das influências neoliberais e, se tratando do meio rural, a falta de investimento e condições de vida humana se tornam pior ainda. Nesse sentido, é visto que, desde fins do século XIX, as condições precárias decorrentes, principalmente da falta de recursos financeiros no sistema nacional de educação, vêm prejudicando o desenvolvimento da escolarização brasileira, gerando assim consequências. Para tanto, é necessário que entendamos que o acesso à educação sempre foi restrito a diferentes grupos sociais, isto é, sempre voltada para aqueles que possuíam condições materiais para frequentarem as poucas escolas que havia disponíveis. Portanto, aqueles que moravam em periferias e/ou os

trabalhadores rurais, por exemplo, não eram prioridades nos investimentos em educação escolar pública.

Na seção 2 daremos um salto da década de setenta para a década de noventa do século XX, considerada um período de grandes mudanças no cenário da educação brasileira, devido, principalmente, à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/96, além do surgimento de movimentos sociais, das lutas e conquistas educacionais de movimentos sociais que têm como bandeira de luta a Educação do Campo voltada para os povos do campo, a criação do Movimento por uma Educação do Campo e sua principal referência, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Para uma melhor compreensão do contexto histórico é fundamental abordar questões que envolvem a educação escolar passando pelas escolas isoladas, multisseriadas e grupos escolares em Minas Gerais.

1.2-Contexto histórico da educação multisseriada no Estado de Minas Gerais

Como vimos no início da seção, no Império brasileiro a política de educação escolar, a escola isolada, era organizada em classes que agrupavam crianças de diferentes faixas etárias e séries em uma mesma sala. Desde então, a realidade da oferta tende a expressar os resultados da urbanização do País e as implicações socioeconômicas oriundas desse contexto, tendo a implantação dos grupos escolares como a expressão da política de educação escolar sob recomendações da Moderna República em que se preocupavam com a educação e a formação de uma nova sociedade.

No Brasil, a reforma que buscava a criação dos grupos escolares teve início na Província de São Paulo, foram em seguida se espalhando para as demais Províncias, dentre elas, Minas Gerais.

Representando a civilização que a República pretendia implantar no País, esta reforma seria a possibilidade de renovação no ensino brasileiro. Porém, os grupos escolares com turmas seriadas não superaram as escolas isoladas com a oferta de educação escolar em salas multisseriadas. Para Saviani (2006), os grupos escolares constituíram um fenômeno urbano, já que no meio rural predominavam as escolas isoladas.

No entanto, verificou-se que a chamada modernidade, que chegava principalmente nas regiões consideradas não urbanas, era as classes multisseriadas e não os grandiosos prédios dos grupos escolares. No contexto de descontentamento com o sistema público de ensino constituído pelas escolas isoladas, no ano de 1898, começaram a surgir as discussões

na Assembleia Legislativa¹⁹ mineira, contudo, foram criados os grupos escolares em Minas Gerais, gradativamente, a partir de 1906.

Nesse contexto, a criação dos grupos escolares era defendida não apenas para “organizar” o ensino, mas, principalmente, como uma forma de “reinventar” a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade (e dos sujeitos sociais), pretendidos pelas elites mineiras. Reinventar a escola significava, dentre outras coisas, organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos; formar, controlar e fiscalizar a professora, adequar espaços e tempos ao ensino, repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade. (FARIA FILHO, 2014, p.38)

Colaborando com nossa discussão, Dias (2019) afirma que

Os grupos escolares tornaram-se símbolo de modernização do ensino em sintonia com as expectativas em relação ao desenvolvimento social e econômico, e constituíram-se como um modelo a ser propagado por todos os estados. Em Minas Gerais não poderia ser diferente, os grupos escolares foram implantados a partir da Reforma João Pinheiro²⁰, assim chamada por causa do governador do estado, João Pinheiro, e viabilizaram práticas educativas emitidas, então, para as escolas primárias do estado. (DIAS, 2019, p. 23)

Desse modo, a educação proporcionada para uma parcela da população brasileira foi pensada principalmente no intuito de manter a ordem, em Minas, no âmbito das políticas educacionais esse processo não foi diferente, as reformas ocorridas também expressaram interesses. Nas palavras de Vidal (2005),

Em Minas Gerais, os primeiros grupos escolares foram instalados em Belo Horizonte a partir de 1906 como afirmação do moderno em educação em substituição ao passado imperial ultrapassado representado pelas escolas isoladas. Dessa maneira, identificada com a modernidade e constituída pelo agrupamento das escolas isoladas, a nova forma escolar tinha como essência a “lei econômica da divisão do trabalho” tão bem percebida pelos reformadores da instrução pública na época. (VIDAL, 2005, p.26)

Dialogando com Vidal (2005), Faria Filho (2014) afirma que a construção e idealização dos grupos escolares em Minas significaram

¹⁹A primeira discussão sobre grupos escolares em Minas Gerais, conforme Borges (1998), ocorreu na Assembleia Legislativa mineira em 1898. Tratava-se do Projeto n. 357, não aprovado, o qual criaria duas destas instituições em Belo Horizonte, MG. No mesmo ano, em 08/08/1898, através do Projeto n. 409 foi proposta uma nova discussão. Também não se efetivou o referido Projeto (ARAÚJO, 2012, p. 124).

²⁰João Pinheiro da Silva é mineiro de Serro, que faz divisa com o município de Diamantina, região central do estado, ao norte da atual capital, nascido em 16/12/1860, e falecido em Belo Horizonte, em 25/10/1908, no Palácio da Liberdade, quando exercia o mandato de presidente do estado de Minas Gerais. O mesmo foi responsável pela reforma do Ensino Primário em Minas Gerais, no ano de 1906 (VIDAL, 2005, p. 241).

[...] não apenas uma nova forma de organizar a educação, mas, fundamentalmente uma estratégia de atuação no campo do educativo escolar, moldando práticas, legitimando competências, propondo metodologias, enfim, impondo uma outra prática pedagógica e social dos profissionais do ensino através da produção e divulgação de novas representações escolares. (FARIA FILHO, 2014, p. 47)

Nesse sentido, a reorganização da instrução pública mineira, a partir da Reforma de João Pinheiro, promoveu alterações como expressão de modernidade e renovação para organização da educação primária. Segundo Faria Filho (2014), na perspectiva dos republicanos, era preciso superar a situação de atraso em que se encontrava o Brasil. “Sugerindo sempre, através da utilização de um ‘esquema lógico’ binário e polarizado, que o movimento faz - se do ‘arcaico’ para o ‘moderno’, do ‘velho’ para o ‘novo’, dos pardieiros para os palácios” (FARIA FILHO, 2014, p.27). Assim, os anos iniciais de edificação do regime republicano foram marcados pela necessidade de incorporar a população à nova ordem que se pretendia instaurar e de preparar e integrar os trabalhadores livres ao mercado de trabalho. Nesse contexto, Barros (2013) afirma que

As reformas no ensino ocorridas em Minas Gerais no período de 1899 a 1911 também expressaram redes de interesses. Ao longo do século XX desdobraram-se em políticas públicas, e experimentaram processos de expansão, organização e reestruturação. Mas prioritariamente as propostas de ensino para as áreas rurais visaram à formação do sujeito para o trabalho. (BARROS, 2013, p.36)

Nas palavras de Arroyo (1985, p.86) citado por Barros (2013), “a instrução popular será colocada antes como mecanismo para disciplinarem os braços e hábitos para o trabalho, do que mentes e espíritos para participação como cidadãos”. Seguindo este raciocínio a escola adquiriu assim a função social de formar braços e hábitos para o trabalho e não formar sujeitos pensantes.

Desta maneira, o processo de organização da escola primária mineira, a partir da organização dos grupos escolares, tornou-se

Processos disciplinadores a que estavam submetidos tanto os (as) professores (as) quanto os (as) alunos (as) da escola mineira. Muito mais que uma escola que ensinava “conhecimentos”, notávamos uma escola que moldava, disciplinava, controlava e submetia professores (as) e alunos (as) aos tempos e ritmos de uma sociedade cada vez mais marcada pelas relações mercantilizadas, típicas do capitalismo. (FARIA FILHO, 2014, p. 17- 18)

Nessa direção, os currículos das escolas rurais foram pensados e adaptados diante dos embates ideológicos e objetivos que se almejavam alcançar. Essa divisão da jornada escolar era necessária para formar um cidadão disciplinado que atendesse às expectativas do progresso social que se instaurava no novo regime republicano.

De acordo com Barros (2013), a política educacional esteve mais preocupada com o desenvolvimento das áreas urbanas do que as áreas rurais. Assim,

O setor rural, em termos educacionais, não se constituía prioridade para o Estado. Ao tratarmos das questões econômicas encontramos indicativos de que parte do desenvolvimento ou da modernidade de Minas Gerais estava vinculada ao rural. Coligimos as fontes e constatamos a existência de dois projetos de ensino em Minas. Um projeto voltado para as áreas urbanas, a partir do qual os grupos escolares foram concebidos e constituídos e outro projeto no qual houve o abandono das escolas rurais, cuja precariedade do ensino se explicitava por diversas vertentes, entre elas, a ausência de salas de aula para os rurícolas. (BARROS, 2013, p. 38)

O autor afirma ainda que as ações das administrações públicas em Minas no setor educacional eram constantemente vangloriadas, seja nas Mensagens dos Presidentes²¹ ou até mesmo nos relatórios de inspeção. De acordo com o autor, essas ações não foram capazes, porém, de consolidar o direito dos rurícolas à instrução pública primária do mesmo modo que o ensino urbano. Desta forma, o direito à educação, nesse momento, dá-nos a entender que foi endereçado a sujeitos que habitavam locais populosos, ou seja, as cidades. “Nesse sentido, podemos dizer que o lugar da educação escolar no centro da cidade, lugar dos palácios, não é o mesmo que nos subúrbios lugar dos pardieiros” (FARIA FILHO, 2014, p.50).

De acordo com Faria Filho (2014), quando as escolas isoladas já não serviam aos centros urbanos, contudo, ainda permanecia aparecendo nas periferias e, sobretudo, nas áreas rurais, comprovando, historicamente, os dois projetos de educação mencionados anteriormente. Apesar da criação dos grupos escolares, os problemas não foram resolvidos, “se nos grupos escolares as dificuldades já eram tantas, nas escolas isoladas elas se viam multiplicadas” (Ibid., p.212).

Além das questões políticas, havia também a questão orçamentária, os governos alegavam que a educação no meio rural gerava altos custos; também há a influência política e financeira dos coronéis, pois, geralmente, as escolas isoladas eram instaladas em locais cedidos pelos coronéis no interior das fazendas, assim, eles acabavam ganhando autoridade em relação à educação que ali se realizava, tornando-se assim um obstáculo para o avanço da educação no campo. Além disso, a escola também funcionava como garantia de votos dos diversos sujeitos eleitores que residiam próximos às escolas.

Esta situação é consequência do processo desigual de expansão do capital e, conseqüentemente, do ensino primário no Estado de Minas Gerais, que na história da

²¹Os Presidentes de Estado da época ocupavam o cargo que hoje conhecemos com Governador de Estado em Minas Gerais.

educação mineira, favoreceu as áreas urbanas, mesmo com a maioria da população alocada no campo, situação semelhante que ocorreu em outros Estados brasileiros. Dessa maneira, as relações de poder no Brasil tiveram diversos fins, tanto econômicos quanto políticos. Com base neste apontamento, inferimos que organizar o ensino rural consistiu em uma estratégia política, intensificando assim o capitalismo.

1.3-Um olhar sobre as salas multisseriadas no meio rural brasileiro

Vimos anteriormente como se organizavam as escolas isoladas. O motivo para o agrupamento de alunos está relacionado à racionalidade capitalista do custo benefício, diminuição de recursos financeiros e o baixo número de professores, sendo esta a política de educação escolar daquela época. Os grupos escolares - com suas turmas seriadas e prédios luxuosos representando a civilização da República - não conseguiram acabar com as escolas isoladas, com a oferta da educação escolar em classes multisseriadas, visto que essa modalidade de ensino ainda persiste em todo o mundo.

Contudo, julgamos importante compreender melhor sobre o histórico das classes multisseriadas no Brasil.

As classes multisseriadas surgem no Brasil após a expulsão dos Jesuítas, vinculadas ao Estado, ou sem esse vínculo, mas convivendo, no tempo, com os professores ambulantes que, de fazenda em fazenda, ensinavam as primeiras letras [...] nas pequenas vilas, nos lugarejos pouco habitados, reuniam-se crianças em torno de alguém que podia ser professor, e aí elas aprendiam a ler, escrever e contar. Mais tarde, as classes multisseriadas foram criadas oficialmente pelo governo imperial, pela Lei Geral do Ensino de 1827, que, em seu artigo primeiro, determinava: “em todas as cidades, villas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. (ATTA, 2003 citado por SANTOS; MOURA, 2010, p. 41)

É importante ressaltar como já descrito, que, apesar de já existir esse tipo de organização, somente nos anos de 1970 aparece a denominação multisseriada. Ferri classifica as classes multisseriadas da seguinte maneira:

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

Da mesma forma Cardoso, Jacomeli (2010) e Parente (2014) relatam que, em seu nascedouro, as classes multisseriadas atendiam tanto à população periférica quanto à rural, no entanto, atualmente se concentram quase que somente na zona rural, ou seja, a multisseriação existe tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, tanto em zonas rurais, como em zonas urbanas. Porém, são estreitos seus vínculos com o campo e com as regiões menos povoadas.

Segundo Parente (2014),

A nomenclatura multisseriação está carregada de sentido negativo [...], que tem limitado a prática pedagógica [...]. Mais do que isso, é uma adjetivação que rotula, classifica e associa a multisseriação a um tipo de escola de baixa qualidade, fraca, difícil, trabalhosa, errada, isolada.

Mas as escolas multisseriadas têm vida. Não são apenas resultados de políticas ou de ausência delas. Elas se criam e recriam em meio às inoperâncias burocráticas, às legislações, aos programas que começam e terminam, às lutas pelo direito à educação de qualidade. E é nesse contexto que surgem inovações e transgressões no cotidiano escolar. Com a escola multisseriada, esse processo não é diferente.

Apesar dos rótulos, muitas têm buscado exercer sua função sociopolítica e pedagógica; apesar do fardo, têm superado as imposições do termo, buscando romper com os encaixes e padronizações desnecessárias. (PARENTE 2014, p. 60)

Cardoso e Jacomeli (2010) têm como referência Piza e Sena (2001), ao afirmar que as escolas multisseriadas

São, historicamente, consideradas como de segunda categoria; por isso, os educadores e os gestores optaram por esquecê-las, esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento da sociedade. (CARDOSO e JACOMELI 2010, p.175)

Para Cardoso e Jacomeli (2010, p. 175), “a sua permanência ou desaparecimento depende de sua função social, se necessária ou já desnecessária em determinado momento da sociedade”. Diante disso, apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas vêm resistindo e adentraram o século XXI.

Sob esse contexto, infere-se que a existência de tal forma de organização está estritamente vinculada ao projeto de desenvolvimento econômico adotado pelo Brasil e sua política agrícola. Diferentes das salas seriadas, de seriação simples ou etapa única, em que professores atendem alunos de uma única série, as salas multisseriadas são definidas como um grupo de alunos em níveis/estágios diferentes de aprendizagem sob a responsabilidade pedagógica de um professor. Portanto, “o termo escolas multisseriadas se contrapõe ao termo escolas seriadas. *Multi* é um elemento de composição, que indica abundância, numerosidade,

quantidade. No caso em questão, multisseriação indica muitas séries” (SANTANA, 2018, p. 59).

Isto é, escolas multisseriadas são aquelas que comportam uma ou várias salas de aulas que recebem no mesmo tempo e espaço crianças em diferentes faixas etárias, já as escolas unidocentes são aquelas que, além do agrupamento de crianças ocorrerem do mesmo modo, cabe ao professor a responsabilidade com todas as atividades, quer sejam pedagógicas, quer sejam de limpeza, alimentação e conservação do ambiente.

Diante do desafio de ensinar diversas crianças em estágios de desenvolvimento diferentes, cada professor tem seu jeito de organizar a sua prática pedagógica na sala de aula. Os alunos, na maioria das vezes, são enfileirados por série ou anos escolares, exemplos como este veremos ao tratar, na seção quatro deste trabalho, sobre a prática pedagógica das professoras pesquisadas.

Segundo Basso (2013, p.96), podemos classificar as salas multisseriadas como: unificadas que atendem alunos da creche e da pré-escola ao mesmo tempo; as multietapas que atendem alunos de Educação Infantil e Ensino Fundamental; as turmas multi e de correção de fluxo que são compostas por alunos do Ensino Fundamental de oito (8) ou nove (9) anos, de séries diferentes.

A autora (BASSO, 2013) também cita as turmas mistas que atendem alunos da Educação Profissional concomitante e subsequente. A concomitante se refere à Educação Profissional oferecida a quem está cursando o Ensino Médio e possui matrícula nos dois cursos, enquanto a subsequente oferece Educação Profissional a alunos que já concluíram o Ensino Médio. Esses termos são utilizados para denominar a modalidade de ensino em que um único professor atende a várias séries ao mesmo tempo. Por um lado, é uma modalidade de ensino presente no território brasileiro e no mundo, por outro, é pouco conhecida por muitas pessoas.

O desconhecimento dessa realidade, no geral, indica-nos o lugar ocupado por esse agrupamento escolar no imaginário das pessoas que atuam no campo educacional, bem como das famílias cujos filhos têm acesso ao direito à educação escolar na oferta escolar em salas multisseriadas. E, conseqüentemente, na história da educação brasileira, essa organização escolar não poderia ocupar outro lugar, senão o da marginalidade. (SANTANA, 2018, p.60)

A autora afirma, ainda, que no Brasil este é um tipo de “organização escolar destinada às crianças de famílias que vivem em situações precárias, excluídas do ponto de vista

econômico e cultural” (SANTANA, 2018, p. 60), por outro lado, são famílias que depositam no acesso à escola uma esperança na formação humana de seus filhos.

Como já afirmado na introdução, a oferta da educação básica em agrupamentos multisseriados no Brasil é regulamentada na norma jurídica junto a outras possibilidades de agrupamento de ensino no artigo 23 da LDB (BRASIL, 1996) e em demais normas que regulam a LDB, a educação no meio rural é tratada como modalidade de ensino, ou seja, por atender um público específico na perspectiva da inclusão e do enfrentamento da desigualdade educacional.

No entanto o estudo dessa modalidade de ensino não se encontra presente em disciplinas dos cursos de formação de professores que lidam, por exemplo, com a legislação e organização da educação básica ou com disciplinas do campo da didática e prática do ensino. (SANTANA, 2018, p.84)

Frente à precariedade da infraestrutura, formação de professores, questões pedagógicas dentre outros, a organização escolar em multissérie, na maioria das vezes, não atinge os ideais esperados, existindo casos de baixo rendimento de aprendizagem das crianças, sendo este quadro resultado da política de abandono existente, em particular da política educacional para o meio rural. Nesse contexto, a realidade da maioria das escolas com turmas multisseriadas revela grandes desafios para que sejam cumpridas as normas constitucionais e os marcos legais anunciados nas legislações.

Conforme Nunes (2018) com base em dados do Inep/Mec (BRASIL, 2017),

No Brasil, 114,7 mil escolas que ofertam a educação básica se encontram sob a responsabilidade dos municípios, sendo que 33,9% são escolas rurais e 66,1%, urbanas. E, ainda, 15,9% das escolas rurais têm até 500 alunos matriculados e 23,8%, até 50 alunos matriculados, destas, 7,2% das escolas possuem um único professor. (NUNES 2018, p. 36)

Em Minas, em 2018, com base nos dados do Censo escolar/Inep (BRASIL, 2018a), apresentava-se um total de 5.518 escolas municipais de educação básica, com ensino fundamental regular, sendo que 2.801 eram urbanas e 2.717 rurais.

Ramalho (2008) já afirmava que no Estado de Minas Gerais há concentração do maior número de escolas rurais da região Sudeste do país, mais especificamente nas regiões Norte de Minas e no Vale do Jequitinhonha e esta informação se confirma com base nos dados do Censo escolar/Inep (BRASIL, 2018a). Isso pode ser justificado pelo fato de grande parte da população do Norte de Minas residir no meio rural, em “vilas, povoados e fazendas”, tendo uma cultura campesina enraizada em seus habitantes.

Ferri (1994) afirma que as escolas com classes multisseriadas ainda estão presentes na realidade educacional brasileira e são importantes mecanismos de escolarização dos moradores do meio rural. Segundo a autora, estas escolas têm se mantido pelo fato de viabilizar a escolarização para comunidades de difícil acesso, afirma ainda que essas escolas são geralmente a única alternativa dos filhos desses trabalhadores terem acesso ao conhecimento científico, o que indica a sua importância e, portanto, precisam de estudo, ser reinventadas, e não mais ignoradas. Essas escolas representam, muitas vezes, a única forma de presença do Estado no campo já que há ausência de saneamento básico, atendimento de saúde, entre outros. Isso, sem negar as problemáticas que as envolvem, muito menos o estado de precariedade a que estão submetidas.

Vale ressaltar que diversas são as posições tomadas pelos estudiosos com relação às classes multisseriadas, há aqueles que enxergam as classes multisseriadas como um problema, de forma deficitária, já outros enxergam-nas com um potencial de desenvolvimento. Agregando a estas discussões, Souza e Santos (2007), ao mesmo tempo em que abordam as dificuldades encontradas nessas classes, também ressaltam que estas escolas têm um potencial de desenvolvimento no processo de ensino aprendizagem, desse modo complementam que

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

Concordamos com os autores ao afirmar ser de suma importância repensar a organização escolar multisseriada, não estamos aqui reforçando a apologia da nucleação, nem do fechamento de escolas e seriação, até porque acreditamos que as escolas seriadas também possuem na sua característica a multisseriação, mas esperamos que seja reconhecida como parte de uma realidade escolar. Para isso, é necessário ofertar aos mesmos, condições favoráveis para o seu desenvolvimento humano.

De acordo com Santana (2018), considerando a centralidade da educação escolar na formação humana, sobretudo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, é fundamental que, para tal, a educação escolar deverá se realizar sob condições de infraestrutura, de materiais e de pessoal, em especial os professores, altamente qualificados,

capazes de garantir a transmissão de conhecimentos sistematizados e historicamente construídos pela humanidade, de modo que todos os envolvidos no processo possam compreender a realidade na qual se inserem e construam caminhos de transformação dessa mesma realidade.

Diante de todas as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas, Hage (2014) afirma que

Essas particularidades, no conjunto, fortalecem uma visão negativa pejorativa e depreciativa com relação à escola rural, que leva grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação no campo e na cidade, a se referirem às escolas multisseriadas como um “*mal necessário*”, por enxergarem nelas a “única opção de oferta dos anos iniciais do Ensino fundamental nas pequenas comunidades rurais”; e como responsável pelo fracasso dos sujeitos do campo; reforçando com isso, o entendimento “naturalizado” de que a solução para os problemas vivenciados pelas escolas rurais multisseriadas, ocorrerá com sua transformação em escolas seriadas, seguindo o modelo do meio urbano. (HAGE, 2014, p. 1175)

Segundo o autor, os estudos sobre as escolas multisseriadas realizado pelo Grupo de Estudo e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) possibilitaram a compreensão de que, para a melhoria da qualidade da educação das escolas do campo, será necessário o enfrentamento das dificuldades que envolvem as condições de existência dessas escolas, por meio de ações que envolvem a articulação entre questões estruturais e de concepção, entre questões de políticas educacionais, de organização do ensino e de formação dos profissionais que atuam nessas escolas.

Hage (2014) aponta estudos que evidenciam que a seriação, que em geral é reivindicada como solução para os graves problemas que permeiam as escolas multisseriadas, já se encontra fortemente presente, materializada nas escolas rurais multisseriadas, de forma precarizada, sob a configuração de multi(série). Segundo o autor, os estudos constataram que

É justamente o modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação. (HAGE, 2014, p. 1175)

Frente ao quadro desolador das escolas com salas multisseriadas no meio rural do Estado do Pará, assim como em outros estados brasileiros, Hage (2014) relata que a partir dos estudos desenvolvidos foi possível identificar pistas que ajudaram a referenciar propostas de

intervenção nesse quadro dramático e desafiador que envolve as escolas rurais multisseriadas. O eixo central dessas pistas aponta a transgressão do modelo seriado urbano de ensino.

Para ser mais explícito, compreendemos que as mudanças desejadas em relação às escolas rurais multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino e aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas, ou seja, devem romper, superar, transcender ao paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente sob a forma de escolas multi(seriadas). (HAGE, 2014, p. 1176)

O autor acredita que, para uma mudança dessa natureza se materializar e apresentar os resultados significativos, deve se constituir paulatinamente, com muito diálogo e reflexão. Sendo que um dos passos importantes na transgressão do paradigma seriado urbano de ensino se efetiva com a participação coletiva de todos os segmentos escolares na construção do projeto pedagógico, do currículo e na definição das estratégias metodológicas e avaliativas a serem efetivados na escola. Também, enxerga como necessário a valorização da intermulticulturalidade, ou seja, o reconhecimento da pluralidade dos sujeitos do campo. Hage (2014) indica, ainda, a necessidade de implementação de uma proposta de formação permanente dos professores que atuam nessas escolas, formação que oriente suas atividades referenciadas pelas seguintes premissas:

Inter-relações entre os fatores macro e microsociais que envolvem as escolas do campo, afirmação dos parâmetros estabelecidos pela legislação educacional para assegurar o direito à educação dos sujeitos do campo; apropriação da produção teórica existente sobre educação rural e educação do campo; perspectiva interdisciplinar e dialógica entre os sujeitos e seus saberes culturais e científicos; e, reflexão crítica acerca das concepções de aprendizagem e das reflexões que têm sido produzidas sobre a seriação e seus impactos na organização do ensino e no trabalho docente. (HAGE, 2014, p. 1180- 1181)

Assim afirma que, quando o professor trabalha de forma seriada em uma classe que é multisseriada, ele contribuiu para a fragmentação e padronização do tempo, espaço e conhecimentos.

No contexto das classes multisseriadas, Santana (2018) defende que

A questão concernente às possibilidades formativas no interior de uma organização escolar em salas multisseriadas não é impeditivo para que as crianças aprendam, pelo contrário, o desenvolvimento do psiquismo, dos processos funcionais superiores, que diferenciam o homem dos animais superiores, desenvolve de fora para dentro. Nesse sentido, a presença do outro é condição para o desenvolvimento. Quanto maiores às trocas, maior a formação do psiquismo. (SANTANA, 2018, p.105)

Seguindo esta linha de pensamento, ambos os autores acreditam que as mudanças a serem implementadas na atuação das escolas rurais multisseriadas envolvem, entre muitas outras questões, a implementação de uma proposta de formação permanente dos professores que atuam nessas escolas, professores altamente qualificados.

Santana (2018) chama a atenção no sentido de que o processo de desenvolvimento do psiquismo não ocorre de modo natural. Assim, a autora acredita ser necessário que o professor seja altamente qualificado e a sua prática pedagógica tenha intencionalidade e objetivos formativos, muito mais do que condições de infraestrutura, de materiais etc. Os professores precisam de qualificação, de modo que possam compreender a organização das mesmas, o tempo e o espaço, o lugar no qual a escola se encontra no interior de uma sociedade desigual, assim as salas multisseriadas precisam ser vistas com prioridade. Com relação à formação dos professores que atuam com as classes multisseriadas aprofundaremos na seção 2.

Nesta perspectiva, segundo Bezerra Neto (2017), a educação escolar deve ser discutida enquanto

[...] mecanismo de transferência de informações e possibilidade de formação de consciências, ou transmissão de cultura [...] com possibilidade de transformação da realidade em que se vive, numa realidade mais desenvolvida, mais humana e que melhor integre a humanidade ao convívio civilizado, justo e fraterno. (BEZERRA NETO 2017, p. 239)

Neste sentido, Saviani (2011) define a escola como uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber elaborado, e não do saber espontâneo, do saber sistematizado e não do saber fragmentado, da cultura erudita e não da cultura popular. Assim, é dever do poder público garantir o acesso à educação escolar a todos, disponibilizando recursos e instrumentos necessários para o trabalho pedagógico/educativo, proporcionando, assim, pleno desenvolvimento no ser humano. Desse modo, o desenvolvimento humano ocorre em um longo e complexo processo histórico-social de apropriações, conforme afirma Saviani (2011),

O que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a natureza biofísica. (SAVIANI, 2011, p.13)

E nesse processo a educação escolar faz-se imprescindível. Saviani (2011) reconhece o papel da educação escolar no desenvolvimento dos indivíduos da seguinte maneira:

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que

eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. Quanto ao primeiro aspecto (a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados), trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório. Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de “clássico”. [...] O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. (SAVIANI, 2011, p. 13)

Para Saviani, a relevância dos conteúdos representa o ponto nuclear da educação escolar, posto que sem conteúdos significativos a aprendizagem esvai-se. Do mesmo modo, a escola firma-se com uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado.

Dialogando com Saviani, Martins (2013) afirma que a construção do conhecimento carrega, entre outras exigências, o desenvolvimento do pensamento. Assim, afirma que “privar os indivíduos das condições objetivas para esse desenvolvimento significa usurpá-los da formação do pensamento em conceitos, que é, em última instância, o meio mais adequado para se conhecer a realidade efetivamente” (MARTINS, 2013, p. 277). Dessa maneira, o ensino e a aprendizagem são essenciais no processo de formação humana. No entanto, o que temos visto é que, ao invés do poder público resolver os problemas e atender as demandas da população, fecha as escolas no meio rural.

Observa-se na história da educação brasileira a oferta da educação escolar em salas multisseriadas. Ao mesmo tempo em que existe a oferta da educação, existe uma ausência da mesma, aspectos esses que se dão desde o período das escolas isoladas (período do império brasileiro) até os dias atuais.

Cabe ressaltar que o acesso desigual ao conhecimento marca a história da educação brasileira, sendo as escolas multisseriadas destinadas principalmente para aquelas pessoas que têm seus direitos negados do ponto de vista social, econômico e cultural, isto é, do acesso a políticas públicas cujas finalidades visam à garantia da permanência e direito ao acesso à educação escolar no sentido de emancipação dos envolvidos. Encontram-se vinculadas à concepção de educação que legitima a reprodução social das relações sociais de produção capitalista.

Neste sentido, mesmo desconhecidas por muitas instituições de formação de professores e negligenciadas pelas políticas de educação, as classes multisseriadas persiste no tempo e, mesmo de modo precário, garante o acesso dos filhos e trabalhadores no meio rural brasileiro à educação escolar, em face do abandono em que se encontra.

Por fim, podemos concluir que, ao longo da história da educação brasileira, a oferta da educação básica em escolas multisseriadas tem sido uma realidade e pouquíssima atenção tem

sido dada a essa realidade. Para tanto, defendemos a existência de escolas, seja ela multisseriada ou não, com condições infraestruturais, metodológicas e pedagógicas que cumpram sua função social de formação e emancipação humana. De modo que a multisseriação passa a ser entendida como um direito público à educação.

Portanto, é necessário que os sistemas de ensino passem a formular estratégias e políticas que deem conta desse direito, de qualquer cidadão ser atendido nas suas necessidades de formação educacional obrigatória, como está estabelecido nos pressupostos legais das leis educacionais brasileiras. Partimos da necessidade, portanto, não da multisseriação, mas do direito à escola pública de qualidade social, sintonizadas com as peculiaridades de vida das populações do campo, com acesso ao conhecimento científico historicamente construído pela humanidade para a formação humana.

A partir da problematização realizada nesta parte do estudo, pretendemos desenvolver, na próxima seção, discussões acerca da educação do e no campo, bem como compreender aspectos sociais e educacionais do município de Indaiabira.

2- EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO: HISTÓRIA E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

2.1- Da Educação Rural à Educação do/no Campo: referenciais teóricos em discussão.

Pensar a educação rural no Brasil seria pensar em uma educação dirigida por uma elite dominante que pouco esteve preocupado com a oferta da educação: a grande parcela da população. Durante séculos a educação destinada à formação do sujeito do campo tem sido o mínimo de conhecimento quando comparados com o espaço urbano, sendo tratados com descaso, preconceito e inferioridade. A literatura revela o descaso nas políticas públicas destinadas a essa população, que há séculos vem lidando com a triste realidade, da negação do acesso aos meios de produção e a riqueza que é produzida coletivamente.

De acordo com Bezerra Neto (2003) nos anos de 1930, surge no cenário brasileiro um grupo contrário à industrialização e urbanização, que começou a se preocupar com a educação rural devido ao início do movimento migratório, por conta da industrialização, que começava a atrair trabalhadores para a cidade. É daí que se têm registros do primeiro movimento em defesa da educação dos camponeses, o Ruralismo Pedagógico, em que visava conter a migração, com índices elevados de êxodo rural.

Este movimento originário do coronelismo denominado Ruralismo Pedagógico tinha um dos principais representantes o pedagogo Sud Mennucci e outros adeptos do movimento ruralista, pensadores, intelectuais que enxergavam a criação da escola rural como a melhor maneira de fixar o sujeito no campo, acreditava que através da educação pudesse mudar a mentalidade do trabalhador rural, ou então, pelo menos dificultasse quando não impedisse sua saída deste ambiente, considerado natural para os povos que nele habitam ao longo de muito tempo (BEZERRA NETO, 2003).

O autor afirma ainda que o ruralismo pedagógico tinha como uma de suas propostas a Reforma do Ensino Rural com a formação de novos educadores, sendo assim, uma das maiores preocupações dos ruralistas girava em torno do professor que, ao lidar diretamente com os alunos, deveria contribuir para a valorização do campo e conseqüente fixação do homem nele. Desta maneira, o termo Educação Rural trata mais especificamente de uma educação repassada ao povo do campo, concebida por ruralistas que se preocupavam em ofertar a educação, sem se preocupar com a qualidade da mesma.

Um pouco mais tarde, mesmo com a criação de leis, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei 4.024/61- LDB- (BRASIL, 1961), a educação continuou sendo

negada, sofrendo as mesmas discriminações de tempos anteriores. Neste contexto, Leite (1999) afirma que

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político- ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (LEITE, 1999, p. 14)

Ainda sobre a Lei 4.024/61 destaca- se o posicionamento em relação à escolarização no campo especificado no artigo 105, que propõe um tipo de parceria público-privada para a escolarização e profissionalização do homem do campo, conforme veremos a seguir

Art.105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a adaptação do homem do campo ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais. (BRASIL, 1961, s/p)

A partir desta lei, Leite (1999, p.39) chama a atenção para as possíveis condições das escolas. Segundo o autor, deixa a cargo dos municípios a estruturação da escola fundamental na zona rural, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desse modo, o sistema formal de educação rural sem condições de auto sustentação pedagógica, administrativa e financeira entrou num processo de deterioração, submetendo- se aos interesses urbanos.

O que se entende era uma lei distante das necessidades e da realidade social do campesinato brasileiro, em que se tinha o maior número de analfabetos do Brasil, “visando apenas à formação de ‘instrumento de produção’” (LEITE, 1999, p. 49). Inclusão esta que exclui o sujeito ao longo do processo, contudo, essa é a realidade que vem se configurando ao longo de décadas no Brasil, sobretudo nas áreas rurais.

Com a aprovação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL/1988) e do processo de redemocratização do país, vários debates surgiram em torno dos direitos sociais da população campesina. São aprovados direitos educacionais afirmando o compromisso do Estado e da sociedade brasileira na promoção de educação para todos.

Diante disso, a proposta da atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBEN- Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) defende o reconhecimento da diversidade e a particularidade do campo, a partir da concepção de uma educação para todos. Para tanto, a LDB/96 deixa a cargo dos sistemas de ensino se adequar às suas especificidades da melhor maneira de modo que promovam a melhoria da qualidade do ensino em diferentes níveis. Esta

lei, em seu Artigo 28, (BRASIL, 1996, s.p) estabelece as seguintes normas para a educação no meio rural,

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

I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos na zona rural;

II- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, s.p)

Podemos observar, então, os avanços estabelecidos em leis que, ao serem inspirados na concepção de direitos e assumir a educação como direito de todos os cidadãos, demonstram avanços significativos das políticas educacionais para o sujeito do campo, cabendo ao Estado cumprir com suas obrigações. Tendo a clareza de que dados sobre a educação brasileira mostram como no campo e até mesmo na cidade ainda persistem problemas educacionais, como: analfabetismo, crianças, jovens fora da escola, defasagem idade-série, repetência, desvalorização profissional, dentre outros.

A partir de então, ousamos inferir que hoje, no Brasil, o reconhecimento normativo do direito humano à educação está consolidado. Contudo, a sua realização plena não aconteceu. Com isso estimulou Movimentos Sociais a agirem em busca de mecanismos que proporcionem melhores condições de formação e vida para estes sujeitos do campo.

Nos anos de 1980 surge a organização de movimentos de massa, dentre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra- MST, visando uma Reforma Agrária baseada nos princípios da igualdade e do socialismo, com distribuição de renda justa e igualitária para todos. O MST surgiu das lutas concretas pela conquista da terra que aconteceram na região Sul do Brasil e a partir de então foi se expandindo para outros estados do País. Com a expulsão dos indivíduos das terras, gerou, assim, uma grande crise no campo, que foi piorada com o fim do processo de colonização realizado no período militar (BEZERRA NETO, 2003).

Desta feita, o MST surgiu em uma conjuntura social difícil, de violações de direitos do homem do campo, o que motivou a organização dos trabalhadores rurais sem-terra na luta por Reforma Agrária. O Movimento enxergava a necessidade de uma nova organização da propriedade, a terra, de modo que ao redistribuir as terras aos assentados, acreditava-se na melhoria de vida. Neste contexto, em meio à luta pela terra, a problemática da educação

brasileira também passa a ser discutida, não só pelo poder público, mas também pelos movimentos sociais, dentre eles o MST, sendo este o principal protagonista de um discurso que clama por uma educação diferenciada para o campo, uma educação que se identificasse com as necessidades dos trabalhadores e fosse ofertada no próprio local onde vivem, ou seja, no próprio campo.

Nesta perspectiva, o movimento “Por uma Educação do Campo” nasceu dos debates que se fizeram no interior do MST na luta por uma “escola diferente” quando ocorreu o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, em Brasília, com a participação de representantes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Universidade de Brasília (UNB), da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Nesse evento foi lançado o desafio de pensar a educação pública para os povos do campo, considerando seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais. No final do I ENERA, surge a Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo realizada no ano de 1998, esse encontro possibilitou que as discussões sobre a Educação do Campo ganhassem maior dimensão, sendo esse “um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor de uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o específico do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p.13).

É importante lembrar que, dando sequência aos acontecimentos e avanços que ocorreram em favor da construção e consolidação da Educação do Campo, outros eventos foram acontecendo ao longo dos anos, como a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo no ano de 2004; em 2015, a realização do 2º Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (IIENERA), em que se celebraram os 30 anos do MST, momento em que também fizeram a denúncia contra o fechamento das escolas do campo, como consequência do avanço do agronegócio e da lógica mercantil. Diante disso, o intuito desses encontros e conferências foi de recolocar a educação no campo na agenda política brasileira.

