

INTRODUÇÃO

A educação básica no Brasil, no início deste milênio, apresenta novos desafios para a sociedade e, nesse sentido, observa-se, nas últimas décadas, um aumento progressivo do interesse da população pelos espaços a serem ocupados na escola pública, principalmente em razão do direito de poder que a escola exerce na sociedade. Por isso, a questão do acesso à escola deve priorizar um debate pautado na discussão sobre a qualidade do ensino. Para Ferraro (1999, p. 26), “[...] o problema do acesso não se resolve simplesmente com vagas nas escolas e professores [...]”. Faz-se necessário provocar a sociedade a fazer parte do debate, a ponto de chamar atenção dos entes governamentais, compostos pelas três esferas federal, estadual e municipal, para os verdadeiros problemas que a escola enfrenta.

Esses problemas dizem respeito tanto à inclusão, quanto à exclusão dos indivíduos da escola e na escola. Os processos de inclusão baseiam-se no diagnóstico da quantidade de alunos matriculados por idade, séries, aprovação e nas questões relacionadas à acessibilidade. Quanto aos problemas de “exclusão da escola e na escola”, estes se baseiam na reprovação, evasão escolar e o não acesso à escola. (FERRARO, 1999).

Ferraro (1999, p. 26), ao fazer a análise desses processos de acesso, aprovação, evasão escolar e repetência, argumenta que “[...] é necessário também que os alunos tenham condições de ingressar e de permanecer na escola pelo tempo a que tem direito”. Isso significa que os processos de exclusão da escola e na escola dizem respeito não só à quantidade de salas de aulas construídas ou simplesmente na evasão ou repetência escolar, mas também na dívida histórica que o Brasil tem com a educação, em especial, a educação oferecida fora dos centros urbanos.

Para compreender essa problemática é necessário entender que a escola ampliou o acesso de forma universal, mas não se preparou para a complexidade do público que estava recebendo. Essa preparação implica em inovação e ampliação da estrutura física das escolas, formação de professores e demais profissionais da educação, aquisição de materiais adequados e suficientes para atender às necessidades dos alunos e professores. Enfim, pode-se afirmar que, historicamente, a construção efetiva de uma escola de qualidade para todos, ainda está distante de ser alcançada, sobretudo as escolas localizadas no campo, por serem afastadas dos centros urbanos e, em maior parte, isoladas, esquecidas e abandonadas pelas políticas públicas governamentais.

A educação do campo, ao longo dos anos, é destaque nas estatísticas educacionais pelos altos índices de repetência e evasão escolar. Esse fracasso escolar ocorre a partir do momento em que não é respeitado o tempo que cada aluno precisa para promover o conhecimento. Por isso, deve ser responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional a redução desses índices, principalmente, nas classes multisseriadas, pois elas são as maiores vítimas desse fenômeno. (BRASIL, 2010).

A educação do campo é compreendida como um processo em construção, cuja lógica está pautada na efetivação de uma política que promova o desenvolvimento dos povos que habitam no campo.

Nesse sentido, as questões voltadas para as melhorias educacionais das escolas do campo e das classes multisseriadas, ou seja, espaços que comportam desde a educação infantil até as primeiras séries do ensino fundamental, são defendidas como bandeira de luta dos povos do campo, pela sociedade organizada e por militantes sociais que acreditam na educação como a única forma de dignificar o cidadão e torná-lo mais crítico e ativo na sociedade.

Para Reis (2011), apesar de todas as lutas que levaram à realização de conferências, encontros e seminários para a Educação do Campo, esse termo passou a ser visto legalmente, a partir do momento em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/96, em seu Art. 28, garantiu os caminhos a serem trilhados para o desenvolvimento da educação, pautado nas peculiaridades da vida rural.

Segundo Molina (2012), o Brasil possui 76,2 mil escolas rurais, de acordo com o Censo Escolar do ano de 2011. A mesma pesquisa apresenta que, desse total, 42 mil escolas são formadas por classes multisseriadas. Além da infraestrutura precária, um levantamento do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), feito com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), do ano de 2009, indica que 2,5% das crianças e dos adolescentes entre 07 e 14 anos que vivem no campo ainda estão fora da escola. Esses dados levam a concluir que ainda falta muito para se alcançar a universalização do acesso à educação básica no país. Outro desafio a ser vencido é a formação dos professores que atuam nas escolas do campo, pois, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), aproximadamente 160 mil professores (44%) não possuem nível superior. (MOLINA, 2012).

Para Caldart (2009, p. 150), “[...] somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal de todos [...]”. É com esse

pensamento que a Escola do Campo tornou-se atualmente uma reivindicação da população da zona rural, sendo cada vez mais levada à inclusão na agenda das políticas públicas por meio dos espaços ocupados pelos movimentos sociais, cujo maior desafio é construir em conjunto, sociedade e governo, uma educação com qualidade social para todos os povos que vivem no campo e do campo.

Se a escola do campo vem mudando é porque o próprio “[...] campo está em movimento” (CALDART, 2009, p. 89), e a educação básica do campo está sendo produzida nesse contexto a partir da dinâmica dos movimentos sociais, pois é deles que resultam as reivindicações históricas mais acentuadas pela garantia do direito à vida, com dignidade e valorização humana.

Essa dinâmica social, cada vez mais exigente, pauta o debate também focalizado na formação e nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores em sala de aula. Pimenta (2007, p. 31) afirma que “a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório cuja tendência se remete a uma configuração política de desenvolvimento pessoal e profissional”. Arroyo (1999, p. 145) remete à discussão que a formação de professores “faz parte do pensar mais tradicional, que a qualificação dos profissionais coloque-se como um pré-requisito e uma precondição à implantação de mudanças na escola”. O que não produz contradição entre os autores, mas a convicção de que não apenas a formação de professores dará conta de todas as mudanças necessárias para a escola, mas um repensar na necessidade de aprender para intervir com qualidade.

Isso significa que, “para compreender esse conjunto de ações, deve-se entender a sua implementação” dentro da escola. (CAMPOS, 2010, p. 49), e, ainda que “os investimentos por si só não garantem o sucesso esperado”, mas um refazer e repensar constantes, considerando que “Educar é Humanizar”, e que o processo de desenvolvimento do ser humano não se constitui “de uma hora para outra”, ou seja, é importante compreender que:

[...] os prazos em educação exigem a paciência cujo tempo se consubstancia no amadurecimento, na sensibilidade, na perspectiva. O trabalho em educação significa tratar permanentemente o inacabado. O projeto de melhoria do ser humano exige humildade e ousadia de reconstrução. Assim, a escola deve ser transformada por um *habitus* pedagógico. Educação é um processo. (CAMPOS, 2010, p. 49, grifo do autor).

Nessa perspectiva, com o foco na educação do campo, as classes multisseriadas necessitam de uma atenção especial para a efetivação das políticas públicas voltadas para este tipo de escola, com vistas a uma educação de qualidade, que considere as diferentes

realidades, conhecimentos e culturas, com metodologias diferenciadas que valorizem os saberes historicamente construídos.

Nessa mesma realidade está inserido o professor. Ele é o mediador do conhecimento e, sendo mediador, é importante que as políticas públicas tenham como foco sua formação e seu fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, o Governo Federal criou o programa *Escola Ativa* (PEA), que tem como proposta construir um processo de formação continuada para professores, voltada ao atendimento das peculiaridades das escolas do campo que possuem classes multisseriadas. (BRASIL, 2007).

A principal estratégia que o referido Programa oferece para contribuir com a aprendizagem do aluno é capacitar os professores e implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno. (BRASIL, 2007).

Essa capacitação visa, segundo a proposta do programa, aumentar o estímulo dos professores, para que eles passem a ter um melhor envolvimento e conhecimento de disciplinas específicas e, com isso, desenvolvam melhor seu trabalho e proporcionem aos alunos uma aprendizagem com a finalidade de torná-los cidadãos críticos.

Assim, ressalta-se que a luta por uma educação do campo de qualidade vai delineando-se como uma conquista tanto dos povos do campo, como dos movimentos sociais, e desperta nos governantes, o interesse pelo investimento neste setor.

Dessa forma, discutir a formação do professor que atua na educação do campo e o desenvolvimento de suas práticas educativas é uma possibilidade para ampliar espaços nas políticas públicas que sejam capazes de atender às reais necessidades desses professores, contribuindo assim para a efetiva inclusão da criança advinda daquela realidade social na escola.

Nesse contexto, o município de Chapadinha, localizado na região do Baixo Parnaíba, no estado do Maranhão, possui uma rede de ensino com um total de 124 (cento e vinte e quatro) escolas no campo, sendo que 113 (cento e treze) funcionam com classes multisseriadas, constituindo-se num importante campo de investigação, em especial, no tocante às práticas pedagógicas dos professores que atuam nessa realidade educacional.

A escolha em estudar a realidade das escolas do campo, além do fato já mencionado, justifica-se pela própria experiência da autora desta dissertação como professora da rede municipal de ensino de Chapadinha-MA, pelo conhecimento das práticas

pedagógicas de muitos profissionais que atuam em escolas da zona rural do município de Chapadinha-MA, desde o ano de 2002.

A experiência acumulada, também, nos cargos de secretária e presidente do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Chapadinha-MA, proporcionou não somente a oportunidade de conhecer a realidade enfrentada pelos professores, como também buscar, por meio da representação sindical da entidade, uma solução que, substancialmente, amenizasse a situação do ponto de vista pedagógico. Diversos professores que atuavam nessas classes enfrentavam muitas dificuldades para trabalhar com seus alunos, visto que as turmas eram muito heterogêneas; havia uma grande diversidade de idade, série e níveis conhecimento. Não havia uma orientação pedagógica específica para a prática docente em salas com alunos de várias séries dividindo o mesmo espaço, forçando-os a desenvolver, intuitivamente, as atividades.

Após alguns anos, mais precisamente em 2009, foi implantado o programa *Escola Ativa* (PEA) no município, mas, apesar disso, os professores continuam a falar das mesmas dificuldades em trabalhar com a compactação das séries. Suas narrativas também foram elementos motivadores que ensejaram o interesse da autora desta pesquisa em conhecer a repercussão desse Programa na possível melhoria das práticas educativas adotadas pelos professores que atuam nas classes multisseriadas em escolas do campo em Chapadinha-MA.

Portanto, essas indagações constituíram elementos motivadores que resultou no desenvolvimento desta pesquisa de mestrado, que visa investigar a realidade do trabalho pedagógico das professoras que atuam nas classes multisseriadas das escolas do campo do município de Chapadinha- MA, a partir da implantação do PEA.