A partir de então, especificamente do I ENERA o termo Educação do Campo passa a fazer parte das discussões, como afirmam os autores

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das

trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26)

Seguindo este raciocínio, defensores da educação do campo afirmam que:

Quando dizemos Por Uma Educação do Campo, estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, e não um mero apêndice da escola pensada na cidade: uma escola enraizada também na práxis da Educação Popular e da Pedagogia do Oprimido. (CALDART; CERIOLI; KOLLING, 2002, p. 13)

Para o Movimento Por uma Educação do Campo, o termo Educação do Campo é uma oposição à escola rural ou no campo, nesse sentido, o documento final da Conferência chama a atenção para a necessidade da estruturação de escolas que atendam às necessidades do campo. “Não basta ter escolas *no* campo; quer-se ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um Projeto Político Pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 29). A Educação do campo, por sua vez, traz como princípio a participação dos sujeitos do campo nas políticas educacionais. Como afirma Caldart (2012, p. 263) a “Educação do Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido” (itálico da autora).

Neste intuito, os movimentos sociais lutam em defesa da educação pública, porque a veem como um dos meios de acesso ao saber indispensável para a compreensão da sociedade capitalista na qual estão inseridos. Nesse contexto, a educação foi se incorporando no movimento, ampliando a visão do que seria a verdadeira Reforma Agrária. Desta maneira, a educação faz parte de um projeto de Reforma Agrária com maior amplitude, que não se restringe apenas ao acesso à terra, mas se preocupa com as condições de vida dos trabalhadores assentados e acampados, assim, a educação ganha espaço e relevância social.

Por outro lado, a proposta desta construção da identidade do sujeito do campo, o resgate de valores e culturas propostas, sobretudo, pelo MST, tem provocado algumas críticas. Bezerra Neto (2010) tem sido um dos autores que traz uma abordagem crítica da proposta educacional deste movimento, principalmente no que diz respeito à educação específica. Discorrendo sobre a Educação do Campo, o autor elucida que as bases epistemológicas do movimento “Por uma Educação do Campo”

Partem de uma visão na qual o mundo rural é diferente do urbano, como se vivêssemos em duas realidades diferentes, como se rural e urbano não fizessem parte de uma mesma totalidade.

Como esse movimento não trabalha com uma visão de totalidade, passa-se admitir a existência de um homem urbano e um homem rural, de uma mulher urbana e uma mulher rural, quando não de uma criança rural e de uma criança urbana. Daí a luta por uma escola do campo, diferente da escola urbana. [...] (BEZERRA NETO, 2010, p. 152)

Outra crítica se dá quando Bezerra Neto (2010) chama a atenção de que é necessário lembrar que o MST defende a fixação do homem no campo, como parte de sua prática revolucionária, porém, a fixação do homem no campo através de uma pedagogia específica para este setor já foi experimentada no passado sem obter resultados almejados, a pedagogia da qual o autor fala é o movimento denominado ruralismo pedagógico, citado anteriormente. Para o autor, a fixação não foi possível, não por falta de uma educação para o homem do campo, mas pela falta de condições socioeconômicas que permitisse ao trabalhador adquirir as condições de vida necessárias para sua permanência nesse meio.

De acordo com Bezerra Neto (2010, p.152), o campo brasileiro está distante de ser homogêneo, seus habitantes têm interesses bem distintos, quando não antagônicos. Nesse contexto, cabe questionar se a discussão deveria girar em torno de uma educação no campo ou uma educação do campo? Para tanto, defende que

Se entendermos que o processo educacional deve ocorrer no local em que as pessoas residem, devemos falar de uma educação no campo e aí, não haveria a necessidade de se pensar em uma educação específica para o campo, dado que os conhecimentos produzidos pela humanidade devem ser disponibilizados para toda a sociedade. Se entendermos que deve haver uma educação específica para o campo, teríamos que considerar as diversidades apontadas acima e perguntarmos, de que especificidades estamos falando? (BEZERRA NETO, 2010, p. 152)

O autor acrescenta que se pode entender que essa proposta de educação considera a possibilidade de uma educação atendendo à diversidade do campo, que por sua vez, contempla uma proposta para os assentados por programas de reforma agrária, outra para imigrantes, outra para remanescentes de quilombolas e tantas outras realidades do campo (BEZERRA NETO, 2010). Nesse sentido, o autor acredita que esse tipo de proposta ter-se-ia um currículo fragmentado, colocando em dúvida se o professor daria conta de desenvolver a prática pedagógica que possibilitasse a unidade entre a teoria e a prática, ou se essa proposta não estaria fragilizando ainda mais a formação daqueles que vivem nos diversos espaços espalhados pelo Brasil.

Bezerra Neto (2010) questiona as concepções de educação do campo, por fundamentar-se em diversas correntes de pensamentos teóricos da educação, para ele o MST

tem suas bases filosóficas em concepções idealistas, estimulado por um ecletismo pedagógico que pode ser constatado na maioria de seus projetos de educação, em que deixaram de levar em conta a totalidade, mas com análises superficiais da realidade brasileira, valorizando a prática e o cotidiano “unindo a atuação de existencialistas cristãos, como Paulo Freire, construtivistas, como Piaget, e marxistas, como Makarenko, passando ainda por propostas nacionalistas, como José Martí” (BEZERRA NETO, 2010, p.165). Percebe-se a tentativa de se unir duas matrizes teóricas totalmente diferentes, o existencialismo e marxismo, o que para o autor a torna impossível.

Faz-se necessário avançar na discussão do papel da educação/escola. O conteúdo fundamental da escola se liga à questão do saber, do conhecimento. Mas não se trata de qualquer saber e sim do saber elaborado, sistematizado. O conhecimento de senso comum se desenvolve e é adquirido independentemente da escola. Para o acesso ao saber sistematizado é que se torna necessária a escola. Sobre essa reflexão, faz-se necessária a passagem do senso comum à consciência filosófica que, segundo Saviani (1993, p. 10), “significa passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada [...] a uma concepção unitária, coerente, articulada [...]”.

Com essa afirmação Saviani (1993) ressalta a forma como o conhecimento do senso comum vem sendo manipulado ao longo da história, de forma a manter a população sem acesso a um saber histórico universal. Desta maneira o autor defende que a concepção hegemônica, ao minimizar a importância da escola como transmissora dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, acaba por inviabilizar que a classe trabalhadora domine aquilo que o dominante domina. Nunes (2018) também defende ser importante que:

A classe trabalhadora tenha acesso aos conteúdos científicos, para compreender a ilusão e o papel da reprodução ideológica que se ancora no projeto burguês para a educação, de forma a operar com consciência os caminhos para a superação radical do capitalismo. (NUNES, 2018, p.76)

Portanto, deve-se colocar no centro a importância da educação, com destaque ao trabalhador do campo, a elevação do nível cultural, que passa pela escola, rearticulando-as aos interesses da classe dos trabalhadores, em uma visão unitária e não fragmentada. Pois, com esses fragmentos, ao prevalecer o conhecimento do senso comum, no lugar do conhecimento científico, reforçam-se as pedagogias hegemônicas e negam a totalidade.

Neste caso, mais uma vez Bezerra e Bezerra Neto (2012) acreditam ser inadequada a defesa da especificidade

[...] não apenas por ser a defesa de uma escola pobre para o homem pobre, mas principalmente, porque através dela se perde a compreensão da totalidade, tão cara ao materialismo histórico, que propõe uma sociedade igualitária. A proposta revolucionária de educação estaria, portanto, na defesa de uma escola igualitária, uma escola única e que fosse acessível a toda a sociedade, não apenas a um setor dela. Assim, entendemos que homens do campo e da cidade, das periferias e dos centros urbanos, que moram nas comunidades ribeirinhas e nas agrovilas ou em qualquer rincão do país, devem ter acesso a uma educação de mesmo nível, com os conteúdos necessários para a sua formação geral. (BEZERRA; BEZERRA NETO, 2012, p. 3657)

Diante do exposto, acreditamos que o respeito às especificidades deve-se dar ao domínio de procedimentos e técnicas de ensino e não aos conteúdos, levando em consideração o contexto histórico e social em que o sujeito está inserido, sem perder de vista o acesso aos conhecimentos científicos e seu papel impulsionador na transformação da sociedade.

De acordo com Caldart (2009), não podemos deixar de frisar que para aqueles que conhecem a história de organização e luta do MST junto à classe trabalhadora, com suas diversas bandeiras, dentre elas a Reforma Agrária e a Educação, sabem que defender uma educação pobre, restrita de conhecimentos não é o objetivo deste movimento. Temos a compreensão de que cada texto, cada movimento social/sindical tem seus limites, além de corresponder ao período vivenciado, por isso ressaltamos que atualmente o MST tem avançado nos debates, como podemos ver na fala de uma das maiores escritoras e integrante do MST, Roseli Caldart.

Segundo Caldart (2009),

A Educação do Campo é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. (CALDART 2009, p.40)

Para Caldart (2012) a Educação do Campo, protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades e grupos sociais que lutam por terra, educação e reforma agrária.

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. (CALDART, 2012, p. 259)

Nesse sentido, Caldart (2009) faz uma reflexão:

Por acaso a Educação do campo defende um tipo de escola diferente para as famílias dos trabalhadores do campo? E nosso debate histórico sobre a escola unitária onde fica? Não. A crítica originária da Educação do campo à escola (ou à ausência dela) nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo. Sua crítica veio em dois sentidos: sim, a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são... Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar ‘em tese’: como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma ‘educação’ a-histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica. [...] (CALDART, 2009, p. 46)

De acordo com a autora, trata-se de uma reflexão para ajudar a relembrar que continuam, sim, defendendo e lutando pela escola unitária, mas que o unitário não pode ser um falso universalismo, ou seja, tratar de uma particularidade como se fosse universal. Para Caldart (2009), o unitário é a ‘síntese do diverso’ e o campo historicamente não tem sido considerado nessa diversidade. Nesse contexto, a autora reafirma que “a Educação do Campo não nasceu como defesa a algum tipo de particularismo, mas como provocação/afirmação desta tensão entre o particular e o universal: no pensar a transformação da sociedade, o projeto de país, a educação, a escola [...]” (CALDART, 2009, p. 46- 47).

Caldart (2009) complementa dizendo que a educação do campo não se limitaria à escolarização e preparação para o mercado, mas serviria para resistir ao modelo de agricultura vigente e construir um projeto que incluísse a todos que quisessem trabalhar e viver no campo e do campo. Portanto, a autora, assim como adeptos do Movimento por uma Educação do Campo, defende um projeto que assume a identidade do meio rural e a cultura como princípio educativo na proposta pedagógica da educação do campo, com práticas pedagógicas alinhadas à valorização das experiências, dos costumes e das tradições dos sujeitos do campo.

Por fim, a partir do ponto de vista de cada autor, respeitamos e entendemos suas diferentes posturas. Cabe salientar que os autores comungam da mesma ideia ao defenderem o direito a uma educação unitária com acesso aos saberes historicamente acumulados pela humanidade, nas mesmas condições, com especificidades respeitadas e trabalhadas tanto nas áreas rurais quanto nos diferentes espaços da cidade. A educação para além do capital, como afirma Mézáros (2008), que se servir à luta pela transformação radical do atual modelo econômico e político, posto que o objetivo é a emancipação humana. Pois, até então, a educação na sociedade capitalista visa “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

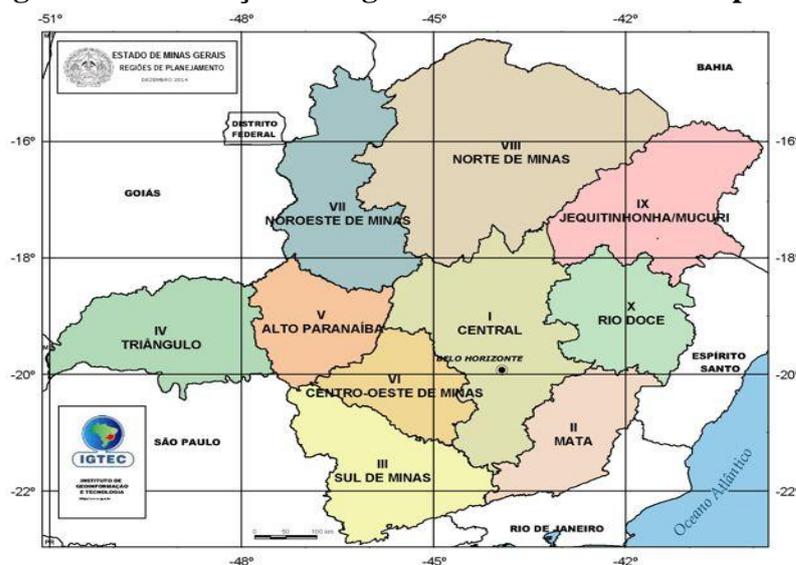
Para darmos sequência aos nossos estudos, abordaremos, na próxima subseção, o contexto histórico e socioeconômico do município de Indaiabira como nosso lócus de pesquisa.

2.2 - Aspectos históricos e socioeconômicos do município de Indaiabira

Inicialmente realizamos uma breve apresentação da região norte de Minas Gerais, na qual se encontra o município pesquisado, em seguida apresentamos o município em que desenvolvemos a pesquisa para melhor compreensão de onde se fala e de que se fala, com foco no contexto político, econômico e social. Portanto, é necessária a contextualização desta região, no que se refere às particularidades, para tanto, sugere-se a leitura da tese de doutorado de Carlos Eduardo Mazzetto Silva²² (2006) de modo a conhecer um pouco mais da história da região Norte de Minas.

Em virtude da extensão territorial (586.520 km²) e número de municípios (853), Minas Gerais divide-se em 12 mesorregiões, com características culturais, climáticas e geográficas diversas. Dentre elas, destaca-se a mesorregião Norte de Minas, região em que está situado o município em que iremos focar, a mesorregião faz fronteira com o Estado da Bahia, e outras três mesorregiões limítrofes: Central Mineira, Vale do Jequitinhonha e Noroeste de Minas, como podemos observar na Figura 1.

Figura 1- Localização da região Norte de Minas no mapa de Minas Gerais.



Fonte: Google maps.

<https://www.google.com/search?q=mapa+da+regi%C3%A3o+norte+de+minas&client=>

²² Para aprofundamento teórico ver SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. Os Cerrados e a Sustentabilidade Territorialidades em tensão. Universidade Federal Fluminense, Niterói- RJ, 2006.

Acrescenta-se que a região norte de Minas possui uma população 1.610.456 habitantes, sendo composto por 89 municípios, sendo um deles o município de Indaiabira, onde desenvolvemos a pesquisa.

O Norte de Minas conta com extensas áreas cobertas por pastagens para a criação de gado e por florestas plantadas voltadas à produção de carvão vegetal (eucaliptos). A região é cortada pelo Rio São Francisco e seus afluentes. Apesar de ser considerada uma das regiões que mais sofrem com o período de estiagem em Minas Gerais, compõe a área do semiárido brasileiro, em sua bacia estão localizados alguns grandes projetos de irrigação, como o Jaíba e o Gortuba, que se destacam como importantes polos produtores de frutas.

Atualmente, as regiões do norte de Minas estão incluídas no Polígono da Seca. A estiagem ou mesmo a distribuição de chuvas causam prejuízos além do semiárido. Existe um impacto econômico social muito grande para estes municípios, como Indaiabira, visto que a maioria da população se encontra na área rural e tem como fonte de renda a agricultura familiar. Os períodos de seca também vão refletir na educação do campo, na vida do trabalhador e aluno do campo, ocasionando principalmente a migração populacional.

Dentre as atividades econômicas desenvolvidas na região, destaca-se a agricultura, a produção artesanal de cachaça, pecuária, metalurgia, reflorestamento, têxteis, produção e escoamento de frutas, extração de minério, dentre outros.

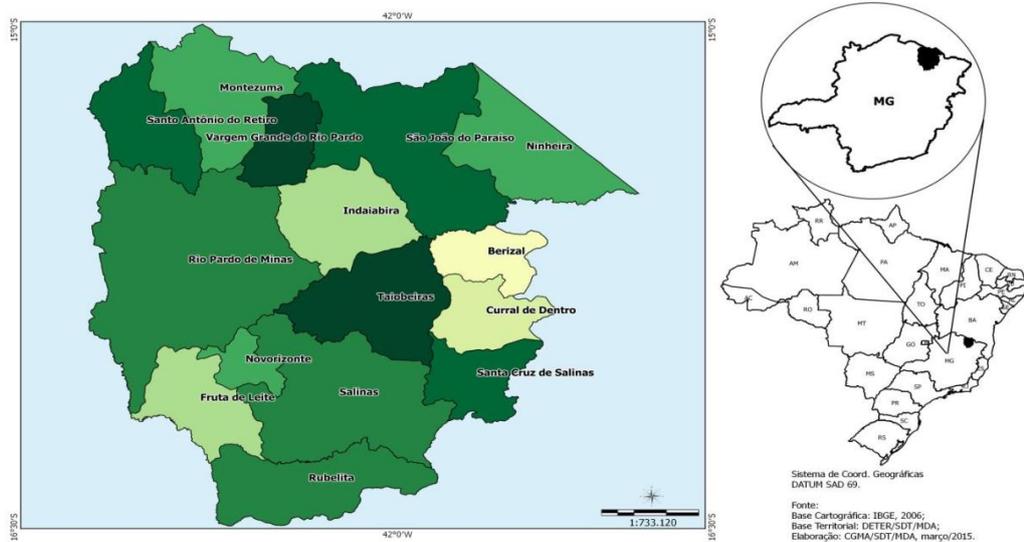
Cabe acrescentar que, dentre os impactos socioambientais, soma-se ao conflito de implantação das monoculturas de eucalipto em terras públicas de uso coletivo das comunidades, outros conflitos socioambientais que ameaçam e impactam suas formas de vida e produção, são: as monoculturas, de eucaliptos, café, extrações de minério e as construções de barragens.

Diante disso, surge a organização das comunidades no processo de luta e resistência, observando que é diante desse contexto que os movimentos sociais e sindicais da região se unem com o objetivo de lutar pelos direitos da população.

Deste modo, o município de Indaiabira localiza-se na mesorregião norte do Estado de Minas Gerais na microrregião de Salinas, compõe junto com outros municípios o Território Alto Rio Pardo²³. No mapa a seguir, identificamos a localização de seus municípios e a localização destes em relação às regiões do Brasil.

²³O Território Alto Rio Pardo constituiu-se por um conjunto de municípios unidos pelas mesmas características econômicas e ambientais, com identidade e coesão social, cultural e geográfica, o Território do Alto Rio Pardo que já era território rural, sendo esta, política de desenvolvimento territorial implantada pelo governo Lula, em 2004, ganha status de território da cidadania em 2010 (BRASIL, 2015).

Figura 2 - Mapa do Território da Cidadania Alto Rio Pardo-MG

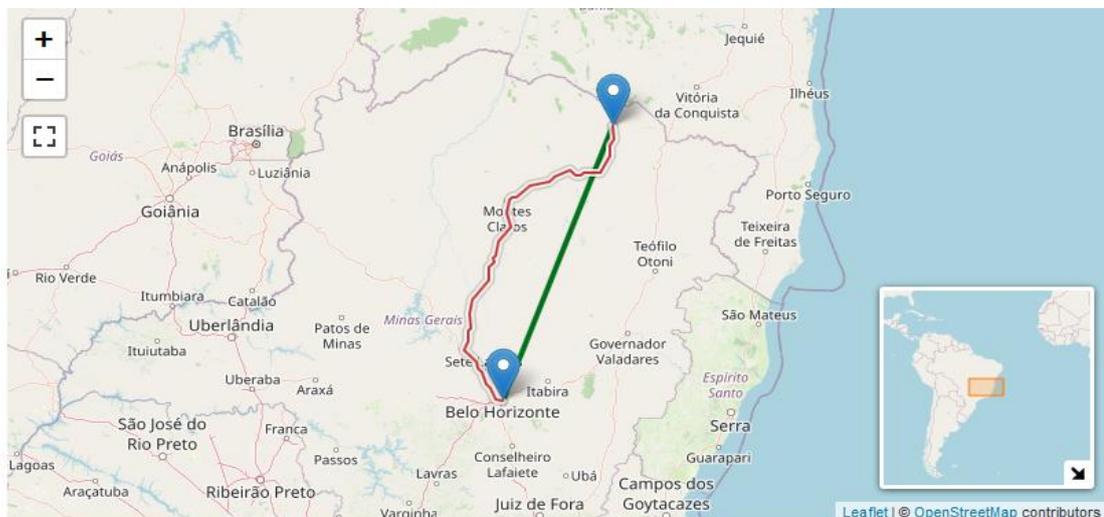


Fonte: BRASIL, 2015a, p. 1.

Contudo, neste trabalho, daremos destaque ao município de Indaiabira nosso lócus de pesquisa, sendo as escolas/salas multisseriadas situadas nas áreas rurais desse município nosso objeto de pesquisa. Um município de pequeno porte com as principais atividades econômicas relacionadas ao campo, a opção por este município se deu não somente por ser terra natal da pesquisadora, mas por haver inúmeras inquietudes relacionadas à infraestrutura e organização das escolas localizadas nas áreas rurais.

A cidade de Indaiabira está situada a 525,90 km de distância da capital Belo Horizonte em linha reta e 728 km de condução, como podemos visualizar na figura 3.

Figura 3- Localização da cidade de Indaiabira no mapa de Minas Gerais.



Fonte: <http://www.entrecidadesdistancia.com.br/>.

De acordo com histórico disponível no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE (BRASIL, 2017), a cidade de Indaiabira teve início a partir de uma fazenda denominada Palmeiras do Bom-Fim, propriedade do Senhor Francisco Xavier de Barros, a qual tinha uma grande área territorial. Fundada em 1908 com doação dos terrenos por parte do seu proprietário, a fazenda se transformou em um lugarejo denominado Coqueiros. Com o passar dos tempos foi crescendo e de lugarejo, tornou-se uma Vila com o nome de Indaiabira, que permanece até hoje. A origem do nome da cidade é uma derivação do topônimo: INDAIA que no Tupi quer dizer fruto de fios. Designação comum de várias palmeiras, muito elegantes, e se caracterizam por produzir boa fibra na entrecasca.

A partir dos dados do IBGE (BRASIL, 2017), também foi possível perceber que o primeiro estabelecimento de ensino existente em Indaiabira foi uma escola particular. Em 1930, uma escola pública foi fundada. Em 1939, a Vila Indaiabira tornou-se Distrito, pertencendo, desde então, ao Município de Rio Pardo de Minas. Permanece distrito deste município até 1995, ano que se deu a emancipação do município de Indaiabira. Quanto ao povoamento de Indaiabira, de acordo com David (2000)²⁴ nas incursões para as Minas Gerais motivadas pela exploração de riquezas minerais pelas “crises” e mais tarde pelo comércio através dos tropeiros, a região do município de Indaiabira, qual oásis no meio do deserto sertanejo, foi atração e refúgio para centenas de pessoas vindas das regiões assoladas. Alguns se fixaram e passaram a integrar o contingente populacional.

Segundo David (2000) em 1990, a comunidade de Indaiabira, desejosa de ver o distrito desligado de Rio Pardo de Minas, fez um movimento em prol da emancipação do mesmo. Infelizmente, esta primeira tentativa fracassou, aumentando o desejo do distrito se tornar cidade, encabeçado pelo Sr. Aureolano Miranda (Ari Miranda) juntamente com alguns líderes da comunidade, o processo de emancipação em 1994 ganhou força para prosseguir. Sendo esse um período longo e árduo, pois não era desejo de todas as pessoas a emancipação, tanto por razões políticas quanto por temor. A essas pessoas contrárias ao processo, foi dado o

²⁴ É importante ressaltar que o livro “Indaiabira, Liberdade e Evolução” escrito pela autora Zoraide Guerra David (residente da cidade de Montes Claros, acerca de 300 km de distância de Indaiabira), a escritora foi escolhida pelo próprio prefeito Aureolano Miranda para escrever a história de Indaiabira. O prefeito relata no próprio livro que a escolha da autora se deu devido esta já ter escrito outros livros que aborda o histórico de outras regiões, além da amizade entre eles já consagrada. O livro teve início no mês de fevereiro do ano de 2000, isto é, no período em que a autora escreve o livro o município de Indaiabira nosso lócus de pesquisa, tinha quatro anos de emancipação. O texto foi escrito a partir daquilo que existia naquele período, relata a memória da região em seus aspectos sociais, econômicos e políticos, conta inclusive com relatos de moradores da Vila Indaiabira que ali residiam desde os anos de 1935. Sendo este um dos poucos materiais encontrados que trouxesse um pouco do histórico do município de Indaiabira. O texto apresentado ainda existe lacunas a ser preenchidas, ou seja, apesar do livro ter contribuído para nossa pesquisa, houve momentos em que as informações levantadas pela autora não ficaram claras, abrindo espaços para outras pesquisas.

nome de “Paraguaios²⁵”. Porém, a força contrária dos “Paraguaios” não foi suficiente para impedir que Indaiabira alcançasse a emancipação política.

Já em 1996 foram realizadas as eleições municipais, sendo eleitos pela coligação PSDB/PT (Todos por Indaiabira), Sr. Aureolano Miranda para prefeito e o Sr. Leôncio Lopes Magalhães como vice. Foram empossados no dia 1º de janeiro de 1997, para gestão administrativa até o ano de 2000.

O município de Indaiabira possui uma área territorial (em km²) de 1,004.15, com densidade demográfica de 7,30 habitantes por quilômetro quadrado, com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) municipal de 0,610, faz limite com os municípios de Rio Pardo de Minas, São João do Paraíso, Taiobeiras e Vargem Grande do Rio Pardo. É uma região semiárida de bioma cerrado e mata atlântica, tendo como traço principal as frequentes secas, ou seja, ausência e escassez de chuvas. Do ponto de vista populacional, de acordo o Censo (BRASIL, 2017), a região apresenta 7.330 habitantes, com uma população estimada para o ano de 2019 de 7.351 habitantes, dos quais 2.742 habitantes vivem na área urbana e 4.588 habitantes na área rural do município.

Faz-se importante destacar que Indaiabira faz parte dos municípios brasileiros de pequeno porte que têm apresentado crescimento negativo da população residente devido à baixa dinâmica econômica, pouca empregabilidade e renda, o que faz com que jovens busquem melhores condições de vida em outras regiões. Na última década (2000-2010) o IBGE identificou crescimento negativo de 1,3% na população do município, caindo de 7.426 para 7.330 habitantes. Cabe ressaltar que apesar de Indaiabira apresentar crescimento populacional, este aspecto não pode ser usado como justificativa para o fechamento de escolas no campo, sendo a educação escolar um direito do sujeito que ali vive e mora no campo.

Percebe-se, portanto, que por ser um município com predominância rural, constitui em sua maior parte por pequenos agricultores e trabalhadores sazonais. De acordo com o IBGE (BRASIL, 2017), os produtos que apresentaram maior crescimento no município foram a produção de café, cana-de-açúcar e bovinos. Outros produtos da agricultura familiar do território de Indaiabira são vindos a partir do plantio de roça. No plantio da roça são produzidos grãos e raízes, bem como o feijão, milho, amendoim, mandioca, abóbora, tomate, banana, cana- de- açúcar, dentre outros. É importante ressaltar que parte desta produção é

²⁵ A denominação de “Paraguaios” foi dada as pessoas contrárias a emancipação de Indaiabira e que inclusive não era moradores originários deste município. Existem relatos de que estas pessoas, sobretudo forças políticas/gestores municipais não aceitavam que o povoado de Indaiabira desmembrasse do município de Rio Pardo de Minas, posicionavam-se contrários a independência do povoado, a qual a partir da organização e pressão popular de outras pessoas conseguiu se emancipar.

destinada à subsistência familiar, já o excedente da produção é comercializado. Chamamos atenção para a produção de eucalipto nesta região, com uma área de 10.089 hectares; e a produção de café com uma área aproximadamente de 250 hectares destinada para colheita dos grãos.

Além disso, a economia do município gira em torno dos empregos públicos e consequentemente de questões políticas. Outra fonte de renda, que cabe destacar no município, diz respeito ao Programa Bolsa Família²⁶, um dos únicos meios de sustento de famílias da região.

Sobre os fatos históricos, tem-se a considerar que nos anos de 1970 a 2000, além do isolamento regional, essa região foi marcada pelos conflitos agrários envolvendo a posse de terras devolutas²⁷, projetos para construção de barragens, a monocultura de eucalipto, dentre outros. Os conflitos são reflexos das desigualdades sociais, com exploração do meio ambiente e da mão de obra do trabalhador por parte dos donos do capital, que resulta, entre outras, da falta de políticas públicas. Acrescenta-se que, nessa região, ainda persistem conflitos com relação aos recursos naturais. Em meio a esses conflitos, cabe destacar a luta dos movimentos sociais e sindicais, que tem papel fundamental na organização e luta por direitos.

É visto que Indaiabira possui a maior população situada na área rural do município. Em face disso, é preocupante o município não buscar formas de atender as demandas da população, sendo que o município em geral necessita de políticas públicas que possam sanar os graves problemas sociais de educação, saúde, infraestrutura, desemprego e violência, assim acreditamos que se houverem investimentos que possibilitem realizações pessoais de vida dos que vivem nessa região, isso poderá contribuir para o desenvolvimento local e regional, de maneira que possa proporcionar uma maior qualidade de vida para a população Indaiabirense.

2.3- Breve descrição do processo histórico do ensino escolar de Indaiabira/ MG: Diferentes olhares

De acordo com o IBGE (BRASIL, 2017), os primeiros registros de educação pública em Indaiabira datam dos anos de 1930, período em que Indaiabira era apenas uma pequena

²⁶ O Programa Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país.

²⁷ Terras devolutas são terras públicas sem destinação pelo Poder Público e que em nenhum momento integraram o patrimônio de um particular, ainda que estejam irregularmente sob sua posse. O termo “devoluta” relaciona-se ao conceito de terra devolvida ou a ser devolvida ao Estado. Disponível em: <http://www.oeco.org.br/dicionario-ambiental/27510-o-que-sao-terras-devolutas/> Acesso em: 26 nov. 2019.

vila. É importante ressaltar a quase inexistência de referenciais teóricos que abordassem sobre a educação escolar neste município, sendo esse um assunto para outras pesquisas. Portanto, recorremos à Secretaria Municipal de Educação (SME) e explicamos o interesse e importância desse histórico, dias depois nos forneceu parte das informações a seguir. Cabe esclarecer que as informações nos foram enviadas por endereço eletrônico (e-mail), no entanto, não podemos afirmar como o texto a seguir está registrado na SME, infere-se que as informações se dão a partir dos registros em cadernetas e vivência da própria pessoa que nos forneceu os dados, sendo ela uma das primeiras funcionárias na área da educação no município. A fim de preservar a sua identidade, será tratada como C1.

Também, dialogamos com o referencial bibliográfico (DAVID, 2000) já citado anteriormente, que aborda aspectos socioeconômico, administrativo e cultural do município de Indaiabira. Além de informações complementares de suma importância para o estudo, a partir de diálogo com moradores do município. Todas as buscas foram por informações que nos fizessem compreender o processo histórico da educação escolar rural do município de Indaiabira, já que as mesmas poucas se encontram registradas.

De acordo com C1, o ensino no município de Indaiabira, como a escolaridade em pequenas comunidades, teve início no momento em que os próprios pais se reuniam e pagavam um adulto com mais conhecimento que pudesse ministrar as aulas aos seus filhos, estes adultos, na sua maioria, tinham formação primária. Complementando essa informação, de acordo com relatos de moradores de comunidades rurais do município, esses afirmam que, em torno dos anos 1965, seus pais pagavam pessoas com maior grau de conhecimento na região para ensiná-los a ler e escrever. Além disso, poucas eram as pessoas que podiam pagar pelas poucas horas de estudo. As aulas aconteciam na casa da pessoa considerada professor, ou de alguém que cedia um depósito de sua casa. Outros relataram ter estudado em salas disponibilizadas por fazendeiros na comunidade, nesse caso as aulas não eram pagas. Período em que ainda não existiam os prédios escolares.

C1 afirma que, durante o período em que a região de Indaiabira pertence a Rio Pardo de Minas, houve um período em que as escolas funcionavam na casa de pessoas da comunidade, a qual cedia sua própria casa para que o professor pudesse ministrar as aulas, também, houve casos em que eram construídas pequenas escolas com uma sala de aula. Nesse período todas as turmas eram multisseriadas, em regime seriado. Com base nos relatos, infere-se que até os anos de 1995, os grupos escolares, as escolas isoladas, localizados nas áreas rurais de Indaiabira, atendiam aos anos iniciais do ensino fundamental de 1ª a 3ª e, às vezes, até a 4ª série, já os alunos que cursavam os anos finais do ensino fundamental eram

transportados para a cidade de Indaiabira. Conforme relatos da C1 houve um período em que o próprio professor, responsável por ministrar as aulas, também preparava a merenda para os alunos. Cabe ressaltar que, atualmente no município de Indaiabira, não existe mais esta organização, existindo profissionais para determinados cargos.

David (2000, p.55) ressalta que “as escolas rurais funcionavam em turmas multisseriadas, que reúnem, na mesma sala, alunos com conhecimentos e séries diferentes, o que afeta o aprendizado”. A autora salienta que “embora o professor se desdobre para atender a todos ao mesmo tempo, parte dos alunos sempre acaba sendo prejudicada, gerando desinteresse e dificuldades de acompanhamento daqueles que precisam de maior atenção” (Ibid., p.55). Para David, os resultados eram os piores possíveis, altas taxas de repetência e evasão escolar, atingindo um total de 66% ao ano.

De acordo com David (2000), com a emancipação do município de Indaiabira (1995), estruturou-se a Secretaria Municipal de Educação, tendo como 1ª Secretária Maria da Glória Guimarães, mulher do então prefeito, vinda da cidade de Montes Claros com formação superior em pedagogia, que se empenhou em redesenhar um novo quadro para a educação do município, adequando algumas estruturas para o atendimento e contratando professores com formação no magistério e equipe de apoio para acompanhamento mais próximo das escolas.

David (2000) ressalta que, apesar de recém-emancipado, Indaiabira possuía 04 (quatro) creches, 03 (três) unidades de pré-escolar, 04 (quatro) escolas estaduais de ensino fundamental, 11(once) escolas municipais de 1ª a 4ª série e 01 (uma) de ensino médio. Destaca-se, além do ensino médio, o curso de alfabetização de jovens e adultos.

Com base nas informações cedidas pela C1, no ano de 1998, através do Plano Mineiro de Nucleação²⁸ de Escolas Municipais Rurais, inicia-se o processo de nucleação no município. Foram construídas duas escolas núcleo no município de Indaiabira, Escola Municipal Francisco Xavier de Barros e Escola Municipal Núcleo I Dona Ruth Azeredo. Foram feitas as nucleações na Escola Municipal Francisco Xavier de Barros, agrupando as escolas: Escola Municipal de Indaiabira; Escola Municipal Brejos; Escola Municipal de Mocambo, já a Escola Municipal Núcleo I Dona Ruth Azeredo agrupou as escolas: Escola Municipal de Caiçara e Comunidades de Fazenda Grande, Benfica, Lagoa da Pedra, Areia, Curral Velho, Vargem Grande. Os alunos destas comunidades passaram a ser transportados

²⁸ O Plano Mineiro de Nucleação é resultado do Programa de Nucleação Escolar implementado nos anos de 1997/98, onde as escolas isoladas são aglutinadas em uma escola maior, chamada escola pólo ou escola núcleo, tendo como meta extinguir as escolas ou salas multisseriadas, gerando, portanto, uma maior concentração de recursos financeiros. Significando o deslocamento do aluno para outra comunidade ou, como na maioria das vezes, para a cidade.

via transporte escolar para as escolas núcleos. Com a nucleação foi possível a extensão de série do 6º ao 9º na Escola Municipal Núcleo I. Destaca-se também, nesse período, a municipalização da Escola Estadual Exupério Amorim para Escola Municipal Exupério Amorim, no povoado Pintado. Cabe destacar, pois, inferimos²⁹ que as escolas que existiam na região de Indaiabira antes da sua emancipação pertenciam ao município de Rio Pardo de Minas e ao Estado de Minas, devido a Indaiabira pertencer ao município.

David (2000) descreve o relato de Maria de Fátima Pereira Macedo, Assessora Especial Educacional da Associação dos Municípios da Área Mineira da Sudene- AMAMS, a qual recorda que

A primeira preocupação de seu Ari foi construir uma escola que oferecesse o antigo 2º grau atual ensino médio, pois, até então, os alunos tinham que se deslocar para Rio Pardo de Minas, Taiobeiras, Montes Claros e, muitos não tinham condições financeiras. A escola é lindíssima! É a E. M. Francisco Xavier de Barros bem na entrada da cidade. E eu achei interessante, porque inclusive se ouviu muito falar: - Educação não dá voto. (DAVID, 2000, p.122)

É válido ressaltar que, com relação ao prédio da escola citada no excerto, atualmente, apesar de ser o mesmo prédio, a escola está sendo gerida pelo Estado com o nome de E.E. Joaquim Vieira e atende os anos finais do ensino fundamental regular (6º ao 9º ano), ensino médio (1º ao 3º ano) e Educação de jovens e adultos- EJA (6º ano). A escola se localiza na sede do município, atende os alunos da área urbana e rural, também funciona com ensino itinerante, ou seja, recebe por meio do transporte escolar alunos de localidades rurais. Já a E. M. Francisco Xavier de Barros atende os anos iniciais do ensino fundamental (seriado) em outro prédio na sede do município. Atualmente o município de Indaiabira conta com três escolas de ensino médio: E. E. Antônio Miranda (Zona rural), E. E. João Caldeira (Zona urbana/ Distrito), E. E. Joaquim Vieira (Zona urbana sede do município).

Quanto ao fechamento das escolas no município de Indaiabira, de acordo com C1, no ano 2008, foi paralisada a Escola Municipal Brejo Grande e Barra e, no ano 2015, a Escola Municipal de Indaiabira. Posteriormente, no ano de 2010, a Escola Municipal de Catulé foi agrupada a Escola Municipal Francisco Xavier de Barros, e a Comunidade Caiçara para a Escola Municipal Núcleo I. No ano de 2018, foram paralisadas as atividades na Escola Municipal São Vicente, sendo agrupadas na Escola Municipal de Teú, que mudou de endereço para o Povoado de Boa Vista.

²⁹ Não podemos aqui afirmar esta informação devido à falta de sistematização histórica sobre a história da educação escolar no município de Indaiabira, existindo muitas lacunas.

As escolas que foram paralisadas tiveram como justificativa o baixo número de alunos, que deixam de residir na localidade, o custo benefício, baixa natalidade, ou ainda, pelos pais preferirem o uso do transporte até a escola seriada/urbana ao invés de turmas multisseriadas. Exemplo que está sendo vivenciado pela Escola Municipal Sobrado (Fazenda Taquaril). A escola se encontra com apenas 11 alunos, de acordo com P2, um dos motivos pelo baixo número de alunos na escola tem se dado devido aos pais pedirem transferência para outra escola seriada localizada numa região de distrito de Indaiabira, a professora ressalta que a justificativa de os pais optarem em transferir os filhos da escola é a forma de organização do ensino em turmas multisseriadas, para eles, essa modalidade de ensino prejudica a aprendizagem dos seus filhos.