Problema de pesquisa

Os anos de atividades exercidas em escolas do campo no município de Chapadinha-MA, e a observância do predomínio das classes multisseriadas lá existentes, suscitaram o questionamento de como têm sido desenvolvidas as práticas dos professores nessas classes, visto as possíveis dificuldades frente à complexidade desse trabalho junto as crianças matriculadas da pré-escola ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Além disso, essa observação fez emergir a dúvida de como tem sido o desenvolvimento das propostas do PEA, criado pelo Ministério da Educação (MEC), que

sugerem apontamentos teórico-metodológicos específicos para subsidiar as particularidades do trabalho dos professores, em classes assim constituídas.

Desses questionamentos surgiram as seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Qual a repercussão do Programa *Escola Ativa* nas práticas pedagógicas adotadas pelos professores das classes multisseriadas?
- b) De que maneira foi desenvolvida a formação dos professores das classes multisseriadas do PEA e qual a contribuição para o desenvolvimento das atividades de sala de aula?
- c) Como os professores se posicionam frente às ações do PEA, à realidade da escola do campo e das classes multisseriadas e ao seu próprio trabalho?
- d) Quais as alternativas pedagógicas propostas pelo Programa foram efetivamente incorporadas às práticas dos professores?

Objetivos

Geral

Investigar as práticas pedagógicas dos professores que atuam em classes multisseriadas das escolas da rede municipal de educação em Chapadinha-MA, considerando a realidade da escola do campo e a efetivação do Programa *Escola Ativa* - PEA.

Específicos

- a) Analisar como os professores avaliam o programa *Escola Ativa*, a partir do trabalho com as classes multisseriadas, da realidade da escola do campo e de seu próprio fazer docente;
- b) Apontar as estratégias de ensino utilizadas pelos professores, no processo ensino e aprendizagem dos alunos das escolas do campo, arroladas na pesquisa;
- c) Identificar que elementos do contexto escolar favorecem ou não a efetivação do programa *Escola Ativa* nas classes multisseriadas pesquisadas;
- d) Verificar as contribuições do PEA para o desenvolvimento profissional na perspectiva desse professor.

Delimitação da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada em 05 (cinco) escolas do campo, envolvendo 06 (seis) professoras que atuam em classes multisseriadas do município de Chapadinha-MA e que adotaram as estratégias do PEA como metodologia pedagógica para desenvolver a educação do campo.

O Sistema Municipal de Ensino de Chapadinha atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I, II e à Educação de Jovens e Adultos (EJA), estando organizado em nove anos, conforme Lei nº 9394/1996. A expansão desse atendimento garantiu aos alunos das escolas do campo matrículas em turmas regulares para aqueles que residem em comunidades que possuem números de alunos suficientes para a formação de turmas não multisseriadas e salas unidocentes. Entretanto, para a maioria das localidades, foi adotado o modelo de classe multisseriada, que reúne alunos das modalidades da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em um mesmo espaço, totalizando 113 (cento e treze) salas de aula.

A realidade educacional de Chapadinha-MA desafia constantemente os professores ao enfrentamento do trabalho com essas classes multisseriadas, que exigem um esforço de mudança de atitudes no uso de uma dinâmica educativa que atenda às peculiaridades do local, dos níveis de ensino, das particularidades das áreas de conhecimento interdisciplinares que compõem o currículo, assim como da complexidade das diferenças de idade dos alunos dessas escolas.

Relevância do Estudo e Justificativa

Partiu-se da compreensão de que a efetivação das políticas públicas vigentes na educação do campo é complexa, pois remete a uma realidade com muitas dificuldades, evidenciando-se a luta dos movimentos sociais que fomentam o debate da legislação para esse tipo de educação. Destaca-se o fato de que o município de Chapadinha-MA possui 124 (cento e vinte e quatro) escolas do campo, sendo que 113 (cento e treze) possuem classes multisseriadas, ou seja, 91% do total dessas escolas têm classes que reúnem, num mesmo ambiente, alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem. Assim, estudar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas dos professores de classes multisseriadas do PEA em

Chapadonha-MA torna-se um processo de grande relevância que visa contribuir para a construção de uma educação de qualidade para todos.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2004) realizada pelo IBGE, 17% da população do país está concentrada nas áreas rurais, o que corresponde a 30,8 milhões de pessoas, dessas 25,8% da população adulta (15 anos ou mais) ainda é analfabeta, enquanto na zona urbana essa taxa é de 8,7%. Segundo Campos (2008), “se antes o analfabetismo se encontrava fora da escola, hoje o analfabetismo também se encontra na produção da improdutividade da escola”. A mesma pesquisa também apresenta distorção entre idade e série cursada, abrangendo 41,4% das séries iniciais do Ensino Fundamental na zona rural. Com esse índice elevado de distorção nos anos iniciais, a defasagem para os anos finais do Ensino Fundamental chega a 56%. (PNAD, 2004). Assim, pesquisar como está a prática de professores que atuam nessas comunidades, é muito relevante e oportuna.

Ressalte-se que avaliar as práticas educativas dos professores de classes multisseriadas de escolas do campo do município de Chapadonha-MA, levando em consideração a realidade local, a diversidade, a complexidade e as dificuldades enfrentadas pelos professores que trabalham nessas localidades irá contribuir para uma possível revisão da Educação do Campo naquela região e, em decorrência, apontar elementos qualitativos para sua conseqüente melhoria. Além disso, investigar as repercussões do PEA nas práticas pedagógicas desses professores, bem como o processo de formação e o desenvolvimento das alternativas pedagógicas propostas pelo Programa, poderão contribuir para a construção de uma ação educativa mais eficaz para aquela região.

Organização do trabalho

Esta dissertação de mestrado está dividida em seis partes: na Introdução apresentam-se o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, a delimitação do tema, a relevância do estudo e a organização do trabalho.

Na primeira parte, apresenta-se o referencial teórico, partindo-se da revisão da produção acadêmica (teses e dissertações) referente à educação do campo. Na sequência, apresenta-se a trajetória histórica e legal do processo de construção da Educação do Campo no Brasil. Em seguida, avaliam-se os processos de formação de professores para a Educação do Campo. Por fim, ainda nesta parte, apresentam-se os posicionamentos teóricos sobre a

“teoria bioecológica do desenvolvimento humano”, proposta por Urie Bronfenbrenner (2002; 2011).

A segunda parte tem como destaque a implantação do Programa *Escola Ativa* no município de Chapadinha-MA, considerando-se os processos de formação e a proposta metodológica do Programa para as classes multisseriadas.

A terceira descreve a metodologia adotada para o desenvolvimento desta pesquisa, incluindo: tipo de pesquisa, população e amostra, instrumentos de coleta de dados, procedimentos para coleta e análise dos dados.

Na quarta parte apresentam-se os resultados e discussão, com base no referencial teórico sobre os estudos já realizados sobre o tema em questão, assim como a análise dos dados coletados.

A quinta parte finaliza o processo investigativo com a apresentação das considerações finais.

Por último, apresentam-se os elementos pós-textuais, que são: as referências das fontes bibliográficas e eletrônicas consultadas para a realização desta pesquisa, os apêndices e os anexos.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste tópico apresenta-se o processo de construção histórica da educação do campo no Brasil. Portanto, parte-se de reflexões acerca das escolas da cidade e sua relação para se abordar sobre as escolas do campo, às quais constituem objeto de estudo desta pesquisa de mestrado.

Williams (2011, p. 11) ressalta uma reflexão acerca da visão geral de cidade e de campo. A cidade era vista como sendo um “centro de realizações, de saber, das comunicações, da luz” e associando-se ao campo “uma forma natural de vida”. Em conjunto com essa visão, evidenciam-se também questões negativas, relacionando à cidade “como lugar de barulho, mundanidade e ambição e o campo como sendo um local de atraso, ignorância e limitação.”

Nesse sentido, na educação, essa visão de campo e de cidade é bem expressiva. Partindo da idealização das condições materiais existentes na cidade e de seus processos de urbanização, o parecer do Conselho Nacional de Educação nº 36/2001/CNE/CEB (BRASIL, 2001) relata que alguns estudiosos levam em consideração que o campo é constituído como uma realidade provisória e está fadado ao desaparecimento, visto o implacável processo de urbanização que deverá homogeneizar o espaço nacional. De outro lado, as políticas educacionais também reforçam essa concepção, já que a educação do campo deverá ser adaptada e que a educação urbana serve como parâmetro.

Esse mesmo parecer ainda focaliza que a educação do campo, idealizada pelos movimentos sociais, ainda não teve seu devido lugar, nem chegou ao nível de suas aspirações, mas continua tendo visibilidade por meio das reivindicações feitas no cotidiano, pelas críticas ao constituído e pela busca da educação escolar inclusiva.

Assim, o campo deve ser considerado como um espaço heterogêneo, com diversidade econômica em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não agrícolas, com movimentos sociais, com multiculturalidade e com demandas por educação básica, de acordo com as dinâmicas estabelecidas no campo, a partir da interação com os meios de comunicação e a cultura letrada, com isso, deixando de ser apenas uma adaptação das escolas urbanas.

1.1 Educação do campo, escola rural e escola do campo

De acordo com o princípio citado no parecer do Conselho Nacional de Educação nº 36/2001/CNE/CEB (BRASIL, 2001) de que o campo é mais que um perímetro não urbano, e que o campo é um espaço de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade, a educação do campo passa a ser vista como uma necessidade dos indivíduos que habitam no campo, necessidade ligada aos direitos sociais e à formação integral dos indivíduos que vivem nessas regiões.

Dessa forma, a escola rural era destinada à população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento. (RIBEIRO, 2012). Segundo a autora, quando existia escola, a educação dos camponeses era oferecida na mesma modalidade da que era oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo com isso nenhuma preocupação em adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos, quando a frequentavam.

Ribeiro (2012) destaca que a escola rural oferecia apenas conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples e, mesmo assim, a escola também não cumpria sua função, visto os baixos índices de escolaridade e altas taxas de analfabetismo em áreas rurais.

A escola rural também não oferecia aos filhos dos camponeses uma aproximação entre estudo e trabalho, já que tinham que ingressar cedo nas lidas da roça com suas famílias, ou seja, associava-se à visão educacional de que “[...] na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra”. (RIBEIRO, 2012, p. 296).

Neste sentido, não cabia à escola a tarefa de educar as crianças do campo e para o campo, tanto que quase sempre esses alunos ingressam mais tarde e permanecem por pouco tempo na escola, já que a “permanência das crianças na escola depende do que ela pode oferecer em relação às atividades práticas relativas ao trabalho material como base da aprendizagem, ou seja, da produção de conhecimentos”. (RIBEIRO, 2012, p. 296).

Segundo a autora, ao analisar a constituição da sociedade brasileira nos primeiros séculos, faz-se necessário levar em consideração:

[...] o processo de colonização e, relacionado a ele, o regime de escravidão, o latifúndio e a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação, esta formação social não exige a qualificação da força de trabalho, ocasionando até certo desprezo, por parte das elites, em relação ao aprendizado

escolar das camadas populares, principalmente dos camponeses. Por isso, mesmo encontrando-se registros de educação rural no século XIX, é somente a partir da década de 1930 que começa a tomar forma um modelo de educação rural associado a projetos de “modernização do campo”, patrocinados por organismos de ‘cooperação’ norte-americana e disseminados pelo sistema de assistência técnica e extensão rural. (RIBEIRO, 2012, p. 299).

Isso mostra o fraco desempenho da escolarização das populações rurais e o desinteresse do Estado com a educação rural. Mas, em confronto com a educação rural negada aos povos do campo, a educação do campo nasce a partir de uma inquietação coletiva dos movimentos sociais, populares e de luta pela terra, articulando trabalho camponês à educação escolar com respeito às suas origens e conhecimentos historicamente adquiridos.

Por isso que os movimentos sociais buscam incessantemente transformar a escola rural sem objetivos sociais coletivos em escola do campo capaz de pensar a educação de forma coletiva, articulada e dinâmica para os filhos e filhas dos camponeses.

Vale ressaltar que, a expressão “Educação do Campo” (CALDART, 2012) tem seu surgimento na preparação para a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998. Precedidas por encontros estaduais, as discussões levadas à Conferência Nacional partiram da inquietação dos participantes em debater um contraponto à forma e ao conteúdo, até então chamado de “educação rural”. Segundo Caldart (2012), a partir das discussões geradas em torno do tema, o termo “Educação do Campo” consolidou-se no Seminário Nacional, realizado em Brasília, em 2002, sendo reafirmado em 2004, na II Conferência Nacional de Educação do Campo.

Diante desse momento histórico de mobilização popular, o Decreto nº. 7.352/2010 (Art. 1º, § 1º, I) que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), pensou a oferta educacional para a população do campo, destinando-se à ampliação e qualificação tanto da educação básica como do ensino superior, estabelecendo que “escolas do campo” são todas as escolas situadas em áreas rurais, conforme definidas pelo IBGE e aquelas situadas em área urbana que atendam predominantemente à população do campo. (MEC, 2010).

Assim, a Educação do Campo parte de um esforço coletivo e como uma consequência das “lutas pela transformação da realidade educacional específicas das áreas de reforma agrária protagonizada pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo”. (CALDART, 2012, p. 261).

Entretanto, Caldart (2012, p. 262), apresenta alguns questionamentos relacionados à real efetivação da educação do campo, como segue:

Entretanto, como defender a educação dos camponeses sem confrontar a lógica da agricultura capitalista que prevê sua eliminação social e mesmo física? Como pensar em políticas de educação no campo ao mesmo tempo em que se projeta um campo com cada vez menos gente? E ainda, como admitir como sujeitos propositores de políticas públicas movimentos sociais criminalizados pelo mesmo Estado que deve instituir essas políticas?

A partir dessas interrogações, é possível compreender que, mesmo que a educação do campo consiga manter-se no exato espaço da luta por políticas públicas, suas relações estruturais irão permanecer nas contradições, no âmbito das “questões agrárias, dos projetos de agricultura ou de produção no campo, de matriz tecnológica, de organização do trabalho no campo e na cidade”. As discussões ficam cada vez mais acaloradas quando se “adentra o debate de conteúdo da política, chegando ao terreno dos objetivos e da concepção de educação, de campo, de sociedade, de humanidade”. (CALDART, 2012, p. 263).

Todavia, é no campo das ideias e dos ideais que a educação do campo se fundamenta e ganha espaço. É nesse contexto que o confronto que move a educação do campo se fortalece. Aos poucos essa compreensão vai ganhando sentido, pois a educação do campo está alicerçada como prática social, mesmo que ainda em construção, mas movida a partir de uma consciência coletiva de que existe uma necessidade de mudança.

Assim, a escola do campo, nascida e desenvolvida no bojo da educação do campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses pela terra e pela educação, busca consolidar-se como espaço de acesso, conhecimento e garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo. Neste sentido:

A possibilidade do exercício deste papel fundamental da escola do campo, contribuindo para a formação desse intelectual coletivo, dependerá da forma pela qual esta escola estiver conectada ao mundo do trabalho e às organizações políticas e culturais dos trabalhadores do campo. Isto significa que a escolarização em todos os níveis deve promover o conhecimento sobre o funcionamento da sociedade, sobre os mecanismos de dominação e subordinação que a caracterizam, e sobre o modo de integração da produção agrícola neste projeto de sociedade, a partir do complexo sistema de relações e de mediações que constitui o processo de desenvolvimento rural. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327-328).

Assim, a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, propõe-se a construir uma “prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as suas lutas principais no auge da constituição histórica dos movimentos de resistências à expansão capitalista em seus territórios”. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 328).

Para Molina e Sá (2012, p. 329), a escola do campo pode contribuir para a formação de novas gerações de intelectuais orgânicos capazes de desencadear o protagonismo dos trabalhadores do campo, com vistas a consolidar um processo social contra-hegemônico. “Mas essa afirmação faz-se mediante o reconhecimento dos limites que a escola, ainda que transformada em seus aspectos principais, pode vir a ter nos processos maiores de transformação social.”

1.2 Educação do campo e classes multisseriadas: alguns apontamentos de pesquisa

É importante saber que o modelo de classes multisseriadas ou unidocentes, surgiu no final do século XVIII com a expulsão dos jesuítas¹, “com professores ambulantes que iam de fazenda em fazenda e ensinavam as primeiras letras a grupos de pessoas, de crianças a adultos”. (SOUZA, 2009, p. 77). Segundo a autora, as classes multisseriadas foram oficializadas em 1827 pelo Governo Imperial, por via da Lei Geral do Ensino.

A denominação ‘multisseriada’ causa impacto negativo aos professores, que se vêem ante o desafio de planejar para mais de uma série e de lidar com estágios de aprendizado e de idades diferenciados, cenário que vai contra toda a lógica da seriação. Adicionem-se a isso as precárias condições de trabalho e da própria formação docente (também pautada na seriação) e as demais tarefas administrativas de manutenção da unidade escolar que são obrigados a acumular, incluindo muitas vezes limpeza e preparo das merendas. (SOUZA, 2009, p. 77, grifo da autora).

Assim, a escola organizada em classes multisseriadas passou a ser conhecida com esse nome para caracterizar um modelo de escola do campo onde são reunidas em um único espaço um conjunto de séries do Ensino Fundamental. Essa compactação de séries na mesma sala de aula define a forma de organização das escolas típicas do campo no Brasil e na América Latina e são chamadas de classes multisseriadas.

Mesmo sendo uma característica típica dessa realidade, é importante discutir com muita seriedade essa forma de organização, pois com as classes multisseriadas foi possível observar poucas condições para desenvolvimento de um trabalho educativo que seja capaz de inseri-las no novo projeto popular de escola do campo. (BRASIL, 2010).

Segundo o *Caderno de orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores do PEA* (BRASIL, 2010, p. 23-24):

¹ Fato ocorrido com a chegada de Marquês de Pombal representando os interesses da coroa portuguesa na Colônia, consequentemente o enfraquecimento da Igreja Católica ficando a Colônia sem um modelo educacional (ARANHA, 1996).

A escola do campo, onde se faz viva a classe multisseriada, historicamente foi sustentada por políticas compensatórias garantindo, quando muito, uma manutenção mínima de incentivos e recursos, oferecendo somente as primeiras letras. O sistema educacional sustentou uma escola, muitas vezes sem paredes e sem tetos, ocupando as residências das (os) educadoras (es), os salões paroquiais, os centros comunitários ou os prédios públicos degradados com o tempo e a falta de cuidados. Esse tipo de tratamento, destinado às escolas com turmas multisseriadas, favoreceu a noção de que o campo é um lugar atrasado, onde vivem pessoas conservadoras e tradicionais, que pouco necessitam de direitos públicos garantidos. Soma-se a essa prerrogativa o discurso de que no campo há uma má distribuição da densidade populacional por localidade, principalmente quando se trata de crianças e jovens, justificando a construção de uma escola que possa atender à diversidade de idades, reunidas sob a compactação de um conjunto de séries.

Nesse sentido, é possível entender que a adoção dessa estrutura para as escolas do campo, que compreende as classes multisseriadas, tornou-se historicamente uma estratégia para solucionar o acesso à escolarização de uma baixa densidade populacional de crianças e jovens presentes no campo, em razão da existência de pequenos povoados e as grandes distâncias entre eles, fazendo assim com que as classes multisseriadas fossem à única opção de organização da escola e, junto com ela, quase a única possibilidade de estudo nessas comunidades. Soma-se a esse quadro, a ausência de recursos humanos e materiais adequados e necessários para o atendimento dessa organização de escola. (BRASIL, 2010).

Para Arroyo (2006, p. 104), as escolas do campo, direito de seus povos, trazem consigo as marcas sofridas pelas desigualdades históricas, ou seja:

Não traz apenas as marcas das desigualdades de rendas, de condições, de Fundeb, de Fundef, nem sequer das distâncias e da dispersão da população. A escola do campo traz as marcas fundamentalmente dos sujeitos marcados pelas diferenças convertidas em desigualdades. Essa vergonha da desigualdade baseada nas diferenças sociais, raciais, étnicas, do campo acompanha toda nossa história da construção da escola do campo. Sabemos que a modernidade não alterou as desigualdades, mas aprofundou-as e está aprofundando-as.

Arroyo (2010, p. 9) afirma ainda que, “o interesse pela educação do campo vem crescendo e puxando olhares mais atentos”, isto dar-se pela própria dinâmica em torno da educação do campo. Mas, esse interesse partiu de muita luta, pois os povos do campo ao fomentar tantos movimentos e ações,

[...] puxam o olhar amedrontados dos donos da terra, dos donos do poder, das leis, das Comissões Parlamentares de Inquéritos (CPIs), dos aparatos da coerção e repressão, dos mantenedores da ordem e dos direitos de propriedades. Um olhar de medo. Mas também, nesse girar e lutar, terminam puxando o olhar atento dos gestores de políticas e da academia, do “latifúndio do saber”, da pesquisa e da própria teoria. (ARROYO, 2010. p. 9-10).

As reflexões desse autor provoca vários questionamentos em pesquisadores de toda a ordem, não só daqueles que realmente buscam conhecer a realidade para intervir nela,

mas também daqueles que vêem uma grande possibilidade, no campo das pesquisas, de encontrar temas relacionados à educação do campo. Esse fato deixa claro que:

[...] os povos do campo em suas ações e movimentos não provocam apenas reações de repressão e até de extermínio, mas incitam olhares atentos, incomodam, indagam, questionam o nosso pensar pedagógico e nossas políticas. A academia passou a mirar a escola e o conjunto de processos educativos que acontecem no campo com outros olhares, e começou a se ver com outras funções sociais. O campo contaminou com sua dinâmica e indagações o pensamento pedagógico. [...] Não é a academia, nem o MEC ou as secretarias que puxam o olhar para o campo: é sua dinâmica incômoda que nos acorda e atrai nossos olhares. (ARROYO, 2010, p. 10).