Estando em funcionamento no período em que foi desenvolvida a pesquisa as seguintes escolas municipais:

EM³⁰ Sobrado – Fazenda Muselo e Taquaril

EM de Teú: Fazenda Cana Brava, Boa Vista, Barra de Areia, Estiva

EM Exupério Amorim (Povoado Pintado)

EM Núcleo I Dona Ruth Azeredo (Caiçara, Benfica, Lagoa de Pedra, Fazenda Grande, Curral Velho, Curralinho e outras localidades)

EM Francisco Xavier de Barros (Sede, Fazenda Mocambo, Brejo Grande, Grotas, Palmital, Catulé).

Também possui os centros de educação infantil: CEMEI³¹ Monteiro Lobato – Barra de Alegria, CEMEI Criança Esperança – Sede, CEMEI Rosa Azul – Povoado Boa Vista, CEMEI Universal da Criança – Povoado Pintado.

Neste contexto, sendo o baixo número de alunos um dos motivos elencados pela SME para o fechamento das escolas multisseriadas, subentende-se que a SME enxerga como solução a nucleação destas escolas. Na subseção seguinte faremos uma reflexão com relação às escolas multisseriadas, fechamento de escolas, nucleação e transporte escolar.

2.4- Reflexões sobre as escolas multisseriadas: fechamento de escolas, nucleação e transporte escolar rural no município de Indaiabira

Como já visto, Indaiabira é uma cidadezinha no interior de Minas Gerais com uma população estimada no ano de 2019 de 7.351 habitantes. A educação rural no município de

³⁰ Escola Municipal.

³¹ Centro Municipal de Educação Infantil.

Indaiabira tem sofrido uma série de reestruturações nestes últimos 25 anos (1995- 2020) de emancipação do município. Ao observarmos as iniciativas propostas para a educação no município, nota-se que as mudanças se ligaram, na maioria das vezes, ao período em que se deu cada gestão municipal. Portanto, foi necessário compreender o perfil da escola rural e como vem se dando esta modalidade educacional.

Em Minas Gerais, como apresentado na seção um, vimos que desde a Reforma Mineira da Educação, conhecida como Reforma João Pinheiro, em 1906, houve um movimento em direção ao fechamento das escolas isoladas para a criação de grupos escolares, as escolas passaram a serem vistas como possibilidade para a diminuição do índice de analfabetismo do Estado, enxergavam os grupos escolares como o progresso, como a superação do atraso, mas não foi exatamente isso que aconteceu, muitas escolas isoladas não se extinguiram.

O município de Indaiabira não fugiu a essa realidade. Diante das informações obtidas, podemos observar como se deu o processo histórico educacional do município de Indaiabira e perceber que desde o começo as escolas, ou mesmo as salas de aula, já se organizavam de forma multisseriada, existindo até os dias atuais exclusivamente nas áreas rurais do município; com várias dificuldades, desde a falta de infraestrutura, recursos materiais e pedagógicos. Na seção três daremos destaque às condições estruturais das escolas multisseriadas existentes, sendo estas localizadas na área rural do município.

Destaca-se que, assim, como vimos na história da educação rural no Brasil, em Indaiabira também houve um período em que os pais pagavam pessoas de maior conhecimento, formação primária, para alfabetizar seus filhos. Tudo indica que isso se dava apenas naquelas famílias que possuíam melhores condições financeiras e os demais permaneciam sem acesso ao conhecimento, pois não existiam escolas para atender toda a população. Outro fator importante é que, quando Indaiabira passa a pertencer ao município de Rio Pardo de Minas, as escolas funcionavam em casas cedidas ou eram construídas pequenas escolas com uma sala. As salas de aula eram multisseriadas e de regime seriado, organização comum encontrarmos atualmente.

Com a emancipação do Município de Indaiabira no ano de 1995 estruturou-se a SME, tendo como 1ª Secretária Maria da Glória Guimarães, mulher do então prefeito. Aqui chamamos a atenção para o fato de que durante os seis mandatos eleitorais, desde a emancipação do município (1997- 2020), houve sete secretárias de educação, isto é, o cargo de secretário (a) de educação é por indicação política.

Em 1998, como parte desta organização através do Plano Mineiro de Nucleação de escolas municipais rurais, inicia-se o processo de nucleação no município. O modelo pelo qual se caracteriza a nucleação é o processo de agrupamento de várias escolas isoladas, escolas unidocentes, também as conhecidas multisseriadas, estas pequenas escolas possuíam e possuem várias faixas etárias em um mesmo espaço físico. A proposta era que estas escolas fossem desativadas e os alunos e professores tivessem o acesso por meio de transportes escolares a outras escolas, as chamadas escolas núcleo, polo, uma escola tida como eficiente com melhores condições e qualidade da educação.

Dentre os fatores que impulsionam o fechamento de salas multisseriadas no campo, está o baixo número de alunos; a não aceitação dos pais; o êxodo rural; o “encantamento” pela cidade; por acreditar que o ensino ofertado na cidade é melhor, tudo isso tem reforçado as ações do Executivo de nuclearem as escolas. Outro fator que impulsiona estas ações é a questão econômica, ou seja, o que move o poder executivo nesta ação é a economia com a folha de pagamento, estão mais preocupados com questões econômicas do que o bem estar das crianças. Sem se preocupar com a distância que o aluno terá que percorrer para chegar até a escola, enxerga ser a nucleação a salvação dos problemas das escolas multisseriadas rurais e não como alternativa.

Com relação ao fechamento de escolas, existe uma importante legislação que garante que todo o fechamento de escola deve ser amplamente discutido em sua comunidade, no conselho de educação e com os seus profissionais³². A Lei 12.960/2014 altera o artigo 26 da LDB 9.394/1996, a qual afirma que:

Parágrafo único - O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 1996, s/p.)

Nesta mesma direção, o artigo 11 das Diretrizes Mineiras para Escolas do Campo (BRASIL, 2015b), considera a organização de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimentos, especialmente para os anos iniciais do ensino fundamental, priorizando que as crianças permaneçam em suas comunidades ou próximas a elas. E no artigo doze diz que essa organização pode ser em classes unidocentes, multisseriadas ou por ciclo de formação.

Não estamos aqui defendendo a existência ou não das classes multisseriadas, pois

³²http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm

cada região tem a sua maneira de organizar o ensino escolar, mas chamamos a atenção para que, quando uma decisão desse tipo precisar ser tomada, que analise o todo, estude a distância, as condições das estradas, transportes e outras necessidades que fazem parte da formação humana, além disso, que tenha um diálogo prévio com a comunidade, ou seja, os pais e alunos. É válido ressaltar que na maioria dos casos, estas escolas são o único equipamento público existente na comunidade rural.

Segundo o Jornal Brasil de Fato³³ (BRASIL DE FATO, 2019), no ano de 2011, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) lançou uma campanha de denúncia contra o fechamento de escolas no campo brasileiro, denominada “Fechar escola é crime”, apontando o fechamento de 24 mil escolas no campo entre 2002 e 2010.

Recentemente, o Jornal Brasil de Fato³⁴ - DF (2020) divulgou um levantamento com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) sobre o número de estabelecimentos de ensino de Educação Básica, este afirma que foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro entre 1997 e 2018, somando quase 4 mil escolas fechadas por ano. No ano de 2019, de acordo com o levantamento, o campo teve queda de 145.233 matrículas na soma de todas as modalidades de ensino – foram 5.195.387 registros em 2018, contra 5.050.154 em 2019. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2017), a taxa de analfabetismo no campo é de 17,7%, contra 5,2% nas cidades. Já a escolaridade média é de 8,7 anos no campo e 11,6 nas cidades.

Segundo o Brasil de Fato- SP (2019), o fechamento de escolas se transformou em prática generalizada no país. Apenas três estados – Roraima, Amapá e Mato Grosso do Sul abriram mais escolas no campo do que fecharam ao longo desses anos. O problema, no entanto, é especialmente mais grave no Nordeste, onde foram mais de 40 mil escolas, ou seja, mais da metade do total das unidades fechadas no país, sendo que a Bahia foi o Estado com maior número no período, com 12.815 mil escolas fechadas.

Portanto, escolas têm sido fechadas, sobretudo, as menores escolas e redistribuindo assim os alunos para as maiores em um processo que acabamos de discutir, nucleação, sendo

³³<https://www.brasildefato.com.br/2019/11/29/artigo-or-80-mil-escolas-no-campo-brasileiro-foram-fechadas-em-21-anos>. Acesso em: 22 de Fev. 2020.

³⁴<https://www.redebrasilatual.com.br/sem-categoria/2020/01/fechamento-escolas-zonas-rurais-preocupam/>. Acesso em: 22 de Fev. 2020.

necessário o deslocamento destes estudantes até as escolas, que na maioria das vezes se dá através do transporte escolar, nem sempre adequado, gerando diversos transtornos.

Para além dos números, há uma percepção ainda mais preocupante, não computada pelo governo: muitas escolas rurais estão fechando as portas e deixando estudantes ‘ao relento’. É o que afirma Marisa de Fátima da Luz, professora e integrante do Coletivo Nacional do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em entrevista ao Jornal Brasil de Fato (BRASIL DE FATO, 2020). Segundo Marisa, o último ano foi de muitos relatos de escolas desativadas Brasil afora.

O que temos observado é que ainda permanece um grau muito alto de fechamento de escolas do campo. Por isso, os movimentos sociais, as organizações, têm ampliado essa denúncia. Ao nosso ver, ainda é uma demanda bastante importante. Precisamos ampliar esse debate, essa discussão com a sociedade, para que esse número de escolas do campo fechadas possa cessar. O que temos visto é uma política que desestrutura, de um modo geral, que retira os direitos sociais e, conseqüentemente, gera um maior número de fechamento das escolas do campo. (BRASIL DE FATO, 2020, s/p.)

A campanha realizada pelo MST tem sido fundamental para denunciar o acelerado fechamento de escolas que vem acontecendo, principalmente nas áreas rurais do País. Os fechamentos de escola atenderiam à ideologia de que o campo está esvaziado e que não é necessário que se tenha escolas nestes espaços. Desse modo, a educação escolar para o sujeito do campo está atrelada à luta pelo reconhecimento da existência destes povos e pela efetivação de direitos sociais, superando, assim, a ideia de que o campo é um lugar atrasado.

Com relação ao município de Indaiabira, no ano de 1998, três anos após sua emancipação, o município toma a decisão de fechar diversos grupos escolares localizados em diversas comunidades no município, criando assim duas escolas núcleos. Com o fechamento destas escolas, os alunos passaram a ser transportados de suas comunidades para as escolas núcleos, que se distanciam de várias comunidades.

Um pouco mais tarde, entre os anos de 2008 e 2018, notamos o fechamento de pelo menos cinco escolas, sendo essas agrupadas em outras escolas existentes. Ainda de acordo com relatos, o que tudo indica é que está caminhando para o fechamento de mais uma escola, a Escola Taquaril, devido ao custo benefício de alunos. Assim sendo, repudiamos o fechamento de escolas no campo, sobretudo, sem a participação da comunidade escolar.

Várias são as inquietações que nos fazem perguntar: qual a política utilizada pelo município para abertura e fechamento de escolas, seja para educação infantil ou fundamental? Será para diminuir os custos e assim juntam os alunos em uma mesma escola/sala? Portanto,

não resta dúvida da falta de investimento e valorização do ensino escolar para o sujeito do meio rural de Indaiabira.

Cabe analisar que, desde as décadas finais dos anos de 1990, com a implementação das políticas neoliberais, as escolas de zonas rurais têm sido nucleadas e extintas para corte de gastos públicos. Segundo Basso (2013), parece nítida a questão do financiamento da nucleação das escolas rurais

Se unirmos estas duas pontas, veremos que fechar as pequenas escolas e reunir as crianças em escolas maiores, foi uma política que atendeu às exigências do Banco Mundial, pois, trabalhando com alunos de uma mesma série, certamente um professor atenderia mais alunos ao mesmo tempo, reduzindo assim os custos da educação. (BASSO, 2013, p.73)

A política de nucleação de escolas vem atender as demandas neoliberais de gerir os serviços públicos. Menores gastos com a educação, entretanto, atendendo toda a população. O motivo apresentado na década de 1990 para famílias e profissionais foi que a intenção era melhorar a qualidade do ensino em turmas seriadas e as condições de trabalho para os profissionais. No entanto, não foi o que aconteceu, como afirmam as autoras

O que aconteceu foi uma redução no investimento na educação dos trabalhadores do campo e a substituição das escolas/classes multisseriadas pelo transporte escolar, de condição precária, trafegando em estradas mal conservadas. Daí conclui-se que esse processo teve como motivador central o financiamento da educação, desconsiderando as questões pedagógicas, sociais e culturais, sobretudo, reafirmando os interesses do capital na gestão da educação pública brasileira, sob a pecha das reformas neoliberais. (ANHAIA; JANATA, 2015, p.691)

Quanto ao transporte escolar para ter acesso ao direito à educação escolar ainda se constitui um grande desafio para os estudantes do meio rural, apesar de ser garantido em lei. Os veículos utilizados nem sempre oferecem equipamentos de segurança obrigatório, e o estado de conservação é precário. Um mesmo carro é aproveitado para várias comunidades, sacrifica as crianças e adolescentes, fazendo com que saiam muito cedo de suas casas e voltem tarde para suas residências. Assim, a longa distância percorrida pelas crianças, adolescentes e jovens e até mesmo os professores para ir para a escola diariamente causam transtornos de diversas maneiras, como cansaço físico e mental. Percorrem por estradas precárias cheias de buracos, em más condições de tráfego, nos períodos de seca, têm dificuldades com poeira inalada pelos alunos e nos períodos de chuva, sofrem com os

atoleiros comuns no meio rural, além da distância para a família acessar a escola, dentre outros.

Com relação ao transporte escolar de Indaiabira- MG é utilizado tanto pelos alunos que moram e estudam na zona rural, na grande maioria aqueles que cursam os anos iniciais do ensino fundamental, quanto aos alunos que moram no campo, mas que precisam se deslocar para a cidade, devido na maioria das comunidades rurais do município não haver escolas no campo que atenda aos anos finais do ensino fundamental e médio. Os alunos são obrigados ao deslocamento e nem sempre esse deslocamento se dá entre campo, sendo necessário ir para a cidade. Com relação às escolas nas próprias comunidades, essas se localizam distante da moradia da maioria dos alunos, além disso, existem casos de alunos que precisam caminhar por quilômetros de distância até chegar ao ponto de ônibus, poucos são os casos de alunos que residem próximo da escola e não precisam de transporte.

Anhaia e Janata (2015, p. 691) afirmam que “o processo de fechamento das escolas do campo, prioritariamente as multisseriadas, e a adoção do transporte escolar como forma de atendimento aos trabalhadores do campo foi uma decorrência do avanço das políticas neoliberais dos anos 1990”. Levando a entender que o fechamento de escolas rurais faz parte de um projeto hegemônico historicamente dominante no Brasil. Acaba com as escolas no meio rural em nome de uma suposta qualidade na educação, e assim, submete os alunos a longas viagens para ter acesso à escola.

Inferese que o processo de nucleação empreendido no Estado de Minas Gerais, sobretudo em Indaiabira/MG, foi resultado de interesses econômicos mascarados pelo discurso de melhores condições de ensino. Além disso, não atingiu totalmente seu objetivo, que era eliminar as turmas multisseriadas no Estado de Minas, visto que elas ainda persistem. Também não podemos afirmar se as escolas núcleos no município de Indaiabira contribuíram para uma melhoria na qualidade do trabalho do professor e se proporcionaram aspectos positivos ou negativos na formação dos alunos, sendo este, assunto para outras pesquisas.

Com estas situações descritas e com o incômodo causado pela precariedade da multisseriação vamos a campo fazer levantamento de dados sobre as práticas pedagógicas realizadas nas multisséries, e através de um enfoque positivo sobre a importância do acesso à educação escolar nas áreas rurais, analisar as condições estruturais e pedagógicas das escolas multisseriadas do município de Indaiabira, seus desafios e possibilidades de ensino na formação humana do sujeito do campo.

3-SALAS MULTISSERIADAS: CARACTERÍSTICAS, REALIDADES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

3.1- Caracterização das escolas multisseriadas no município de Indaiabira/ MG- 2019

Os dados a seguir foram coletados junto à Secretaria Municipal de Educação e comparados com os dados das escolas, no local, além de conversas com moradores das comunidades. Assim, demonstram algumas diferenças e semelhanças entre as escolas. Cabe ressaltar que os dados coletados a partir da SME se deram via o “Projeto Político Pedagógico do ano de 2019, das escolas municipais do campo”, que envolve todas as escolas situadas nas áreas rurais do município de Indaiabira. A partir da leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP), entendeu-se que, das escolas municipais localizadas na área rural do município, apenas uma escola, a núcleo, possui PPP individual, as demais escolas possuem um PPP único em que abrangem todas elas. Além disso, o PPP fica guardado na sede da SME.

Segundo o Projeto Político Pedagógico, atualmente o município de Indaiabira conta com quatro escolas municipais localizadas no campo. Dentre essas escolas uma é nucleada (seriada), localizada na pista LMG 602, e as demais localizadas em comunidades rurais, essas possuem classes multisseriadas. Entre as escolas com classes multisseriadas, uma delas é uma escola anexa, no entanto, no nosso entendimento a partir da pesquisa de campo, o município possui cinco escolas na área rural, sendo quatro escolas com classes multisseriadas. Esta divergência se dá devido a existir no município uma escola que segundo a SME é anexa a outra, para o município, as duas escolas se tornam uma, na visão da pesquisadora, contaram-se duas escolas, pois as mesmas são em prédios e comunidades diferentes. Portanto, as informações que apresentamos será com foco nas quatro escolas multisseriadas pesquisadas/visitadas.

Destaca-se que as referidas imagens das escolas, ao longo do texto, são as escolas multisseriadas pesquisadas e as salas de aulas fotografadas referem-se às salas das professoras entrevistadas das escolas. Já o quadro 2 refere-se às comunidades em que as escolas multisseriadas do município de Indaiabira se localizam.

Quadro 2-Localização das escolas multisseriadas na área rural do município de Indaiabira

Escola A	Comunidade Muselo
Escola B	Comunidade Taquaril
Escola C	Comunidade de Pintado
Escola D	Comunidade de Boa Vista

Fonte: Arquivos da pesquisadora, pesquisa de campo.

Conforme a apresentação do quadro 2, a escola A está localizada na área rural na comunidade de Muselo - a cerca de 36 km de distância da sede - Indaiabira, foi construída nos anos de 1995/1996. Atualmente a escola tem funcionado apenas no período matutino com um total de 38 alunos da própria comunidade. A escola é composta por três salas de aula, sendo que uma das salas é dividida entre alunos e coordenação escolar. Oferece a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, divididos em três salas de aula: Pré-escolar e 1º ano; 2º e 3º ano; 4º e 5º ano.

Importante chamarmos a atenção que, segundo parâmetros presentes no artigo 3º e inciso 2º das Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2008, s.p.): “Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”. No entanto, práticas como essas têm acontecido no município. Este fato acontece devido ao reduzido número de crianças existentes. Cabe ressaltar que a parte externa das escolas visitadas revela condições físicas precárias, com paredes que parecem não terem recebido há muito uma “mão de tinta”. Porém, ao avistar o seu interior em meio a paredes, muitas delas descascadas e piso desgastado, foi possível perceber o cuidado que aqueles sujeitos (professoras) têm com o seu espaço de trabalho e construção do conhecimento. Enriquecidas e ornamentadas pelas mãos da professora e dos alunos, elaborações que expressam seus saberes e fazeres, como podemos analisar nas figuras que serão apresentadas ao longo do texto. A figura 4 mostra a parte da frente da escola e a área de convivência coletiva.

Figura 4- Escola A localizada na comunidade de Muselo na área rural de Indaiabira



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora.

Na figura 4 podemos observar diversas árvores ao redor da escola, cada janela vista representa uma sala de aula, também é visível a necessidade de reformas, a escola possui uma cozinha e dois banheiros, que apesar de possuírem vasos sanitários, não possuem estruturas para realizar descargas. Possui energia elétrica, porém, não há rede de esgoto, coleta de lixo e nem água tratada, o uso da água é feito através de captação do rio próximo da escola, nos períodos em que há água no rio, caso contrário, existe na escola uma caixa do Programa Água na Escola, realizado pelo Governo Federal na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, no período de 2002-2010, a qual tem sido abastecida por caminhão pipa encaminhado pela prefeitura municipal. A escola não possui outros recursos básicos e essenciais para a aprendizagem, como: biblioteca; pátio; quadra esportiva; salas para reuniões e internet. A escola conta com sete funcionários, um motorista, duas serventes escolares, três professoras e uma coordenadora pedagógica. A figura a seguir mostra a parte interior da sala de aula da professora entrevistada na escola A.

Figura 5- Escola A, sala de aula.



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora.

A sala de aula da figura 5 atende aos alunos do Pré-escolar (4 e 5 anos) e 1º ano. Um total de 14 alunos. Em relação à organização do espaço da sala de aula, considera-se ser um espaço pequeno, dificultando a circulação de alunos e professora, além do desenvolvimento de algumas atividades, ambiente com apenas uma janela, o que dificulta a circulação de ar e luz no ambiente da sala de aula. No entanto, a professora organiza a sala de aula da melhor maneira possível, a fim de proporcionar o maior conforto aos alunos.

Daremos destaque a alguns aspectos e materiais contidos na sala de aula da Escola A: é um espaço pequeno, com o teto forrado, as paredes com buracos, pintura estragada; uma porta e janela de madeira; um armário; um quadro branco; as paredes decoradas com paisagens e com algumas atividades espalhadas, alfabeto, números, calendário e outros; uma televisão, um rádio sob uma das mesas; cadeiras e mesas para os alunos e professora; no fundo da sala possui uma mesa com copos de plástico dos alunos e outros materiais escolares. Do outro lado da sala, a qual não é possível visualizar nessa imagem, possui um filtro de barro, mesas com livros, jogos pedagógicos e tintas.

Como mencionado no início do trabalho, a professora responsável pela turma pegou atestado médico por uma semana nos dias em que havia combinado com a pesquisadora a realização da entrevista. Dessa maneira, visitamos a escola, mas a entrevista foi realizada com outra professora que estava substituindo na sala de aula naquele período e que muito contribuiu com a pesquisa. Cabe lembrar que não tivemos êxito nas tentativas de diálogo com a professora regente.

Já a escola B, anexa à escola A, se localiza na comunidade de Taquaril em uma distância de 15 km da escola A, e a 29 km da sede - Indaiabira. Segundo uma moradora da região (servente escolar) essa escola existe há muitos anos na comunidade, sem saber especificar o período, afirma que, antes a escola atendia mais alunos e então tinha mais salas de aula, atualmente com o reduzido número de alunos funciona apenas uma sala de aula. A escola conta com uma coordenadora pedagógica que inclusive atende a escola A e B, uma professora, uma servente escolar e um motorista.

A escola possui uma sala de aula, uma sala da coordenadora pedagógica/secretaria, uma cozinha, dois banheiros, possui energia elétrica, a água utilizada na escola vem de um poço artesiano na comunidade. Não possui biblioteca, quadra esportiva, pátio, internet, coleta de lixo nem rede de esgoto. A figura 6, então, demonstra a frente da escola, área em que os alunos são recebidos.

Figura 6- Escola B localizada na comunidade Taquaril área rural de Indaiabira



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora.

Na figura 6 cabe ressaltar que, na fachada da escola, está escrito o nome da escola e a gestão municipal em que a escola foi construída naquela comunidade, a parte da calçada se encontra quebrada com vários buracos, tornando um espaço perigoso para o acesso das crianças, também é possível identificar o transporte escolar utilizado para o transporte de crianças. A escola B funciona apenas no período matutino, com uma sala de aula que atende um total de 11 alunos divididos na pré-escola (04 e 05 anos); 1º ano; 3º; 4º e 5º ano, todos em uma mesma sala, sob a regência de uma única professora. Os alunos são da própria comunidade e de outras comunidades que se localizam a aproximadamente 19 km de distância da escola, estes fazem uso do transporte escolar. A figura 7 traz a parte interna da sala de aula existente nesta escola.

Figura 7- Escola B, sala de aula.



Fonte: Arquivo fotográfico da autora.

É possível observar, na figura 7, o espaço interno da sala de aula, a organização das cadeiras, muitas imagens, bandeirolas. A sala de aula é composta por uma janela, uma porta, cadeira e mesas de alunos e da professora, teto forrado, paredes pintadas nas cores bege e azul decoradas com imagens, alfabeto, calendário, mural, cordéis, uma mesa com computadores cobertos pelo TNT azul. Do outro lado (não visível na foto), na parede havia um suporte de livros, no qual estava escrito “Cantinho de Leitura”, um quadro branco, um filtro de barro e um armário, o piso desgastado com alguns buracos. Em conformidade com o PPP na p. 5, ambas as escolas funcionam em prédios com necessidades de reforma: Pintura, banheiros, piso, muros, dentre outros.

Com relação à escola C, é uma escola localizada na comunidade de Pintado também considerado área rural do município de Indaiabira, porém, com maior acesso as políticas públicas que vão desde sinalização de ruas, calçamento, internet, além de ser próximo da área urbana, a 13 km da cidade de Indaiabira. A escola possui uma coordenadora pedagógica, uma secretária, três professoras, três serventes escolares e dois motoristas. Um diferencial nessa escola é que ela funciona em uma casa alugada, adaptada para a escola. O prédio escolar possui três salas de aulas e ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, 1º e 2º ano; 3º; 4º e 5º ano, observa-se que o terceiro ano se dá em sala separada. As demais são compostas de dois anos juntos.

Os alunos que estudam nesta escola são da própria comunidade e de outras cinco comunidades. Chamamos a atenção que, para além da própria comunidade, essas escolas, apesar de não serem consideradas nucleadas, situam-se em um espaço central, de modo que alunos são transportados por meio de transporte escolar de outras comunidades e se agrupam nessas escolas, características parecidas com as escolas núcleos. A figura 8 mostra a parte externa de uma casa a qual foi adaptada para funcionar como escola.

Figura 8- Escola C localizada na comunidade de Pintado na área rural de Indaiabira



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora.

Na figura 8 é possível observar que a escola C está situada em uma área que possui pavimentação, ou seja, a rua é calçada com blocos de cimento e possui um pequeno muro ao redor da escola. A escola C, conta com uma sala para professores, na mesma possui uma pequena estante com livros, também possui secretaria, cozinha, três banheiros, energia elétrica, água encanada, coleta de lixo e quadra esportiva na comunidade em que, na maioria das vezes, os alunos são levados para prática de esportes. A figura 9 ilustra a sala de aula da professora entrevistada na escola C.

Figura 9- Escola C, sala de aula.



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora.

A figura 9 elucida a parte interna da sala de aula, a professora reclama ser um espaço pequeno, esta afirmação é identificada na própria figura, na qual podemos observar ser um espaço apertado, de modo que as mesas ficam bem próximas uma da outra, além de dificultar a movimentação de professora e alunos dentro da sala de aula. Este espaço é dividido entre professora, monitora e 14 alunos, do 1º e 2º ano do ensino fundamental. E na sala de aula da professora entrevistada, a professora conta com uma monitora.

Na sala há uma porta de ferro, uma janela de vidro, paredes pintadas e decoradas com desenhos, nome da escola, professora, alunos, calendário, alfabeto, números e outros. Possui cadeiras e mesas para professor, monitor e alunos, no fundo da sala há uma estrutura com materiais, cadernos dos alunos e outros materiais como lápis de colorir, tesoura, cola. A sala possui dois quadros brancos.

Já a escola D, um pouco parecida com a escola C, situa-se na comunidade de Boa Vista com uma distância de 12 km da área urbana de Indaiabira. Até 2018, a escola pertencia ao Estado de Minas Gerais, sendo então municipalizada. Atualmente, a escola funciona no período matutino, com um quadro de funcionários composto por uma diretora, quatro professoras, três serventes escolares e dois motoristas. Conta com um total de 55 alunos, no qual ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, 1º e 2º ano; 3º e 4º; 5º ano, alunos de cinco comunidades que se localizam a aproximadamente 10 km da escola, esses alunos se agrupam nessa escola via transporte escolar.

Cabe ressaltar que todas as estradas das escolas pesquisadas que dão acesso à escola e para a cidade/município são estradas de terra, a maioria delas em condições precárias. Nesse sentido, as quilometragens citadas ao longo do texto podem variar devido ao trajeto realizado pelos transportes escolar e as condições das estradas. Na figura 10 podemos visualizar a parte externa da escola D, os prédios existentes.

Figura10- Escola D localizada comunidade de Boa Vista na área rural de Indaiabira.



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora.

Na figura 10 observa-se que a escola apresenta uma estrutura maior diferente das demais apresentadas, apesar de necessitar de reformas, esta é uma das maiores e melhores escolas quando tratamos de infraestrutura, talvez por ter sido do Estado anteriormente. Composta por três salas de aula, três banheiros sanitários, uma cozinha ampla, sala de professores, uma biblioteca e sala de leitura, sala de diretora, pátio, água encanada via poço artesiano, coleta de lixo, energia elétrica, rede de internet.

Não foi possível registrar a parte interna da sala de aula da professora porque, momento da visita os alunos estavam em aula sobre a regência de outra professora que substituía a professora atual. A professora regente não se encontrava na escola aquele dia, mas nos recebeu na sua casa no mesmo dia. Podemos afirmar que o tamanho da sala de aula desta escola é maior que as salas das demais escolas relatadas. Na sala de aula da professora entrevistada possui 16 alunos, do 1º e 2º ano.

Destaca-se que nas quatro escolas no período em que foi desenvolvida a pesquisa, serviam café da manhã aos alunos assim que chegavam à escola, os alimentos se revezavam entre: café, leite, bolacha, bolo, biscoito. Também tinha a merenda escolar no intervalo.

Ressaltamos, entretanto, que os quatro prédios escolares municipais, localizadas na área rural de Indaiabira, são prédios que necessitam de diversos reparos estruturais. Em nenhum momento se ouviu dizer que as salas seguiam os padrões exigidos pelo MEC, de espaços amplos, arejados e com recursos necessários. A partir do que visualizamos nas visitas, assim como nas imagens acima, esse padrão não tem sido atendido, com ressalva à escola D, que possui uma estrutura maior.

Dentre as quatro salas multisseriadas apresentadas apenas uma delas, na escola C, a professora contava com monitoria/auxiliar na sala de aula, as escolas A e B, segundo a coordenadora pedagógica, quando a mesma está na escola dois ou três dias na semana, auxilia a professora quando possível. Entretanto, não podemos afirmar o motivo pelo qual apenas a escola C possui monitoria na sala de aula pesquisada, sendo que possui um número de alunos aproximado às demais escolas A, B, D e estas não possuem monitoria na sala de aula. Principalmente, a escola B, com maior diversidade de idade/série.

As escolas A e B também não possuem uma sala destinada para a biblioteca, os livros e jogos utilizados nas escolas pelos alunos e professoras são guardados em um cantinho da sala de aula, como podemos observar nas figuras 11 e 12.

Figura11- Local destinado aos livros e jogos da Escola A.



Fonte: Arquivo fotográfico da pesquisadora.

A figura 11 retrata a organização dos materiais pedagógicos da escola A sobre as mesas em um canto da sala de aula, isso representa que a escola não possui biblioteca ou mesmo um espaço adequado para organizar os materiais. A figura 12 mostra a parte interna da sala de aula da escola B, com foco no cantinho de leitura.

Figura 12- Local dos livros de leitura da Escola B.



Fonte: Arquivo fotográfico da autora.

Assim como a escola A, a escola B também não possui uma sala específica para biblioteca, na figura 12 vimos a existência do cantinho de leitura, espaço destinado aos poucos livros existentes na escola. Já as escolas C e D, estas possuem salas e estantes com livros, inclusive a escola D possui uma boa estrutura de biblioteca comparada às demais escolas. Na Figura 13 é possível observar a organização dos livros da escola C.

Figura 13- Local destinado aos livros da Escola C: Biblioteca



Fonte: Arquivo fotográfico da autora.

É possível observar na figura 13 a existência de um armário, este está localizado em uma sala específica na escola C, esta mesma sala é destinada aos professores para o período que não está em sala de aula, por exemplo, no intervalo do recreio. O armário é destinado para o armazenamento de livros, além de outros materiais pedagógicos que possuem na escola. Já a figura 14 demonstra a organização da sala de leitura e biblioteca da escola D.

Figura 14: Biblioteca e sala de leitura da escola D



Fonte: Arquivo fotográfico da autora.

A partir das figuras apresentadas é notável a diferença no que se referem aos espaços destinados às bibliotecas nas quatro escolas pesquisadas. Nas escolas A e B vimos a inexistência deste espaço, a escola C possui uma estante um pouco melhor que as escolas anteriores. Já a escola D é visível a diferença e organização, uma sala ampla com recursos fundamentais que vão desde sala, cadeiras, mesas, um espaço que parece agradável, estantes com diversos livros e outros recursos pedagógicos.

É evidente a carência de bibliotecas e o incentivo à leitura tanto nas escolas, comunidades e até mesmo na cidade de Indaiabira. Temos a compreensão de que a escola, na maioria dos casos, é o único lugar que possibilita o contato com os livros e a cultura letrada, a ausência de bibliotecas e livros, certamente, dificulta o enriquecimento cultural dos alunos e a habilidade de leitura. Destacamos a importância destes espaços e do acesso aos mesmos, bem como o incentivo à leitura, um recurso pedagógico essencial para o aprendizado dos alunos.

Segundo as notas estatísticas do censo escolar (BRASIL, 2018b), apenas 40,1% das escolas municipais que atendem o ensino fundamental possuem bibliotecas/sala de leitura, as escolas com menores números de bibliotecas/salas de leitura estão nas regiões norte e nordeste do país. Esta é uma realidade comum de ser encontrada em diversas escolas rurais, como podemos observar nos dados do censo escolar (BRASIL, 2018b) apenas 12% das escolas rurais do ensino fundamental tinham biblioteca e 9% tinham sala de leitura.

Por esse raciocínio já podemos imaginar que, se as bibliotecas já existem em um número ausente, ou seja, estão ausentes nas escolas, os laboratórios de ciências não fazem parte da realidade de milhares de escolas rurais brasileiras e no município de Indaiabira não é diferente, ainda de acordo com o censo escolar, cerca de 1% das escolas rurais brasileiras oferecem laboratório de ciências e 17% possuem laboratório de informática. Esses dados indicam a necessidade de investimento para essa parcela da população, da área rural. Todavia, a disponibilidade de internet e acesso a computadores nas escolas pesquisadas não se concretizou nas quatro escolas, apenas duas escolas (C e D) têm rede e acesso à internet, contudo, não podemos afirmar a forma a qual fazem uso dessa internet. As escolas A e B possuem computadores, “abandonados”, sem nenhum tipo de acesso, até mesmo porque não existe conexão de internet, o que dificulta o uso como ferramenta para enriquecimento pedagógico e de comunicação para a escola.

A partir destes dados fica evidente que, além da carência de infraestrutura básica, consideramos que a maioria dos prédios escolares restringe o processo educativo ao não explorar as possibilidades pedagógicas do espaço físico e de seus recursos no desenvolvimento dos alunos. A inexistência (ou a precariedade) de quadra esportiva, pátio e

refeitório para alimentação priva as crianças da convivência, de atividades e movimentos ao ar livre, comprometendo seu desenvolvimento físico e sociocultural. Mesmo existindo espaços como terreiros³⁵ ou mesmo na rua em que os professores podem desenvolver atividades fora da sala de aula, vários fatores implicam essa ação como a previsão do tempo, sol ou chuva devido ao fato de não existir cobertura, além dos demais alunos estarem estudando, podendo tirar a atenção dos mesmos. Ressalta-se que, no intervalo, os alunos se alimentam (merenda) dentro da sala de aula e depois saem para brincar.

Com relação à quadra esportiva, ausente em todas as escolas multisseriadas rurais do município, assim como Basso (2013, p. 134), acreditamos que na área rural “os prejuízos gerados pela ausência de quadras esportivas vão além dos momentos de aula, uma vez que elas poderiam ser usadas como um espaço de convivência e lazer para os alunos e suas famílias fora dos horários de aula”.

Nota-se, sobretudo, uma inadequação na infraestrutura das escolas na área rural do município, também é possível perceber uma diferença, tanto estrutural quanto pedagógica (recursos) entre as próprias escolas municipais na área rural. Como as escolas C e D apresentam melhores estruturas e são providas de maiores recursos talvez isso se dê devido ao fato de estarem mais próximas da cidade, sendo prioritárias. Além disso, percebe-se, no município de Indaiabira, que quanto mais distante a escola está da cidade e por mais multisseriada que ela seja, mais desprovida de recursos, de infra, de monitoria a escola é, negando aos alunos e profissionais melhores condições de trabalho, podendo prejudicar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Essas análises permitiram visualizar as escolas municipais rurais multisseriadas do município de Indaiabira no ano de 2019, atrelada a essa situação, pode-se acrescentar o limitado recurso que é destinado a elas. Deparamo-nos com uma diversidade estrutural e pedagógica, o que evidenciou a necessidade de melhores condições básicas para as escolas rurais multisseriadas do município, principalmente das comunidades mais distantes da sede. Mais uma vez chamamos a atenção do poder público para a elaboração de políticas benéficas ao meio rural, sobretudo a educação escolar.

³⁵ O uso da palavra terreiro não se restringe a religião, é comum nas comunidades do Município de Indaiabira o uso da palavra “terreiro” para referenciar um espaço de terra, um quintal, espaço limpo na frente ou fundo da casa, como podemos observar na imagem da escola A pesquisada. Espaço este que as crianças costumam brincar.

3.2-Perfil de sujeitos das escolas analisadas com base no PPP

Segundo o PPP (2019), as escolas municipais multisseriadas do campo atendem alunos com a faixa etária de 4 a 11 anos de idade, tendo eles um nível socioeconômico de classe baixa a média, alunos provenientes de famílias em condições socioeconômicas diversificadas, moradores de comunidades da zona rural deste município.

Em relação às condições socioeconômicas e culturais podemos afirmar que a maioria das famílias é de baixa renda, sobrevivendo de serviços informais que não geram uma renda fixa ou a garantia dos direitos trabalhistas, como carteira de trabalho assinada. Desempenhando assim, atividades de pequenos agricultores. Ainda, segundo o PPP, outro dado que demonstra a renda destas comunidades é o número considerável de famílias atendidas por programas sociais, relatados na ficha de matrícula, como: Bolsa Família. A vida social e de lazer das famílias restringe à frequência à igreja e visitas familiares.

De acordo com o PPP, os alunos atendidos nas escolas, oriundos de outras comunidades que dependem do transporte escolar, o qual é oferecido pelo Governo Federal em contrapartida com o Governo Municipal. A maioria dos alunos não tem apoio da família nas tarefas escolares ou outros ambientes de aprendizagem que não seja a escola. Desta maneira, a orientação de tarefas e o incentivo aos estudos são constantemente estimulados pela escola através do compromisso docente com a disciplina e com a aprendizagem dos alunos.