É no contexto dessas escolas que as classes multisseriadas estão presentes e trazem para si os olhares atentos de todos aqueles que buscam uma resposta ou uma alternativa para os problemas apresentados por elas, isto é, para uma realidade que precisa ser revisada e, acima de tudo, valorizada. Isso porque, “merece destaque mostrar que as escolas multisseriadas estão sendo levadas a sério, sendo reinventadas, e não mais ignoradas nem desprezadas como escolas do passado”. (ARROYO, 2010, p. 10).

Há muitos estudos que envolvem a escola do campo e mais especialmente as classes multisseriadas, principalmente no que diz respeito a sua complexidade, formação de professores para atuar nessas classes, eficácia do PEA e abordagens de sua estrutura.

1.2.1 CAPES: teses e dissertações de 2007 a 2011

A partir da compreensão da realidade em que se encontram inseridas as classes multisseriadas e da dinâmica vivida pelos povos do campo, buscou-se identificar no Banco de Teses e Dissertações da CAPES/MEC, pesquisa que tratasse sobre o assunto, considerando-se as palavras-chave: “educação do campo”, “práticas educativas em educação do campo”, “formação de professores em educação do campo”, “educação do campo e classes multisseriadas” e “práticas pedagógicas em classes multisseriadas”.

Como resultado, delimitando-se o período de 2007 a 2011 que constam as pesquisas atuais, foram encontradas 28 (vinte e oito) pesquisas. Dessas foram selecionadas 14 (quatorze) dissertações de mestrado e 04 (quatro) teses de doutorado, que apresentaram relação com classes multisseriadas, educação do campo e programa *Escola Ativa*.

Os resumos estão disponíveis no *site*: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Em todos os trabalhos constam listagem dos principais problemas que afetam essas escolas e, principalmente, aquelas que possuem classes multisseriadas. Dentre os problemas, podem-se citar as condições precárias de funcionamento, a ausência de elementos básicos de

infraestrutura física, como água encanada, e a falta de materiais didáticos. A seguir, apresentam-se nos quadros 1 e 2 as teses e dissertações selecionadas:

QUADRO 1- Teses de doutorado do banco de dados da CAPES: 2007-2011

Universidade	Ano	Tema	Linha de pesquisa
Universidade Federal de São Carlos – educação	2007	<i>CONSTRUÇÃO DA AÇÃO DOCENTE: aprendizagens de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo</i>	Formação básica e continuada de professores e outros agentes educacionais
Universidade Metodista de Piracicaba – educação	2008	<i>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</i>	Formação de professores
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - políticas públicas e formação humana	2009	<i>PROGRAMA ESCOLA ATIVA: educação do campo e trabalho docente.</i>	Estado e políticas públicas
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Araraquara - educação escolar	2010	<i>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORAS EM CLASSES MULTISSERIADAS: Uma contribuição para a atuação docente nos Ciclos de Alfabetização.</i>	Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Fonte: CAPES (2012).

QUADRO 2 - Dissertações de mestrado do banco de dados da CAPES: 2007-2011

Universidade	Ano	Tema principal	Linha de pesquisa
Universidade Federal do Piauí – educação	2007	<i>GÊNERO E PRÁTICA DOCENTE NO TEMPO E NO ESPAÇO DE CLASSES MULTISSERIADAS: encanto e desencantos de professoras e professores da zona rural de Teresina-Piauí.</i>	Educação, movimentos sociais e políticas públicas
Universidade Federal do Maranhão – educação	2009	<i>PROJETO ESCOLA ATIVA NO MARANHÃO: a prática pedagógica dos professores e supervisores no município de Viana.</i>	Instituições escolares, saberes e práticas educativas
Universidade Federal de Minas Gerais – educação	2009	<i>EDUCAÇÃO NA ZONA RURAL: um estudo sobre classes multisseriadas.</i>	Educação Escolar: Instituições, sujeitos e currículos
Universidade de Sorocaba – educação	2009	<i>AS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO MUNICÍPIO DE IGUAPE 1980-2008 SOROCABA/SP 2009.</i>	História e historiografia: políticas e práticas escolares
Universidade do Estado do Pará – educação	2009	<i>SABERES MOBILIZADOS E PRODUZIDOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES RIBEIRINHOS EM CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO DE AFUÁ.</i>	Formação de professores
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – educação	2009	<i>A EDUCAÇÃO NO CAMPO: as especificidades da docência em duas comunidades rurais</i>	Profissão docente: constituição e memória
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - educação (psicologia da educação)	2009	<i>ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: relatos de professores de classes multisseriadas da Ilha de Marajó.</i>	Desenvolvimento, ensino e aprendizagem
Universidade Federal do Pará – educação	2010	<i>CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS E ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO NO PROJETO ESCOLA ATIVA</i>	Currículo e formação de professores
Universidade Federal de Santa Maria – educação	2010	<i>APRENDIZAGEM DOCENTE: desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas.</i>	Formação, saberes e desenvolvimento profissional
Universidade do Estado da Bahia - educação e contemporaneidade	2010	<i>PROFESSORAS DA ZONA RURAL: formação, identidade, saberes e práticas</i>	Educação, tecnologias intelectuais e formação do educador
Universidade Federal Fluminense – educação	2011	<i>EXPERIÊNCIAS COTIDIANAS EM CLASSES MULTISSERIADAS DA ZONA RURAL DE CRUZEIRO DO SUL/ACRE</i>	Cotidiano da escola e dos movimentos populares
Universidade do Vale do Rio dos Sinos – educação	2011	<i>TRAJETÓRIAS DE PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIADAS: memórias do ensino rural em novo Hamburgo/RS.</i>	Educação, história e políticas
Universidade Federal de Santa Catarina – educação	2011	<i>ESCOLA RURAL MULTISSERIADA: espaço de relações.</i>	Educação e movimentos sociais
Universidade Federal de Sergipe – educação	2011	<i>EDUCAÇÃO DO CAMPO E A ESCOLA ATIVA: uma análise do programa em escolas sergipanas.</i>	História, sociedade e pensamento educacional

Fonte: CAPES (2012).

Dentre as pesquisas, destacam-se em especial quatro trabalhos, uma tese e três dissertações, sendo possível citar uma diretamente relacionada com o tema e com o estado em discussão: a pesquisa realizou-se na cidade de Viana, estado do Maranhão, e teve como tema *PROJETO ESCOLA ATIVA NO MARANHÃO: a prática pedagógica dos professores e supervisores no município de Viana no ano de 2009*. (SOUZA, 2009). Esta pesquisa destaca que as condições de trabalho dos professores ainda são muito precárias, mesmo tendo sido alterada a infraestrutura das escolas, esse fator não foi suficiente para medir as mudanças na atuação dos docentes. Quanto aos equipamentos eletrônicos e eletrodomésticos, a Prefeitura não tem correspondido com o compromisso assumido junto à implantação do Programa. Já os recursos didáticos são oferecidos a todas as classes multisseriadas do município. A pesquisa ainda constata que depois da implantação do PEA, os professores tiveram a oportunidade de participar de formação inicial e continuada, visto que o quadro de profissionais em sua maioria não possuía ensino médio. Além disso, o Programa auxiliou os professores em suas práticas pedagógicas, pois oportunizou aos profissionais o aprendizado quanto aos processos de planejamento e avaliação, bem como o interesse e o compromisso com a ação pedagógica. O PEA também despertou nos docentes o exercício e a construção de novos valores como: respeito em relação ao aluno e a si próprio, o reconhecimento de sua função como mediadora do processo de ensino e aprendizagem e o exercício constante na participação em formação continuada.

A pesquisa de Gonçalves (2009), intitulada “*Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente*”, ressalta que a reforma educacional junto às classes multisseriadas por meio do PEA não rompe com o antigo modelo de escola rural, pois não atende à diretriz que preconiza uma educação do campo e para o campo. O autor ainda destaca que a política do PEA é definida a partir dos grandes centros e nesse sentido não se diferencia de uma reforma educacional nas bases do sistema, o que não contribui para a transformação social. Conclui, esclarecendo que é necessário levar em consideração duas ações importantes para a educação do campo: em primeiro lugar, que existam várias instâncias de reconhecimento do trabalho docente – tanto do que os trabalhadores docentes têm a dizer, quanto de sua autonomia como profissionais; e, em segundo lugar, é importante que haja reconhecimento material do trabalho realizado, pelo provimento de melhores condições de trabalho dos professores. Para o autor, ambas estão presentes nas pautas de novos programas educacionais bem intencionados, inclusive no PEA, contudo o grande problema tem sido viabilizá-las no campo.

No trabalho de Rodrigues (2009), que estuda a *“Educação no meio rural: um estudo sobre classes multisseriadas”*, reflete sobre o desprestígio que ainda sofre a escola rural, devido ao atendimento precário, às instalações inadequadas, à escassez de materiais didático-pedagógicos e de recursos financeiros, além de possuir políticas desarticuladas da realidade em que estão inseridas, tentando urbanizar o ensino nesse meio. A autora destaca também alguns pontos positivos como: a construção de novas escolas, muito embora a maioria encontra-se com necessidades urgentes de reparação; a disponibilidade de material didático, o mesmo é enviado tanto para as escolas da zona urbana como para as da zona rural não havendo com isso discriminação; o fato dos professores não realizam mais a função de serventes ou zeladores, pois as escolas já dispõem desses profissionais; melhorias quanto ao apoio pedagógico para os professores; a constatação de que maioria dos professores da zona rural possui formação em nível superior. Segundo a autora, os professores não consideram a multisseriação como um problema, sendo que suas queixas resumem-se à ausência de formação específica para atuar nessa realidade e à divisão do tempo-aula entre as séries que compõem as classes.

Ferreira (2010), na pesquisa *“Professores da zona rural: formação, identidade, saberes e práticas”*, destaca em suas conclusões, que as professoras que mais desenvolvem práticas que favorecem a aprendizagem dos alunos são aquelas que possuem mais de cinco anos de experiência na docência, em escolas da zona rural. Segundo ela, dois fatores foram observados: primeiro, as professoras com mais de cinco anos de experiência nas escolas da zona rural são as que mais trabalham com a realidade dos alunos; segundo, as professoras em início de carreira e sem experiência, ao se depararem com a realidade da zona rural e com as classes multisseriadas, sem orientação pedagógica, sem formação teórica, sofrem um choque de realidade que influenciam em suas práticas. Assim, conclui que os anos de prática é que passam a propor um processo de ensino e aprendizagem mais consistente na zona rural. Que é a prática cotidiana que constrói saberes e experiências que são reconstruídos e modelados ao longo dos anos e assim torna possível lidar com a heterogeneidade existente no contexto das classes multisseriadas.

Levando em consideração os estudos aqui mencionados, destaca-se a importância desses para o desenvolvimento da presente pesquisa, pois muito contribuíram para uma análise mais aprofundada e mais crítica do tema em questão.

1.3 Aspectos históricos e legais da educação do campo

Nas últimas décadas, as populações do campo aparecem no cenário nacional, através de suas organizações, para discutir educação e fazer valer seu direito. Elas exigem dignidade, respeito, participação social e democrática; propõem metodologias para solucionar os problemas existentes e buscar estratégias como forma de construir uma nova fase educacional no momento histórico do país. (ARROYO, 2009).

Antes do século XX, a educação em áreas rurais não era tão discutida por parte da sociedade e do poder público. Nesse contexto, estão contidos elementos extremamente importantes, como os conflitos gerados em torno do acesso à terra, cuja divisão desigual é observada pela prevalência do latifúndio, levando a população do meio rural a migrar para as grandes cidades em busca de melhores condições de vida. (REIS, 2011).

A história da educação foi marcada pelo abandono da população rural nas políticas públicas. Para Silva (2009, p. 31), a origem da concepção de educação rural no Brasil, data ainda no século XIX, porém ligada a ideias “culturais escravistas latifundiárias e controlada pelo poder político econômico das oligarquias”.

Com a Proclamação da República em 1889, o governo não buscou dar ênfase às políticas educacionais voltadas para a educação rural, sofrendo esta a ação desinteressada das lideranças brasileiras. (LEITE, 2002). A partir de 1930, a concepção de educação do campo se configura em um conjunto de políticas com definições elaboradas para este atendimento.

Na Constituição Brasileira de 1934, pela primeira vez, tratou-se sobre a educação rural. “Antes desse período, a educação dos povos do campo não fazia parte das preocupações dos órgãos responsáveis pela educação pública no Brasil.” (REIS, 2011, p.37 - 38). O Art. 156 da Constituição de 1934, parágrafo único, diz que: “para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual”, ou seja, tratou de percentuais reservados ao financiamento da educação do campo.

A Constituição de 1934 também sinaliza para a importância de uma concepção de educação profissional voltada para o contexto industrial, possibilitando as condições de equilíbrio social e ao mesmo tempo de manutenção do ideário do Estado Novo. (LEITE, 2002). Segundo a autora, a educação urbana passou a fazer parte desse ideário, cujo objetivo era fazer com que a indústria se desenvolvesse e produzisse mão de obra qualificada para

atender aos interesses da própria indústria e quanto aos interesses voltados à educação rural permaneceram inalterados.

A partir de 1940, a educação brasileira incorporou a matriz curricular urbanizada e industrializada, que caracterizou interesses sociais, culturais e educacionais das elites brasileiras, como fundamentalmente a mais relevante para todo o povo do Brasil. Em 1942, a escolarização foi reforçada durante o VIII Congresso Brasileiro de Educação, “que enfatizou as tendências nacionalista-burguesas do Estado Novo”. Com a Constituição de 1967 e a Emenda Constitucional de 1969, permanece a obrigatoriedade das empresas agrícolas e industriais com o ensino primário gratuito para empregados e os filhos menores de 14 anos. Isso explica, porque o Brasil até 1970 esteve com uma educação do campo, sob o gerenciamento das iniciativas privadas. (LEITE, 2002).

Com a Constituição de 1988, o Brasil consegue aprovar políticas de direitos educacionais bastante significativas. Foram elaboradas e implementadas reformas educacionais que desencadearam em alguns documentos fundamentais como: Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9.394/96; o Plano Nacional da Educação (PNE, 2001), definindo em seu §1º, do Art. 8, que os entes federados deverão estabelecer em seus planos de educação metas que considerem as necessidades específicas das populações do campo; e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que constituem um referencial para a educação do Ensino Fundamental de todo o país, podendo ser adaptado às realidades e peculiaridades das mais diversas regiões. (SILVA, 2009).

Segundo Leite (2002), se por um lado esses documentos oficiais trazem um avanço relação aos anseios da população, por outro lado também há críticas por contemplarem, sobretudo, a formação de indivíduos pautados nos interesses econômicos e políticos da classe dominante brasileira. E a base da política econômica da realidade rural perpassa principalmente pelas dimensões do agronegócio – que desenvolve a monocultura para exportação – e da agricultura familiar – com a produção diversificada de produtos para o abastecimento do mercado nacional.

Sobre a educação pública, a LDBEN – Lei nº. 9.394/1996 – estabelece, em seu artigo 9º, inciso III (BRASIL, 2010), que cabe, em primeiro lugar, referência à definição das responsabilidades do poder público no que diz respeito à organização dos sistemas de ensino e ao regime de colaboração entre os entes federados. Quanto ao regime de colaboração, a organização da educação nacional, dada pelo Título IV da mesma LDBEN, em seu artigo 8º,

define que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

A flexibilidade permitida no que diz respeito à organização escolar para a educação do campo constitui-se fator importante, pois segundo a LDBEN 9394/96, no seu 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.

Diante dessa perspectiva de construção do pensamento, voltado a combater as injustiças contidas no processo educacional do campo e, principalmente, no desafio de promover educação de qualidade para as classes multisseriadas, a LDBEN dispõe sobre a garantia de educação básica, ressaltando a diversidade contida no campo. De acordo com o Art. 28 da Lei, para ofertar a educação básica do campo, os sistemas de ensino adaptarão os currículos escolares, a metodologia, a organização escolar com calendário próprio capaz de levar em consideração as fases agrícolas e as condições climáticas, com vistas a atender às reais necessidades dos alunos da zona rural.

Nessa progressiva e longa história de luta, registra-se a realização do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997, o que levou, a partir desse encontro, à realização da I Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”, realizada em Luziânia-Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998, constituindo-se num marco da luta dos movimentos sociais e das educadoras e educadores do campo pelo direito à educação. (ARROYO, 2009).

Após a realização da I Conferência, a educação do campo é evidenciada na oferta de ensino no campo, considerando o que estabelece a Resolução nº 01 do CNE/CEB, de 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Este documento define em seu artigo 2º que:

A identidade da escola do campo, como definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002).

Para as propostas pedagógicas diferenciadas, em cumprimento ao que se busca para a Educação do Campo, as Diretrizes Operacionais estabelecem que “as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade”

reafirmam o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da LDBEN, Lei nº. 9.394/1996, que contempla a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

É importante destacar as propostas pedagógicas declaradas nas Diretrizes, pois enfatizam a valorização da diversidade cultural e dos processos de interação e transformação do campo, bem como os avanços científicos e tecnológicos em sua organização do ensino. Todas estas questões são relacionadas a partir de princípios éticos de solidariedade e colaboração que norteiam a convivência em sociedades democráticas contidas no Art. 13, inciso II, das Diretrizes Operacionais.

Em agosto de 2004, aconteceu a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, abrindo assim um novo debate em torno da educação do campo. (ARROYO, 2009). Em 28 de abril de 2008, é instituída a Resolução nº 2, que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008), constituindo-se num importante documento para a construção de uma política de Educação do Campo, com vistas a cumprir os direitos dos cidadãos.

O referido documento fornece informações em relação à organização da oferta de ensino para as diferentes etapas da educação básica no campo. Nesse sentido, as Diretrizes Complementares indicam, em seu artigo 3º, que a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

Quanto às classes multisseriadas, as Diretrizes Complementares em seu artigo 10, parágrafo segundo, definem que:

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de educadores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente. (BRASIL, 2008).

O Decreto Federal nº. 7.352, de 04 de novembro de 2010, em seu Art. 2º, estabelece como princípios para educação do campo: o respeito à diversidade existente no campo; o incentivo à formulação de projetos políticos pedagógicos específicos para as escolas do campo; o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação; a valorização da identidade da escola do campo mediante projetos, conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo; e a participação emancipatória da comunidade como forma de exercer controle social.

A Educação do Campo busca o respeito e o reconhecimento da grande diversidade que compõem as áreas campesinas, mas, para isso, faz-se necessário valorizar e fortalecer a identidade das pessoas que lá habitam, visto que os sujeitos vão se construindo ao longo da história de vida dos indivíduos. Para reconhecer e conviver com as diferenças existentes, é importante que a comunidade descubra e/ou redescubra sua identidade pessoal, familiar e local.

Diante disso, a política de educação do campo surge como uma mudança no paradigma da antiga escola rural, de que para o campo qualquer coisa servia, mas que não garantia os direitos mínimos do cidadão e que não considerava a realidade local como forma de conhecimento historicamente construído e repassado de pais para filhos.

De acordo com Reis (2011), as políticas públicas de educação implementadas nas áreas rurais do Brasil não têm dado conta de acompanhar o trabalho de produção do campo com a formação profissional qualificada para essa realidade. Ocorre que, sucessivamente, os governos brasileiros têm implantado uma educação que não atende e não respeita as especificidades de cada realidade regional e, muito menos, as diferenças (geográfica, cultural, histórica, social, etc.) do campo.

1.4 Educação do campo: organizações e programas

É possível perceber mudanças nas políticas de atendimentos às escolas do campo e, conseqüentemente, para as classes multisseriadas em razão dos movimentos sociais mobilizados pelas comunidades que promovem, como já foi dito, uma discussão por uma escola de qualidade, com estrutura adequada e professores capacitados para atender à demanda exigida por essa realidade.

A educação e a escolarização têm funções sociais estratégicas para a população do campo, pois afirmam suas origens e identidades pessoais e coletivas. Para os campesinos, os movimentos sociais de luta pela terra e por melhores condições de vida é que desencadearam essa busca incessante por uma educação que seja capaz de pôr em prática os projetos sociais do campo. Essa luta levou o Governo Federal por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECAD/MEC) a elaborar a política de educação do campo. Para Silva (2009, p. 74):

A educação do campo é entendida como processo de formação e emancipação humana, envolvendo: **ações formais**: escolarização desenvolvida pelo sistema escolar público nas esferas federal, estadual, municipal e comunitária; **ações não formais**: formação política, sindical, técnica, produtiva, religiosa, cultural

desenvolvida por instituições não governamentais de extensão rural, assistência técnica, pesquisa e por órgãos não governamentais da sociedade civil; **ações informais**: as que se desenvolvem na família, na comunidade, nas manifestações culturais, nos meios de comunicação, no trabalho, muitas vezes espontâneas, vindas não só de organizações, mas, sobretudo, de pessoas, que na vida cotidiana promovem ações educativas.

Desta forma, as classes multisseriadas, inseridas no contexto da educação do campo, necessitam de uma atenção especial, de uma educação que leve em consideração realidades, conhecimentos e a diversidade cultural, que apresente metodologias diferenciadas, pois, a situação e a realidade vividas são específicas de cada comunidade. É responsabilidade de todos os envolvidos a redução nos índices de repetência e evasão escolar ocorridos nas escolas do campo e, principalmente, nas classes multisseriadas, pois, alunos e professores, são as maiores vítimas dessa problemática. (ARROYO, 2010; REIS, 2011).