Os professores das escolas são funcionários, na sua maioria efetivos e alguns com contrato temporário em substituição. Cem por cento dos professores com formação em curso superior, com licenciatura. A direção da escola é composta por um coordenador (a) local e/ou diretor (a), além da SME que acompanha as questões administrativas e as pedagógicas. Podendo, esses funcionários, serem contratados por indicação política, e/ou chamado voto de cabresto. As serventes escolares, na sua maioria, são efetivas. A indicação feita por algum conhecido é um procedimento considerado comum entre os administradores municipais, concretiza-se na “nomeação” e aplica-se aos diferentes profissionais, sejam eles professores, diretores, pessoal de apoio, e outros. Segundo Rocha (2007),

A nomeação é uma maneira de manter sob “cabresto” o sujeito que a ela se submete e garantir a hegemonia ideológica de quem está no poder porque o profissional não vai se sentir confortável em fazer críticas se seu sustento depende daquele emprego que lhe foi “dado” por político “A” ou “B”. O ingresso sem concurso público, este último entendido como um preceito ligado a uma gestão democrática da educação, dá aos professores uma instabilidade que pode comprometer seu rendimento na escola e que os leva, anualmente, a enfrentar o humilhante processo de lotação na

Secretaria Municipal de Educação. Não raras vezes, se o comportamento político de determinado professor não agrada os dirigentes municipais, ele é dispensado ou lotado em uma escola mais precária e mais distante do que aquela em que estava atuando. Essa situação se configura como uma forma de punição ao professor. (ROCHA, 2007, p.91)

Cabe ressaltar que na área rural do município de Indaiabira, no ano de 2019, havia dois diretores escolares, uma na escola D e o outro na escola nucleada que mencionamos no início desta seção. Esses diretores, apesar de serem concursados, os concursos não foram específicos para o cargo de diretor escolar. As demais escolas possuem coordenadores (a) pedagógicos, como havíamos dito. Enxergamos de forma importante a existência dos profissionais, gestores, nas escolas pesquisadas, a escola como qualquer outra instituição precisa ser administrada, “e tem na figura de seu diretor o responsável último pelas ações aí desenvolvidas” (PARO, 2003, p. 17). Já na SME, segundo o PPP (2019), conta com a Secretária Municipal de Educação, a Supervisão Pedagógica, Secretária Geral e outros funcionários que inclusive não constam no PPP, mas exercem alguma função dentro da SME.

Durante a leitura do PPP (2019), aparecem conceitos relacionados tanto à educação *do* campo, quanto *no* campo, mas não foi possível identificar quais destas concepções de educação fazem parte das discussões e/ou são defendidas pela SME, se defendem uma concepção específica. É notável a necessidade de estudo sobre o assunto com a equipe escolar, como mencionado no PPP quando aponta a necessidade do Estudo das Diretrizes Curriculares do Campo (BRASIL, 2015b). Também é possível perceber o pouco conhecimento sobre o conceito educação do/no campo nas próprias falas das professoras pesquisadas em que veremos um pouco mais adiante.

Ao descrever sobre o conceito e fundamentos da educação do campo, no PPP, citam a Pedagogia Histórico Crítica, sendo essa discutida, por exemplo, pelo autor Saviani (2011), porém, o texto do PPP não faz referência direta ao autor. Também não existem discussões com base em autores, referências, que discutem a multisseriação e a Educação do/no Campo, aspecto que dificulta compreender quais discussões têm sido feitas com os professores e qual corrente filosófica a SME tem como base.

Com relação ao documento, Projeto Político Pedagógico, é necessário buscar autores que discutem sobre o mesmo e, assim, compreendermos a importância desse recurso nas escolas. A concepção de Projeto Político Pedagógico que deve ser adotado pela escola, pois entende-a como elemento norteador das práticas educativas, sendo a essência dos trabalhos desenvolvidos por elas mesmas. Segundo Veiga (2006),

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma suas responsabilidades, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante. Para tanto, é importante que se fortaleçam as relações entre escola e sistema de ensino. (VEIGA, 2006, p. 12)

O Projeto Político Pedagógico não pode ser um documento a ser formulado apenas pela Secretaria de Educação sem a participação da escola e da comunidade. Para esta construção requer uma comissão multidisciplinar, a fim de possibilitar e garantir ações no âmbito da escola que envolvam discussões sobre o PPP de sua elaboração enquanto documento da instituição e acompanhamento da efetivação das ações. Desse modo, a produção do projeto pedagógico envolve o coletivo que, direta ou indiretamente, atua na ação educativa para a construção efetiva de uma sociedade crítica, participativa e mais justa, e, a partir de ações e estratégias conjuntas que favoreçam uma prática educativa humanizada e comprometida com os reais princípios de cidadania e bem comum. Assim,

O projeto político-pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto político-pedagógico. (VEIGA, 2006, p. 17)

No caso das escolas rurais do município, constata-se, portanto, que o PPP das escolas do campo se concentra na SME, na área urbana, não sendo possível de ser consultado no dia a dia, para isso os interessados precisam procurar a SME. Dá a entender que as escolas rurais multisseriadas do município não delinearão ainda sua própria identidade, refletem fortes indícios de necessidade de autonomia. Considerando as concepções de Projeto Pedagógico de Veiga (2006), podemos inferir que o PPP analisado possui aspectos que visam um simples rearranjo formal.

Enxergamos que há, no município de Indaiabira, uma diversidade estrutural, política, econômica e social nas comunidades das escolas rurais visitadas. Por outro lado, há a existência de apenas um PPP que abarca as quatro escolas/comunidades. Diante da diversidade, é necessário considerar as especificidades de cada região, não estamos aqui tratando de conteúdos, mas que seja levado em conta a diversidade social, cultural, econômica, dentre outros aspectos.

Enfatiza-se a importância da participação coletiva de toda comunidade escolar na construção da Proposta Pedagógica. Pois, contribui para que todos assumam sua

responsabilidade social com a escola e com a comunidade, acrescenta-se ainda, que o mesmo deve ser encontrado nas escolas de modo a ser consultado e revisto quando necessário, como um guia para suas ações, de prática e reflexões de modo que estes documentos possam não apenas cumprir uma formalidade pedagógica e administrativa, mas que de fato faça a diferença e contribua no desenvolvimento escolar.

Por fim, por dever ser um documento norteador, deve haver uma relação dialética entre planejamento e Projeto Político Pedagógico como projeção da intencionalidade educativa. O PPP faz parte da realidade escolar e requer constante avaliação. É fruto de interação entre objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, assim, deve ser o documento que estabelece, através da reflexão, as ações dos agentes responsáveis pela sua elaboração com subsídios através dos teóricos e a legislação pertinente.

Entretanto, como defendido por Veiga (2006) o Projeto Político Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é constituído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

3.3- A formação inicial e continuada de professores: necessidade e contradição

Um fator essencial quando tratamos da educação escolar é a formação do professor. Este tem sido um tema recorrente nos debates atuais “as formações de professores chamam a atenção não só pela complexidade que envolve, mas pela consequência que a formação docente pode trazer na vida dos professores e dos alunos que eles ensinam” (ROCHA, 2007, p. 57).

Em meados do século XX, com o processo de ampliação da escolarização no Brasil cresceu o número de escolas públicas e, conseqüentemente, a procura por professores. Assim, surgem políticas de formações emergenciais em nível médio (Normal em seguida Magistério) ou superior para o exercício da docência (GATTI; BARRETO, 2009).

Após a modificação na legislação nacional com a implementação da LDB, lei nº 9.394/96 (GATTI; BARRETO, 2009), passou-se a exigir a formação em nível superior para o trabalho docente nas séries iniciais. O artigo 62 dispõe:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do

magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, s.p)

Diante da exigência de uma melhor formação profissional docente para o exercício do magistério, pouco a pouco, foram sendo criadas no Brasil várias modalidades de formação e titulação de professores, como cursos presenciais de licenciatura em entidades públicas e privadas, cursos à distância e programas emergenciais de certificação de professores em serviço. Em síntese, todas essas formações visam a uma prática docente de qualidade na melhoria da educação, diminuindo, assim, o fracasso escolar. Além da formação inicial, a formação continuada também tem aumentado muito nos últimos anos, nesse sentido, manifesta-se uma grande preocupação com a qualidade do que tem sido ofertada.

Gatti e Barreto chamam a atenção:

Com as pressões populares, com as demandas da expansão industrial e do capital, os investimentos públicos no ensino fundamental começam a crescer e a demanda por professores também aumenta. O suprimento de docentes nas escolas caminha por meio de várias adaptações: expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc. (GATTI; BARRETO, 2009, p.11)

Segundo Gatti (2008), caminha-se para um cenário fortemente influenciado pela lógica mercadológica de oferta desses cursos, presenciais e à distância, segundo a autora, têm sido inúmeras estas atividades pelo Brasil, com destaque nas regiões Sul/Sudeste. “Um universo extremamente heterogêneo, em uma forma de atuação formativa que, em sua maioria, não exige credenciamento ou reconhecimento, pois são realizadas no âmbito da extensão ou da pós-graduação lato sensu” (GATTI, 2008, p.58).

De acordo com a autora

O surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação. (GATTI, 2008, p.58)

Para Barreto (2011), a exigência da formação superior levou a um crescimento desordenado de instituições privadas colocando “em xeque” a qualidade da formação docente. Com isso, questiona-se a ausência de preocupação existente com a qualidade dos cursos. Essa busca em poder atender uma necessidade iminente se encontra refletida até os dias atuais, na

atuação de alguns docentes que tornam sua prática sem efeito significativo para o desenvolvimento social dos alunos.

Na mesma linha da formação inicial de professores, chamamos a atenção para a importância do processo de formação continuada e ao mesmo tempo esse cuidado da qualidade envolve o mesmo, pois sabemos o quão é imprescindível a formação continuada na formação tanto do professor quanto na construção do conhecimento e no processo de intermediação do conhecimento do aluno. Assim, à medida que a sociedade se moderniza, cresce a demanda por professores em diversas áreas do conhecimento, e estes precisam estar cada vez mais preparados para atuar diante das inúmeras transformações da sociedade, com objetivos claros de qual sujeito quer formar.

Duarte (2001) discute sobre a fragmentação do sistema educacional que vai desde os documentos norteadores das políticas educacionais até os cursos de formações ofertados, segundo o autor, a escola se encontra diante destas imposições do mercado, estando posto um verdadeiro jogo ideológico, isto é, os interesses da classe dominante em se manter no poder e para isso é necessária a manipulação da classe menos favorecida.

De um lado, é preciso manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações e, por outro lado, é preciso fornecer a uma parcela dessa população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e mais complexo, que permita a reprodução da força de trabalho, além, é claro, da necessidade de formação altamente qualificada das elites intelectuais que têm a tarefa de tentar gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo. Todas essas contradições acabam se refletindo na educação escolar. (DUARTE, 2001, p.27)

O autor afirma, ainda, que estas são ideais propagados pela pedagogia do aprender a aprender e cumprem uma determinada função na ilusão da sociedade do conhecimento, que é uma “ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo” (DUARTE, 2001, p. 39).

Apesar da grande influência mercadológica, a formação inicial e continuada se configura como uma ferramenta fundamental na vida do professor, uma vez que esta possibilita obtenção de maiores conhecimentos. Nesse sentido, Saviani (2011, p.67) defende que o professor, ou seja, aquele que ensina deve ter “o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização”, em outras palavras

O professor que alfabetiza deverá conhecer as particularidades da língua escrita que constituem as características essenciais para o desenvolvimento do psiquismo humano, deverá estruturar um ensino escolar organizado em conteúdos e métodos que permitam às crianças assimilarem com êxito os saberes produzidos historicamente. (FRANCIOLI, 2010, p.157)

A autora acrescenta, ainda, que “a educação escolar deve desempenhar o papel social que lhe cabe, ou seja, ensinar, por meio dos conteúdos, o conhecimento científico, possibilitando que os alunos desenvolvam autonomia para compreender e transformar sua prática social” (FRANCIOLI, 2010, p.158). É nesse sentido que defendemos o acesso aos conhecimentos científicos elaborados pela humanidade.

Para Tardif (2008, p.63), o saber docente é um saber plural e heterogêneo, assim, retrata a existência de cinco tipos de saberes docente, esses têm relação com os lugares nos quais os professores atuam, com a organização em que se formaram, enfim, com sua experiência de trabalho, são eles: saberes pessoais, adquiridos na família, no ambiente de vida; os saberes provenientes da formação escolar, a escola primária, secundária; os saberes da formação profissional, transmitidos pelas instituições de formação de professores inicial ou continuada; os saberes provenientes dos programas e livros didáticos; os saberes experienciais, baseado em seu trabalho cotidiano, na sala de aula e no conhecimento do seu meio. O autor afirma que estes saberes são utilizados pelos professores no contexto de sua profissão na sala de aula.

Tardif (2008) espera que o professor compreenda que o saber docente é um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação e da prática cotidiana, no entanto, é preciso ter consciência e saber usufruir os mesmos, proporcionando aos alunos aquilo que lhe é de direito, o conhecimento - e que não seja qualquer conhecimento. Cabe salientar que a formação inicial ou continuada, por si só, não dá conta de mudar a prática pedagógica, os professores devem estar dispostos e engajados ativamente na formação para o enfrentamento dos desafios e para que a mudança aconteça, reconstruindo sua prática constantemente.

Neste contexto, quanto ao professor que atua na sala multisseriada, por exemplo, tem que se apoiar nos saberes experienciais ou nos saberes da formação escolar primária, visto que estão em desvantagem em relação aos saberes profissionais, já que os cursos de formações dificilmente consideram a modalidade multisseriada. A realidade da oferta das classes multisseriadas, de acordo com Santana (2018, p. 60), é “conceitualmente apresentada como um desvio do padrão da organização por série e não é ensinado e apreendido em cursos de formação inicial nos quais se estuda a política, a organização e a legislação da educação básica no Brasil”.

No contexto das políticas educacionais, a LDB 9.394/96, no art. 80 (BRASIL, 1996, s.p.) situa as obrigações do Poder Público em incentivar "o desenvolvimento e veiculação de programas de ensino à distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação

continuada". Já o art. 87 enfatiza a obrigação dos municípios de oferecer programas de capacitação para os trabalhadores no exercício da docência, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância. Reafirmamos a importância destas leis não ficarem apenas no papel e os cursos de formação abordarem a multisseriação; acrescentamos ainda para a formação de coordenadores e gestores.

Em face disso, apontamos para a necessidade do repensar dos cursos de formação inicial e continuada dos professores, seja no campo ou na cidade, para tanto,

Isso requer uma sólida formação de docentes que atuam nesses espaços para que, a partir da compreensão dos fundamentos teóricos dessa concepção possam lançar mão de estratégias pedagógicas intencionais que impulsionem a aprendizagem de seus estudantes, garantindo o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados. (ANHAIA; JANATA, 2015, p. 697)

Tardif (2008, p. 287) complementa que “a formação dos professores supõe um *continuum* no qual, durante toda a carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua”. Em suma, “as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente” (Ibid., p.287). Proporcionando ensino e aprendizagem docentes vinculadas às necessidades educacionais no sentido de aprofundamento histórico e teórico.

Ao mesmo tempo, sem que se utilize disso para justificativa, embora muitos professores queiram se profissionalizar, esses, muitas vezes, são limitados por questões financeiras, o salário recebido não dá condições para sobreviver e continuar os estudos, portanto, torna-se necessário políticas educacionais, cuja finalidade seja a garantia do direito ao acesso à formação continuada.

Neste contexto, não podemos desconsiderar que a discussão sobre a formação de professores, seja do campo ou da cidade, é um projeto social em disputa, pois está constituída por uma sociedade capitalista que visa formar trabalhadores de acordo com as necessidades do processo produtivo, desse modo, a educação não se concentra em uma política sem ideologia. Quanto às salas multisseriadas, essas nos permitem entender a necessidade da construção de um olhar diferenciado acerca da formação dos professores, em especial das escolas multisseriadas. O perfil docente para atuação na escola do campo em classes multisseriadas exige um profissional com uma formação mais ampliada, uma vez que ele tem que dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nesta realidade. Neste sentido,

a demanda de formação exige um repensar do modelo de formação inicial e continuada presente nas instituições de ensino brasileiras.

3.4- As protagonistas do estudo: perfil das professoras entrevistadas

Como citado anteriormente, a escolha das professoras para o desenvolvimento da pesquisa se deu devido ao fato das mesmas ministrarem aula para salas multisseriadas no meio rural para os alunos do primeiro ano do ensino fundamental, ou seja, envolvidos no processo de alfabetização, ao qual buscamos entender a sua prática pedagógica. São, neste estudo, denominadas de P1, P2, P3, P4. As informações a seguir são parte do questionário (apêndice B) que as professoras preencheram.

As professoras pesquisadas são mulheres e, durante as nossas observações nas escolas analisadas, todos os professores, coordenadores, e diretora que encontramos durante a pesquisa são mulheres, não tivemos conhecimento da existência de homens que exercem estas funções nestas escolas pesquisadas

O que confirma que eminentemente a docência na educação básica, no caso em tela, da educação infantil ao ensino fundamental, confirma no imaginário sobre a profissão do magistério ser predominantemente exercida por mulheres, mães, professoras de crianças para cuidar e amar, são representações construídas a partir das relações sociais que a mulher tem no campo do trabalho e no seio familiar. (NUNES, 2018, p.175)

Dentre as professoras pesquisadas, três delas são mães. Todas as professoras pesquisadas disseram conhecer a comunidade onde trabalhavam e duas delas disseram serem líderes na igreja local. As professoras que não residem nas comunidades, chegam até as mesmas via conduções próprias (carro, moto), segundo relatos para aqueles professores que moram a mais de 12 km de distância das escolas recebem uma ajuda de custo para ajudar no transporte. Para melhor compreensão, organizaram-se em quadros alguns dados coletados sobre o perfil das professoras, assim demonstrados:

Quadro 3- Caracterização das professoras das salas multisseriadas

Nome	Formação acadêmica	Situação funcional	Residem
P1	Pedagogia EAD ³⁶	Contrato/substituta	Zona rural
P2	Pedagogia EAD	Concursada	Distrito
P3	Administração e Pedagogia EAD	Concursada para servente escolar	Zona rural
P4	Pedagogia EAD	Contrato/indicação	Zona urbana

Fonte: Arquivos da pesquisadora, pesquisa de campo.

³⁶ Cursos de Educação a Distância com encontros semipresenciais nos polos.

Atualmente, todas as professoras possuem formação superior, mas algumas delas relatam ter começado a docência sem nenhum tipo de formação superior, como podemos observar no quadro 4.

Quadro 4- Caracterização da formação dos sujeitos pesquisados

Nome	Ano que formou em Pedagogia	Começou a trabalhar na área da educação	Anos de docência	Anos trabalhados em salas multisseriadas como docente
P1	2015	2013	06 anos	Apenas cobriu licenças
P2	2007	2005	14 anos	05 anos
P3	2012	2006	03	02 anos
P4	2012	2005	14 anos	01 ano

Fonte: Arquivos da pesquisadora, pesquisa de campo.

Imaginando que um curso de graduação tem em média a duração de quatro anos, observa-se que as professoras P1 e P2 começaram sua carreira docente antes mesmo de concluírem o curso de Pedagogia, já a P2 e P3 começaram tanto a carreira docente como em outras áreas sem nenhum tipo de graduação e muito menos estar cursando, como veremos logo a seguir a partir da fala da P3. Assim, relatam suas experiências no início da carreira docente, algumas experiências antes e outras depois de terem formação na área de pedagogia, cabe ressaltar que a P1 e P4 não tiveram o início de sua profissão em salas multisseriadas, apenas a P2 e P3, como podemos observar em seus relatos.

Quando comecei estava no primeiro módulo de faculdade, me deram uma turma multisseriada, com pré, fase I, II, III, IV, com 18 alunos sendo dois alunos especiais, e a 22 km de distância de onde morava. Dificuldades tamanhas, pois não havia recursos que hoje temos [...], e sem nenhuma experiência [...]. Trabalhei cinco anos em turmas multisseriadas sendo dois anos nesta escola [...] também trabalhei como supervisora por um ano. (P2)

Comecei a trabalhar como professora numa escola rural em outro município [...] estava no último ano da faculdade em Administração de empresa [...] o prefeito [...] me chamou para trabalhar, na época a gente era assim conhecidos ai ele me chamou para trabalhar como professora ai eu me lembro que eu ainda falei com ele assim, mas eu não tenho faculdade na área, ele me disse ninguém precisa saber tendo uma faculdade pra mim basta, esse negócio de prefeitura você sabe, tem esses ajeitos e era uma escolinha aqui na zona rural nunca tinha tido escola era o primeiro ano que eles estavam implantando essa escolinha ai eu falei beleza, vou com cara e coragem era o que eu tinha, que conhecimento nada, ai quando eu me deparei era uma turma mista de primeiro ao quinto ano eu não me lembro ao certo mas acho que era umas 15 crianças e ainda tinha um com necessidades especial [...]eu trabalhei o ano todo com essa turma ai eu não quis mais. Já trabalhei como coordenadora de creche, servente escolar [...]. Em 2018 fui professora auxiliar numa turma multisseriada, em 2019 sou professora regente numa turma também multisseriada. (P3)

Nas falas das professoras P2 e P3, os primeiros anos de carreira foram os mais difíceis, marcados por momentos de dúvidas, medo, angústias entre outros e significativos que, ao mesmo tempo, contribuíram para o amadurecimento profissional, as professoras nem sempre tiveram a opção de lecionar próximo de suas casas. Várias foram as dificuldades enfrentadas por essas professoras, isso acontece com praticamente todos os professores iniciantes, porém, neste caso específico, devido ao fato de terem ingressado na docência sem preparo suficiente e com uma frágil base de conhecimento para o ensino, o choque, principalmente com as salas multisseriadas, é ainda maior. Na enunciação da P3, nota-se a desvalorização do sujeito da área rural, por parte da gestão municipal, ou seja, por ser uma “escolinha na área rural”, qualquer pessoa serve independente se possui formação na área ou não, independente das condições, o que importa é dizer que possui a oferta de educação naquela comunidade.

Cabe ressaltar que de acordo com o PPP (2019), cem por cento dos professores das escolas do município possuem formação em curso superior, com licenciatura. É visto que, no que diz respeito à formação superior dos professores da educação básica do município de Indaiabira, tem avançado neste aspecto. Por outro lado, em relação à formação de professores que atuam em classes multisseriadas, Hage (2005, p. 44) nos apresenta um quadro preocupante no qual afirma que, “boa parte dos que ensinam no campo tem formação carente; e apenas 9% completaram o ensino superior”. Nesse contexto, o autor enfatiza que essa situação advém do descaso das instâncias governamentais para com as escolas do campo, em particular, as multisseriadas, pois fica evidente que as mesmas são discriminadas em relação às escolas da cidade, que têm prioridade em relação ao acompanhamento pedagógico e formação docente (HAGE, 2005).

Vale destacar as escolhas ou alternativas, pelos quais as tornaram professoras,

Em primeira mão eu escolhi fazer esse curso (pedagogia), foi devido ser mais acessível na época, questões até um pouco financeira, era mais fácil de acessar. Mas assim o gosto de ser professora eu descobri depois de entrar na sala de aula, e de atender crianças da educação infantil. (P1)

[...], por exemplo, eu me formei na Unopar em São João, é polo de Paraná. Então aqui para a região só vinha curso de pedagogia normal superior pedagogia, então foi mais sem opção, mas uma vez que você entra na educação você vai gostando. (P2)

O que me influenciou na minha época, por exemplo, todas as crianças queriam ser professor, e eu tinha esse sonho tipo assim aquela vontade de ser professor e eu não tive oportunidade logo em seguida, fiquei, eu vim formar professora agora a pouco tempo, então, eu fiz a quarta série na época não tinha aqui o ensino médio ai eu fiquei parada por um bom tempo, depois veio ensino médio e eu terminei e quando eu terminei o ensino médio eu fiz uma faculdade em São João do Paraíso-UNOPAR, não é uma faculdade da área, na época não tinha outra opção, só tinha

administração de empresa ai eu quis, eu queria fazer uma faculdade é a que eu tinha em mãos [...]. (P3)

Eu escolhi ser professor porque eu acho que é uma área que é bem gratificante, que eu gosto de fazer. (P4)

Percebe-se que a maioria das professoras entrevistadas optou pelo curso de licenciatura em pedagogia. Dentre os motivos que levaram a essa escolha está a questão financeira; por ser uma das únicas oportunidades naquela região, bem como aproximação com governos regional, aspectos que impulsionaram na opção. Subentende-se que apenas a P4 tinha a certeza daquilo que realmente queria cursar e não demonstrou dificuldades no acesso. As professoras disseram gostar do que fazem e apaixonaram-se pelo trabalho.

Cabe ressaltar que a FINOM³⁷, UNOPAR³⁸, UNISA³⁹ são polos universitários privados que as professoras cursaram o ensino superior, pedagogia. Esses polos oferecem cursos na modalidade à distância, com aulas semipresenciais, na região do Alto Rio Pardo, esses polos têm ganhado dimensão em várias cidades. Porém, a cidade de Indaiabira não possui polo universitário, as pessoas que quiserem cursar um curso superior, seja ele presencial ou semipresencial, precisam se deslocar para outras cidades vizinhas. A professora P3 disse ter cursado pedagogia pela Universidade Federal de Juiz de Fora⁴⁰ - MG, mas que o curso era à distância com algumas aulas presenciais em uma cidade vizinha do município de Indaiabira. Neste contexto, muitas pessoas optam em realizar curso na modalidade à Distância (EAD) do que presencial, o que justifica muitos professores cursarem a citada modalidade de ensino.

3.5- Políticas educacionais e a formação do sujeito do campo

Dentre as Políticas Públicas criada pelo Governo Federal para a formação inicial e continuada que envolve professores das áreas rurais, sobretudo, influencia sua prática pedagógica, daremos destaque para quatro delas: Programa Escola Ativa (PEA) / Escola da Terra; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA) e Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), pelos devidos motivos: o primeiro foi a única formação de cunho específico voltado para professores de escolas multisseriadas, sendo substituído pelo Escola

³⁷ Faculdade do Noroeste de Minas.

³⁸ Universidade Norte do Paraná.

³⁹ Universidade de Santo Amaro.

⁴⁰ A distância entre a cidade de Indaiabira e Juiz de Fora se dá numa média de 980 km, segundo a P3, ela conheceu a universidade no dia da formatura.

da Terra; a segunda, por ter sido a mais recente formação para professores alfabetizadores, o terceiro, já mencionado no início do texto, busca garantir a alfabetização e escolarização aos beneficiários da Reforma Agrária e o quarto, um pouco parecido com o terceiro, abrange um leque maior voltado para os sujeitos do campo e quilombolas.

O programa Escola Ativa (PEA) foi uma estratégia metodológica educacional implantada inicialmente pelo governo de Fernando Henrique Cardoso⁴¹, direcionada para as escolas multisseriadas. Teve sua origem no programa colombiano Escuela Nueva- PEN, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino na área rural se espelharam na experiência desenvolvida na Colômbia. O programa entrou no Brasil por meio da capacitação de professores de séries iniciais do ensino fundamental em classes multisseriadas. Pois, até então, não havia nenhuma metodologia específica para essa modalidade de ensino.

No Brasil, o Programa Escola Ativa teve seu início com o Projeto Nordeste/MEC, em 1997, que tem suas raízes em diversos programas do Estado, financiados pelo Banco Mundial no início da década de 1980. Por certo período, o PEA foi gerenciado pelo FUNDESCOLA (Fundo de Desenvolvimento da Escola), porém, a partir de 2007, já no governo de Luiz Inácio da Silva (Lula), encerrou-se a parceria entre MEC e Banco Mundial (BM) e o programa foi transferido das ações do FNDE/ FUNDESCOLA para a “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- SECAD, sob a gestão da Coordenação Geral de Educação do Campo como parte das ações do MEC, que constituem a política nacional de Educação do Campo” (BRASIL, 2010a, p. 17). A transferência do programa Escola Ativa resultou na expansão do projeto a todos os Estados da Federação que possuem escola no campo.

Como afirmam os autores

O Programa Escola Ativa – PEA- é uma estratégia metodológica voltada, exclusivamente, para as classes multisseriadas e unidocentes do campo. Criado na Colômbia, na década de 1960, o programa visava reduzir os índices de reprovação e de abandono da sala de aula pelos alunos das escolas multisseriadas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Após quase vinte anos de existência, na Colômbia, o PEA passou a ser difundido em outros países, que apresentavam os mesmos índices de pobreza no campo e baixo rendimento das suas escolas rurais, como a única alternativa para a melhoria da qualidade das escolas. E foi assim que ele chegou ao Brasil, no final dos anos de 1990. (BEZERRA; BEZERRA NETO; CAIADO, 2011, p.9 - 10)

Segundo Bezerra, Bezerra Neto e Caiado (2011, p. 10), de início o “Programa foi direcionado para as regiões que apresentavam os maiores índices de analfabetismo no campo, as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, as quais detinham a maior incidência de conflitos

⁴¹ O Governo Fernando Henrique Cardoso, também chamado FHC, teve início com a posse da previdência em 1995 e término em 2003.

de terra”. Inicialmente, o projeto base não teve mudança da proposta original, vinda da Colômbia. De acordo com análise feita por Gonçalves (2009), os documentos do programa demonstram que os primeiros documentos são adaptações traduzidas diretamente do espanhol de manuais colombianos e são guias diretivos e instrumentais, sem abordagem sobre a matriz epistemológica ou os pressupostos das atividades pedagógicas, baseando-se apenas nas experiências colombianas.

Por sua vez, “o Escola Ativa, com sua fórmula colombiana, chegou ao Brasil como um pacote educacional, diferente do desenvolvimento gradativo, como ocorreu na Colômbia na década de 80” (GONÇALVES, 2009, p.47), não permitindo a reflexão e a participação do educador na discussão sobre suas bases e fundamentos, bem como trata o campo de forma homogênea. Por isso, o programa foi avaliado e sofreu severas críticas, principalmente em decorrência de suas referências econômicas de base neoliberal e das referências teóricas construtivistas.

A base da estratégia metodológica do PEA assume as mesmas estratégias metodológicas para classes multisseriadas do PEN: aprendizagem ativa, centrada no aluno e em sua realidade social; professor como facilitador e estimulador; aprendizagem cooperativa; gestão participativa da escola; avaliação contínua e processual e promoção flexível e se utiliza de trabalhos em grupo, ensino por meio de módulos e livros didáticos especiais (GONÇALVES, 2009).

De acordo com Rosa (2013) a Escola Ativa se consistiu em uma metodologia de trabalho pedagógico de fundamentação construtivista e neoescolanovista, assim como em uma estratégia de gestão escolar baseada na descentralização administrativa implementada nas reformas neoliberais dos anos 1990.

Rosa (2013, p.81- 82) tem como base Silva (1996) para compreender a teoria pedagógica construtivista. De acordo com Silva,

O construtivismo acentuou uma tendência de psicologização na escolarização das massas que implicou na despolitização da educação, na medida em que a escola de massas procurou ocultar seu vínculo com a política ao adotar um tratamento psicológico da aprendizagem e do ensino e ao priorizar a aprendizagem individual, fora de um contexto social e institucional. A tentativa de politizar o construtivismo, afirma Silva, é relacioná-lo com a democracia. Assim, o construtivismo se apresenta como possibilidade de instauração da democracia através da pedagogia, pois, segundo o discurso construtivista, crianças educadas sob esta corrente pedagógica tenderiam, na vida adulta, a não aceitar relações autoritárias na política e no trabalho [...] Desta maneira, democracia e política tornam-se sinônimos de relações interpessoais na perspectiva construtivista. (SILVA, 1996, p.216- 219)

A partir da análise de Rosa (2013), o programa está fundamentado em princípios construtivistas bem como comprometido com a concepção conservadora de sociedade presente no construtivismo e no neoliberalismo, além de fundamentar-se em princípios das teorias pedagógicas escolanovistas.

Gonçalves (2009) ressalta que apenas na terceira edição (meados de 2005) fica claro o marco epistemológico em que PEA se situa, tanto no âmbito das políticas públicas quanto das teorias da aprendizagem. Com isso, evidencia sua proximidade teórica com a psicologia sócio histórica de Vygotsky⁴² e faz referência a autores que subsidiam teoricamente cada atividade proposta, contrário dos guias anteriores em que eram encontrados vestígios da versão em espanhol.

Esse mesmo autor concorda que as finalidades do programa no Brasil mudaram: antes, voltadas para a organização racional da escola multisseriada e para o desempenho dos alunos, agora, voltam-se para atender as demandas das populações que vivem no campo. Entretanto, o autor alerta para o fato de que o processo de reformulação não foi democrático e houve pouca participação de sujeitos diretamente envolvidos com a educação do campo, como pais, alunos, professores e integrantes dos movimentos sociais. Como resultado da reformulação, o autor conclui que ela foi feita “por cima”, com modificações feitas muito mais no nível do discurso que da prática. Seus fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos, portanto, permaneceram inalterados (GONÇALVES, 2009).

As reformulações pelas quais o programa passou o aproximaram da proposta de educação dos movimentos sociais do campo, entretanto, em sua essência, ele nunca deixou de ser uma estratégia neoliberal para o estabelecimento do consenso em torno de uma nova sociabilidade construída no contexto do regime de acumulação flexível (ROSA, 2013). A autora complementa o fato de que o programa sempre esteve ligado, no Brasil, a setores políticos conservadores, como o Projeto Nordeste, entendido como autoritário, e o Fundescola, ligado a concepções produtivistas de educação. Somente ao final de sua implementação esteve relacionado a setores do governo um pouco mais progressistas, como a SECAD (embora isso não tenha afetado sua essência conservadora).

Para Rosa (2013) um programa construtivista dificilmente ofereceria ferramentas para contribuir para uma concepção crítica de mundo, pois o objetivo do construtivismo é desenvolver o pensamento adaptativo e conformista. A autora ressalta que isso não exclui,

⁴²Para maior aprofundamento, ver a obra de Vygotsky, VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

porém, a possibilidade de o aluno do Programa Escola Ativa conseguir reelaborar criticamente, ao longo da vida, o conteúdo que aprendeu na escola.

Com relação ao Estado de Minas Gerais, o PEA passou a fazer parte do Estado a partir da reformulação, quando em sua proposta ampliou sua atuação para todas as regiões, inclusive Minas Gerais. Dessa maneira,

O projeto de Formação Continuada de Educadores que atuam em classes multisseriadas inicia-se com a adesão ao PEA, no período de 2008-2010. Foram atendidos cerca de 200 municípios por meio da formação de multiplicadores que deveriam replicar os ensinamentos junto aos professores. Em que pese todos os esforços no sentido de ressignificar a proposta do programa, com produção de material didático, participação dos movimentos sociais, relativização da metodologia como referência da prática, dentre outras ações, considerou-se que a proposta não se viabilizava em uma perspectiva de criar condições para a construção de um projeto de escola, de campo e de sociedade, tripé básico dos princípios da Educação do Campo (Bicalho et al, 2010). Sendo assim, a equipe coordenadora do projeto envolveu-se com a discussão nacional no sentido de extinção do programa e construção do Programa Escola da Terra. (ANTUNES- ROCHA; SILVA, S.D, s.p)

Diante do exposto, nota-se que o PEA se expandiu por todo o território brasileiro, mas este não se sustentou por muito tempo, sendo extinto. Cabe ressaltar que o PEA não está intimamente relacionado ao Movimento por uma Educação do Campo, sua implementação no Brasil se deu paralelo com as discussões sobre a Educação do Campo, “o contexto em que o PEA se instala no Brasil, se por um lado é o de uma reforma de cunho tecnocrático, por outro é também o de uma crescente politização do campo brasileiro, e de uma intensificação do debate sobre a educação do campo” (GONÇALVES, 2009, p. 47), somente após a reformulação do PEA que alguns conceitos ligados ao movimento foram incorporados, assim, modificando o Programa Escola Ativa.

Ao longo de sua história no Brasil, o programa sofreu críticas de setores da academia e de movimentos sociais, quanto de esferas próximas a esses movimentos ligadas ao próprio governo. Isto resultou em dois caminhos distintos para educação em áreas rurais orientadas em diferentes direções: “uma, ligado ao Fundescola (Escola Ativa) e apoiado pela tecnocracia de Estado e outro identificado com os movimentos sociais e apoiado por pesquisadores de educação do campo” (GONÇALVES, 2009, p. 53). Contudo, o PEA foi adotado pelo governo federal por mais de uma década como única política disponível para escolas multisseriadas.

Considerando que a conclusão das ações do PEA em nível nacional foi encerrada em 2011, já na gestão da então presidenta da República Dilma Rousseff, no período de 2011-2016, o governo federal brasileiro passou a reunir as políticas e programas voltados às populações rurais no Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e o

Programa Escola Ativa foi extinto, substituído pelo Programa Escola da Terra, como um dos eixos do PRONACAMPO. Com base nas informações contidas no site “educação.mg.gov.br”⁴³ do governo de Minas Gerais, sendo ação do PRONACAMPO, o Escola da Terra está presente em 13 estados brasileiros e, em Minas Gerais, é realizado pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NepCampo), da Faculdade de Educação da UFMG, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação (SEE), Ministério da Educação (MEC) e municípios mineiros.

De acordo com as informações contidas no site do governo de Minas, citado acima, o PRONACAMPO tem por objetivo promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural. O Programa Escola da Terra também visa disponibilizar apoio às escolas com classes multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental, atuando na formação de professores e disponibilizando recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo.

Ainda com base no site do governo, em Minas Gerais são reconhecidas 626 escolas do campo, que atendem aproximadamente 140 mil estudantes. Em 2017, o Programa Escola da Terra II foi realizado com 300 professores de 10 cidades. Na primeira fase, meados do ano de 2015, o programa chegou a 17 municípios do estado e formou cerca de mil docentes. De acordo com informações contidas no site do governo de Minas, os municípios são selecionados com base no critério de maior concentração de turmas multisseriadas, não sendo o caso de Indaiabira.

Em 2017, aconteceu o Seminário de Avaliação do Programa de Formação de Professores Escola da Terra marcando o encerramento das ações do Programa Escola da Terra em Minas. Contudo, cabe ressaltar que recentemente, no site do governo de Minas, foi publicado o resultado do edital (EDITAL SEE Nº 05/2020) de seleção para coordenador estadual do programa Escola da Terra, dando a entender que nova fase do programa se encontra vigente.

Outro programa que julgamos importante é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867, criado no Brasil no ano de 2012, configura-se como uma estratégia do governo brasileiro para mudar a realidade da educação, é um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados,

⁴³<http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9329-seminario-marca-encerramento-das-acoes-do-programa-escola-da-terra-em-2017>. Acesso em: 13 de agosto de 2020.

Municípios e sociedade de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Esse compromisso foi constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação:

- 1) Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas; 4) gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2015c, p.10)

O PNAIC é um programa que visa a formação de professores alfabetizadores a nível nacional, consta que é direito de toda criança estar plenamente alfabetizada até os oito anos de idade, independentemente de ela pertencer a uma escola urbana ou rural. Sendo assim, no intuito de aproximar a área da alfabetização à temática da Educação do Campo, foram criados materiais específicos que tratam da alfabetização e do letramento, considerando a realidade dos povos do campo.