A partir da discussão que envolve a educação do campo, segundo Silva (2009, p.75-76), várias organizações e programas são precursores na elaboração de referenciais na perspectiva da educação do campo, por exemplo:

- a) Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra (MST) – tem desenvolvido múltiplas experiências educativas, como: ciranda infantil, escolas itinerantes, alfabetização e escolarização de jovens e adultos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a formação continuada dos (as) educadores (as) do movimento e a formação política dos militantes, inclusive com a construção de Centros de Formação, como, por exemplo, Instituto Florestan Fernandes (Itterra), que foram constituindo um movimento pedagógico de educação do campo em nosso país, contribuindo com princípios político-metodológicos para o debate nacional sobre a escola do campo;
- b) Coordenação Nacional dos Quilombolas (CONAQ) – traz a dimensão de etnia para a discussão da educação do campo, evidenciando que, além da dimensão de classe camponesa, as identidades construídas pelas modulações humanas de etnia, raça, gênero e geração são fundamentais para resgatar a complexidade da realidade rural em nosso País;
- c) Confederação Nacional dos Trabalhadores (as) Rurais (CONTAG) – desenvolve ações de formação em diversas áreas e proposição/reivindicação de políticas públicas de educação do campo aos governos municipal, estadual

e federal. Com a elaboração do Projeto Alternativo de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário, a formação sindical e a formação política unificada nacionalmente e desenvolvida no âmbito local a partir das demandas e lutas existentes;

- d) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) – é um programa e educação de trabalhadores rurais em Projetos de Assentamento de Reforma Agrária. Além do Ensino Fundamental de Jovens e Adultos (EJA), o programa conta com cursos de nível médio, cursos técnicos profissionalizantes de nível superior, todos específicos para assentados e acampados da Reforma Agrária;
- e) Movimento de Organização Comunitária (MOC) – atua na região sisaleira da Bahia em educação do campo e trabalha com três linhas: Formação de Professores (as) Rurais com a metodologia CAT; Formação de Coordenadores (as) e Monitores (as) do Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI); e Formação de Educadores (as) Leitores (as) para atuarem com o Baú de Leituras;
- f) Serviço de Tecnologia Alternativa (SERTA) – atua prioritariamente no estado de Pernambuco com a implantação da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS), trabalhando em sistemas formais e não formais de educação, sempre na perspectiva da mobilização social e da construção das bases tecnológicas e sociais para o desenvolvimento sustentável;
- g) Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) – está presente nos 11 (onze) estados que compõem o Semiárido Brasileiro e tem papel de articular ações de convivência com o semiárido entre poder público, organizações não governamentais, centro de estudos e pesquisas em educação e membros da sociedade civil. Busca impulsionar as discussões sobre as políticas públicas de educação na perspectiva de uma educação contextualizada para a convivência com o semiárido;
- h) Rede dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) – é formada pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) e as Casas Familiares Rurais (CFR). Atualmente, a rede dos CEFFAS conta com mais de 240 centros, presentes em 21 estados e 750 municípios, atendendo

aproximadamente 25 mil jovens, com grande capacidade de articulação, mobilização e ação entre a juventude;

- i) Centro de Assessoria e Apoio aos Trabalhadores e Instituições não Governamentais Alternativas (CAATINGA) – localiza-se em Ouricuri, no estado de Pernambuco, fortalecendo o processo de formação de professores (as) e alunos (as) baseada no paradigma agroecológico e favorecendo a construção e a difusão de conhecimentos para a convivência com o semiárido brasileiro;
- j) Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESSOAR) – por meio do Projeto Vida na Roça, vem trabalhando o programa de formação de professores (as) do campo em parceria com a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e a Secretaria Municipal de Francisco Beltrão. Nesse programa, o acompanhamento às escolas se coloca como elemento metodológico fundamental na formação de educadores.

Isso significa que cada instituição, com sua função definida, desenvolve educação com o objetivo de minimizar as mazelas educacionais historicamente enfrentadas pelos povos do campo. Para Arroyo (2012, p.11), Reis (2011, p. 51) e Silva (2009, p. 77) é imprescindível que a visão negativa que se tem sobre o campo e seus povos mudem, a fim de mudar também a visão sobre a escola.

Esse movimento político-pedagógico que envolve o campo é capaz de trazer consigo grandes conhecimentos e práticas com o objetivo de compreender esse espaço de emancipação e de construção da democracia com solidariedade, por ter se transformado num lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, às águas, à floresta, mas também pelo direito à educação, saúde, lazer e outros.

Com essa dinâmica de emancipação e de consolidação de direitos, é importante que a sociedade participe desse processo, a partir do conhecimento das ações que estão sendo desenvolvidas na escola, para que possa compreender, intervir e refletir sobre as possibilidades e limites que os mais diversos programas exercem sobre a realidade da educação do campo e das classes multisseriadas.

1.5 Formação dos professores para a educação do campo

No momento em que as discussões sobre educação de qualidade se multiplicam e ganham corpo por todo o país, aparecem cada vez mais desafios de todas as ordens a serem superados. E, um dos mais antigos, é o reconhecimento da profissão de professor cuja atividade só veio a ser “expandida e reconhecida lá pela segunda metade do século XVIII”, iniciando, assim, um processo de valorização e independência. Segundo Nóvoa (1999), era uma das primeiras preocupações dos reformadores daquele século “definir regras uniformes de seleção e nomeação dos professores”. Ainda, segundo Nóvoa (1999, p. 17):

A partir do final do século XVIII não é permitido ensinar sem uma licença ou autorização do Estado, a qual é concedida na sequência de um exame que pode ser requerido pelos indivíduos que preencham um certo número de condições (habilitações, idade, comportamento, moral, etc.). Este documento constitui um verdadeiro suporte legal ao exercício da atividade docente, na medida em que contribui para a delimitação do campo profissional do ensino e para a atribuição ao professorado do direito exclusivo de intervenção nessa área.

Definir critérios para o perfil da profissão docente foi um passo importante para se buscar um reconhecimento social e delinear a carreira. Porém, esse não era o único desafio a ser enfrentado pelos professores. Depois de ter a profissão definida, tem sido uma constante buscar uma escola como espaço de difusão do saber: onde se ensina, aprende-se e se produz algum tipo de conhecimento. Para produzir esse conhecimento, é necessário buscar uma escola de qualidade que seja capaz de produzir educação de qualidade para todos. (LARANJEIRA, 2000).

No cenário educacional, o professor aparece como mediador do conhecimento, como agente social de transformação, capaz de mudar os rumos da sociedade juntamente com o coletivo da escola. Dessa forma, a prática desenvolvida pelo professor em sala de aula assume uma característica importante no cumprimento da função social da escola, sendo ele mesmo o educador principal, o agente do processo educacional, precisando sempre ressignificar sua prática em uma busca constante de qualificação profissional.

Por conseguinte, vive-se um momento da história em que a formação inicial e a continuada precisam contribuir com o fazer pedagógico do professor em sala de aula, e que esse profissional necessita de técnicas para compartilhar e transmitir o conhecimento elaborado, sem esquecer de formar cidadãos críticos e, levando em consideração, os saberes adquiridos pelos alunos ao longo de sua história de vida, a realidade na qual estão inseridos e o processo histórico do professor.

De acordo com Lima (2004, p. 18):

É agora exigido do professor que lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e com a incerteza.

É por conta dessa exigência que os professores sempre manifestaram preocupação, quando o debate gira em torno de sua profissão, pois eles destacam alguns aspectos que precisam fazer parte desse processo. Apontam os processos de valorização profissional que são elencados nos estatutos e confirmados através dos planos de carreira da profissão que constituirão o desenvolvimento profissional, considerando a formação inicial e continuada, o tempo de serviço e os demais direitos adquiridos pela categoria ao longo do seu processo de luta. (ROMANOWSKI, 2007).

Esses estatutos e planos de carreira já estão sendo reconhecidos, mas ainda pouco valorizados, tanto socialmente como politicamente, até porque a profissão de professor sempre foi marcada por vários conflitos, por exemplo, as condições de trabalho e os processos de formação que são oferecidas pelo Estado não têm atendido às reais necessidades para uma boa atuação profissional. Para Romanowski (2007, p. 27):

Sem formação adequada, os professores não têm como colaborar efetivamente para o desenvolvimento de uma escolarização para superar o fracasso manifesto nos resultados das avaliações que mantêm a aprendizagem dos alunos com média insuficiente, nos altos índices de reprovação e evasão.

Neste sentido, com a perspectiva da construção do conhecimento e a exigência de formação docente para práticas educativas mais adequadas, o professor depara-se com o fato de que “a simples prática não dá conta dessa tarefa, se não for acompanhada de um componente indispensável – a reflexão”, que cada um deve fazer sobre seu trabalho e os objetivos que precisa alcançar. (LIMA, 2004, p.19). Isto é, a formação do professor precisa considerar a dinâmica de interação entre o conhecimento teórico e prático, para que ele desenvolva competências e habilidades que sejam capazes de ajudá-lo a lidar com as diferentes situações do dia a dia escolar.

Assim, esse professor reflexivo considera que [...] “o ensino é uma prática social, não só porque se concretiza na interação entre professores e alunos, mas também porque esses atores refletem a cultura e contextos sociais a que pertencem”, e isso fará com que o desenvolvimento de seu trabalho seja eficiente e proveitoso, pois, com o domínio de capacidades que o permitam desenvolver habilidades e ressignificar saberes já construídos, o exercício da docência se torna mais competente. (SACRISTÁN, 1999, p. 66).

Desse modo, com a reflexão sobre sua prática, é possível aos professores resolverem situações-problema, pois são pessoas que mobilizam e constroem saberes ao longo de suas trajetórias humanas e profissionais. Ou seja, esses saberes estão fundamentados no desenvolvimento do trabalho de cada professor cujos atos são “modelados, adquiridos, desenvolvidos e validados pela experiência profissional diária, constituindo-se em um saber fazer e saber ser” numa dinâmica constante de interação e transformação. (LOPES JÚNIOR et al., 2009).

Pimenta (2007, p. 17), por sua vez, afirma que nos cursos de formação inicial têm utilizado a produção de pesquisa a serviço dos alunos para que eles possam criar suas identidades como professores. E, ao mesmo tempo, envolvendo-os com a problematização da realidade do ensino nas escolas, afim de melhor significar os processos de formação e reconsiderar os saberes necessários e indispensáveis para a docência e, com isso, a “prática pedagógica e docente como objeto de análise.”

Formação e práticas caminham conjuntamente para o desenvolvimento do trabalho educativo escolar. Sem formação adequada e condicionada à realidade de vida dos envolvidos não haverá sucesso na conquista de uma educação de qualidade, pautada nos princípios do exercício da cidadania e da conquista de direitos.

Nóvoa (1992, p. 31) afirma que “toda formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projetos sem ações”. Em outras palavras, as ações produzem transformações no modo de pensar a realidade, como nas especificidades de olhar o campo e as escolas do campo.

Por isso, a educação é um processo de transformação que envolve pessoas com conhecimento científico e outras em busca do conhecimento, de uma mudança social, considerando as práticas diferenciadas exercidas num determinado contexto histórico. Isto significa dizer que “presencialmente ou não há pessoas participando e dando sentido a esse processo.” (GATTI, 2009, p. 90), ou seja, são os professores os mediadores desse processo e para isso,

[...] a formação de quem vai formar torna-se central nos processos educativos formais, na direção da preservação de uma civilização que contenha possibilidades melhores de vida e co-participação de todos. Por isso, compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, e, em decorrência sua configuração identitária profissional, se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região.

Porém, apesar dos avanços na formação inicial e continuada dos professores, mediante programas de desenvolvimento profissional, esses processos formativos ainda se

constituem um desafio para a política governamental e para as práticas das instituições formadoras. Como ressalta Gatti (2009, p. 95):

Nas instituições formadoras, de modo geral, o cenário das condições de formação dos professores não é animador pelos dados obtidos em inúmeros estudos e pelo próprio desempenho dos sistemas e níveis de ensino, revelado por vários processos de avaliação ampla ou de pesquisas regionais ou locais. Reverter um quadro de formação inadequada não é processo para um dia ou alguns meses, mas para décadas. Como afirmamos em outro texto “Não se faz milagres com a formação humana mesmo com toda a tecnologia disponível. Não dá para implantar um chip de sabedoria no homem. Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação.

Nesse processo de formação adotado pelas instituições, é possível perceber o quanto ainda contém falhas, pois:

A estrutura e o desenvolvimento curricular das licenciaturas, entre nós, aí incluídos os cursos de pedagogia, não têm mostrado inovações e avanços que permitam ao licenciando enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio-educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas. As poucas iniciativas inovadoras não alcançaram expansão ficando restritas às poucas instituições que as propuseram. Não se fez avanços na formação do corpo de formadores de professores a partir de exigências mais claras quanto às suas competências e habilidades na direção de serem detentores de saberes teórico-práticos que lhes permitam desenvolver, criar, ampliar os aspectos formativos específicos relativos ao desenvolvimento da educação escolar em suas variadas facetas. Na formação continuada, oferecida sob várias condições, ou procurada em vários contextos pelos próprios professores, é que estes tentam encontrar novos caminhos e mais fundamentos e meios para seu desempenho profissional. Nem sempre esta formação se acha disponível, nem sempre ela é adequada. (GATTI, 2009, p. 96).

Entretanto, apesar dessas dificuldades encontradas na formação dos professores, já são pensados alguns projetos de formação que sejam capazes de oferecer um currículo diferenciado, isso porque:

Alguns projetos especiais de formação em serviço realizados com apoio em multimeios vêm respondendo pela elaboração de materiais de apoio à formação para a docência, com uma certa qualidade, pelos cuidados tomados em sua produção. Mas, não são materiais que estejam disponíveis em grande escala. Temos tido uma certa dificuldade em implementar estruturas múltiplas e flexíveis de formação de professores quando se trata dos cursos presenciais. Os conteúdos curriculares também estão em questão. Em cursos de formação de caráter especial, desenvolvidos pelo Ministério da Educação ou por Secretarias de Educação em parceria com Universidades, notam-se alguns avanços curriculares, seja no desenho da matriz curricular ou de módulos, seja nos conteúdos e materiais didáticos. Estas inovações se desenvolvem ainda em paralelo ao sistema regular de cursos, que via de regra mantém cristalizados esquemas antigos de formação. (GATTI, 2009, p. 96).

Assim, ainda na investigação da formação de professores, Gatti (2009, p. 97-98) lista oito pontos importantes que interferem diretamente na qualidade da formação e do trabalho profissional. São eles:

a) ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos; b) a ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional (em muitos casos será preciso criar, nos que atuam nesses cursos de formação, a consciência de que se está formando um professor; c) a falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si; d) a escolha de conteúdos curriculares; e) a formação dos formadores; f) a falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho; g) ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários; h) precariedade quanto a insumos para o trabalho docente.

Gatti (2009) afirma, também, que o desenvolvimento profissional do professor acontece nos cursos de formação inicial e continuada, mas também enfatiza sua vivência e experiência profissional, seu envolvimento com outros indivíduos e com os contextos das redes de ensino. Por isso, o desenvolvimento profissional e humano:

[...] nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas, aspecto muito enfatizado nos últimos anos, para configurar-se como uma integração de modos de agir e pensar, implicando num saber que inclui a mobilização de conhecimentos e métodos de trabalho, como também a mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar idéias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com seus alunos, colegas, gestores, na busca de melhor formar as crianças e jovens, e a si mesmos. (GATTI, 2009, p. 98).

Portanto, a boa atuação profissional demanda esforço e formação para o desenvolvimento das atividades propostas. segundo Marin (1996, p. 36):

O entendimento que se adquire sobre métodos e técnicas, recursos e classes de alunos é de outra natureza, pois passa-se à compreensão dos movimentos sociais das transformações ideológicas em relação à sala de aula, passa-se, igualmente, à compreensão do sentido teórico doutrinário das medidas práticas, seu valor e adequação ou inadequação a cada contexto em que o professor atua.

É com esta compreensão que a formação de um país soberano, solidário, democrático e livre, deve estar ligada à construção de um projeto de desenvolvimento educacional do campo, em que a educação seja prioridade para a transformação da sociedade. Assim, a educação do campo é entendida como uma construção política e social em oposição à tradicional educação rural, que projeta a cidade como o ideal de desenvolvimento e o rural como permanência do atraso. (HAGE, 2010).

Tardif e Lessard (2002, p. 49) afirmam “[...] que o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para atuação do professor”. Assim, no contexto da educação do campo, a escola passa a ser reconhecida como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, de suas linguagens, de suas formas de vida, de sua relação com a natureza e, sobretudo, de um novo projeto político social de desenvolvimento com dignidade e sustentabilidade.

Nesse sentido, o processo de formação para a cidadania, mediada pela ação docente, capaz de promover a transformação social dar-se-á a partir das práticas educativas desenvolvidas nas escolas. Com isso, para se conceber uma educação a partir “do campo e para o campo”, é necessário a revisão de antigas ideias e conceitos há muito cristalizados pelo senso comum, além de desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, de modo a reverter às desigualdades educacionais existentes entre campo e cidade. (HENRIQUES et al., 2007).

Para Molina (2012, p. 27)), a licenciatura em educação do campo é uma forma de minimizar a deficiência da formação desse profissional. Molina ainda nos esclarece o quanto se deve investir na formação de educadores do campo, principalmente os que já exercem a profissão, visto que esse fato é tratado como prioridade para as mais de 60 universidades que apresentam um trabalho “rico, profundo e comprometido com a temática”. Ainda, segundo Molina:

Podemos considerar que a maior parte das escolas do campo é une-docentes, já que das 76,2 mil instituições, 42,7 mil são multisseriadas. É preciso ter a consciência de que precisamos formar um educador capaz de muitas coisas: pensar o projeto político-pedagógico (PPP), fazer a gestão administrativa e criar e manter o vínculo da instituição com as pessoas da comunidade. (2012, p. 27).

Para os movimentos sociais, tanto de luta pela terra, quanto de melhores condições de vida para as populações do campo, em seus diferentes segmentos, a educação e a escolarização têm função social estratégica na afirmação e construção de sua identidade e para a formulação de um novo projeto social de campo. Essa luta dos movimentos sociais, em que a educação se constitui como uma das bandeiras que propiciou a construção de espaços institucionais fundamentais para a discussão e elaboração de uma política de educação do campo vem desencadeando uma nova consciência de direito não só à educação, mas também direito à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura e à saúde. (ARROYO, 2009).

É com questionamentos e pesquisas que a política de formação de professores do campo vai se construindo. No apogeu das demandas geradas pelos povos do campo, pelos movimentos sociais e pelo movimento: Por uma Educação do Campo em 2004, no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo, foi instituída uma comissão para atuar junto à Coordenação Geral de Educação do Campo da SECAD, para que pudesse ser elaborada uma proposta específica para a formação de educadores do campo, que “resultou no PROCAMPO – Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo”. (MOLINA et al., 2010, p. 370).

As propostas de licenciaturas em educação do campo trazem como uma de suas principais características: “estratégias de habilitação de docentes por área do conhecimento para atuação na educação básica articulando a essa formação a preparação para a gestão dos processos educativos escolares” e “comunitários”. (MOLINA et al., 2010, p. 370). O objetivo dessas propostas era ampliar a oferta da educação do campo com a formação de docentes em áreas específicas do conhecimento.

Silva (2009) destaca algumas tentativas de sistematizar princípios políticos e pedagógicos para escolas do campo e que precisam fazer parte do processo de formação dos educadores (as) do campo, cujo objetivo é a formação desse novo perfil de profissional, como sendo:

- a) Escola para intervenção social;
- b) Educação como emancipação de sujeitos;
- c) Educação para o desenvolvimento sustentável e solidário;
- d) Educar com o trabalho e para o trabalho;
- e) Educação como ação cultural;
- f) Educar para o cuidado e para a sustentabilidade;
- g) Produção, socialização e confronto entre diferentes saberes;
- h) Valorização do magistério e favorecimento das condições de aperfeiçoamento e de formação inicial e continuada dos educadores;
- i) Descentralização, transparência e gestão compartilhada;
- j) Realização de planejamento sistemático e coletivo;
- k) Aprender na interação com o mundo e com os outros;
- l) Educar com um currículo integrado e contextualizado;
- m) Reorganização do tempo e dos espaços educativos como sendo: tempo aula, tempo comunidade, tempo seminários e oficinas;
- n) Acompanhamento às escolas;

O próximo princípio pedagógico é focado nos processos de avaliação, que deve ser “mediador e interativo”.

[...] mediador no sentido de observar o educando (a) em atividades para ajustá-las às suas possibilidades. Isso significa ao professor ajustar tempo, materiais, recursos, fazer novas provocações ao longo da atividade, colocar-se à disposição. Interativo no sentido de otimizar espaços significativos de aprendizagem, isto é, de oportunidades de interação com objetos do conhecimento, diversificando atividades e organizando experiências educativas diferenciadas, articuladas às necessidades e possibilidades individuais. (SILVA, 2009, p. 100).

Na mudança de nomenclatura de educação rural para educação do campo, consolidou-se o processo de uma nova identidade capaz de provocar mudanças de atitudes e rever valores através dos movimentos sociais que vêm demarcando a luta por políticas públicas que garantam à população do campo uma educação que seja do campo e no campo.

Com a formação para educadores do campo, faz-se urgente a sistematização das experiências bem sucedidas na construção da educação do campo. Os centros de formação não podem deixar de levar em consideração as experiências que trazem, para o debate, um novo fazer pedagógico que tem dado conta de uma prática transformadora, relacionando o conhecimento com o meio ao qual o indivíduo está inserido. Para Reis (2011, p. 127), “uma proposição de formação dos educadores do campo não pode se negar o fato de ter como base e princípio norteador a experiência dos sujeitos envolvidos nesse fazer educativo.”