No primeiro ano de formação do PNAIC, em 2013, foram disponibilizados aos professores alfabetizadores da Educação do Campo oito cadernos com temáticas sobre o ensino da Língua Portuguesa em turmas multisseriadas, considerando as especificidades da realidade rural, que para além do código da escrita fossem valorizados seus saberes cotidianos e culturais. Buscamos compreender o que cada um deles se propuseram a discutir:

A Unidade 1 da Educação do Campo “Currículo no Ciclo de Alfabetização: Perspectiva para uma Educação do Campo” busca refletir sobre alguns princípios gerais sobre currículo, alfabetização e avaliação no primeiro ciclo do Ensino Fundamental para as escolas do campo brasileiro. Com ênfase na proposta curricular para a educação do campo, que atenda aos interesses e demandas desta população.

No entanto, apesar da busca de atender às especificidades das comunidades do campo, em suas dimensões espaço- temporais, defendemos a necessidade de pensarmos os currículos do campo também pela dimensão da garantia de direitos. Desse modo, por um lado, propomos a construção de currículos que deem acesso a conhecimentos e habilidades que se constituam como direitos de aprendizagem a serem garantidos para todos os brasileiros, e, por outro, que sejam abordados, nas escolas, temas que sejam relevantes para as comunidades onde elas estão inseridas. (SÁ; MESQUITA; LEAL, 2012, p. 10)

Uma proposta de currículo que considere as particularidades do campo e as necessidades dos sujeitos que nele habita, de modo a possibilitar a construção de

conhecimentos significativos por parte das crianças, além de valorizar os diferentes saberes do seu povo.

A Unidade 2 “Planejamento do Ensino na Perspectiva da Diversidade” discute o reconhecimento da diversidade de experiência, como garantia de aprendizagem, com objetivos que buscam fazer uma reflexão sobre a diversidade dos espaços educativos e, assim, defende que a escola tem que garantir as condições da apropriação da leitura e da escrita a todas as crianças, ressalta os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. Nesse sentido, Silva, Lima e Leal (2012) ressaltam que

Seja no campo, seja na cidade, as crianças têm o direito de acesso à escrita, que se configura como um instrumento cultural construído pela humanidade, que medeia muitas relações sociais e possibilita o acesso a práticas sociais variadas. Desse modo, é preciso reconhecer a diversidade de espaços educativos, mas não abrir mão do dever que a escola tem de garantir que todos tenham condições de se apropriar da leitura e da escrita, para poder participar com autonomia das situações de interação em que tais capacidades sejam exigidas. (LIMA E LEAL, 2012, p.8)

Na Unidade 3 “Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a Consolidação do Processo de Alfabetização em Escolas do Campo” discute aspectos da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), suas propriedades e convenções, além disso, discute sobre a importância das habilidades de reflexão fonológica nesse processo de apropriação, a consolidação da aprendizagem e o planejamento de situações didáticas destinadas à exploração de algumas regularidades da norma ortográfica

Para que o processo de alfabetização das crianças contribua com o fortalecimento das identidades coletivas e diversos saberes dos povos do campo é preciso que o mesmo se dê de forma estreitamente articulada às comunidades ali existentes, ampliando e valorizando os conhecimentos e vínculos das crianças com a realidade em que vivem. Neste sentido é que não podemos dissociar o desenvolvimento dos processos cognitivos dos formativos, ou a alfabetização das práticas sociais e culturais de escrita e leitura, o ensino das disciplinas escolares com os contextos econômicos, políticos e ambientais em que as crianças do campo estão inseridas. (MORAIS et al., 2012, p. 9)

Assim, requer práticas alfabetizadoras contextualizadas, respeitando a diversidade do campo nos seus aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos, propiciando o processo de apropriação de leitura da realidade vivenciada, bem como a compreensão das finalidades sociais da escrita. Associando os conhecimentos escolares e científicos às realidades do campo.

A Unidade 4 “Brincando na Escola: O Lúdico nas Escolas do Campo” aborda a importância do lúdico no processo de alfabetização para as crianças do campo, também,

propõe reflexão no sentido de como os jogos podem auxiliar no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética a partir dos diferentes percursos e conhecimentos sobre a escrita em turmas multisseriadas.

Por fim, a unidade 4 ressalta o lúdico (brincadeiras e jogos) como importante aliado do professor alfabetizador, cabendo ao professor compreender os jogos como alternativas didáticas no sentido de oportunizar, através das brincadeiras, a produção de novas possibilidades de descobrir, criar, reinventar, assim como construir relações sociais com outros sujeitos. Desse modo, as brincadeiras contribuem não só para o desenvolvimento cognitivo, mas também o motor, o social e o físico. A unidade 4 também apresenta exemplos de brincadeiras que podem ser desenvolvidas com as crianças com ênfase na aprendizagem dos mesmos.

A Unidade 5 “O Trabalho com Gêneros Textuais em Turmas Multisseriadas” propõe reflexões sobre a importância da leitura e produção de textos na alfabetização, destaca a necessidade de se trabalhar com diferentes gêneros textuais, de modo que os alunos conheçam o conteúdo dos textos e as características que distinguem os diversos gêneros textuais. Com base nesta unidade, uma questão específica do contexto rural brasileiro diz respeito às turmas e escolas multisseriadas.

A organização multisseriada é realidade em muitas escolas brasileiras localizadas no campo, e constitui-se como um desafio, por concentrar, em um mesmo tempo e espaço, crianças de diversas idades, com diferentes níveis de conhecimento e diferentes tempos de escolarização. Por isso é comum a multisseriação ser apontada como principal responsável pelo fracasso escolar nessas escolas. No entanto, a visão defendida na unidade 5 considera que

[...] não é o fato de serem turmas multisseriadas que as faz serem de inferior qualidade, mas o fato de que se adota para estas turmas os modelos transplantados do currículo urbano, bem como das difíceis condições de trabalho unidocente dos educadores e da falta de adequações quanto aos espaços e utilização dos tempos educativos.

O desafio é trabalhar a multisseriação como possibilidade de produção de conhecimento, pois esta permite a construção de relações sociais baseadas na tolerância e respeito ao diferente, garantindo a devida progressão aos distintos grupos que convivem na mesma sala de aula. (BRASIL, 2012a, p. 7)

Frente ao desafio, requer que o professor alfabetizador se aproprie de conhecimentos, estratégias para saber lidar com as necessidades e particularidades de cada criança do campo, inclusive as multisseriadas. E no contexto da diversidade textual, o professor tem o desafio de trabalhar leitura/compreensão e produção de texto na sala de aula explorando de forma

aprofundada o que é peculiar a um gênero textual específico, tendo em vista situações de uso também diversas.

Na Unidade 6 “Projetos Didáticos e Sequências Didáticas na Educação do Campo: a Alfabetização e as Diferentes Áreas de Conhecimento Escolar” o objetivo é a reflexão sobre formas de organização do trabalho pedagógico, em que se propôs a discutir a ação didática na alfabetização, considerando as especificidades do espaço das escolas do campo e os modos como tais especificidades podem ser consideradas no planejamento da ação didática na alfabetização.

Sendo foco do debate, a organização da prática pedagógica, orientada por projetos didáticos e sequências didáticas, busca ilustrar como a articulação entre conhecimentos escolares e extraescolares e entre os diferentes componentes curriculares pode ser importante no processo de alfabetização das crianças. De acordo com a unidade 6, o planejamento da ação didática deve levar em consideração a cultura da comunidade, suas práticas sociais, suas atividades de trabalho, de modo a favorecer o sentimento de pertencimento da criança à sua comunidade e à própria escola.

A Unidade 7 “Alfabetização para o Campo: Respeito aos Diferentes Percursos de Vida” trata sobre a necessidade de garantir a alfabetização no campo com foco em práticas inclusivas que valorizem os diferentes percursos e conhecimentos dos estudantes de salas multisseriadas. Sendo que o objetivo está no modo como

Tratar a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização do campo considerando tanto o direito à alfabetização e ao acesso à cultura escrita nos primeiros anos de escolaridade, quanto à necessidade de valorizar as singularidades identitárias dos povos do campo. (BRASIL, 2012a, p. 7)

Além disso, a unidade 7 traz uma reflexão sobre a importância da diversificação de atividades, das formas de agrupamento dos alunos e do acompanhamento das aprendizagens das crianças, bem como acerca da (re)organização do ensino a elas proposto.

A Unidade 8 “Organizando a Ação Didática em Escolas do Campo” retoma os temas já discutidos nas unidades anteriores, com o intuito de sistematizar algumas reflexões sobre a avaliação e a progressão escolar no ciclo de alfabetização. Também foram retomados alguns temas relativos à organização do planejamento do ensino, com foco na dimensão formativa e organizativa do trabalho docente (BRASIL, 2012a).

Desse modo, os objetivos dessa unidade visam o planejamento do ensino na alfabetização; ressalta a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; aprofunda a

compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do ensino fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento. De modo que atendam às diferentes necessidades das crianças, levando-se em conta os contextos reais em que estas se inserem.

Diante das unidades apresentadas, as propostas do PNAIC, portanto, foram tomados como princípios: a inclusão de todos os estudantes no processo educativo; a promoção de um ensino problematizador e lúdico; e o pressuposto de que os estudantes têm direitos de aprendizagem que precisam ser garantidos de maneira articulada ao fortalecimento das identidades coletivas e individuais das crianças do campo. De modo que as crianças do campo possam vivenciar situações que vão além da apropriação do código da escrita e que lhes seja oportunizado o estreitamento do conhecimento formal com a valorização dos seus saberes cotidianos, à integração social, política e cultural entre escola e comunidade.

Em Minas Gerais, de acordo com informações contidas no site⁴⁴ de educação do Governo de Minas, as formações do PNAIC se deram a partir de 2013 com ciclos de capacitações nas diversas regiões, municípios do Estado e na região metropolitana de Belo Horizonte. Conforme as informações contidas no site do governo estadual, o Pacto funcionou em conjunto com o Programa de Intervenção Pedagógica (PIP), que tem objetivo e metodologia semelhantes ao do programa do Governo Federal. As secretarias Estadual e Municipal de Educação são parceiras nas ações. A formação dos orientadores foi realizada pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), seguida por outros municípios mineiros, onde tinha demais universidades parceiras. As universidades foram polos de formação para que os professores orientadores fossem treinados se tornarem multiplicadores desse conhecimento nos municípios.

E, por fim, neste contexto de formação de professores, daremos destaque ao Programa Nacional da Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), programas estes que têm dentre os seus princípios a formação específica para sujeito rural do campo. O PRONERA é uma política pública para a educação do campo, fruto das discussões do I ENERA (1997). Em 1998 foi criado o PRONERA

No âmbito do extinto Ministério Extraordinário da Política Fundiária – MEPF, substituído pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA, extinto pelo governo golpista liderado por Michel Temer e empreendido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, tendo em vista a consolidação de uma

⁴⁴<http://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/story/9672-formacao-do-pnaic-tem-inicio-em-minas-gerais>. Acesso em 13 de março de 2020.

política pública/estatal para a educação dos sujeitos que vivem no campo; destinada a atender, em princípio, os beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária – PNRA e, depois, àqueles do Programa Nacional de Crédito Fundiário – PNCF. (BEZERRA; BEZERRA NETO; SANTOS, 2017, p. 119)

Cabe destacar que o PRONERA foi uma conquista dos movimentos sociais do campo que demandavam ações com o objetivo de mudar a situação em que a educação rural se encontrava. Para tanto, ele é mais do que uma política de educação, pois articula educação e reforma agrária, resultado das lutas dos movimentos sociais. Neste sentido, os autores Bezerra, Bezerra Neto e Santos (2017, p. 119) têm como referência Caldart (2008), ao afirmar que

Desde a publicação da Portaria n. 10/1998, o PRONERA tem defendido e assegurado o direito de acesso à escola pública a milhares de pessoas, trabalhadoras rurais assalariadas, acampadas, assentadas de reforma agrária que, ao longo de suas existências, não haviam tido a oportunidade de alfabetização. Para além do acesso à educação pública de boa qualidade, o Programa vem insistindo em garantir o direito a terra, ao território, à produção e à existência. (BEZERRA, BEZERRA NETO E SANTOS, 2017, p. 119)

Desse modo, o objetivo do programa é fortalecer a educação nos assentamentos rurais a partir de projetos educacionais que utilizem metodologias voltadas para as especificidades do campo. No decreto 7.352, de 4 de Novembro de 2010, que atribui ao governo federal a manutenção e o desenvolvimento da educação para o meio rural, propõe no seu artigo 3º a superação de defasagens históricas de acesso à educação escolar dos povos do campo. O decreto visa a redução do analfabetismo de jovens e adultos; promover a oferta de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental; garantir o fornecimento de serviços básicos, bem como condições necessárias para funcionamento das escolas; garantir a inclusão digital e outras tecnologias. Com isso, reitera, no artigo 12 (BRASIL, 2010b, s.p), que os objetivos do PRONERA são:

I - oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária - PNRA, em todos os níveis de ensino;
II - melhorar as condições do acesso à educação do público do PNRA;
III - proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. (BRASIL, 2010b, s.p)

Assim, este programa financia e incentiva, desde projetos de Educação de Jovens e Adultos – EJA, Ensino Fundamental e Médio, até a criação de cursos de formação técnica profissionalizante e universitária para beneficiários da Reforma Agrária, a fim de contribuir

com o desenvolvimento das áreas dos assentamentos e, ao mesmo tempo, contribui no processo educativo dos sujeitos que vivem e moram no campo.

Segundo Bezerra, Bezerra Neto e Santos (2017), na esteira do PRONERA, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação– MEC, coordenou um Grupo de Trabalho- GT constituído por diversas entidades. Dentre as entidades que compuseram o GT estão: o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Universidade de Brasília- UnB e Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), além de outras instituições, o que resultou na instituição do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

Este programa elenca ações específicas de apoio à Educação do Campo e à educação quilombola, sendo estas reivindicações históricas destas populações quanto à efetivação do direito a educação, atendendo as demandas dos sistemas de ensino e dos movimentos sociais.

De acordo com o documento orientador do PRONACAMPO (BRASIL, 2013), o objetivo geral do PRONACAMPO é disponibilizar apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal através do Plano de Ações Articuladas (PAR). O Plano de Ações visa a implementação da Política de Educação do Campo, buscando ampliar o acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas, em todas as etapas e modalidades de ensino.

Assim como os demais programas citados anteriormente, o PRONACAMPO também tem sido alvo de críticas. O Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2012b) aponta que os programas representam um significativo avanço na garantia e no cumprimento do direito à educação às populações do campo. No entanto, ressalta insuficiências para que possam, de fato, ser caracterizadas como políticas públicas estruturais e diferenciadas. O FONEC questiona o contexto histórico de construção do PRONACAMPO,

Não fica apontada na política a efetiva construção de um sistema público de educação escolar de qualidade para todos os trabalhadores do campo. Sua ênfase está em garantir elementos de política pública que permitam avançar na preparação da mão-de-obra para o agronegócio ou diminuir os focos de conflito com os camponeses, suas organizações de classe. Nessa perspectiva, o Pronacampo não é linearmente contra os trabalhadores, mas também não representa a vitória do polo do trabalho na definição da política. Essa constatação não significa que não possamos nos reconhecer em alguns conteúdos do Programa, exatamente porque as

contradições da realidade atual e as lutas dos trabalhadores do campo nesse período não deixam de ter expressão nas proposições feitas, embora não sejam seu polo hegemônico. [...] (FONEC, 2012b, p.17)

Neste contexto, Bezerra, Bezerra Neto e Santos (2017) chamam a atenção para o fato de que a partir da década de 1990, projetos, programas e políticas para a educação têm sofrido influências direto ou indiretamente de instituições internacionais a serviço e em defesa do capital. A partir de então, o Estado brasileiro passou a atentar-se para as políticas públicas, ou seja, as decisões tomadas com relação às políticas públicas estatais para a educação acabam sendo centralizadas e definidas pelo governo, tendo em vista o controle dos resultados. “Reiteramos que o Estado efetua concessões, atende parte das reivindicações da sociedade civil organizada brasileira, mas não se afasta, em momento algum, das determinações do capital internacional” (Ibid., 2017, p.132).

É válido destacar que, assim como afirma os autores, houve um período, sobretudo nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, em que boa parte das demandas dos movimentos sociais, principalmente aquelas defendidas pelo o MST e pelo Movimento por uma Educação do Campo vieram sendo atendidas pelo Estado brasileiro. No entanto, Cruz (2019) afirma que políticas como PRONERA e a própria educação pública básica e superior de modo geral, vem sendo alvo de ataques governamentais. Para tanto, abriremos um parêntese nesta subseção, a fim de discutir, de maneira breve, sobre o desmonte das políticas públicas, sobretudo do direito à educação. Assim como afirma Cruz (2019) não dá para descrever sobre o PRONERA abordando apenas a sua criação e assim fechar os olhos para os retrocessos que têm sofrido a educação de modo geral e, em especial, a educação do campo.

De acordo com Santos (2018), somado à crise política que vive o país, diríamos que a classe dominante é muito organizada mesmo porque controla toda a superestrutura que sustenta a hegemonia, busca meios para se manter no poder. Segundo a autora, nos últimos períodos, em especial a partir dos anos de 2016, pós-impeachment da presidenta Dilma Rousseff, percebem-se as manobras da burguesia: Aprovações das reformas trabalhistas (Lei 13.467/2017), corte de verbas públicas de serviços sociais com a PEC 55 (antiga PEC 241), que instituiu o congelamento por duas décadas do orçamento das pastas dos Direitos Sociais da Educação e da Saúde; a Reforma do Ensino Médio, o desmonte do Ministério do desenvolvimento Agrário (MDA) e sua unificação com o Ministério do desenvolvimento social (MDS), dentre outros.

Santos (2018) afirma ainda que “o golpe” da educação brasileira e seus efeitos políticos na Educação, em especial a Educação do Campo, não param por aí. O PRONERA, importante programa fruto das lutas dos movimentos sociais, já vinha sofrendo ataques “já se evidenciam sinais de estancamento na implementação de novos projetos, congelamento orçamentário e tentativas de “parceria” com empresas privadas para seu financiamento” (SANTOS, 2018, p. 430).

Frente aos inúmeros ataques, cabe ressaltar a importância da criação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas Universidades e Institutos Federais, este representa um importante marco no avanço das políticas alcançadas através da luta em prol da construção da Educação do Campo. No entanto, já em 2017, o MEC cancelou o financiamento adicional direto para a manutenção dos estudantes nos cursos, dificultando o acesso à Educação do Campo

Essa nova condição, aliada às determinações constantes da Lei que congelou o teto de investimentos do governo federal por vinte anos, certamente causará impacto considerável na concessão da bolsa permanência aos estudantes, requisito fundamental para assegurar que trabalhadores do campo e da cidade que acessaram o ensino superior público, mantenham-se na Universidade. Além do impacto sobre o orçamento para projetos de pesquisa e de estímulo à iniciação à docência, como o PIBID Diversidade cancelado pela CAPES em 2018. (SANTOS, 2018, p.430)

De acordo com a nota lançada pelo FONEC em defesa da Educação do Campo

O governo Bolsonaro publicou no dia 21 de fevereiro de 2020 o Decreto 10.252/2020, que altera a estrutura regimental do Incra. O Decreto altera profundamente as competências do órgão. Toda a política agrária fica subordinada à formulação do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA, em especial a destinação das terras públicas, a seleção de famílias para assentamentos de Reforma Agrária e a normatização e formação de grupos para elaboração de estudos de identificação e demarcação de terras remanescentes de quilombos. Entre tantas extinções de políticas então coordenadas pelo Incra, o referido Decreto extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do programa Nacional de Educação na reforma Agrária- PRONERA. (FONEC, 2020, s.p.)

Depois de 20 anos, como afirma o FONEC, o lugar político da elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de educação no Brasil, é extinto. Política que, de acordo com a Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária (PNERA), publicada em 2015 pelo IPEA, o Programa foi responsável pela alfabetização, escolarização fundamental, médio e superior de 192 mil camponeses e camponesas nos 27 estados da Federação.

É previsível o futuro da Educação do Campo, diante das políticas educacionais propostas pelo governo. Segundo Santos, em 2018, o Programa “comemorou” 20 anos.

“Quando comemorou 10 anos, em 2008, tinha um orçamento anual de R\$ 70 milhões. Comemora 20 anos com apenas R\$ 2 milhões de orçamento” (SANTOS, 2018, p. 430).

Cruz (2019) enfatiza que sem mesmo corrigir a dívida existente com a população do campo, a Educação do Campo tem sofrido fortes ataques, pós-golpe de 2016, representando para a educação um retrocesso inestimável. De acordo com Santos (2018, p. 430) “há de se prever o fim do Pronera tal como o conhecemos. Não por meio de um Decreto de revogação de sua criação, mas por uma política deliberada de ‘desfinanciamento’”. Assim, a estratégia do avanço do capital visa à instituição de novas políticas e o ‘desfinanciamento’ das políticas públicas.

Destacamos que a seção 4 a seguir: Alfabetização, letramento e a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras, tem a função de discutir sobre os conceitos teóricos de alfabetização e letramento, seguido pela descrição e análise das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras de salas multisseriadas. Dessa forma, acreditamos possibilitar ao leitor elaborar suas próprias percepções a respeito das classes multisseriadas, a partir dos olhares das professoras alfabetizadoras.

4- ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

4.1- Alfabetização e letramento: concepções teóricas

Na história da Educação escolar, como já apontado na seção um, podemos encontrar iniciativas que contribuíram nas práticas de leitura e escrita. A criação das escolas de ler, escrever e contar, iniciativa dos padres da Companhia de Jesus, a cristianização e a instrução dos indígenas. Vimos também o período em que foi instituído o ensino mútuo, a forma de ensinar para vários alunos ao mesmo tempo estas e outras iniciativas fazem parte do processo da cultura letrada brasileira.

Pesquisas vêm identificando aspectos relacionados ao fracasso escolar, isso tem causado insatisfação aos profissionais da área, desse modo, o ensino da língua escrita tem se constituído como uma das maiores preocupações dos professores em sala de aula, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. A história da alfabetização, assim como os conceitos, metodologias e métodos de alfabetização buscam uma explicação para a problemática, isto é, da dificuldade das crianças aprenderem a ler e escrever, principalmente na rede pública de ensino. Assim, propomos compreender um pouco mais sobre a Alfabetização e Letramento, a partir de teóricos que discutem esses conceitos. Duas palavras que parecem ser a mesma coisa, mas não são.

Soares (2003) tem como hipótese que a perda da especificidade da alfabetização é um, entre os muitos e variados fatores, que pode explicar esta atual modalidade de fracasso escolar em alfabetização. A autora aponta várias causas para a perda da especificidade da alfabetização, porém, a causa maior deve ser buscada na complexidade de mudança de conceito a respeito da aprendizagem, difundida no Brasil nos anos 1980. Soares (2003) ressalta que não enxerga a concepção como errada, mas a maneira como essa concepção de alfabetização se difundiu no sistema é que pode ser uma das perdas de especificidade do processo de alfabetização. Para ela, se pode dizer que,

Havia um método, mas não uma teoria. Hoje acontece o contrário: todos têm uma bela teoria construtivista da alfabetização, mas não têm método. Se antigamente havia método sem teoria, hoje temos uma teoria sem método. E é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método. (SOARES, 2003, p.17)

A autora complementa dizendo que “a alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento” (SOARES, 2003, p. 16). Nem tão pouco “usurpar dos filhos da classe trabalhadora o direito à aprendizagem da escrita como forma mais elevada de linguagem” (MARTINS; DANGIÓ, 2018, p. 147). É neste contexto que aprofundaremos a compreensão sobre os conceitos de alfabetização e letramento.

Segundo Soares (2010) alfabetizar e letrar:

São duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2010, p. 47)

Para tanto, não parece ser isso que vem acontecendo, então a necessidade de o professor buscar ampliar seus conhecimentos e refinar sua concepção quanto ao processo inicial da leitura e da escrita. Para Soares (2010), o ensino e a aprendizagem da língua escrita no espaço escolar são processos complexos que sofrem influências de diversos fatores, internos e externos, os quais dependem das formas de ensinar e aprender. Fatores sociais, culturais, políticos e econômicos que, por vezes, determinam com e a partir da língua escrita na sala de aula.

Com relação à História da Alfabetização no Brasil,

Nas décadas que antecederam a Proclamação da República brasileira, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita começaram a se tornar objeto de preocupação de administradores públicos e intelectuais da Corte e de algumas províncias brasileiras, especialmente São Paulo. Entretanto, foi somente a partir da primeira década republicana, com as reformas da instrução pública, especialmente a paulista, que as práticas sociais de leitura e a escrita se tornaram práticas escolarizadas, ou seja, ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano. (MORTATTI, 2010, p. 330)

A autora afirma ainda que foi “a partir dos anos de 1930, [...] que, a educação e, em particular, a alfabetização, passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional” (MORTATTI, 2010, p.330). A partir de então, o saber ler e escrever tornou-se “o principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública, laica e gratuita” (Ibid., p.330) em resposta às exigências políticas, sociais e educacionais do Brasil. Dessa maneira,

[...] a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização. (MORTATTI, 2010, p.330)

Segundo Mortatti (2010), foi a partir do início da década de 1980

No âmbito do que denomino quarto momento crucial da história da alfabetização no Brasil, passou-se a questionar, sistemática e oficialmente, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita, já que nessa etapa de escolarização se concentra(va) a maioria da população brasileira pobre, que fracassa(va) na escola pública e em relação à qual se deveriam focalizar ações públicas. (MORTATTI, 2010, p. 331)

No intuito de buscar respostas aos questionamentos surgidos no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, pesquisadores brasileiros engendram e adotam pelo menos “três modelos teóricos principais de explicação para os problemas de alfabetização no Brasil, denominados, sinteticamente, *construtivismo*, *interacionismo linguístico e letramento*” (MORTATTI, 2010, p. 332). Nesse contexto, cabe, portanto, o entendimento dos significados dos conceitos alfabetização e letramento.

Monteiro (2010) tem como base Abud (1987, p.5) para a compreensão do conceito de alfabetização e cita dois sentidos amplos e restritos:

No sentido amplo, entende-se a alfabetização como um fator de mudança de comportamento diante do universo, que possibilita ao homem integrar-se a sociedade de forma crítica e dinâmica; constitui uma das formas de promover o homem, tanto do ponto de vista social como individual. (MONTEIRO, 2010, p. 58)

Nesse caso a criança passa a utilizar a leitura para acessar aos bens culturais produzidos historicamente e, assim ampliar seus conhecimentos, seu olhar diante da realidade, expressar sentimentos e opiniões. Já no sentido restrito, a alfabetização “significa ensinar o código escrito correspondente ao código oral, habilitando o aluno a decifrá-lo (leitura, decodificação) e a utilizá-lo com compreensão (escrita, codificação) [...]”. (ABUD, 1987, p.7 citado por MONTEIRO, 2010, p. 59).

Deste modo, a aprendizagem da leitura e da escrita no sentido restrito, segundo as autoras, ocorre de forma mecânica, possibilitando apenas as habilidades de codificar e decodificar, tornando a criança capaz de traduzir um código, mas incapaz de reagir e de entender o que está escrito ao realizar a leitura. “O aluno consegue grafar letras e palavras, mas não realizam escritas que lhe possibilitam a comunicação de ideias, opiniões, críticas e interpretações” (MONTEIRO, 2010, p.59).

Com base nessas conceitualizações sobre a alfabetização, o professor pode realizar um ensino que apenas prepare o aluno para ler e escrever, sem responder às exigências que a sociedade faz com relação à leitura e escrita. A concepção do professor, a respeito de alfabetização, pode levá-lo a organizar outra prática que permita ao aluno a utilização dos diferentes tipos de material escrito, contribuindo para a compreensão dos acontecimentos e as interpretações aprofundadas. (MONTEIRO, 2010, p.59)

Diante disso, cabe ao professor comprometer-se com a técnica de ensino e com o desenvolvimento da pessoa que irá ensinar. Isso requer escolhas, acatar ou abrir mão de certos métodos, pois “dependendo da opção metodológica, o professor direciona o aluno para um determinado caminho de aprendizagem com habilidades e competências diferentes, conforme evidenciam estudos sobre alfabetização” (MONTEIRO, 2010, p.60). É importante reafirmar que a formação do professor e seu nível de letramento têm peso nestas escolhas.

Neste sentido, ressaltamos os chamados métodos de alfabetização. Segundo Monteiro (2010), os sintéticos se referem aos métodos que partem para soletração e silabação. E recebem duas classificações: método alfabético, que inicia com o nome da letra ou grafema; e o fonético: método fônico, que parte dos sons simples ou fonemas, levando ao aprendizado da palavra, da frase. Estão relacionados com a repetição e memorização, sem preocupação inicialmente com a compreensão da mensagem escrita.

Os analíticos ou globais diferem-se dos sintéticos, uma vez que se referem àqueles que partem do todo para as partes menores e também são conhecidos como natural. A autora afirma ainda que, além desses métodos citados, existem os de tendência eclética, conhecidos também como métodos mistos, com atividades de análise e sínteses simultâneas, conduzindo o aluno a se apropriar da linguagem e dos mecanismos de leitura.

Segundo Monteiro (2010)

[...] a criança, que aprende a ler e a escrever pelos métodos sintéticos consegue apropriar dos mecanismos da linguagem com maior rapidez do que o aluno alfabetizado pelos analíticos. Apesar do ritmo de aprendizagem mais demorado, o método analítico possibilita o uso da leitura e escrita como instrumento da prática social consciente, criadora, crítica e transformadora. (MONTEIRO, 2010, p. 61)

A autora chama atenção para as complexidades e características de cada procedimento metodológico. O professor deve ser “capaz de associar os métodos e diversificar as práticas alfabetizadoras, sem prejudicar a aprendizagem da leitura e da escrita” (MONTEIRO, 2010, p.62). Neste contexto, Soares (2010, p.31) afirma que “Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. Alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar ‘alfabeto’. É no campo

semântico das palavras analfabetismo, analfabeto, alfabetização e alfabetizar que surge a palavra letramento”.

No Brasil, a palavra letramento surge no final dos anos de 1980⁴⁵. É uma versão para o português *Literacy*. Conforme Soares:

Etimologicamente, a palavra literacy vem do latim littera (letra), com o sufixo-cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...] Ou seja: literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2010, p.17)

Seguindo o raciocínio, a autora complementa:

Letramento, palavra que criamos traduzindo ao pé da letra o inglês literacy: letra- do latim littera, e o sufixo- mento, que denota o resultado de uma ação [...]. Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 2010, p. 18)

Para Kleiman (2008) o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos “como tentativa de separar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita” (p. 15).

A autora destaca a oralidade como o objeto de análise de muitos estudos sobre o letramento, o uso deste conceito, ao invés do termo alfabetização, está no fato de que, em determinadas classes sociais, as crianças são letradas antes mesmo de serem alfabetizadas, pois estas convivem em um meio que propicia a elas o contato com a escrita, com a leitura, com uma cultura letrada, essas crianças estão aprendendo uma prática letrada, portanto, podem ser consideradas letradas, mesmo que ainda não saibam ler e escrever.

De acordo com Kleiman (2008, p.20) o letramento extrapola o mundo da escrita, no entanto, “a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico)”.

Subentendem, a partir dos escritos da autora, duas maneiras de enxergarmos as práticas de letramento, aquelas que acontecem, sobretudo, nas escolas que possibilitam a competência individual para o sucesso na escola e outras práticas de letramento, social, que se

⁴⁵ A palavra letramento apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato: No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, de 1986. (SOARES, 2010, p.32).

adquire fora do ambiente escolar, na família, na rua, no trabalho, ambas com letramentos diferentes. Nesse sentido, Kleiman (2008) refere-se à Street (1984), para demonstrar a concepção de letramento denominada pelo autor: o *modelo autônomo* e o *modelo ideológico*.

Segundo Street (1984), referenciado por Kleiman (2008, p. 21), o modelo autônomo contrapõe o modelo ideológico, afirmando que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, tal, os significados específicos que a escrita social assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”. Diante das concepções dos autores é possível afirmar que o tipo de habilidade que o sujeito desenvolve depende da prática social em que ele está inserido, além disso, o ensino de letramento no contexto escolar requer ações que possibilitem a interação dos alunos com diversas linguagens, textos e outros. Em conformidade com Kleiman (2005, p. 18), entendemos que o processo do letramento “é complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos para mobilizar essas capacidades [...]”.

Nesse contexto, direcionando o nosso olhar para o sujeito do campo, o professor alfabetizador deve considerar o currículo em movimento, possibilitar o acesso aos conhecimentos historicamente construídos, valorizar os saberes específicos dos povos do campo e suas especificidades, e, assim, desenvolver atividades que promovam a alfabetização na perspectiva do letramento, conforme afirmação de Sá e Mesquita (2012), na qual utilizam os gêneros textuais para exemplificar a prática pedagógica.

No decorrer do processo de alfabetização é imprescindível que as crianças entrem em contato, manipulem, utilizem e criem diferentes textos, que circulem em sua comunidade de maneira não simulada e que tenham sentido para elas. É importante que compreendam os objetivos dos diferentes gêneros textuais e suas características particulares. Ao realizar atividades que envolvam a reflexão sobre estes aspectos, possibilitamos que as crianças elevem seu nível de letramento e possam fazer o uso efetivo da língua escrita em diferentes contextos sociais.

No entanto, o mero contato com os diferentes gêneros de textos não fará com que a criança se alfabetize espontaneamente. É necessário desenvolver ambos os aspectos concomitantemente. (SÁ; MESQUITA, 2012, p.21)

Conforme entendimento em Soares (2010), o ideal, então, seria que o professor alfabetizador oportunizasse aos seus alunos a vivência tanto de práticas de alfabetização como de práticas de letramento concomitantemente, e, assim, fosse alfabetizando e letrando os alunos ao mesmo tempo, ou seja, “ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado* e *letrado*” (SOARES, 2010, pg.47, grifos da autora). Para Sá e Mesquita (2012)

Isto significa que devemos planejar sistematicamente atividades que envolvam tanto a reflexão sobre os aspectos linguísticos do sistema de escrita, como também atividades que elevem as capacidades de ler e produzir textos que circulam socialmente. (SÁ; MESQUITA, 2012, p. 22)

Assim sendo, durante o processo de alfabetização, é de fundamental importância que o professor compreenda o processo de alfabetização e letramento, de modo que possibilite aos alunos condições de avançar no processo de produção do conhecimento. Assim sendo, quanto mais os alunos se apropriam de elementos complexos, mais poderão potencializar sua concepção de realidade.

Como já afirmado por Sá e Mesquita (2012), Soares (2003) reafirma dizendo que não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é preciso orientá-la sistematicamente e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Sá e Mesquita (2012, p.24) chamam a atenção para o fato de que, “se a oralidade é importante para as pessoas de modo geral, no campo, sobretudo nas regiões em que a escrita não tem intensa circulação, ela é mais central ainda”. Então a importância, portanto, “que se reconheça e se valorize tais práticas e as articule às atividades de escrita na escola” (SÁ; MESQUITA, 2012, p. 24). Por fim,

Estas e outras dimensões da infância no campo devem ser levadas em conta no fazer educativo, e, sobretudo, incorporadas como parte dos conteúdos e das práticas educativas no decorrer do processo de alfabetização e letramento das crianças no primeiro ciclo. (SÁ; MESQUITA, 2012, p.27)

Objetivando validar as considerações anteriores, Martins e Marsiglia (2015) citadas por Martins e Dangió (2018, p. 143), “nos asseveram que é na educação infantil que se iniciará, por meio das ações didáticas intencionais, o estabelecimento gradativo, na criança, de uma forma mais consciente de relação com a linguagem oral e escrita”. Em outras palavras, as autoras afirmam que desde a educação infantil as crianças precisam ter acesso naquilo que se tem construído de mais avançado na história da humanidade.

Visto que a nossa pesquisa se direciona às salas multisseriadas, localizadas em áreas rurais, cabe salientar que as discussões realizadas foram feitas de modo geral, contudo, defendemos que a escola do campo, como todas as outras, seja rural ou urbana, multisseriada ou não, precisam desempenhar seu papel de ensinar as crianças não apenas a leitura habitual da escola, mas levá-las a aprender a ler o mundo. Além disso, não basta apenas incluir alfabetização e letramento nas escolas, é necessário que os professores tenham conhecimento sobre estes conceitos, compreendam as mudanças e participem de sua construção e da

aplicação em suas práticas profissionais, quando necessário, de modo a exercer plenamente a docência.

Além dos conhecimentos teóricos pertinentes sobre alfabetização e letramento, também, abrangem conhecimentos sobre as condições específicas do trabalho, sobre a comunidade, os alunos, sua bagagem cultural, infraestrutura adequada, formações suficientes, condições adequadas de trabalho e outros fatores que contribuem para o desenvolvimento do trabalho docente. Ao adquirir conhecimento, maiores serão as probabilidades dos professores serem capazes de criar situações significativas de aprendizagem, melhorando, assim, a sua formação, paralelamente, o desenvolvimento dos alunos.

Martins e Dangió (2018) compreendem que

A criança precisará empreender um esforço intelectual na apreensão do sistema de escrita como um sistema especial de signos complexos mediadores de seu desenvolvimento cultural. Esse desenvolvimento será alcançado na compreensão, pela criança, do processo histórico originado na humanidade, não se limitando à aprendizagem dos sons e das letras presentes nos rótulos das mercadorias, mas ultrapassando esse processo em direção à afirmação da leitura e da escrita como um poderoso meio cultural de emancipação humana. (MARTINS; DANGIÓ, 2018, p.235)

Diante disso, as autoras consideram a alfabetização como porta de entrada para todos os processos desenvolvendo, pois, além do desenvolvimento da linguagem e do pensamento, a aprendizagem da escrita corrobora no desenvolvimento em outras funções psíquicas superiores. Contudo, Soares (2010) afirma que dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, uma vez que a entrada no mundo da escrita ocorre por estes dois processos. Portanto, o professor alfabetizador deve oportunizar aos alunos a vivência tanto da prática de alfabetização quanto de letramento, isto é, ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, assim o indivíduo se tornaria ao mesmo tempo alfabetizado e letrado.

De acordo com Martins e Dangió (2018) temos vivenciado um cenário que tem corroborado com os índices negativos e alarmantes acerca do domínio da leitura e da escrita pelas crianças e jovens brasileiros, conforme apresentamos anteriormente. As autoras têm clareza de que é exatamente esse quadro que precisa ser transformado e, assim, defende a pedagogia histórico-crítica⁴⁶ como a teoria que se propõe a superar tanto os limites das pedagogias não críticas como das teorias crítico-reprodutivistas.

⁴⁶ Para compreender a Pedagogia histórica- crítica e o Materialismo histórico dialético, sugerem-se os estudos com base no autor Dermeval Saviani. Dentre as diversas obras deste autor destacamos o livro, SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

A nosso juízo, essa transformação demanda a adoção de uma teoria sólida, que contemple princípios didáticos aptos a instrumentalizar uma prática pedagógica desenvolvente. Consideramos que a pedagogia histórico crítica é essa teoria e com ela visamos contribuir.[...](MARTINS; DANGIÓ, 2018, p.146)

Para tanto, as autoras enfatizam o movimento dialético da tríade *conteúdo – forma - destinatário*, proposto por Martins (2013), isto é, levar em consideração “na *linguagem escrita* (conteúdo), no tipo/modo de *ensino* (forma), levando-se em conta o *aluno* (destinatário), acerca de quem não podemos preterir a análise das *condições sociais de desenvolvimento*” (Ibid., p.232). Para isso, defende princípios didáticos que subsidiem o aspecto formal da alfabetização à luz do enfoque histórico-crítico com objetivos humanizantes.

A adesão à pedagogia histórico- crítica é, para nós, uma exigência, haja vista seu compromisso nuclear com a formação de pessoas aptas à transformação da já referida sociedade de classes. [...] a nosso juízo, cientes dos limites que nos cercam ao tentar encontrar possibilidades de mudança, pois, afinal, a escola “está aí”, repleta de professores que, via de regra, querem ensinar- ainda que sem muitas certezas de como fazê-lo- e de milhares de crianças e jovens que precisam e merecem aprender. (MARTINS; DANGIÓ, 2018, p.146-147)

Martins e Dangió (2018, p. 147) têm como referência Saviani (2000, p. 55), a fim de exemplificar e reafirmar o modo como fazer isso, por meio da defesa do aprimoramento do ensino destinado às camadas populares:

Essa defesa implica a prioridade do conteúdo. Os conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma em uma farsa. [...] eu costume, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. (SAVIANI, 2000, p. 55 citado por MARTINS; DANGIÓ, 2018, p. 147)

Diante disso, as autoras afirmam que a busca por um ensino avançado deve conter em si elementos críticos que possam superar os embates no campo educacional, tendo em vista construir uma educação escolar apta a cumprir sua função social e educativa. Desse modo,

A alfabetização insere- se na objetividade do conhecimento humano a ser apropriado por todos os indivíduos para que disponham de instrumentos estruturais e discursivos da língua portuguesa. E, além disso, para que possam também compreender a realidade, qualificando- se como ser social. (MARTINS; DANGIÓ, 2018, p.150)

Sendo assim, seja nas salas seriadas ou multisseriadas em que um único professor atende em uma mesma sala crianças de diferentes idades, níveis de conhecimentos e ritmos de aprendizagem, requer que o professor esteja em constante formação, de modo a auxiliar no processo de ensino aprendizagem, adotar diferentes metodologias no desenvolvimento das atividades, de forma a garantir que todos os alunos possam avançar no processo de produção de conhecimento, levando em consideração que cada aluno assimila o conhecimento de uma forma e ritmo diferente.

Por fim, “advogamos o ensino desde a mais tenra idade, porém, reconhecemos que o ensino nos anos iniciais da escolarização encerra grandes desafios” (MARTINS, 2009 citado por MARTINS E DANGIÓ 2018, p.156). Para isso, “tais desafios perpassam tanto pela formação dos professores quanto pela seleção dos conteúdos e das formas pelas quais eles devam ser trabalhados” (Ibid., p.156).

Contudo, para a efetivação do ensino proposto pelas autoras, há que assegurar uma formação consistente do professor alfabetizador, um profissional que domine os conteúdos e tenha consciência de classe para si, “esse preceito demandará do professor uma *organização do ensino* que considere a apropriação dos conhecimentos científicos como *motivadores* para a realização das *ações e operações* necessárias à alfabetização” (MARTINS; DANGIÓ, 2018, p.238). De maneira a possibilitar à classe popular o acesso à escola e a apropriação do conhecimento, de modo que domine os saberes e os meios de produção.

Neste contexto, a fim de compreender como vem se dando a prática docente nas salas multisseriadas do município de Indaiabira/MG, na subseção a seguir, apresentaremos como as professoras de salas multisseriadas na área rural do município lidam com a classe multisseriada no cotidiano escolar. Para tanto, os eixos a serem apresentados e analisados na subseção 4.2 abordam relatos das experiências na sala de aula das professoras entrevistadas, a maneira em que organizam a prática pedagógica, as opiniões das professoras sobre as salas multisseriadas, e, em especial, a prática docente destas alfabetizadoras na sala multisseriada.

4.2-O relato das professoras que lecionam em salas multisseriadas na área rural do município de Indaiabira/MG

Primeiramente, não há como não relatar resumidamente o trajeto e as dificuldades encontradas para conseguir chegar às escolas nas comunidades. Das quatro escolas visitadas, a pesquisadora conhecia apenas a Escola A e a comunidade em que está localizada, pois apesar de morar neste município não conhecia as demais escolas. As

escolas analisadas estão localizadas em comunidades rurais. Contudo, não possui transporte público que dê acesso a elas, os ônibus escolares costumam circular dentro da própria comunidade e têm os horários específicos. Utilizou-se uma moto para realizar esses trajetos.

As dificuldades foram maiores nas comunidades em que a pesquisadora não conhecia, pois as estradas costumam possuir várias bifurcações, gerando dúvidas para que lado deveria seguir, na maioria das vezes, não possuíam moradores próximos das estradas, o que dificultava pedir informação. De onde a pesquisadora morava até as escolas visitadas fica em média de 50 a 60 km de distância, sendo a maioria do trajeto estradas de terra.

A partir de então, nesta subseção, apresentamos e analisamos os dados coletados referentes à entrevista realizada com as quatro professoras de salas multisseriadas, sobretudo, dos anos iniciais do ensino fundamental na área rural do município de Indaiabira/MG. Para melhor compreensão do leitor, os dados serão divididos em quatro eixos de análise: 1. Organização da prática pedagógica; 2. Opiniões das professoras sobre as salas multisseriadas; 3. Políticas educacionais no contexto das professoras pesquisadas; 4. Práticas docentes das alfabetizadoras nas salas multisseriadas.

No apêndice A, encontram-se questões que nortearam nossa entrevista semiestruturada, as respostas não foram transcritas como apêndice devido à extensão do trabalho, mas todo o conteúdo, tanto do questionário (apêndice B analisado na seção 3), quanto da entrevista (apêndice A) realizada se encontram arquivadas sob a responsabilidade da pesquisadora. É importante lembrar que as entrevistas seguiram um roteiro previamente elaborado, de forma flexível durante o diálogo entre entrevistado e entrevistador.

Em se tratando de processo educacional o fazer pedagógico recebe destaque, pois é nele que se estabelece a relação do ensinar e aprender, desse modo, a relação que se estabelece entre os fatores do processo educativo é estabelecida a partir da prática pedagógica, visando fins e objetivos educativos. Veiga (1989) afirma que a prática pedagógica se apresenta como:

Uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõem a teoria-prática, e é essencialmente nosso dever como educadores a busca de condições necessárias à realização. (VEIGA, 1989, p.16)

Nesse sentido, podemos afirmar que toda ação pedagógica requer reflexão sobre a construção do saber, possibilitando maior desenvolvimento. Sendo, assim, a prática

pedagógica deve compreender que a educação é um processo histórico e social, que se determina no cotidiano escolar pelo trabalho do professor e de toda a comunidade escolar, suas ações e interação entre sujeitos. Postas estas considerações em relação à prática social intencional e de como se organiza os quatro eixos de análise, apresentamos os dados coletados por meio da entrevista realizada com as professoras das classes multisseriadas no município de Indaiabira. As percepções dessas professoras nos propiciaram pistas importantes de como a prática pedagógica vem sendo desenvolvida em uma sala multisseriada, suas angústias e possibilidades de ensino.

1) Organização da prática pedagógica

A partir da visita na sala de aula e entrevista com as professoras, percebe-se que a didática delas se dá com aulas expositivas, escrita no quadro, xérox, trabalhos em duplas ou em grupos, leituras, atividades dos livros didáticos, avaliações variadas (provas, trabalhos, etc.). Cabe ressaltar que todas as professoras entrevistadas afirmaram fazer uso de livros didáticos seriados e que estes não eram específicos para as salas multisseriadas. As professoras disseram realizar o planejamento semanalmente, com atividades diferenciadas para cada série/ano. De acordo com as professoras o plano de aula não é completamente vencido segundo o planejado, tendo que ser estendido, existindo fatores, os quais veremos no decorrer do texto, que, conforme as professoras, impedem as possibilidades de realização do almejado.

Em relação ao acompanhamento por parte da coordenação pedagógica e secretaria municipal de educação, nas escolas que lecionam as professoras P1e P2 possuem uma única coordenadora que atende as duas escolas, diferente da escola que leciona a P3. Essa escola possui uma coordenadora específica. Já na escola da P4 não existe coordenador, e sim diretora. De acordo com os relatos das professoras, a coordenadora tem a função de acompanhar os planejamentos e dar os suportes necessários. Neste contexto, destacam as funções exercidas como: tomar leitura das crianças, ajudar na sala de aula quando possível, olhar os planejamentos, vistar/registrar os mesmos quando está de acordo, reunir com a secretaria de educação e fazer os repasses das informações para as professoras e demais funcionários. Ressaltamos a valiosa contribuição da coordenadora junto às professoras, no entanto, esta ação da coordenadora de vistar os planejamentos das professoras se configura como uma prática burocrática e não pedagógica, sendo uma

maneira de confirmar se as professoras realizaram o planejamento e se a coordenadora está de acordo com o planejado.

As professoras P2, P3 e P4 disseram buscar maior apoio na SME com a supervisora pedagógica. Além do planejamento anual, a supervisora orienta as professoras nas dificuldades encontradas no dia a dia. “*O suporte que eu recebo é da supervisora, eu ia uma vez a cada bimestre, mas eu senti necessidade de ir mais, pois cada vez que vou lá eu volto com a mente mais aberta aí eu passei a ir de 15 em 15 dias*”. É importante esclarecer que a coordenadora atua presencialmente nas escolas, já a supervisora se encontra na sede da SME, na cidade, portanto, caso queira buscar auxílio, as professoras necessitam deslocar até a sede do município.

Sobre o planejamento das atividades pedagógicas, a fala da P2 é bastante contundente, a partir do seu relato podemos exemplificar a forma como as demais professoras também se organizam na sala multisseriada

Eu faço plano semanal, seguindo o planejamento que a gente faz o plano de curso, e eu faço plano para as cinco turmas, no caso do primeiro e do terceiro que eles estão mais ou menos no mesmo nível, algumas atividades eu dou as mesmas algumas não [...] então mesmo assim é um plano para cada, então é um pro pré, um para primeiro, um para o terceiro, quarto e quinto eu trabalho a mesma coisa porque os níveis deles, estão nos mesmos níveis, então a gente sentou com a supervisora pedagógica e ela falou assim que a gente fizesse o que achasse o que fosse desenvolver a turma, aí nós decidimos planejar para quarto e quinto os mesmos conteúdo. (P2)

De acordo com o relato da professora, o planejamento das aulas é a partir daquilo que planejam no plano de curso, ou seja, orientado pela supervisão pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. A fala da professora demonstra “autonomia” para desenvolver o planejamento na sala de aula, no entanto, segue orientações e os mesmos livros didáticos destinados às salas seriadas, urbanas ou rurais. É assim que começam as dificuldades, à transposição do modelo seriado às turmas multisseriadas, visto que os próprios livros didáticos utilizados nas escolas pesquisadas são seriados, como afirma a P4 “*Tanto é que têm os livros né, livros do primeiro e do segundo. Os livros didáticos vêm para os dois então precisa fazer planos diferentes*”. Isto é, “forçando-os a trabalharem com este modelo, o que consequentemente contribui com a dificuldade em conduzir o processo de ensino e aprendizagem” (NUNES, 2018, p.204).

É possível notar, nos depoimentos das professoras, que o modo de organização predominante é o desenvolvimento de diferentes planos de aula para cada série, no entanto, sobretudo na sala da P2, existem casos de realizar um único plano para duas turmas (séries

diferentes), devido ao fato de considerar os alunos em nível de conhecimento similares. Dessa maneira, a professora P2 busca várias formas de desenvolver o trabalho docente a partir da necessidade e nível de aprendizagem dos alunos.

Estudos realizados pelo autor Hage (2005) evidenciam que

Os professores enfrentam dificuldades em realizar o planejamento nas escolas multisseriadas, porque trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes são muito variados. A alternativa mais utilizada para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região. (HAGE, 2005, p.52)

Os estudos apontados por Hage (2005) identificam ainda as angústias sentidas pelos professores ao organizar o trabalho pedagógico justamente porque assumem a visão da multissérie enquanto “junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço” (HAGE 2005, p.52), tendo que elaborar vários planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas de acordo com as séries as quais trabalham. Com isso, os professores se sentem angustiados e ansiosos ao pretender realizar o seu trabalho da melhor maneira possível, ao mesmo tempo, necessitam de recursos (físicos, pedagógicos, formação etc.) e de apoio para organizar o tempo, espaço e conhecimento escolar. Não suprimindo, na maioria das vezes, as suas necessidades e as necessidades dos alunos, faz com que o planejamento e a organização do trabalho pedagógico se apresentem como entraves, principalmente, nas classes multisseriadas.

Conforme Nunes (2018), o planejamento com atividades específicas para cada ano e etapa de ensino tem sido a saída encontrada pelos professores, ao mesmo tempo tem sido um desafio. A autora afirma, ainda, que essa estratégia didática é ineficiente, pois os professores não dão conta de atender aos trabalhos que estão sendo desenvolvidos pelos alunos individualmente e nem por ano, assim “acabam por priorizar as crianças menores, que ainda estão no processo de alfabetização, em detrimento dos outros maiores sem o devido acompanhamento e intervenção para a construção do conhecimento” (NUNES, 2018, p. 205). Neste contexto, a autora defende que,

Deve-se compreender que o trabalho com as escolas multisseriadas não pode ser via seriação (dividido pelos anos escolares) como fazem os professores na hora do planejamento, não cabe planejamento para cada ano de ensino, é um único planejamento para a turma, o que diferenciara são as intervenções que a professora fará para cada ano e nível de desenvolvimento do aluno, para que possa ocorrer a aprendizagem. (NUNES, 2018, p. 207)

Para isso, a autora complementa dizendo que “faz-se necessária uma organização da sala de aula, que requer trabalho com o grupo de alunos heterogêneos, por ser justamente o que é mais rico nesse tipo de organização, valorizando-se a troca de saberes entre os pares” (NUNES, 2018, p. 207). Cabe, então, destacar a importância de o professor compreender e dominar os conteúdos de forma pedagógica e didática, além de conhecer o nível de desenvolvimento dos alunos, com objetivo de desenvolver atividades que possibilite o aprendizado, e assim

Permitir que o pensamento chegue à síntese das múltiplas determinações de uma totalidade concreta, pois, um bom planejamento e condução do processo educativo requerem uma ação pedagógica que se integre à realidade concreta, em busca da transformação da realidade social. (NUNES, 2018, p. 207)

Em outras palavras, requer condições de ensino e o desenvolvimento de atividades que contribua na formação de sujeitos comprometidos com a transformação social. Nesse contexto, diante das dificuldades enfrentadas nas escolas multisseriadas não podemos cair no discurso da culpabilidade, isto é, as condições de trabalho existentes, as questões da precariedade do ensino em sala de aula não são de responsabilidade das professoras, por isso a importância de se compreender o papel da educação no interior do sistema de produção capitalista, o que requer aprofundamento das teorias educacionais, subsidiando assim uma análise crítica teórico-metodológico, políticas e práticas educacionais voltadas para a formação humana, em particular, para a formação dos sujeitos do campo.

Perguntamos às professoras como administram o tempo de 4h 20 minutos, na sala de aula, para as diversas turmas/séries, por exemplo, se dividem as horas aula para dar conta das atividades e se o mesmo é um fator que atrapalha o desenvolvimento das atividades, as respostas foram as seguintes:

Não dá, por exemplo, a gente planeja, eu vou dando certinho no que eu conseguir [...] eu coloco três disciplinas por dia, mas, por exemplo, hoje, eu só vou dar conta de duas, matemática, eles demoram mais, então depende muito da atividade, talvez se eu demoro muito em matemática, por exemplo, que seria hoje e a de português é menor que seria amanhã, eu dou a de amanhã para aproveitar melhor o tempo e a gente vai dando uma ajeitada assim pra ver se consegue mas é muito difícil sempre fica alguma coisa. (P2)

Eu geralmente eu faço assim, antes do recreio eu trabalho português, que é leitura, que o primeiro ano realmente precisa muito, então até o recreio é o português, depois do recreio eu divido matemática e ciências, matemática e geografia, por exemplo, segunda-feira ciências, terça- feira geografia, quinta- feira história e aí sexta- feira só português, matemática, mas daí já entra artes, ensino religioso e educação física, então eu foco antes do recreio português e depois do recreio eu

divido as outras disciplinas. Por minutos não, porque eles nunca dão conta no tempo, eu até tentei meia hora para tal coisa, vinte minutos para tal coisa, mas eles não conseguem desenvolver naquele tempo que eu estimulava, então, pra mim não deixar atividade para trás, eu fiz até o recreio português porque o que eles conseguirem até o recreio beleza e depois do recreio eu já entro com matemática. (P3)

É importante ressaltar que nenhuma das quatro professoras entrevistadas quantifica o tempo para cada disciplina e/ou atividade, pois, como afirma a P2, não conseguem cumprir com o planejado. De início atende uma série, enquanto estes desenvolvem as atividades atende os demais e assim vai acontecendo de forma contínua. Automaticamente o tempo de ensino dos alunos é reduzido à medida que passa a dividir o período de aula com todos os alunos da sala, como se estivesse em várias salas diferentes. Segundo as professoras o tempo de 4h20 é curto e acaba sendo prejudicial à aprendizagem do aluno.

Eu vejo que o tempo atrapalha sim, tipo se focar muito tipo meia hora pra matemática, vinte minutos para português, eu vejo que atrapalha, porque você não consegue desenvolver o seu trabalho e pode preocupar muito com o tempo né [...] impede a criança de desenvolver, que a gente vê que a criança tem potencial pra se desenvolver mais, mas esse curto tempo, e que eu vejo isso como um mau atendimento de você não conseguir atender a demanda dela do jeito que ela devia ser educada, atrapalha e muito. (P1)

É, dificulta um pouco né, porque se fosse no caso uma turma só daria para você fazer muita coisa, mas sendo assim, nossa, tem plano que a gente fica dois dias. Requer uma atenção maior, verdade. Então eu não sei... Às vezes eu posso estar equivocada, mas eu creio que a dificuldade do quinto ano hoje, por exemplo, é isso. (P2)

[...] o que atrapalha é por ser multisseriada, porque eu acho assim que você tem quatro horas e vinte minutos para dedicar uma turma e você está dedicando para duas, então, metade destas horas vamos dizer que essa turma está ficando com a metade e por mais que você tenta fazer com que eles não perca tempo é inevitável é duas turmas você nunca está 100% com uma turma e é um prejuízo, é um prejuízo mesmo. (P3)

Bom, por ser multisseriada já atrapalha um pouco. O professor precisa ter um jogo de cintura muito bom para poder trabalhar com multisseriada, então não é qualquer professor que trabalha não, ainda mais com alfabetização e segundo ano. (P4)

Diante dos depoimentos das professoras, estas acreditam que a organização multisseriada e o tempo são fatores que dificultam o trabalho docente, além de prejudicar o desenvolvimento dos alunos. Cabe destacar que a P1 considera o ensino em sala multisseriada como um mau atendimento aos alunos, a partir do diálogo com essa professora, entendemos que esse mau atendimento envolve questões práticas, pedagógicas e de infraestrutura, ou seja, um conjunto de elementos necessários para o ensino e aprendizagem. Já a P4 acredita que

“*não é qualquer professor que trabalha não, ainda mais com alfabetização e segundo ano*”, a professora acredita que a complexidade do trabalho é ainda maior no processo de alfabetização dos alunos.

A partir da manifestação da P2, esta acredita ser o modelo de organização multisseriada fator principal e responsável que desencadeiam nas dificuldades apresentadas pelos alunos do 5º ano e principalmente nos anos finais do ensino fundamental, levando em consideração que estes alunos, na maioria das vezes, estudam do pré-escolar ao 5º ano em salas multisseriadas nas áreas rurais. Caso continuem os estudos são obrigados a se deslocar para os povoados e ou cidade, para as turmas seriadas.

Em relação à troca de escolas, bem como a passagem do 5º para o 6º ano do ensino fundamental, a P2 chama a atenção para o fato de que na maioria das vezes nem o aluno e nem a escola está preparada para receber o discente. Considera ser um novo contexto em que muitas vezes o aluno vai para uma escola em outro local, urbana, distante da sua comunidade, com outra rotina, outros professores e alunos que inclusive vieram de turmas seriadas, dentre outros aspectos que, segundo a P2, pode desencadear na falta de interesse pela escola e levar à desistência, além de influenciar negativamente na aprendizagem dos alunos. Cabe lembrar que esta professora leciona numa sala com alunos do pré-escolar ao 5º ano na área rural.

Rodrigues (2009) dialoga com as professoras no sentido de que o professor precisa ter certo “domínio” para administrar o tempo na sala de aula, visto que a autora considera que a turma possui maior heterogeneidade, o que exige certo ritmo e dinamicidade.

Um professor que leciona no sistema seriado possui as quatro horas para trabalhar com uma mesma série e o da sala multisseriada tem que dividir esse mesmo tempo com, no mínimo, duas séries. Então ele se desdobra dividindo o quadro em partes (marca registrada da multisseriação), onde passa matéria para uma série, enquanto essa copia distribui exercício mimeografado pra outra, ao mesmo tempo orienta para que a outra série siga a matéria no livro didático, enfim, explica, corrige, atende a cada aluno, oferecendo assistência individualizada sempre que possível. (RODRIGUES, 2009, p. 86)

De acordo com a autora, essa didática requer mais envolvimento com a interdisciplinaridade, tendo que associar as várias matérias e as várias séries, diferenciando as atividades de acordo com o nível de cada aluno. Rodrigues (2009), também destaca que o tempo “ocioso” é outro impasse para o docente, pois sempre tem aquele aluno que termina primeiro, ficando então sem fazer nada. A autora considera que o tempo ocioso possa ser motivo para a indisciplina, conversas paralelas, atrapalhando os outros alunos.

É importante ressaltar que, para além da organização em sala multisseriada citada pelas professoras ao longo das entrevistas, são notáveis outros fatores que julgamos dificultar

o trabalho pedagógico, como a falta de infraestrutura, materiais didáticos-pedagógicos, baixa remuneração, apoio pedagógico insuficiente por parte de alguns responsáveis, dentre outros, visto que estas dificuldades não são exclusividade das classes multisseriadas.

Com relação às disciplinas ofertadas nas escolas analisadas, as professoras relatam ser responsáveis por ministrarem todas as disciplinas “*Português, matemática, ciências, artes, história, geografia, educação física e ensino religioso, são todas*” (P4). As professoras afirmam desenvolver todas as disciplinas, dando destaque às disciplinas de português e matemática. No relato da P3, ela exemplifica a maneira de trabalhar com base naquilo que ela aprendeu na sua formação,

Eu aprendi que a prioridade é português, porque o problema maior é com português, por exemplo se depois do recreio eu vou da matemática e tem ciências, mas eu vejo que matemática está precisando de mais tempo eu deixo ciências, porque a minha prioridade é português e matemática aí ciências, geografia e história ou eu dou como tarefa que às vezes não deu tempo, tipo assim hoje é ciências mas não deu tempo eu mando para casa eles fazem como tarefa mas eu não deixo de dar. (P3)

É visto que, diante das dificuldades encontradas, essa professora embasa o seu trabalho docente naquilo em que aprendeu, seja na formação inicial, nas suas experiências como aluna, na prática de seus melhores professores, na experiência de colegas e até mesmo com a própria intuição. Compreendemos os inúmeros desafios enfrentados pelas professoras nas classes multisseriadas, no entanto, não podemos deixar de frisar que, assim com Hage (2005) acreditamos que o currículo adotado nas escolas rurais deva primar pelas disciplinas já existentes, isto é, conteúdos específicos e a formação humana. Português e matemática não são as únicas disciplinas e conteúdos que o professor deve priorizar. São necessárias que todas as disciplinas, sejam elas português, história, artes, ciências sejam trabalhadas direcionadas e com intencionalidade, de modo que os conhecimentos tenham relação com a totalidade.

Contudo, sabemos que os conteúdos são construídos no campo da necessidade da prática social do sujeito na história da humanidade, portanto, é preciso atentarmos para não incorrer no erro de apenas concordar e ou mesmo findar os conteúdos dispostos nos livros didáticos. Para tanto, cabe analisar os conteúdos e fundamentá-los em um método que possibilite reflexão da prática. É a partir disso que damos destaque à teoria da Pedagogia histórico- crítica fundamentada no método do materialismo histórico dialético, no sentido de que os conhecimentos proporcionados não sejam fragmentados, mas possíveis de contribuir na formação humana dos sujeitos oriundos da classe popular, possibilitando condições de participar e interferir na sua própria realidade.

Buscamos compreender, via Secretaria Municipal de Educação, a existência de normas que definam a forma como se dá a organização das disciplinas, ou seja, se existem professores especialistas para atuar em determinadas disciplinas para os anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com a C1 o que estabelece a legislação municipal é o PPP, como a secretaria municipal de educação não possui sistema próprio, portanto, segue a legislação do Estado de Minas. Quanto aos professores de 1º ao 5º ano do ensino fundamental, a C1 afirma que a legislação estadual estabelece poder ser um único professor para lecionar todas as disciplinas, pois o mesmo é regente de turma. Relata ainda que o professor que possui curso superior em pedagogia é habilitado a trabalhar com todas as disciplinas que cabe aos anos iniciais do ensino fundamental.

Questionamos a C1 o motivo pelo qual nas escolas multisseriadas o mesmo professor rege todas as disciplinas, enquanto na escola núcleo, seriada, também na área rural do município, há professor especialista, sobretudo, para a disciplina de educação física. Segundo a C1 o diferencial é devido ao fato de na escola núcleo, seriada há um professor efetivo, com isso, há um aproveitamento do professor, no entanto, não é uma obrigatoriedade. Ressaltamos, ainda, que de acordo com relatos, a existência de uma escola municipal seriada urbana localizada na sede do município, que atende alunos dos anos iniciais do ensino, também possui professor especialista na área de educação física. Diante disso, ao nosso entendimento, essa atitude se caracteriza como prioridade para alguns alunos/escolas. Destacamos a importância dos conteúdos clássicos, como: educação física e artes, bem como especialistas que tornem essas disciplinas espaços de aprendizagem para a formação humana de todos os alunos, de forma democrática.

Cabe ressaltar nas escolas analisadas que as salas que possuem alunos tanto do pré-escolar quanto do fundamental o horário de educação física é o mesmo, as professoras questionam a necessidade de estas crianças (pré-escolar) terem maiores espaços lúdicos e de diversão, além de quadra esportiva na escola para a prática de atividades.

Se fosse uma escola que você pudesse levar para o pátio fazer uma coisa diferente, se você pudesse sair fazer umas brincadeiras, mas não tem espaço para isso, então pra eles tem que chegar, sentar e pronto. Você vê que o recreio é 15 minutos, é só mesmo comer, lanchou e escovou e pronto não dá tempo deles brincar um pouquinho, às vezes eu tiro a educação física só que é uma coisa que eu percebo que não tem rendimento quando eu tiro, porque eles precisam deste momento de brincar, quando eles saem lá fora que extravasa a energia eles voltam melhor[...]. Mas quando eu trabalho a parte de planta ou mesmo rural, não rural, eu saio com eles, mostro a pavimentação das ruas as casas, tipo assim eu faço na rua para tentar ver se eles voltam para a sala um pouco melhor, e realmente é um alívio, eu percebo a alegria deles. (P3)

Diante da fala da professora, a mesma enxerga como necessário tanto um local propício para desenvolver atividade extraclasse, quanto à necessidade de rever os horários destinados para o recreio e a disciplina de educação física. A professora considera esses momentos como positivos para o desenvolvimento dos alunos. Já a P2 questiona que diante da diversidade de séries na mesma sala de aula, com alunos da pré-escola ao 5º ano, se sente incomodada por não conseguir desenvolver algumas atividades com as crianças

A questão do pré, por exemplo, não tem tempo pra brincar com elas, cantar com elas, o que me incomoda é isso. A questão realmente é o tempo. Essa semana mesmo eu trouxe uma atividadezinha sobre a centopeia, eu falei para a coordenadora, nessa atividade aqui nós vamos cantar a musiquinha da centopeia e sair com eles, “dona centopeia saiu pra passear”, não fiz, não deu tempo, não dá. (P2)

É visto que, para além do espaço, a professora questiona que dificilmente consegue se organizar para desenvolver certas atividades com as crianças menores, ou mesmo discutir determinados assuntos com as séries mais avançadas. A demanda e diversidade existente na sala de aula fazem com que ela priorize algumas atividades e até mesmo omita outras. Nesse sentido, a P2 exemplifica a preocupação em se trabalhar com o assunto relacionado ao sistema reprodutivo com os alunos do 5º ano, sendo que os mesmos estão na mesma sala de aula dos alunos da pré-escola. A professora complementa dizendo que, frente à diversidade de série e níveis cognitivos que possui na sala de aula, e por não ter uma pessoa auxiliar permanente e capacitada na sala de aula que a ajude, dificulta ainda mais a realização de atividades.

Outro aspecto a se destacar na sala multisseriada é o sistema de monitoria entre os alunos, típico da sala multisseriada, em que uns ajudam os outros nas atividades escolares. Os alunos mais avançados ajudam os menos avançados. Esse tipo de trabalho diverge entre as opiniões das professoras. Vejamos as respostas das professoras quando questionadas sobre o sistema de monitoria, ou seja, o ato de um aluno ajudar/ensinar o outro na sala de aula multisseriada,

Eu vejo um lado positivo, e vejo também um ponto negativo. Positivo porque nisso você consegue ganhar tempo enquanto você ajuda tem um coleguinha que tem facilidade de ajudar o outro, e vejo também um outro lado negativo, devido ser coleguinha com coleguinha tem liberdade e começa a fazer para o outro, isso é um ponto negativo. (P1)

Ajuda. Na leitura, por exemplo, eu gosto de fazer isso, aí eu pego os alunos do segundo ano para eles me ajudar com o primeiro, o que tem mais facilidade, eu coloco com o que tem mais dificuldade e vou misturando os dois, porque ao mesmo tempo que ele está ensinando o primeiro ano ele está aprendendo. E aí eu percebo, tia o fulano não sabe tal letra, e você sabe? Sei, ele entende que ele não sabia e quando vê o outro já sabe [...]. (P3)

Essa forma de organização de monitoria entre os alunos varia entre as professoras. Há aquelas professoras que enxergam a monitoria entre os alunos de forma positiva e outras negativas. Rodrigues (2009) nos lembra que a monitoria entre alunos faz parte do Método de Ensino Mútuo, discutido na seção 1 desta dissertação, período em que o ensino era ofertado em locais improvisados, igrejas, residência dos professores, diferente do ensino individual que tem o professor como o centro de ensino, o primeiro utiliza alunos monitores para auxiliá-lo na função de ensinar.

Segundo Rodrigues (2009, p.67), “os professores contam com o auxílio dos alunos em um sistema de monitoria, que contribui na administração do tempo, potencializando o trabalho do professor”. Além disso, a autora acredita ser esta uma maneira dos alunos reverem os conteúdos, além de auxiliar na aprendizagem dos alunos por falarem a mesma linguagem, assim são tidos como diferencial no processo de ensino aprendizagem. Desta maneira, esta forma de organização ainda resiste na atualidade.

Diante do exposto, após conhecermos o modo em que as professoras entrevistadas organizam a prática pedagógica na sala de aula multisseriada, passemos então para o segundo eixo de análise no intuito de conhecer um pouco mais sobre as salas multisseriadas a partir do olhar das professoras.

2) Opiniões das professoras sobre as salas multisseriadas

Neste eixo nos propomos a apresentar a opinião das professoras entrevistadas sobre a atuação em salas multisseriadas na área rural do município de Indaiabira- MG, as dificuldades enfrentadas, os desafios, aquilo que acreditam que deveria ser mudado no ensino multisseriado, dentre outros. Começamos perguntando às professoras entrevistadas o que é ser docente em uma classe multisseriada, as respostas foram similares. Demonstraram-se sentirem desafiadas a todo o momento, como podemos observar nos seus relatos.

É difícil. Você atender vários níveis de crianças é difícil, porque hoje o sentimento que a gente tem de querer desenvolver o trabalho, de querer ver as crianças desenvolver se torna muito complicado e até dolorosa, porque você não consegue atender as crianças o quanto elas devem e merecem ser atendidas. Principalmente quando se trata das crianças que tá nas fases iniciais que deveriam ser atendidas, ter seus momentos lúdicos e que isso interfere nesta modalidade de atender esse público. (P1)

Olha é difícil, igual você pode perceber ali, as dificuldades são tamanhas, não porque eles não são capazes, são capazes, mas é a questão da atenção, talvez você

está numa turma eles estão prestando atenção no que você está fazendo e deixa o deles né, então não dá para comparar o desenvolvimento de uma multisseriada com uma turma sozinha, mesmo que uma turma pode ter três níveis de aprendizagem, mas você está no mesmo conteúdo ajudando ali e aqui é ao contrário né, você tem que dar os conteúdos diferentes para idades diferentes então o desafio é muito maior. (P2)

Pensa numa pergunta... (ficou pensativa) eu acho assim é pelo amor mesmo pela profissão, que quando você nunca teve, você entra na esperança de que você vai resolver o problema, mas quando você já acompanhou igual eu acompanhei o ano passado seria loucura hoje arriscar [...] então eu acho que é mais pelo amor pelas crianças mesmo, igual eu falei, esse primeiro bimestre eu falei, eu vou desistir, veio na minha cabeça eu vou desistir[..]eu acho que para o ego da gente se a gente desistir no meio fica parecendo que você não deu conta e não é isso, tipo assim a supervisora falava comigo, é assim mesmo tá certo, mas eu quero um avanço maior. (P3)

É um desafio, bem desafiante. Eu, quando peguei essa turma falei, meu Deus eu acho que não vou dar conta, porque eu nunca tinha trabalhado com multisseriada, mas é uma coisa nova né, a gente tem que acatar para aprender também né. (P4)

Diante das falas destacadas, pode-se constatar que são unânimes as dificuldades apresentadas pelas professoras. Todas elas têm a clareza dos desafios encontrados ao trabalhar em uma classe multisseriada. Não podemos desconsiderar a opinião das professoras envolvidas com a multissérie, a qual considera toda a heterogeneidade mencionada como um fator que dificulta o trabalho pedagógico.

Por outro lado, “se tem generalizado na sociedade que as ‘classes homogêneas’ são o parâmetro de melhor aproveitamento escolar e, conseqüentemente, de educação de qualidade” (HAGE, 2005, p. 58). Contudo, as professoras enxergam nas turmas heterogêneas o maior desafio, junto a isso se dá a dificuldade em organizar o tempo didático para que o ensino aconteça.

Frente a isso, estudos realizados por Hage (2005) demonstram que a heterogeneidade deve ser valorizada e incorporada nos processos e espaços de elaboração e implementação de políticas e propostas educacionais para cada região, sendo então melhor aproveitada, como

Um elemento potencializador da aprendizagem e que poderia ser melhor aproveitado na experiência educativa que se efetiva na multissérie, carecendo no entanto, de muitos estudos e investigações sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre o planejamento e a construção do currículo e de metodologias que atendam às peculiaridades de vida e de trabalho das populações do campo, o que de forma nenhuma significa a perpetuação da experiência precarizada de educação que se efetiva nas escolas mutisseriadas. (HAGE, 2005, p. 58)

Dessa maneira, faz-se necessário a articulação entre os diferentes saberes docente (TARDIF, 2008), além de repensar o currículo, metodologias e a organização do trabalho

pedagógico nas escolas, de modo que contemple as necessidades dos sujeitos do campo. E, assim, fazer reconhecer a importância de uma educação de qualidade social para as classes multisseriadas, já que as mesmas têm sido, até o presente momento, a maneira utilizada para atender e manter as populações do campo em seu próprio espaço, sem que precise se deslocar para os centros urbanos. Hage (2005) conclui dizendo que

As escolas multisseriadas oportunizam às populações do campo terem acesso à escolarização no lugar em que vivem, em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo e para a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem a dinâmica educativa efetivada nessas escolas. (HAGE,2005, p.57)

Diante dos desafios apresentados pelas professoras ao trabalharem com classes multisseriadas, relembramos as dificuldades de infraestrutura e pedagógica que as escolas multisseriadas se encontram. Verificamos que as escolas são vistas como reivindicação social enquanto direito público. Essas escolas possuem um papel de pertencimento dos sujeitos que ali vivem, haja vista que há o interesse que os alunos estudem em escolas nas próprias comunidades.

No entanto, apesar de existir a oferta da educação básica nas próprias comunidades, essas escolas não têm ofertado condições básicas para um melhor desenvolvimento do ensino escolar. Entendemos por condições básicas o abastecimento de água e esgoto sanitário; energia elétrica, bem como a existência de sanitários; salas, diretoria; secretaria; funcionários; biblioteca; materiais pedagógicos; quadra de esporte; refeitório; ônibus apropriados para o transporte de alunos; sobretudo, professores com formações que dialogue com a realidade, multisseriada, além de bem pagos, entre outros. A inexistência dessas condições básicas dificulta o desenvolvimento de atividades e o processo de ensino e aprendizagem, como já discutidos na seção 3.

Na mesma linha de análise, as professoras expõem suas opiniões a respeito das salas multisseriadas:

A minha opinião é, eu acho que se tivesse como, seria um sonho se a gente conseguisse não ter escolas assim, mas na minha opinião, porque isso não é um nível, a gente vê claramente que não desenvolve, que as crianças não desenvolvem estudando em turmas multisseriadas, seria muito bom se o professor conseguisse dar atenção a uma certa turma durante o seu turno de quatro horas e meia numa sala de aula, era um avanço e a gente conseguiria qualificar os nossos estudantes, as pessoas que nós estamos formando, porque professor é formador de opinião e numa turma multisseriada a gente, acho que não devia existir. (P1)

Já a P2 acredita que deveria existir uma maneira da escola em que trabalha ser nucleada, acreditando facilitar o atendimento aos alunos.

Eu creio assim se houvesse uma forma de construção de outro prédio que nucleasse né, colocasse todo mundo lá, cada um na sua turminha eu creio que o rendimento seria melhor, mas, por exemplo, depende da administração, de projetos que poderão vir. Antigamente até se falou de uma escola na comunidade vizinha que fosse atender essa região toda, mas só ficou de conversa, eu creio que seria uma força a mais né, mas não sei se há algum projeto, se almejam fazer isso. (P2)

Com relação à nucleação das escolas, a P1 também enxerga como algo positivo, como podemos observar a seguir:

Eu acho que seria bom, não por está fazendo uma seleção, mas se fosse uma escola nucleada na zona rural pra atender as crianças do campo, eu acho que seria muito bom, seria produtivo, seria um avanço até na educação da nossa região quando se trata principalmente do nosso município, quando a gente vê hoje as crianças da zona rural que vão para a escola na zona urbana, a maneira com que eles são recepcionados pelas crianças que é da zona urbana, eu vejo que seria uma solução pra resolver essa situação das turmas multisseriadas, uma escola nucleada e com qualidade, com estrutura boa pra atender as crianças e que eles não chegasse na escola já cansados e nem precisasse levantar tão cedo, acho que seria muito bom. (P1)

É importante ressaltar que quando a P1 e P2 defendem a nucleação, estas fazem a defesa pensando em evitar que os alunos das comunidades se desloquem para a cidade e, principalmente, no intuito de que o modelo de organização seriado adotado pela nucleação também facilite o trabalho pedagógico, por isso defendem a construção de prédio com organização seriada e na própria comunidade, de modo que possa atender outras séries, além das existentes. Nota-se na manifestação da P1 que a mesma infere a existência de um prédio que possa atender alunos das duas escolas A e B, pois são comunidades próximas.

Neste contexto, a P2 complementa dizendo que devido à sala de aula ser multisseriada, os pais estavam transferindo os filhos para a escola da cidade por acreditarem que a instituição localizada na cidade possui melhor estrutura, além de ser seriada, assim, acreditam que o ensino ofertado é melhor. A professora diz compreender a preocupação dos pais com relação à educação escolar dos filhos, pois nesta escola, B, existe uma única sala com alunos do pré-escolar ao 5º ano do ensino fundamental, o que para ela ocasionava defasagem no aprendizado dos alunos.

Por outro lado, a professora, P2, ressalta que, se desde o início do ano letivo os pais tivessem reivindicado melhores condições de ensino, e todos os alunos

permanecessem na comunidade, teriam um número de alunos suficiente para a abertura de outra sala de aula e, assim, separar algumas séries. A P2 destaca, ainda, a falta de conscientização e diálogo por parte dos pais/comunidade e SME, quanto à transferência dos alunos e até mesmo ao fechamento de escolas. Enquanto isso, muitas crianças têm se deslocado da comunidade para a área urbana do município para ter acesso à educação escolar seriada.

Em relação à concepção de que as escolas da cidade possuem qualidade de ensino ao contrário das escolas do campo, de acordo com Moraes et al., (2015, p.402) “essa visão induz os educadores e muitos outros sujeitos do campo a acreditarem que *o modelo de escola seriada urbana* seja a referência de uma educação de qualidade para o campo e para a cidade”, que sua implementação nas escolas multisseriadas do campo seja a melhor forma para superação das dificuldades e fracasso dos estudantes e professores dessas escolas. Para os autores,

Esse discurso se assenta 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, de agir, de sentir, de sonhar e ser como válido para todos, independente 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 a vida. (MORAES et al., 2015, p. 402)

Segundo os autores esse paradigma acaba por influenciar os sujeitos do campo, levando-os a estabelecer comparações entre os sujeitos e escolas do campo e os da cidade, e, assim, seguir os mesmos parâmetros das escolas da cidade se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar de boa qualidade. Segundo esse paradigma, “*as escolas consideradas de boa qualidade são aquelas que estão na cidade e são seriadas*” (MORAES et al., 2015, p.402, grifos dos autores). Entretanto, os autores afirmam que esse modelo de organização contribui, portanto, “para homogeneizar as culturas, fortalecendo e massificando valores, como o individualismo, competitividade, seletividade, meritocracia [...] produzindo a discriminação, a exclusão e a desigualdade” (MORAES et al., 2015, p. 402). É importante ressaltar que, assim como as escolas rurais, muitas escolas urbanas também se encontram em condições de abandono, sejam relacionadas às condições de infraestruturas ou pedagógicas.

Perguntamos às professoras o que mais as incomodava na profissão docente, explicitaram as seguintes opiniões:

[...] As condições são precárias demais, a desvalorização incomoda muito, às vezes eu uso do meu próprio dinheiro pra ver as crianças desenvolver/ aprender, isso também me incomoda muito. (P1)

O que me incomoda é justamente por ser a turma multisseriada, porque eu acho que você não consegue mostrar o seu trabalho numa turma mista, quando você pega uma turma só, se não foi, tipo assim, a culpa é sua. Quando a turma é igual essa daí por mais que os outros pensem que é culpa sua não é, você tá dando o melhor, mas é difícil trabalhar numa turminha com grande dificuldade igual o primeiro ano tem muita dificuldade e o 'converseiro' que não para, então é difícil controlar, é a parte de controlar mesmo que achei mais complicado. (P3)

Além do depoimento destas professoras, a P2 relatou o incômodo com relação ao pouco tempo que tem na sala de aula para atender todas as séries. Já a P4 disse que nada a incomodava, estava tudo tranquilo. A P4, em todos os momentos, apresentava conteúdo com poucos detalhes, dizia estar satisfeita com o seu trabalho, ao mesmo tempo disse que tinha muita coisa que precisava ser mudado.

Assim sendo, as professoras complementam as suas opiniões, a partir de sugestões daquilo que acreditam que deveria ser mudado na escola:

Acho que de primeira mão deveria separar né, não ser multisseriadas, pra ser salas seriadas com uma turma só e também atender nas estruturas, quando eu digo estrutura, atender as crianças do infantil ter brinquedos, ter espaços adequados pra brincar, as brincadeiras que também auxiliam no aprendizado né, assim eu acho que a qualificação da estrutura escolar eu acho que seria muito bom. (P1)

Já a P2 e P4 tiveram suas sugestões similares, essas ressaltam a necessidade de as salas de aula multisseriadas possuírem outra pessoa para auxiliar o professor e alunos,

Assim essa questão de auxílio né, alguém para auxiliar, acho que isso se refere a leis né, por exemplo, pré de cinco pela lei você tem direito a monitor, de três tem direito. Agora de primeiro ao quinto eu não sei. (P2)

Tem muita coisa pra ser mudada, eu acredito que deveria ter uma pessoa pra ajudar a gente, porque só é complicado pra atender, a gente faz o maior esforço, mas deveria ter um monitor pra ajudar. (P4)

Com relação a questão da existência de uma pessoa para auxiliar na sala de aula, além do professor, já mencionamos ao longo desta pesquisa que, das quatro escolas pesquisadas, apenas a escola C havia uma auxiliar na sala da professora entrevistada, não sabemos aqui explicar o motivo pelo qual as demais escolas que possuem salas multisseriadas não possuem auxiliares. Acreditamos que o número de alunos existentes

na sala de aula não seria justificativa, pois, na Escola B, os números se aproximam e ela atende maior quantidade de séries/ano comparada com a Escola C.

Perguntamos às professoras se elas se sentem valorizadas enquanto profissionais da educação, seja do ponto de vista de reconhecimento social ou remuneração e o posicionamento delas se dividiram. A P1 e P3 disseram não se sentirem valorizadas, já a P2 e P4 afirmaram ser valorizadas pelo trabalho docente desenvolvido. Destacamos:

Não. Hoje, o professor, eu vejo como uma das classes mais desvalorizadas inclusive. (P1)

Sim, eu me sinto. Tipo assim até em reunião de pais, a gente deixa espaço para eles falar, se eles acham que precisa melhorar, o que vocês não gostam, todo mundo elogia, então tá bom (risos). (P2)

Vamos fazer igual, qual é a fala de todos os professores? (risos) que não, mas tá bom. (P3)

Durante a entrevista com a P1, foi possível notar que a mesma faz uma leitura, diríamos, mais crítica sobre o trabalho docente, mostrando não se sentir confortável com a maneira em que o professor é visto, ou mesmo valorizado pela sociedade. Cabe lembrar que, ao longo da pesquisa, a mesma professora mostrou sua indignação devido à falta de recursos pedagógicos na escola e que, muitas vezes, retirava do seu próprio salário para a compra de materiais pedagógicos. Já a P3, mesmo não se sentindo valorizada, demonstrou-se conformada com a situação. Por outro lado, a P2 afirmava sentir-se valorizada pelos pais dos alunos, dizia que nas reuniões da escola os pais elogiavam o seu modo de trabalhar com os alunos. A P4 relatou sentir-se valorizada, porém, não explicou o motivo pelo qual se sente valorizada enquanto profissional da educação.

Embora ao longo da entrevista as professoras tenham apresentado dificuldades em relação às classes multisseriadas, conseguimos destacar nos seus depoimentos que elas carregam dentro de si algo que as motiva na profissão docente, vejamos a seguir:

Eu sou uma pessoa que tenho um sentimento muito grande e acredito inclusive, numa sociedade onde que essas pessoas se formem adultos capazes de pensar, isso me deixa motivada no sentido de querer construir cidadãos de bem, futuramente. (P1)

O que motiva a gente mais é a gente perceber diante de uma dificuldade, quando o aluno consegue né, aí você pensa: ufá, graças a Deus (risos), aí motiva a gente. Ou quando você faz uma atividade que você viu que todo mundo participou e que todo mundo teve êxito né, aí você se renova vou tentar de novo, que foi bom. (P2)

O que motiva a gente é a esperança mesmo, ter esperança de que vai ter rendimento, eu acho que é isso, a vontade mesmo de tá ali junto, eu vejo professor igual uma mãe, quando aluno desenvolve, você dá uma atividade e ele desenvolve belezinha eles ler, por exemplo, é igual a mãe quando o filho tá falando, aquela alegria, caramba, fulano conseguiu, eu ajudei, dá uma satisfação pessoal muito grande. (P3)

É porque eu gosto mesmo da profissão, é gratificante ver um aluno que não tá sabendo nem o alfabeto e acabar lendo palavras, sílabas simples lendo frases, lendo textos, é gratificante demais. (P4)

É importante ressaltar que apesar das inúmeras dificuldades apresentadas pelas professoras, percebe-se, ainda, nas suas falas, a esperança de dias melhores e vontade de ensinar. Mesmo diante dos limites da formação docente buscam desenvolver a prática pedagógica, visando contribuir para o desenvolvimento dos alunos, como reafirma a P1, por “acreditar inclusive até um dia numa sociedade onde que essas pessoas se formem adultos capazes de pensar”. Dialogamos com o sentimento da P1 no sentido de que, para além de pensar, é necessário que a escola reconheça o seu papel social e proporcione meios para a oferta de uma educação que torne os sujeitos pessoas conhecedoras, críticas, e acima de tudo, transformadores da realidade social.

No intuito de que a educação escolar contribua para a formação humana para assim intervir na transformação da realidade social, passemos, então, para o terceiro eixo, no qual as professoras entrevistadas relatam o seu entendimento em relação a alguns programas que envolvem as classes multisseriadas, em especial, a formação de professores.

3) Políticas educacionais no contexto das professoras pesquisadas

No terceiro eixo apresentamos ao leitor questões relacionadas ao entendimento das professoras entrevistadas com relação ao Programa Escola Ativa, os conceitos de Educação do/no Campo e Alfabetização/letramento defendidos por elas.

Cabe destacar que, ao perguntar às professoras se ouviram falar sobre as classes multisseriadas durante a formação inicial, a P1, P2 e P4 disseram ter ouvido falar de forma superficial, já a P3 disse não se lembrar de ter sido tratado esse assunto durante o curso de formação inicial. Quanto à formação continuada oferecida pela SME, ou mesmo pela escola, no ano em que foi desenvolvida a pesquisa (já no 2º semestre de 2019) não havia tido formação para professores, também podemos notar que as mesmas não realizaram nenhuma formação continuada por conta própria, seguido do desconhecimento de programas e conceitos que envolvem a alfabetização/letramento e educação do/no campo, como podemos

observar a seguir quando questionadas sobre estes assuntos. Cientes das condições de ensino, as professoras disseram se apropriar de diferentes fontes de informação, como livros e internet para se atualizar e ajudá-las no desenvolvimento da prática docente.

Em relação aos programas e conceitos, os questionamentos realizados às professoras foram os seguintes:

-Você já ouviu falar no Programa Escola Ativa, o que você entende sobre?

-Você já ouviu falar no termo educação no/do campo, o que você entende sobre eles, recorda ter falado sobre isso no seu curso de formação inicial?

-Como você define alfabetização e letramento, o que são estas palavras para você?

No quadro 5, temos o entendimento das professoras entrevistadas em relação ao programa Escola Ativa e os conceitos de Educação do/no campo e alfabetização/letramento.

Quadro 5- Programa Escola Ativa e Conceitos: Educação do/ no Campo e Alfabetização/letramento (continua)

Categoria	Entendimento das professoras entrevistadas
Escola Ativa	<p>Conhecer mesmo o que é o Escola Ativa eu não conheço, já vi falar, ouço falar só estas duas palavras, mas não sei como se dá o desenvolvimento. (P1),</p> <p>Não cheguei a trabalhar, mas eu ouvi falar sim. Nesta época eu estava na educação infantil, mas eu tenho colegas que trabalhou sim no Escola Ativa. Se não engano eu trabalhei um mês, foi o ano que peguei licença maternidade, quando eu voltei já tinha um professor na minha turma aí a secretária falou assim... você vai cobrindo as férias prêmios, teve um ano que eu creio que fiquei um mês e vi alguns livros de Escola Ativa, que é mais voltado ao rural. (P2)</p> <p>Não. (P3).</p> <p>Eu acho que eu já participei desta Escola Ativa, eu tenho quase certeza. (P4).</p>
Educação do e no campo.	<p>Eu já vi falar sim, assim, vejo que só de conhecer essas palavras e ouvir campo já me vejo como algo muito bom e acredito que seria sim essencial trabalhar com as crianças do campo, meu sonho é que todo professor até fosse do campo, eu vejo muito mais facilidade de uma criança aprender com o professor que também é do campo, pra atender as crianças que nasceu e tá ali vivendo no campo, eu vejo também que seria um método mais fácil, devido conhecer a realidade e até a vida no campo, conhecer como se dá a vida no campo. (P1).</p> <p>Acho que sim. Mas profundamente não, ouvi falar por alto. (P2).</p> <p>Lembro. Tipo assim, eu lembro que foi falado a respeito, das dificuldades justamente de locomoção, de espaço, que tudo era mais difícil e geralmente, igual aqui, por exemplo, é improvisado, não é uma escola, geralmente no município sempre foi improvisado, então é casa que as pessoas usam, duas, três turmas numa só, ou às vezes todas as turmas com um professor só.</p>

Quadro 5- Programa Escola Ativa e Conceitos: Educação do/ no Campo e Alfabetização/letramento (conclusão)

	<p>É professor que vai pra cozinha é professor que tem que fazer a limpeza, professor e serviçal ao mesmo tempo. Então essas dificuldades foram passadas pra nós. (P3).</p> <p>Não. (P4).</p>
Categoria	Entendimento das professoras entrevistadas
Alfabetização e letramento	<p>Letramento, pra mim letramento na minha visão é conseguir escrever bem mesmo sem levar em conta o traçado de letras, hoje eu convivo muito com isso, tem visto muito isso na sala, hoje ta preocupado mais com a escrita. Já alfabetizar é a criança aprender traçar corretamente as letras a definir espaçamento e conseguir entender uma coisa que ele vai levar aquilo em qualquer lugar que ele vê ele vai conseguir compreender, pra mim isso é alfabetizar. (P1).</p> <p>Assim alfabetização... eu imagino, na minha concepção você ensina ali o ba be bi bo bu e tal e o letramento é como você vai usar essa função na sociedade, eu entendo assim, tipo você aprende a ler, mas em que situação da sociedade você vai ler aquilo? (P2).</p> <p>Letramento, os meninos já sabem ler, escrever bonitinho, (parou e pensou) acho que fiz o contrário..., alfabetização é saber ler bonitinho, eles estão, vamos dizer primeiro ano, eu não sei te dizer se eles estão alfabetizados ou letrados me deu branco agora, mas eu acredito que eles não estão nenhum nem outro, eles estão no pré-alfabético, o primeiro ano, tirando x (aluna) que já está mais avançada e os outros está silabando agora. Eles leem, mas não é aquela leitura fluente (igual você viu lá). (P3).</p> <p>A eu identifico que é a mesma coisa. (P4).</p>

Fonte: Pesquisa de campo realizada pela pesquisadora, 2019.

Diante da resposta das professoras quanto ao conhecimento do Programa Escola Ativa, a P1 e P2 disseram não conhecer, mas que já haviam ouvido falar. A P3 afirmou que não tinha nenhum conhecimento sobre o programa. Já a P4 acredita ter participado do programa, mas não demonstrou certeza da sua participação, tão pouco nos relatou o que seria o programa.

No que diz respeito se as professoras já haviam ouvido falar sobre os conceitos teóricos Educação do/no campo, apenas a P1 e P3 trouxeram assuntos relacionados ao campo e às escolas rurais. No entanto, nenhuma das professoras respondeu sobre o que elas entendiam sobre educação do e no campo. A P3 disse ter ouvido falar de forma superficial e a P4 disse não ter conhecimento sobre o assunto. Também perguntamos às professoras se as

mesmas possuíam conhecimento de políticas públicas voltadas para a educação do campo, a P2, P3 e P4 disseram desconhecer políticas públicas voltadas para a educação do campo, apenas a P1 destacou o PACTO como política pública, como podemos observar no relato da professora:

Tem o PACTO, o PACTO contribui para ajudar os professores desenvolver mais os alunos, só que eu não fiz. Como o PACTO era só para professor a partir do primeiro, o pré não encaixava, eu acho que pré e primeiro não faz, só turma que tá de alfabetização do segundo ao quinto ano. O professor que fazia o PACTO ele recebia até uma bolsa de 200 reais, por estar no PACTO, hoje eu não sei mais como é que está à questão do PACTO, não sei se parou. (P1)

Apesar da P1 não ter participado do Pacto, tinha conhecimento do programa. A professora relata que no período em que aconteceu o Pacto no município de Indaiabira, ela estava trabalhando na sala de aula com os alunos do pré-escolar. Sendo o Pacto direcionado aos anos iniciais do ensino fundamental, ela não participou da formação.

Quando nos propomos a perguntar às professoras sobre alfabetização e letramento, jamais imaginamos que as mesmas teriam dificuldade em responder, afinal são professoras alfabetizadoras dos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, demonstraram incertezas e insegurança em responder sobre o que elas compreendiam de alfabetização e letramento. A P1 e P3 demonstraram dificuldade na compreensão, ficando confusas em definir cada uma das palavras. A P2 trouxe uma pequena aproximação das discussões realizadas com relação ao letramento, sobre a função social que extrapola o mundo da escrita envolvendo muito mais que habilidades, discussão já explanada anteriormente a partir de Kleiman (2005; 2008). Já a P4 acredita ser alfabetização e letramento a mesma coisa.

Segundo Kleiman (2005), letramento não é alfabetização, não é método e não é habilidade. De acordo com a autora, alfabetização e letramento não são as mesmas coisas, assim requer que o professor alfabetizador oportunize aos alunos tanto práticas de alfabetização quanto de letramento. É importante ressaltar que não enxergamos os conceitos defendidos pelas professoras como errados, contudo, as professoras demonstraram ausência de uma base teórica sólida que fundamenta suas práticas.

Diante das falas das professoras, em que a maioria delas apresentou desconhecimento sobre PEA, Educação do/no Campo e alfabetização e letramento, não temos outra opção senão reafirmar a necessidade de formação inicial e continuada que discuta sobre estes assuntos, em particular, a educação escolar dos povos do campo. Assim, entende-se a importância de diálogo entre a teoria e a prática no processo de formação e trabalho docente, a fim de atender as necessidades imediatas que surgem no decorrer do processo prático.

Contudo, a partir da observação realizada no PPP (2019) e das respostas obtidas na entrevista com as professoras, entendemos que não existe nenhum tipo de debate sobre educação do/no campo no município de Indaiabira, apesar de que no texto do PPP existem várias passagens que citam sobre a educação do campo. Surge, então, um questionamento diante das dificuldades de entendimento apresentadas pelas professoras sobre a multisseriação, alfabetização, educação do/no campo.

Sendo assuntos que aparecem no texto do PPP, portanto, questionamos: Como tem sido a construção do PPP das escolas do campo do município de Indaiabira e as discussões acerca da multisseriação, alfabetização, letramento, educação do/no campo? Será que tem possibilitado a construção coletiva como rege as normas da LDB/96? Em que, de acordo com os artigos 13 e 14 da LDB, a escola tem autonomia para elaborar e executar sua proposta pedagógica, porém, deve contar com a participação dos profissionais da educação e dos conselhos ou equivalentes na sua elaboração. Frente à existência de um único PPP que atende quatro escolas em locais diferentes, perguntamo-nos, como tem se dado esse diálogo entre escolas e comunidades na construção do Projeto Político Pedagógico? Que discussões perpassam ao longo da sua construção?

As falas das professoras evidenciam o desconhecimento, à época, das discussões concernentes à Educação do Campo, Escola Ativa, bem como aprofundamento nos estudos sobre alfabetização e letramento, daí a necessidade de maior clareza com relação a estas questões e de como está posto nos documentos norteadores do município de Indaiabira/MG. Ressaltamos que nem tudo que é discutido, orientado a nível nacional consegue chegar às escolas, principalmente nas comunidades rurais. Infere-se que a ausência de conhecimentos seja da Educação do/no Campo, Escola Ativa ou Alfabetização e Letramento, dentre outros assuntos, são reflexos de alguns tipos de formação inicial e continuada ofertadas, aligeiradas e vazias de conteúdos científicos, historicamente construídos, como já discutidos na seção três deste trabalho, a partir da leitura de Barreto (2011), Duarte (2001), Gatti (2008) dentre outros.

No que diz respeito às discussões sobre o conceito teórico Educação do/no Campo defendido pelo Movimento por uma Educação do Campo e por outros estudiosos destes conceitos, é válido ressaltar que as discussões deste movimento, bem como de seus idealizadores, não estão inseridas no contexto das escolas pesquisadas. Desse modo, o não relacionamento das escolas localizadas nas áreas rurais com os movimentos sociais, principalmente no que envolve as práticas educacionais do Movimento por uma Educação do Campo, dificilmente se concretizará nessas escolas, devido ao fato de não fazer parte do cotidiano dos professores e gestores. Assim, pode-se afirmar que essas discussões passam

longe do cotidiano das professoras, sem que elas possam ter base teórica para aprofundar em determinados assuntos, mesmo quando os assuntos surgem nos livros didáticos. É um ponto que merece destaque face às dificuldades encontradas na prática pedagógica das professoras para a formação do sujeito em todas as dimensões humana.

Por fim, no quarto e último eixo, a partir da entrevista realizada com as professoras, daremos destaque às práticas pedagógicas alfabetizadoras das classes multisseriadas. Nelas, as professoras relatam a forma como organizam a sala de aula e os meios utilizados para alfabetizar os alunos frente à diversidade de série e níveis cognitivos em uma sala de aula multisseriada.

4) Práticas docentes das alfabetizadoras nas salas multisseriadas

Neste quarto eixo abordaremos a prática pedagógica das alfabetizadoras, o modo como as professoras organizam a sala de aula e os alunos, como orientam cada série, ou seja, as habilidades docentes para lidar com a heterogeneidade na sala de aula multisseriada.

Em relação à organização do espaço, há duas variações significativas: a que alterna a separação em séries e a distribuição dos alunos na classe em fileiras ou semicírculo. No caso das salas de aula visitadas, se encontra enraizado o modelo seriado de educação. Observou-se que adotavam como estratégia de organização do espaço e tempo escolar a mesma lógica das escolas urbanas, predominando a divisão em fileiras, aproximando os alunos por série, fazendo um atendimento em forma de rodízio entre as turmas.

Nas salas haviam quadros e todos os alunos independentes da série eram voltados para aquele quadro (sendo as salas de aula da P1, P2 e P3 um espaço pequeno, as professoras procuravam organizar as crianças de modo que todas conseguissem visualizar o quadro). É comum os alunos chamarem as professoras de tia, como é de costume nas escolas de séries iniciais do ensino fundamental.

Vejamos com maior clareza o que as professoras disseram ao falar da sua prática pedagógica:

Eu tento pegar principalmente no que eu vejo que a criança precisa, aquilo que tá mais necessário, a dificuldade dela, pegar mais nas atividades que ela tem mais dificuldade tipo identificar letra, som das palavras, eu foco mais nisso, prefiro focar assim [...] Como tende a ter atividades diferenciadas pra não defasar tipo uma turma, tipo o primeiro ano não ficar defasado, e no momento pra dividir ali na minha visão até atrapalha um pouco, atende um com atividade, enquanto eles executam você atende a outra turma. (P1)

Eu dou atividade para o pré, primeiro e terceiro, eles vão me chamando eu vou atendendo e escrevendo, atendendo e escrevendo, o tempo todo assim (risos), ai dou a questão pra eles, enquanto eles estão fazendo a resposta eu volto para o quadro, é assim, tem que ser assim. (P2)

Eu apresento a atividade para o primeiro ano, já peço para a auxiliar⁴⁷ ficar de olho, ela vai ajudando com o primeiro ano enquanto eu vou com o segundo, principalmente se é alguma coisa nova com o segundo, ou que seja com o primeiro quando eu vou apresentar alguma coisa nova a atenção deles precisa de mim [...] às vezes eu dou uma atividade que eles não vão precisar tanto de mim, ai a auxiliar fica de olho neles, ou então a agente vai trocando, quando eu to com o primeiro ela tá com o segundo, quando eu tô com o segundo ela tá com o primeiro [...]a gente socorre os dois e eu fico circulando olhando o primeiro e o segundo ao mesmo tempo, mas eu foco naquela atividade, igual hoje por exemplo meu foco era no primeiro ano, então o segundo eu já falei o que tinha para fazer e ela se vira, ai eu vou com o primeiro terminar aquela atividade, mas eu não deixo de dar assistência para o segundo.(P3)

Bom, eu divido assim, eu coloco a turma do primeiro ano na frente, e o segundo ano atrás, porque eu tenho que dividir, porque senão eu não dou conta de atender os dois. Enquanto estou dando atividade para o 2º de livro, ai eu dou para o primeiro na lousa, enquanto eu to dando na lousa para o 2º eu dou de livro para o 1º. (P4)

É válido destacar que na sala de aula da P2 há alunos do pré-escolar, primeiro, terceiro, quarto e quinto ano. A professora, P2 relata aplicar atividade para as três primeiras séries iniciais, enquanto estes desenvolvem as atividades ela atende aos alunos do quarto e quinto ano. Aqueles alunos que vão terminando as atividades precisam esperar os demais terminar, já aqueles que têm dúvidas, a professora vai alternando o atendimento. E assim vai se dando o deslocamento das docentes nas carteiras dos alunos para o acompanhamento das atividades pedagógicas. A P2 relata que movimenta por toda a sala de aula de carteira em carteira, sem sentar nenhum momento, seja tirando dúvidas ou explicando atividade e até mesmo para olhar se o aluno está desenvolvendo a atividade.

A P1, P2 e P3 se utilizam das seguintes estratégias para alfabetizar na classe multisseriada, podemos destacar:

É uma tarefa difícil. Você precisa fazer planejamento para cada turma né, ser bem firme é bem trabalhoso, procuro muito ser bem eficiente, diria assim, na escolha da atividade pra que você vá conseguir explicar e o aluno entender e se desenvolver. [...] no passo a passo trabalhando primeiramente as letras principalmente quando se trata das séries iniciais, trabalhar as letras, assim eu vejo, que quando a criança começa a entender o som das letras, trabalhar bem o fono pra que ela consiga ouvir e identificar bem o som das letras, ai ela começa a se deslanchar, eu vejo como um ponto essencial nos anos iniciais. (P1)

Essa questão de retornar com eles, eu creio que eu tive sucesso, que agora eles estão lendo mais né, essa questão de voltar para os grupinhos silábicos, separação silábica. Nós temos jogos também de formação de palavras, o jogo ajuda muito, os

⁴⁷ A auxiliar da sala de aula da professora entrevistada exerce um cargo de indicação e não possui ensino superior.

jogos ajudam demais, então, eu tenho um projeto também de diário, eu confeccionei o diário pra eles levarem para casa para escreverem, está tendo um avancinho. Eu fiz pra todos, o pré, por exemplo, desenha, o primeiro ano e o terceiro têm que escrever do jeito deles e depois eu corrijo com eles, olha essa palavrinha faltou a letrinha e tal, mas corrijo com eles, não grifo. Agora mesmo eles estão com um jogo de formar frases com figuras, por exemplo: menina, chapéu e bola. Aí eles vão formar, “a menina saiu para jogar bola e pegou o chapéu”, assim usando as figuras. (P2)

No caso, eu fui orientada a repetição, os meninos que estão aprendendo agora a ler e escrever, eu pego um texto e trabalho a semana toda, eu trabalho as palavras do texto, título do texto, espaçamento do texto, a semana todinha então é repetição [...] eu não queria ficar repetindo, repetindo, queria coisas novas [...]. Junto com a supervisora, ela falava comigo, mesmo que você quer entrar com novidade, mas a repetição tem de acontecer, então todo dia escrita no quadro, todo dia leitura no quadro aí eles me ajudam para formar as palavrinhas, cada semana eu apresento uma família silábica, essa semana eu estou com a do S, se eu entrei com a família silábica do S, eles me ajudam formar às palavrinhas eu escrevo no quadro, eles leem individual, juntos, depois eu trago a banca de palavras, o caderno de leitura, toda horinha que tenho é para colocar eles para ler o banco de palavras até eles conhecerem as sílabas e aí eu vou formando palavras com as sílabas que eles já viram, mas mesmo assim eu coloco aquelas que eles não viram ainda para já ir familiarizando [...]. (P3)

Em relação ao diário citado pela P2, inferimos ser um projeto a nível municipal em que todas as escolas foram orientadas a desenvolver, no entanto, identificamos o desenvolvimento desse diário nas escolas da P1 e P2, as demais professoras, no dia em que fizemos a visita na escola e durante a entrevista, não comentaram sobre o projeto.

Em relação aos procedimentos metodológicos, a partir do relato das professoras e observações nas possíveis salas de aula, observamos que são praticamente os mesmos todos os dias e que ocorrem por meio de leitura, escrita e desenvolvimento de exercícios. Cabe ressaltar que fazer uma oração na sala de aula, antes do início das atividades, é também uma rotina nestas escolas.

Sendo assim, de acordo com os depoimentos das professoras, na tentativa de enriquecer o ambiente da sala de aula, utilizam-se meios que acreditam contribuir para auxiliar sua prática pedagógica e potencializar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, como: atividades que envolvem a turma; monitoria de alunos mais adiantados, auxiliando aqueles que julgam precisar.

Outras professoras afirmam utilizar ainda de leitura individual, atividades na lousa, caderno e cópias; aulas expositivas; livros didáticos e desenvolvimento de exercícios. Assim, procuram se organizar da melhor forma possível para atender a todos os alunos, utilizando de variadas técnicas e metodologias, dando ênfase nas atividades de escrita no quadro, nos livros didáticos e atividades impressas/cópias. Observamos que o uso de atividades impressas são frequentes nas salas multisseriadas como relata a P3:

Nós temos xerox todo dia, só agora que a máquina quebrou, deu pau. Mas a gente tem esse apoio do xerox, três folhas por dia, três para primeiro ano e três para o segundo ano, às vezes eu uso as três às vezes eu não uso, eu uso bastante livros, tem dias que foco mais no quadro, mais eu gosto de usar como recurso as folhas porque enquanto eu dou para o primeiro, eu vou com o segundo para o quadro, ou às vezes um tá com o livro e o outro tá no quadro então para me ajudar neste intervalo eu uso bastante, mas eu uso mais com o primeiro justamente neste sentido. (P3)

Nesse contexto, a professora afirma, ainda, que as cópias também têm a função de ocupar o tempo daqueles alunos que vão terminando as atividades, de modo que não atrapalhe os alunos que demandam maior tempo para desenvolverem as atividades. Diante das lacunas existentes nas escolas multisseriadas, como já relatado em outros momentos dessa pesquisa, ressaltamos a importância da disponibilidade de materiais pedagógicos como impressora e folhas disponíveis aos professores para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Quando questionadas se trabalham uma concepção ou um método pedagógico específico, as professoras nos fizeram entender que não, pois as mesmas foram unânimes ao relatar que utilizam de um pouquinho de cada coisa, ou seja, vão mudando a forma de trabalhar e buscando se apropriarem daquilo que acreditam contribuir para a aprendizagem dos alunos. Mesmo não sendo o propósito da pesquisa aprofundar acerca de concepção em que as professoras se adequam, verificamos, no entanto, que a prática pedagógica destas professoras aproxima-se da concepção tradicional, construtivista e reprodutivista que se pauta no conhecimento na ação do aluno, sem se preocupar com discussões e desenvolvimento de atividades que proporcionem a reflexão, o compromisso social e crítico com a realidade.

Dessa forma, a definição por uma concepção ou um método específico de educação por parte das professoras em que se adequa sua prática pedagógica, torna-se difícil, devido aos vários problemas que envolvem essa realidade, desde a formação profissional ou ainda por não ser uma simples prática. Sendo assim, a prática pedagógica requer a relação dialética, um emaranhado de teoria e prática.

Neste contexto, não podemos deixar de frisar que em vários momentos da entrevista a P1 demonstrou uma leitura de mundo com maior criticidade, utilizando frequentemente reflexão sobre sua prática, no entanto, naquela semana, essa professora estava apenas substituindo a professora regente daquela sala de aula. É importante ressaltar que a professora substituta é moradora da comunidade e estava desempregada.

A partir daquilo que foi observado na entrevista com as professoras, inferimos que o ensino e a aprendizagem dos alunos das salas multisseriadas se dão em torno do aluno aprender a ler e escrever (codificar e decodificar palavras), sem se preocupar que o aluno

desenvolva capacidade de compreensão e reflexão, atividades práticas que dificilmente instiguem os alunos a pesquisarem e se tornarem sujeitos criativos e críticos. Essas questões nada mais são de que fruto da desigualdade e perversa estrutura da sociedade capitalista no interior da qual a educação escolar se pauta, uma educação elitista e excludente, como já discutida anteriormente. É nessa perspectiva, portanto, que se justifica o estudo realizado e que ora apresenta seus resultados.

Diante disso, acreditamos que o currículo adotado nas escolas do meio rural deva priorizar pelo conhecimento de questões que são relevantes para a vida do aluno, partir da criança concreta, isto é, levar em conta o destinatário, de modo que a escola faça sentido para o aluno, sem privá-los do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados. Ir além do ler, escrever e contar, pois estas não são as únicas formas de conhecimento que o professor deve priorizar.

Sendo assim, é de grande importância que as estratégias de leitura e de escrita sejam pensadas e trabalhadas adequadamente, de modo que ampliem a reflexão e valorização do educando em relação ao meio em que vive e a sociedade, oportunizando a leitura, interpretação e desenvolvimento de atividades que motivem o interesse pelo estudo, pela transformação social. Assim, as questões da realidade devem ser colocadas nas discussões da educação do campo, possibilitando ao aluno das classes multisseriadas condições de participar da construção da sua própria história. Aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, participativos e plenamente desenvolvidos.

Perguntamos às professoras sobre os aspectos que dificultam a prática pedagógica na sala multisseriada. De acordo com a P1, P2 e P3 o fato de ser multisseriada já consideram ser um fator que dificulta a ação pedagógica, outros aspectos relatados pelas professoras estão relacionados às condições de trabalho, assim como as conversas que surgem ao longo da aula, principalmente, enquanto a professora atende uma turma a outra está conversando ou mesmo quando alguns alunos terminam as atividades primeiro que os outros. A P3, também questiona o pequeno espaço/tamanho que tem a sala de aula para dividir entre 14 alunos do 1º e 2º ano, monitora e professora. A partir disso, inferimos o motivo do estresse, do barulho/‘converseiro’ relatado, principalmente pela P3.

Neste contexto, Hage (2005) destaca que estudar em condições adversas não incita o professor e os alunos a permanecerem na escola ou sentirem prazer de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais a marca de escolarização empobrecida que tem sido oferecida no espaço rural, e impulsionando as populações do campo a buscarem o meio urbano para continuarem estudando e até mesmo desistir dos estudos.

Já a P4 enxerga ser o processo de alfabetização aquilo que mais dificulta a ação pedagógica em uma sala multisseriada,

Alfabetizar, eu acho muita dificuldade que ele leia um pequeno texto, eu acho muito difícil porque o aluno entra no primeiro ano e essas escolas do campo é bem fraca. E outra coisa, vem muito da questão familiar, se a família não ajuda na casa fica bem complicado pra nós professores. Uma tarefa que a gente dá pra fazer na casa vem sem fazer, então, ai complica o trabalho nosso. A mãe que ajuda na casa reflete na sala, o aluno sobressai muito bem. (P4)

As professoras complementam a discussão, relatando sobre outras dificuldades que enxergam em relação ao processo de alfabetização e do letramento, destacamos as seguintes respostas:

Eu acredito, eu vejo que, uma das principais dificuldades é nesse curto tempo, e também uma cobrança grande que o professorado sofre, nós professores sofremos de ser cobrado, de ter tempo de cumprir planejamento, e com essa cobrança a gente acaba como se a gente tivesse despejando muita coisa pra criança e a gente não consegue, às vezes parece que o povo não entende que todos nós o tempo da gente, nem o tempo do aluno x não é o tempo do aluno y, então isso vai acontecendo também que alguns vai ficando defasado né. (P1)

Leitura né, e talvez igual eu te falei assim, a gente sabe que eles são capazes, mas eles vêm de uma concepção assim que para eles tanto faz, entendeu? Eu bato muito nesta tecla de leitura, leitura, leitura e a gente pede ajuda aos pais e às vezes a gente percebe que não tá sendo feito, nós temos um projetinho de leitura por exemplo, levar o livro para casa, às vezes fica de segunda a segunda, na próxima segunda que vai recontar e eles chegam aqui a gente percebe que não leu a história, então, assim, talvez pela concepção de que na família ninguém não se interessa muito né, na verdade acho que a palavra é essa, não se interessa muito, então eles também tanto faz. Os que sobressai, por exemplo, a gente percebe nas reuniões de pais que os pais estão atentos, os que não, não sei porque igual essa família que eu estou te falando, os pais trabalham, saem para trabalhar então eles ficam sozinhos, é difícil, mas eu creio que a leitura é a maior dificuldade, porque lendo né, matemática fica fácil, porque você vai interpretar melhor, então eu creio que a leitura. (P2)

Frente aos relatos das professoras, cabe ressaltar que a P1 diz sentir-se pressionada pelo fato de ter que cumprir encaminhamentos padronizados no que se refere ao planejamento. Corroborando com as discussões, Moraes et al. (2015) afirmam que os professores também se sentem pressionados pelo fato de as secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados de horário do funcionamento das turmas, de planejamento e listagem de conteúdos. Nesse sentido, por sua vez, em face do acúmulo de tarefas, como também pela dificuldade de alfabetizar, os professores têm pouca oportunidade de realizar o atendimento aos estudantes que apresentam maiores dificuldades, bem como se (in)formar para lidar com as dificuldades da sala de aula. Por outro lado, de acordo com Moraes et al.

(2015), essa situação se torna problemática porque os professores se sentem “pressionados pelas Secretarias de Educação a aprová-los no final do ano letivo, como forma de relativizar as alarmantes taxas de repetência e não correr o risco de reduzir os recursos financeiros para a educação” (MORAES et al.,2015,p. 29).

Articulando- se a essa situação, Moraes et al. (2015) destacam que as condições precárias de vida dos sujeitos do campo, a situação de precarização socioeconômica e de trabalho da família também têm contribuído para levar ao fracasso dos estudantes, pois a família passa a valorizar o trabalho em detrimento da participação das crianças/adolescente na escola, ou mesmo lhes falta tempo para acompanhar o desenvolvimento e atividades das crianças, quando a mesma não é submetida ao trabalho. Neste contexto, Nunes (2018, p.168) discute sobre a “trajetória tortuosa por que os familiares atravessaram no percurso formativo”. Segundo a autora, são várias as implicações que podem influenciar direta ou indiretamente na educação dos filhos.

Isso implicaria, necessariamente, no acompanhamento do aprendizado destes, haja vista que existem autores, como, por exemplo, Bourdieu e Passeron(2009), que, ao refletirem sobre a reprodução social, indicam que o fracasso escolar dos alunos está atrelado à condição social de suas famílias, entendido como um dilema que ao longo do tempo vem sendo apontado como reprodução violenta das desigualdades sociais. Por outro lado, entende-se que tal constatação não é determinante, tais autores esquecem-se do movimento da história, que pela via da compreensão das mediações pelas quais se dão as complexas contradições da sociedade capitalista que a condição da família não determina o resultado alcançado pelo aluno ao longo da escolarização, mas é obvio que existe enorme contribuição no desempenho do aluno quando os pais possuem boa escolarização. (NUNES, 2018, p. 168)

Frente às inúmeras possibilidades que podem levar ao fracasso escolar, seja dentro ou fora da escola, convém considerar aspectos já evidenciados ao longo o texto, como: lugar de residência, ausência de políticas públicas, a fonte de renda do município (Bolsa Família), composição e estrutura familiar, dentre outros. Neste sentido, a P2, assim como a P4, salientam que a ausência da família, também prejudica no processo de aprendizagem do aluno. Enxergam naqueles alunos que não possuem apoio em casa, maiores dificuldades no aprendizado, principalmente, na realização de atividades.

De um lado, as professoras reclamam devido aos pais não colaborarem na escolarização dos filhos, por outro lado, as próprias professoras afirmam e reconhecem que muitos pais trabalham e não têm tempo para ajudar os filhos nas situações que envolvem a escola, além disso, muitos pais não se sentem preparados para ajudar seus filhos nos trabalhos solicitados pela escola devido ao baixo nível de escolaridade que possuem (MORAES et al., 2015). Para tanto, as professoras acreditam que fatores econômicos, sociais e afetivos

influenciam no desenvolvimento dos alunos. Esses são dilemas enfrentados pela escola que envolvem a aprendizagem do aluno e que requerem diálogos entre família e escola, a fim de soluções cabíveis diante de cada especificidade.

Todavia, acreditamos que um fator importante e motivador para os alunos é a boa relação entre professoras, alunos e familiares. Outra questão está relacionada às professoras atribuírem o comportamento dos alunos à criação dos pais. Afirmam ser esta uma das razões de preferirem lecionar na área rural, o carinho, o respeito, a humildade, assumindo, portanto, a existência de diferenças entre lecionar no campo e na cidade, sendo o comportamento dos alunos o mais marcante. Quando perguntado às professoras se elas pudessem escolher entre dar aula no campo ou na cidade, em salas seriadas ou multisseriadas o que elas escolheriam, as respostas foram as seguintes:

Apesar das dificuldades, eu ainda escolheria o campo. O campo seriado seria o sonho, o ideal né. (P1)

Seriada. Não vou ser hipócrita de dizer o contrário né. Assim, no caso seria na minha localidade eu não teria que me deslocar até a zona rural. Em questão de desenvolvimento, de planejamento seria tudo diferente, só que assim às vezes em alguns aspectos a zona rural é melhor, por exemplo, assim, a questão de reconhecimento, talvez numa turma de cidade alguns pais não reconhecem, na zona rural eles tem um jeito diferente de tratar a gente, não que não seja, tem exceções né, mas há coisas que na zona rural é melhor, os meninos às vezes são mais carinhosos [...]Aquele carinho, nunca acaba, pode ir lá para o quinto ano que eles lembram, a tia da creche a tia do pré [...] viu a gente lá em Indaiabira: “olá minha tia”, mas os dois são bons, se eu tivesse que optar eu optaria na minha cidade, porque eu não preciso me deslocar nesse frio, chuva né. (P2)

Seriada urbana. Eu percebo assim, por exemplo, é multisseriada é, mas o carinho e o respeito dos meninos são bem maiores que na escola urbana, porque neste caso gera um certo medo, mas pensando assim por ser seriada ou não seriada né. (P3)

Eu escolheria no campo, mas seriada. (P4)

As professoras deixaram transparecer que apesar das dificuldades gostam de trabalhar com os alunos das áreas rurais. Ressaltam que o respeito que as crianças das áreas rurais possuem é um ponto positivo que favorece as escolhas, mas enxergam a distância entre moradia e escola, além da organização multisseriada, como empecilho para se trabalhar nas áreas rurais. Por isso, foram unânimes as escolhas por salas seriadas. Entretanto, duas professoras disseram preferir o campo e outras duas preferiam a cidade, sobretudo no local onde moram, sendo estas salas seriadas.

Por fim, ressaltamos a importância da figura do professor na constituição do ser aluno, das relações e interações professor/aluno, com isso, o ato de ensinar e aprender são determinantes na profissão docente (TARDIF, 2008). Para tanto, é fundamental que as

professoras tenham o pleno domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado aos alunos, conduzam o processo educacional selecionando conteúdos, verificando a melhor forma e reconhecendo as características do sujeito, vinculando as condições concretas, conteúdos que não podem faltar no processo de escolarização para a transformação do indivíduo e da sociedade dialeticamente. A partir disso entende-se a importância de ambiente e condições favoráveis para o ensino e a aprendizagem, também, uma sólida formação para os professores, neste caso, aqueles que atuam com a multissérie, de modo que contribuam na emancipação humana do sujeito e na luta pela transformação da realidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As razões que fundamentaram o presente estudo foram as de investigar um pouco mais sobre as escolas multisseriadas e a prática pedagógica de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam em salas multisseriadas na área rural do município de Indaiabira/MG. As salas multisseriadas agrupam, em uma única sala de aula, crianças de idade, níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagem diferentes, o que requer, por parte dos professores, compreenderem que o conteúdo deve ser o mesmo, porém a forma de repassar o conteúdo, a didática, deve ser diferenciada no encaminhar das atividades, de acordo com o nível de aprendizagem, visando uma prática social transformadora.

É fato que a oferta da educação escolar em salas multisseriadas tem sido a única alternativa de garantia do direito principalmente nas regiões de difícil acesso, aquelas mais distantes dos centros urbanos, porém, sua visibilidade fora negada pela própria sociedade e não necessariamente cumpriu seu papel de política de educação e de propósito para garantir o acesso ao direito à educação historicamente construída.

Ao recorrer à história da educação brasileira, buscando fatos históricos que pudessem propiciar um maior entendimento do processo histórico das escolas multisseriadas no Brasil, conduziram-nos ao entendimento de que existe uma presença-ausência da oferta na história da educação rural no Brasil, sua existência, até os dias atuais, fora negada desde o período das escolas isoladas, passando para a institucionalização dos grupos escolares e do ensino seriado. Não estamos dizendo que para o público do meio rural não foi ofertada nenhuma instrução, mas que a qualidade dessa tem sido negligenciada.

Em determinados momentos da história brasileira não tínhamos instituições públicas de ensino no meio rural e, quando essas instituições foram criadas nesse espaço, tinham estruturas precárias e poucos recursos eram destinados ao público rural. Desse modo, a escola do campo foi e, de certa forma, ainda é desprestigiada, com precarização das condições de trabalho, formação profissional, instalações inadequadas, escassez de materiais didático-pedagógicos e de recursos financeiros, dentre outros.

Frente à invisibilidade das escolas multisseriadas, realizamos um levantamento bibliográfico no banco de dados de instituições públicas mineiras, no intuito de averiguar as produções acadêmicas relacionadas às salas multisseriadas. O levantamento confirmou a nossa hipótese da ausência de produções vinculadas às classes multisseriadas. Constatamos o

quão é recente e tão pouco o interesse pelo tema, multisseriadas, no que diz respeito às instituições pesquisadas, apesar dessas escolas serem parte do mundo e da realidade brasileira.

Os temas ligados à multisseriação que apareceram durante a busca foram de forma superficial, ora citada ao longo do texto, sem maior desenvolvimento do assunto. Poucas foram as pesquisas que abordavam especificamente sobre as classes multisseriadas, seu contexto histórico, sujeitos envolvidos e práticas educativas. Desejamos que muitas pesquisas ainda sejam realizadas e que os estudos que já foram e estão sendo produzidos sobre a multissérie consigam provocar políticas públicas que visem à transformação dessas escolas, isto é, superar a situação atual.

Para compreender melhor esse processo, apropriamos de uma visão histórico-crítica, por ela enfatizar a compreensão dos fenômenos a partir de seu processo histórico. Assim, buscamos ouvir as vozes de quem vive a realidade que queríamos apreender, acreditando que esses subsídios pudessem mostrar como se dá a prática das professoras de turmas multisseriadas. A pesquisa, ao dar voz às professoras de turmas multisseriadas, possibilitou que tais educadoras, com suas experiências, mostrassem a realidade cotidiana na sala de aula.

A partir dos estudos realizados, detectamos problemas enfrentados pelas escolas do campo comuns em várias das regiões do Brasil, assim como em Indaiabira, nosso lócus de pesquisa, problemas de infraestrutura, remuneração, ausência de materiais e espaços pedagógicos, falta de formação continuada para professores, longas distâncias e transportes inapropriados, distorção idade/série, além do fechamento de escolas rurais. Problemas esses que se intensificam com as políticas de abandono sociais e educacionais no meio rural brasileiro. Constatamos que se fazem amplas as tentativas de extinção das classes multisseriadas no município de Indaiabira por meio do processo de nucleação e a junção de duas séries por turma.

Notamos, a partir da fala das professoras entrevistadas, que as condições que as escolas se encontram interferem diretamente no desenvolvimento do trabalho docente e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, o que compromete o desenvolvimento do processo educativo como um todo. São problemas que requerem um repensar para além da formação de professores, isto é, envolvem as questões de políticas públicas no âmbito econômico, político e social. Desse modo, não há de se perpetuar o discurso, de que o agrupamento escolar multisseriado por si constitui impedimento de que a aprendizagem ocorra, pois, como vimos, existem outros fatores que são negados e influenciam no processo de ensino e aprendizagem.

Sendo a multisseriada realidade no município de Indaiabira, as professoras reivindicam melhor infraestrutura para as escolas, mais recursos, condições de trabalho, valorização profissional, bem como monitores para as salas multisseriadas. Além disso, defendem a nucleação/seriação das salas multisseriadas nas próprias comunidades e/ou o mais próximo da residência dos alunos.

A pesquisa nos possibilitou o conhecimento do município de Indaiabira, o surgimento de suas primeiras escolas, o desenvolvimento das escolas rurais, a organização escolar e as mudanças ocorridas na educação. Atualmente o município possui cinco prédios escolares localizados na área rural do município, sendo quatro escolas multisseriadas e uma nucleada, a maioria das escolas se encontra distante das casas dos alunos e esses necessitam de transporte escolar para chegar até elas.

Considerando esse fato, faz-se necessário apontar sugestões viáveis para a educação do meio rural, sobretudo as escolas multisseriadas do município de Indaiabira. Ressaltamos a importância da escola no campo como uma instituição representativa e como espaço para reinventar a escola. Defendemos que a educação escolar para o sujeito que vive na área rural deve ser ofertada no próprio local onde reside e ou o mais próximo de sua casa, seja ela seriada ou multisseriada, desde que sejam disponibilizadas condições de trabalho. Quanto aos níveis de ensino também é insuficiente, visto que na maioria dos casos se resume aos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, a oferta do ensino escolar deve atender pelo menos desde a educação infantil até o ensino médio nas próprias comunidades, de modo que aqueles que querem prosseguir nos estudos não tenham que deslocar até a cidade para ter acesso à educação escolar básica.

Quanto ao fechamento das escolas rurais, entendemos que impacta negativamente na vida dos estudantes e na existência da comunidade, sendo assim, decisões como essas precisam ser discutidas, a fim de amenizar o sentimento de perda por parte das famílias e por toda comunidade, devido a ser a escola uma referência naquele local. E que o transporte escolar para o deslocamento dos alunos também seja pensado, visando o maior conforto dos alunos, pois muitos percorrem longos caminhos para chegarem à escola. Em síntese, são necessários investimentos financeiros para reformar, construir e equipar as escolas, além de ações fortalecidas de formação continuada adequada e permanente aos professores.

Neste contexto destacamos a necessidade de rever os cursos de formação inicial de professores, considerando a diversidade multicultural do Brasil e, em consequência, o papel da universidade como uma agência formadora. O ideal seria maior ênfase na obrigatoriedade da inserção de disciplinas/conteúdos no currículo da formação inicial de professores nas

diversas licenciaturas, de modo que discuta, para além do meio urbano, o campo rural brasileiro, nesse caso, a multisseriação, de modo a contribuir na qualificação do professor e, conseqüentemente, na formação do aluno. Os licenciados devem possuir, portanto, uma base sólida de conhecimento científico que lhes permita agir sobre a realidade e, assim, lidar com as mais variadas situações no ensino escolar brasileiro, em seus contextos educacionais e socioculturais.

Nesse sentido, o estudo evidenciou que, ao longo da formação profissional, as professoras não se apropriaram plenamente de discussões sobre as salas multisseriadas; alfabetização/ letramento e a conceito teórico de Educação do Campo. Também é notável a falta de conhecimentos por parte das professoras em relação a teorias educacionais de maior criticidade, como a pedagogia histórico-crítica. As professoras têm como referência pedagógica as teorias tradicional e construtivista no desenvolvimento de suas atividades.

Constatamos nos depoimentos das professoras a necessidade de um processo de formação contínua que assegure a apropriação de conhecimentos relativos ao trabalho docente educativo relacionados ao conteúdo-forma-destinatário, de modo a possibilitar instrumentos teóricos e práticos, a fim de suprir as necessidades e dificuldades enfrentadas pelas professoras e alunos das classes multisseriadas, e, assim, oportunizar aos alunos das escolas do campo o acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados.

No que se refere à prática das professoras, ainda que elas se esforcem para dar o melhor de si para o desenvolvimento cognitivo e humano dos alunos, as propostas educacionais que se materializam na sala de aula têm um currículo desconectado com a prática social, se encontra falha, com esvaziamento teórico-prático, de modo a atender as necessidades básicas e imediatas de leitura e de escrita, para a manutenção do capital sem perspectiva emancipatória, resultando em um saber fragmentado e alienante. Práticas que dificilmente levem os alunos a pensarem e desenvolverem suas capacidades, apreenderem a realidade e interferirem nela. Para tanto, as professoras necessitam de um conjunto de fundamentos que alicercem o trabalho educativo, uma visão crítica sobre fatos, no intuito de desmistificar a realidade e orientar o agir docente.

Diante disso, a formação contínua, teórico-prática das professoras entrevistadas é, sem dúvida, um grande desafio a ser vencido. Neste contexto sinalizamos a formação de aperfeiçoamento para professores de sala multisseriadas, o Programa Escola da Terra, já existente no Estado de Minas Gerais e em outros estados, no entanto, não atende a todos os municípios que possuem escolas multisseriadas. Enxergamos que programas como esse, desde que vise contribuir na formação do professor e desempenho do aluno, sejam ampliados

a todos os municípios que possuem classes multisseriadas, independente a quantidade de turmas. Também é fundamental o incentivo e oportunidade para que os professores busquem outros meios de formação continuada. Pois, assim como Mészáros (2008, p. 12) acreditamos que a educação “deve ser sempre continuada, permanente, ou não é educação”. Todavia, faz-se indispensável, segundo o autor, a existência de práticas educacionais, que permitam aos educadores e alunos as mudanças necessárias para a construção de uma nova sociedade.

Percebemos que os desafios e obstáculos são muitos para transpor as angústias relatadas pelas professoras das salas multisseriadas. Em meio às contradições e dentro dos seus limites, as professoras empenham-se em fazer a diferença nas escolas, desafiam as próprias condições para a realização do trabalho docente. Dessa maneira, pode-se dizer que o trabalho docente na escola multisseriada é dotado de possibilidades e limites para a prática pedagógica, assim como é intensificado e, ainda precarizado.

Contudo, essas escolas ainda são o recurso existente nas regiões mais afastadas do campo brasileiro, como é o caso de Indaiabira, tornando a única opção e esperança daqueles que querem se alfabetizar. Reconhecemos o esforço que as professoras vêm empreendendo no desenvolvimento do trabalho educativo, de modo a contribuir na formação dos alunos. Nessa direção, diante dos problemas que configuram o cenário das instituições no campo, “a educação para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital”, como diz Mészáros (2008, p. 13).

Diante disso, é necessário ressaltarmos a importância dos movimentos sociais e sindicais de luta, dentre eles o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Cumpre-nos destacar a relevância e por isso a permanência e condições de existência do PRONERA e do PROCAMPO, especialmente os cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições de ensino e pesquisa. É fato que as políticas públicas estatais têm como pano de fundo amenizar as reivindicações e pressões populares, no entanto, cabe aos movimentos sociais se apropriarem da oferta das políticas públicas e formarem a classe trabalhadora ‘desalienada’, construtores da própria história, isto é, capazes de disputar e construir um novo projeto de sociedade.

Por fim, reconhecemos Indaiabira como um município que ainda tem que se desenvolver em muitos aspectos, não somente em relação à educação escolar, mas de um modo geral. Para tal, só é possível alcançar esse desenvolvimento se houver a construção e apropriação dos conhecimentos culturais, políticos, sociais e econômicos por parte da classe trabalhadora, especificamente IndaiabireNSE. No caso da educação escolar, constatamos que uma das primeiras necessidades seria a formação continuada para as professoras, de modo que

dialogue com a especificidade da multissérie e a efetiva responsabilidade por parte dos gestores dentro de uma política pública que resolva as reais necessidades, em especial, das salas multisseriadas, a questão de infraestrutura, remuneração, acompanhamento pedagógico, recursos didáticos, materiais e espaços pedagógicos, estradas e transportes apropriados, dentre outros.

Compreendemos a importância de uma educação pública, laica, única para todos os indivíduos. Uma educação escolar rigorosa cientificamente que leve o aluno à curiosidade e que se desenvolva enquanto sujeito crítico. Para tanto, requer um espaço de construção, transmissão e assimilação do saber historicamente sistematizado. Desse modo, a educação pensada para o sujeito do campo não pode ser pensada reduzida ao seu cotidiano, que a instrução a eles dispostas não deve ser inferior àquela posta para os grupos hegemônicos, pois a concepção burguesa de educação diferencia e particulariza para manter a sua dominação e o seu processo de acumulação (SAVIANI, 2003).

Diante disso, é preciso desvelar o caráter contraditório e desigual da sociedade capitalista, reivindicar e lutar por uma educação emancipatória. Assim, entendemos que a educação escolar por si só não tem poder para realizar a transformação social, mas acreditamos que o acesso à educação escolar com desenvolvimento de consciência de classe, seja capaz de fortalecer a construção de nova realidade social, na superação dos referidos limites, sendo assim, porta de entrada para a reivindicação de outros direitos fundamentais, seja para o sujeito do campo ou da cidade. Nesta perspectiva, encerramos as considerações com o desejo de ter contribuído com os estudos acerca da multissérie e que este trabalho também possa despertar novos olhares sobre a prática docente nas escolas multisseriadas.

REFERÊNCIAS

- ANHAIA, Edson Marcos de; JANATA, Natacha Eugênia. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.
- ANTUNES- ROCHA, Maria Isabel; SILVA, Penha Souza. Formação de Docentes que atuam em Classes Multisseriadas: Resgatando a Experiência Docente. EdUECE - Livro 304051. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Sociedade**. s. d, s. p.
- ARAÚJO, José Carlos Souza; RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza; SOUZA, Sauloéber Társo de. **Grupos Escolares na Modernidade Mineira: Triângulo e Alto Paranaíba**. Campinas: Alínea, 2012.
- BARRAL, Beatriz Souza. **Educação do Campo: As perspectivas das Multisséries em Lima Duarte- MG**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2018.
- BASSO. Jaqueline Daniela. **As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.
- BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. p.39-52, v. 27, n. 1, jan./abr. 2011.
- BARROS, Josemir Almir. **Organização do Ensino Rural em Minas Gerais, suas muitas faces em fins do XIX e início do XX (1899- 1911)**. 2013. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2013.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.
- _____. Educação do Campo ou Educação no Campo? **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n.38, p. 150-168, jun.2010 - ISSN: 1676-2584.
Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf. Acesso em: 19 jan. 2020.
- _____. **Educação Rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 260p.
- BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz; CAIADO, Kátia Regina Moreno. Escola Ativa: qual a sua contribuição para a educação do trabalhador do campo? In: BEZERRA NETO, Luiz; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs.). **Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa**. São José: Premier, 2011.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz. A difícil, mas necessária relação entre os movimentos sociais do campo e a universidade: práticas pedagógicas, desafios e novos rumos. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – **Anais Eletrônicos** – ISBN 978-85-7745-551-5. P.3638- 3661.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS, Flávio Reis dos. Políticas Públicas/Estatais para a Educação do/no Campo (1997- 2014). In: BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz; LEITE NETO, José. (Orgs.). **Trabalho e Educação: estudos sobre o rural brasileiro**. São Carlos: Pedro & João, 2017. p.103-138.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LEI Nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 14 nov. 2019.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 dez. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 nov. 2020.

_____. **Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)**. Fonec lança nota em defesa do PRONERA e do direito à Educação do Campo. 2020. Disponível em: <https://assesoar.org.br/fonec-lanca-nota-em-defesa-do-pronera-e-do-direito-a-educacao-do-campo/>. Acesso em: 06 abr. 2020.

_____. **Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)**. Seminário Nacional. Notas para análise do momento atual da Educação do Campo. Brasília, 15 a 17 ago. 2012b. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Forum+Nacional+da+educa%C3%A7%C3%A3o+do+campo+.+Semin%C3%A1rio+Nacional+.+notas+para+an%C3%A1lise+do+momento+atual+da+educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 20 marc. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: o trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas**. Educação do Campo. Unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Documento orientador. **Programa Nacional de Educação do Campo- PRONACAMPO**. Brasília, Janeiro de 2013. Disponível em: portal.mec.gov.br/13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf. Acesso em: 13 marc. 2020.

_____. **Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 09 fev. 2020.

_____. MEC/SECAD. **Projeto Base (Programa Escola Ativa)**, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.gov.br/secad> (Link Programas e Ações – Escola Ativa- Projeto Base).

_____. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 29 jan.2020.

_____. **Perfil territorial do Alto Rio Pardo**. Elaboração: CGMA, mai. 2015a. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=perfil+territoria+alto+rio+pardo+CGMA+2015>. Acesso em: 01 out.2020.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015c.

_____. **Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais**. Comissão permanente da Educação do Campo. Resolução SEE Nº 2820, de 11 de Dezembro de 2015b.

_____. **Censo Demográfico 2017**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Panorama cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/indaibira/panorama>. Acesso em: 21 ago. 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica, 2018a**. Disponível em: <http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/notas-tecnicas/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica, 2018b**. Disponível em: <http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/notas-tecnicas/>. Acesso em: 20 mar. 2020.

_____. **Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo do Município de Indaiabira- MG**, 2019.

CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar Jorge (org.). **Educação do Campo**: identidade de políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por Uma Educação do Campo, 4).

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35- 64, mar./jun.2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s198177462009000100003&script=sci_abstract&tln g=pt. Acesso em: 10 out. 2019.

CALDART, Roseli Salete. Pedagogia do movimento. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARDOSO, Maria Angélica. **A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Estado da arte a cerca das escolas multisseriadas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.174-193, mai.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639788/7351>. Acesso em: 05 marc. 2020.

CRUZ, Antônio Tiago Rodrigues da. **O ensino de geografia na infância e as salas multisseriadas das escolas do campo: realidades, tensões e perspectivas no município de Cedro- PE.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2019.

DAVID, Zoraide Guerra. **Indaiabira, liberdade e evolução.** Montes Claros- MG, 2000.

DIAS, Maria Juliana. **História do Grupo Escolar Osório de Moraes: sujeitos e práticas escolares (1932-1971).** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2019.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set./out./nov./dez., 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>. Acesso em: 14 fev. p.35- 40. 2020.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliana Marta Teixeira (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 135-150.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906/1918).** 2ª ed. revista ampliada. Edufu- Editora da Universidade Federal de Uberlândia/MG. 2014. 289 p.

FERREIRA Junior. Amarílio; BITTAR, Marisa. Elitismo e exclusão na educação brasileira: a trajetória de 500 anos da educação brasileira. **Série- Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB:** Campo Grande, MS, nº 9, 2000. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/605/493>. Acesso em: 22 set. 2020.

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

FRANCIOLLI, Fátima Aparecida de Souza. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. *In*: MARTINS, Lígia Márcia, DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.139- 160.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; VIEGA, Juliana Goretti. As escolas isoladas nas décadas iniciais do século XX: o estudo de uma instituição. **Cadernos de História da Educação**- V. 11, n.2- jul./dez. 2012, p. 479- 500.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília. UNESCO, 2009.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. 2009. Tese (Doutorado em Políticas Públicas)- Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará (Org.)**. 1. ed. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão Antônio Mufarre. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n°. 129, p. 1165-1182, out/dez. 2014.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do Letramento**. Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de letras, 2008.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel; MOLINA, Monica Castagna. (orgs.). **Por Uma Educação do Campo (Memória)**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília (vol. 1), 1999.

LEITE, Sérgio Celani. **Educação rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico- crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia; DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos. **A alfabetização sob o enfoque histórico- crítico: contribuições didáticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

MAZZETTO, Carlos Eduardo Silva. **Os cerrados e a sustentabilidade: territorialidades em tensão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORAES, Edel. *et al.* Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. *In:* HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel Antunes Rocha (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p. 25- 33.

_____. Transgredindo o paradigma (multis) seriado nas escolas do campo. *In:* HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel Antunes Rocha (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.p.399- 416.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria S. B. Rios. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? *In:* BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Brasília, 2012. p. 06-18.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n.44, mai/ago. p.329- 410. 2010.

NUNES, Klívia de Cássia Silva. **Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos: um estudo sobre as escolas do e no campo na região do Bico do Papagaio**. 2018. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos- São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Elane Rodrigues de. **O direito à educação e sua efetivação no campo: um estudo das crianças de zero a cinco anos da comunidade de Muselo, Indaiabira- MG**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)- Universidade Federal de São Carlos- São Paulo, 2018.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. **Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 22, n. 82, jan/mar, 2014, p. 57-88. Fundação Cesgranrio. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399534053004>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RAMALHO, Maria Nailde Martins. **Na roça, na raça... Eu me tornei professor: Um estudo sobre a formação docente de professores de classes multisseriadas no norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha**. 2008. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Metodista de Piracicaba, São Paulo, 2008.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2009.

ROCHA, Solange Helena Ximenes. **Construção da ação docente: aprendizagem de professoras leigas em classes multisseriadas no campo**. Tese (Doutorado em Educação)-

Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2007.

ROSA, Júlia Mazinini. **O programa Escola Ativa e a gestão participativa em escolas do campo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas)- Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

SÁ, Carolina Figueiredo de; MESQUITA, Rui Gomes de Mattos. Alfabetização e letramento no campo: desafios e perspectivas. *In: Pacto Nacional pela Idade Certa: Currículo no Ciclo de Alfabetização: perspectivas para uma Educação do Campo*. Unidade 1. Educação do Campo. Brasília. 2012, p.17-32.

SÁ, Carolina Figueiredo de; MESQUITA, Rui Gomes de Mattos; LEAL, Telma Ferraz. Currículo no ciclo de alfabetização: introduzindo a discussão sobre a educação do campo. *In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma Educação do Campo*. Brasília, 2012. Unidade 1. p. 09-16.

SANTANA, Dilsilene Maria Ayres. **Educação e formação humana: direito à educação e classes multisseriadas no meio rural brasileiro**. 2018. Tese (Doutorado em Educação)- Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2018.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. *In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 35- 47.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. O Golpe e a Cassação do Direito Fundamental dos Camponeses à Educação do Campo. **Revista OKARA: Geografia em debate**, v.12, n.2, p. 322-433, 2018. ISSN: 1982-3878. João Pessoa, PB. Disponível em: <http://www.okara.ufpb.br>. Acesso em: 13 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

_____. O choque teórico da politecnia. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

_____. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. *In: O Legado Educacional do Século XX no Brasil*. SAVIANI, Dermeval [et al.]. 2006. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados. p. 9-57.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**.- 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Modo de produção e a pedagogia histórico- crítica. Entrevista (Por: Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça Peixoto). **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009.

_____. **Pedagogia histórico- crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, José Nunes da; LIMA, Juliana de Melo; LEAL, Telma Ferraz. Princípios para se pensar o ciclo de alfabetização. *In*: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento do Ensino na perspectiva da Diversidade Educação do Campo**. Unidade 2. Brasília. 2012, p.08-22.

SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. *In*: **Revista Presença Pedagógica**. v. 9, n.52, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. 128p.

SOUZA, Maria Antônia de; SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. Educação do campo: prática do professor em turma multisseriada. **Diálogo Educacional**, Curitiba, SC, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007.

Disponível em:

<<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1584&dd99=view>> Acesso em: 05 nov. 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. **A prática pedagógica do professor de Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.

_____. **O Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 22 ed. Campinas: Papyrus, 2006.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Autores Associados, 2005.

APÊNDICE A- Roteiro de entrevista semiestruturada para professores das salas multisseriadas

1. Você poderia me falar um pouco sobre você, onde mora, como escolheu ser professor (a), alguém influenciou na escolha.
2. Como se tornou professor (a) nesta comunidade?
3. Durante a sua formação obteve formação no que diz respeito a classes multisseriadas?
4. Possui outro trabalho?
5. O que é ser professora em classe multisseriada?
6. Quantas crianças possuem na sala de aula?
7. Qual a faixa etária?
8. Como se dá a prática pedagógica na sala multisseriada?
9. Como você divide o tempo na sala de aula? É um fator que atrapalha o desenvolvimento das atividades?
10. Como é feito para se alfabetizar as crianças, qual a estratégia de atuação docente?
11. Como você define alfabetização e letramento?
12. Quais as principais dificuldades dos alunos com relação à alfabetização e ao letramento?
13. Que aspectos dificultam a ação pedagógica docente em classe multisseriada?
14. E os momentos de sucesso? Que pontos positivos podemos apontar em uma sala multisseriada/ heterogênea?
15. Como se dá o planejamento escolar e com que frequência realiza seu planejamento (diário, semanal, mensal, anual)?
16. Quais as disciplinas trabalhadas? Existe outro professor que trabalhe alguma disciplina específica (ex: Educ. Física), existe algum conteúdo, disciplina que você prioriza?
17. E a equipe pedagógica da Secretaria de Educação, tem dado suporte a você? Realizam acompanhamentos? Fornecem capacitação, discutem temas relacionados a classes multisseriadas?
18. E na sua escola, a equipe técnica promove algum tipo de auxílio?
19. Que tipo de encaminhamento você recebe da Secretaria de Educação para alfabetizaras crianças de classes multisseriadas? Existe uma metodologia específica?
20. O que significa para você trabalhar em uma sala multisseriada?
21. Você já trabalhou em salas seriadas, o que você acha das mesmas?
22. Qual a sua opinião a respeito das escolas nucleadas?

23. Trabalha com livro didático com a classe multisseriada? É específico para as classes multisseriadas?
24. O que motiva você na sua profissão docente?
25. Você se sente valorizado enquanto profissional da educação (reconhecimento social, remuneração)?
26. O que mais incomoda você na sua profissão hoje?
27. O que você acha que deveria ser mudado com relação às classes multisseriadas?
28. Você tem conhecimento do Programa Escola Ativa?
29. Você já ouviu falar no termo Educação do/no Campo ou Educação Rural, o que entende sobre; recorda ter falado sobre esse assunto na sua formação?
30. As famílias são envolvidas nas atividades da escola, de que maneira?
31. Se pudesse escolher entre dar aula no campo ou na cidade; sala seriadas ou multisseriadas o que você escolheria e por quê?
32. Você tem conhecimento de alguma política pública voltada para a educação no campo, caso sua resposta seja sim, ela tem contribuído ou não nas classes multisseriadas?

APÊNDICE B- Roteiro de questionário para professores das salas multisseriadas

1. Qual seu nome?
2. Onde você mora?
3. Qual estado civil?
4. Qual formação possui?
5. Qual ano se formou?
6. A sua formação foi em escola pública ou privada? Qual foi?
7. Quantos anos você tem de docente?
8. Já atuou como coordenadora ou diretoria de escola? Quantos anos para cada experiências?
9. Quando começou a trabalhar com educação?
10. Você poderia falar um pouco sobre o início do seu trabalho como professora? Como foram suas primeiras experiências?
11. Há quanto tempo você ensina em classes multisseriadas e desde quando está atuando nesta escola?

APÊNDICE C – Parecer de aprovação do CEP N°

3.781.173



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As classes multisseriadas no meio rural: um estudo sobre as condições da educação escolar no município de Indaiabira região norte do Estado de Minas Gerais.

Pesquisador: ELANE RODRIGUES DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 15732119.7.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.781.173

Apresentação do Projeto:

Temática relevante.

O presente projeto se localiza no Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos- UFSCar. Com o título "As classes multisseriadas no meio rural: um estudo sobre as condições da educação escolar no município de

Indaiabira região norte do Estado de Minas Gerais". Com o objetivo de identificar as classes multisseriadas rurais e as possíveis influências das relações políticas, econômicas, pedagógicas e sociais na política educacional no município de Indaiabira na região norte do Estado de Minas Gerais. A partir deste tema elabora-se a seguinte pergunta: Como tem se dado a prática pedagógica nas classes multisseriadas no meio rural, do município Indaiabira na região norte do Estado de Minas Gerais? Para esta pesquisa qualitativa optou-se por realizar um estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Teremos como objeto de estudo três escolas do município Indaiabira-MG, sendo que duas delas apesar de estarem situadas em comunidades diferentes são anexas, levando

o mesmo nome, diferenciando apenas pelo nome da comunidade: Escola Municipal de Sobrado Muselo; Escola Municipal de Sobrado- Taquaril, uma outra escola é a Escola Municipal Exupério Amorim. No intuito de aprofundar os conhecimentos sobre as classes multisseriadas e a prática pedagógica dos professores, serão realizadas entrevista semiestruturada junto aos professores responsáveis pelas devidas turmas multisseriadas das três escolas acima citadas, que possuem

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

Cep: 13.065-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-9885

E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Projeto: 3.781.173

alunos do 1º ano. Também serão entregues aos mesmos um questionário com questões relacionadas às classes multisseriadas. A fim de analisar aspectos referentes às relações econômicas, políticas, pedagógicas e sociais e se têm influência sob as políticas para a educação no campo; compreender as condições da educação das classes multisseriadas rurais a partir da quantidade de classes que existem na região; o fechamento das classes multisseriadas; nucleação; matrículas; transporte escolar; os níveis de certificação dos professores que trabalham nestas classes, dentre outros assuntos. Acreditamos que dados como estes serão obtidos através das observações, entrevista, questionário, Projeto Pedagógico da escola, pesquisa bibliográfica e documental, fontes eletrônicas, pesquisas nos dados demográficos do IBGE, Censo escolar e outros. Espera-se como resultado de pesquisa que os objetivos propostos sejam alcançados a fim de aprofundar os conhecimentos sobre as classes multisseriadas no município de Indaiabira região norte do Estado de Minas Gerais, além de poder contribuir com reflexões relacionadas à qualidade destas classes diante da sociedade que vivemos na luta por uma educação pública no campo na formação de sujeitos para o exercício consciente e crítico, capazes de interferir na realidade social.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Identificar as classes multisseriadas rurais e as possíveis influências das relações políticas, econômicas, pedagógicas e sociais na política educacional no município de Indaiabira na região norte do Estado de Minas Gerais.

Objetivo Secundário:

-Compreender o processo histórico de implementação das classes multisseriadas no meio rural no município de Indaiabira- MG.-Identificar as classes multisseriadas e suas condições no meio rural, do município de Indaiabira-MG.

-Compreender como

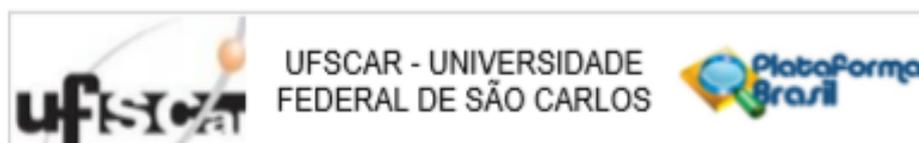
se dá a prática docente nas classes multisseriadas no primeiro ano do ensino fundamental I.

-Analisar se as relações sociais, políticas, pedagógicas e econômicas influenciam as políticas para a educação no meio rural do município de Indaiabira- MG.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Benefícios: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado. Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação do Campo, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para a efetivação do direito à educação. Você tem direito a assistência e a buscar indenização diante de eventuais

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235		Cel: 13.565-905
Bairro: JARDIM GUANABARA	Município: SAO CARLOS	E-mail: cehumanos@ufscar.br
UF: SP	Telefone: (16)3351-6665	



Continuação do Parecer: 3.781.173

danos decorrentes da pesquisa.

Riscos: Os riscos envolvidos em sua participação estão relacionados: 1) um eventual constrangimento relacionado com os temas tratados durante a entrevista (a biografia pessoal, prática pedagógica, formação docente). Para minimizar esse risco, o pesquisador reforça que você não é obrigado a participar da pesquisa, e que pode a qualquer momento, se negar a responder a qualquer uma das questões da entrevista. 2) o outro risco presente na pesquisa é a quebra de confidencialidade e privacidade. Para minimizar este risco, o pesquisador será o único a manipular o áudio e os dados obtidos durante a pesquisa. Os materiais serão mantidos sobre a guarda do pesquisador. O pesquisador não fará qualquer menção pública ou privada sobre a sua participação na pesquisa.

O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica para você. A qualquer momento você poderá desistir de participar, sua recusa não trará prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

título da pesquisa no sistema da Plataforma Brasil

Projeto de Pesquisa:

As classes multisseriadas no meio rural: um estudo sobre as condições da educação escolar no município de Indaiabira região norte do Estado de

Minas Gerais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram incluídos no TCLE as informações solicitadas no parecer anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendência.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1374104.pdf	18/11/2019 20:47:16		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_doc	18/11/2019 20:45:53	ELANE RODRIGUES DE OLIVEIRA	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235

Bairro: JARDIM GUANABARA

Cep: 13.565-905

UF: SP

Município: SAO CARLOS

Telefone: (16)3351-0685

E-mail: cep@ufscar.br



Continuação do Parecer: 3.781.173

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento_u.doc	30/09/2019 15:36:54	ELANE RODRIGUES DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	img21.jpg	27/08/2019 17:27:11	ELANE RODRIGUES DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	img9.jpg	27/08/2019 17:26:32	ELANE RODRIGUES DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	img33.jpg	27/08/2019 17:25:40	ELANE RODRIGUES DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa.docx	13/06/2019 13:45:41	ELANE RODRIGUES DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_de_consentimento.doc	13/06/2019 13:45:18	ELANE RODRIGUES DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	13/06/2019 13:42:26	ELANE RODRIGUES DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 18 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
UF: SP Município: SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-0685 e-mail: cephumanos@ufscar.br