Reis (2011, p. 125-126) trata essa educação como um processo inovador e, conseqüentemente, mais inovadores ainda precisam ser os processos de formação para os professores que atuam ou que ainda irão atuar no campo, pois deve exigir do profissional que ele adote uma nova postura como a de “prático-pesquisador” e deve contemplar os seguintes aspectos:

- a) Tematização das práticas educativas e sociais - (investigar, conhecer melhor e propor melhorias na ação); b) Formação constante (inicial e continuada); c) Concepção horizontal na relação professor-aluno; d) Relação dialógica entre teoria e prática como mediadora da construção do conhecimento novo; e) Investigação e reflexão sobre o cotidiano; f) Compreensão da sala de aula como espaço da relação dialógica: teoria-prática do cotidiano escolar; g) Escola e comunidade compreendidas como espaços que se permitem ir além do dia a dia; h) Transcender no conhecimento = fazer relações diversas = compreensão holística do mundo.

Para Silva (2009, p. 92), essa formação precisa ser:

[...] entendida na perspectiva social e posta no nível de política pública, há de ser tratada como direito superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio. Compõe, portanto, com a jornada de trabalho, que por sua vez deve estar vinculada à política de trabalho docente: concursos, estabilidade, salários dignos, plano de carreira e de condição de trabalho, os elementos indispensáveis à implementação de uma política de valorização profissional que contribua simultaneamente para o resgate das competências dos (as) educadores (as) e a reconstrução da escola pública de qualidade. Principalmente articule o processo de formação com a valorização profissional nas condições de trabalho e pelo direito às diferentes formas de produzir e reproduzir a vida, os saberes, os valores e a cultura.

Esse longo processo humano de maturação e desenvolvimento perpassa pela inclusão de características individuais, considerando todas as pessoas que fazem parte desse processo e que envolve também objetos e símbolos dos diferentes contextos. Com isso, a formação deve considerar, em seu percurso, as interações do desenvolvimento humano da própria pessoa, como também dos diferentes contextos que ela está inserida.

1.6 Desenvolvimento humano: posicionamentos teóricos

A educação do campo tem seus princípios alicerçados no envolvimento do sujeito com o meio em que está inserido. Nessa perspectiva, não se pode falar em princípios norteadores para uma educação, que tenha como base seu ambiente, sem falar em desenvolvimento humano em um contexto de vivência e convivência com o local em que se vive. Para Silva (2009, p. 77):

Esse movimento político-pedagógico do campo traz um conjunto de conhecimentos e práticas que instiga as políticas a compreender o campo como espaço emancipatório, como território fecundo de construção da democracia e da solidariedade por que se transformou no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, à floresta, às águas, mas também pelo direito à educação, à saúde, ao lazer, dentre outros.

É com esses princípios que a escola e seus sujeitos precisam reconhecer seu espaço como um lugar de vivência e de convivência, de desenvolvimento de valores com o objetivo de formar novos sujeitos, “com firmeza na luta, cuidado e responsabilidades com as outras pessoas.” (SILVA, 2009, p. 77).

Além disso, cada ser humano traz consigo características que lhes são natas, transferidas geneticamente e outras adquiridas ao longo da vida. Ao nascer, o novo ser inicia sua vida em convívio com a família onde serão repassados costumes, forma de vida e comportamento. Com o passar do tempo, outras pessoas e outros ambientes serão envolvidos. E assim, o ser humano vai formando sua personalidade e adquirindo conhecimentos que contribuirão para o desenvolvimento dentro do seu ciclo de vida.

O ser humano, como ser ativo, é capaz de modificar o ambiente para suprir suas necessidades, como também, ao receber influências do ambiente, é capaz de se modificar para se adaptar ao convívio do meio e ao novo contexto. A combinação de todas as características, tanto genéticas como adquiridas através da natureza e dos ambientes de convívio, “[...] produzirá diferenças na direção e na intensidade dos processos proximais e nos seus efeitos no desenvolvimento”. (KOLLER, 2004).

O desenvolvimento humano, de acordo com, Urie Bronfenbrenner, ocorre entre os indivíduos e na interação com o meio, em cujo processo,

[...] consiste de interação recíproca entre a pessoa e seu contexto através do tempo, sendo uma função das forças que emanam de múltiplos contextos e de relação entre eles. O desenvolvimento ocorre, então, através de processos de interação recíproca, progressivamente mais complexas de um ser humano ativo, biopsicologicamente em evolução com as pessoas, objetos e símbolos presentes em seu ambiente imediato. Inclui tanto padrões de estabilidade quanto de mudanças nas características biopsicológicas dos seres humanos em suas vidas através das gerações. (KOLLER, 2004, p. 57).

Bronfenbrenner (2002) afirma que o comportamento das pessoas evolui em função da interação com o meio em que vivem. Com isso, percebe-se que a influência do meio pode alterar os comportamentos, uma vez “[...] que o desenvolvimento social das pessoas não pode ser dissociado das redes sociais nas quais estão inseridas”. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 61).

Esse processo ecológico consiste na interação recíproca entre a pessoa e seu contexto. Bronfenbrenner (2002) propõe que o modelo explicativo do desenvolvimento humano deve ser composto por quatro dimensões inter-relacionadas: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (PPCT). Para Bronfenbrenner (2011) juntos esses quatro elementos formam a teoria bioecológica do desenvolvimento humano desenvolvida por esse modelo (PPCT). Bronfenbrenner (2011) acreditava que o desenvolvimento dentro desse modelo, baseado em componentes interligados era capaz de definir as estabilidades e mudanças que aconteceriam dentro do curso vital da pessoa em desenvolvimento.

A primeira interligação é feita através do “Processo”, o construto fundamental do novo modelo que se destaca nos processos proximais. Ou seja, “abrange formas particulares de interação do organismo com o ambiente”. Estes processos de interação são chamados de processos proximais “que operam ao longo do tempo e são situados como os mecanismos primários que produzem o desenvolvimento humano”. Porém, para que esse processo possa influenciar no desenvolvimento humano, depende da variação substancial das “características da pessoa em desenvolvimento, do contexto tanto imediato quanto mais remoto e dos períodos de Tempo nos quais o processo proximal ocorre.” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 25).

É dentro da dimensão da construção dos processos proximais que acontecem as “formas particulares de interação entre o organismo e o ambiente”, e essas interações “operam ao longo do tempo e são os principais motores do desenvolvimento.” (KOLLER, 2004, p. 54). Os processos proximais envolvem outras interações complexas da pessoa em desenvolvimento. Os processos proximais são definidos a partir de cinco aspectos:

- 1) Para que o desenvolvimento ocorra é necessário que a pessoa esteja engajada em uma atividade;
- 2) Para ser efetiva, a interação deve acontecer em uma base relativamente regular através de períodos prolongados de tempo;
- 3) as atividades devem ser progressivamente mais complexas, daí a necessidade de um período estável de tempo;
- 4) para que os processos proximais sejam efetivos, deve haver reciprocidade entre as relações interpessoais;
- 5) para que a interação recíproca ocorra, os objetos e símbolos presentes no ambiente imediato devem estimular a atenção, a exploração, a manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento. (KOLLER, 2004, p. 54).

Assim, a pessoa em desenvolvimento se envolve com situações diversas durante todo seu ciclo vital, produzindo mudanças de vida que vão desde as características determinadas biopsicologicamente até aquelas que envolvem os processos de interação com o meio. E, para que os processos proximais efetivem-se de fato, é importante a reciprocidade das relações interpessoais que só ocorrerá se os objetos e símbolos do ambiente imediato forem capazes de oferecer estímulos à pessoa em desenvolvimento.

Segundo Koller (2004, p. 58), “a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais variam em seu efeito sobre o desenvolvimento como uma função conjunta” de todas as “características biopsicológicas da pessoa, do ambiente” que pode ser o imediato quanto aquele mais remoto e distante, “da natureza sobre os resultados do desenvolvimento, das mudanças e continuidades sociais ao longo do tempo e do período histórico em que a pessoa viveu”. Do ponto de vista do modelo bioecológico, todas as características das pessoas em desenvolvimento influenciam na direção e no conteúdo dos processos proximais.

Koller (2004) afirma que os processos proximais podem produzir dois tipos de efeitos contidos nos resultados evolutivos: competência e disfunção. A competência consiste na aquisição e no desenvolvimento de habilidades e capacidades para conduzir e direcionar seu comportamento através dos processos evolutivos e no domínio das características pessoais combinados entre si; e a disfunção manifesta-se na recorrente dificuldade em manter o controle e a integração do comportamento e em situações corriqueiras ou em diferentes domínios do desenvolvimento.

Ambos os resultados, tanto de competência como de disfunção, dependem da realidade e do local onde eles ocorrem, ou seja, dependem da exposição aos processos proximais e isso pode acontecer durante o período de cinco dimensões: duração do período de contato; frequência com esse contato aconteceu ao longo do tempo; interrupção ou continuidade da exposição; “*timing*”, isto é, tempo da interação e intensidade; e força do contato. Em outras palavras, quando ocorre competência, o impacto no desenvolvimento da pessoa efetiva-se com mais frequência e intensidade em ambientes mais favoráveis e estáveis, enquanto a disfunção tem, como fator predominante no desenvolvimento da pessoa, o fato dela se encontrar em ambientes desfavoráveis, empobrecidos e desorganizados. (BRONFENBRENNER, 2011).

Desta forma, a pessoa em desenvolvimento pode ser compreendida a partir de seus resultados evolutivos em determinado estágio do desenvolvimento, da função conjunta

do processo, das características da pessoa, da natureza do ambiente imediato ou remoto em que vive, da intensidade e da frequência em relação ao período de tempo da exposição ao processo proximal e ao ambiente em que ocorreu. Considerando, nesse aspecto evolutivo, os fatores genéticos que não dependem de todos os processos e fatores já descritos. (KOLLER, 2004).

Como descrito anteriormente, o conceito do processo proximal é o centro do modelo bioecológico do desenvolvimento humano. Porém,

[...] é importante esclarecer que esses processos diferem dos processos fisiopsicológicos de percepção, cognição, emoção e motivação. Esses processos são em geral considerados como ocorrendo principalmente no interior do cérebro, também visto como o lugar no qual o desenvolvimento ocorre. Mas, segundo nossa percepção, essa história é incompleta, pois percepção, cognição, emoção e motivação envolvem conteúdo psicológico: eles são sobre alguma coisa. E desde o começo, muito desse conteúdo está no mundo exterior. Mais especificamente, nos seres humanos, o conteúdo gira em torno, prévia e essencialmente, de pessoas, objetos e símbolos. Essas entidades existem inicialmente apenas no ambiente, ou seja, fora do organismo. Desde o início, o desenvolvimento envolve a interação do organismo com o ambiente. Mais ainda, a interação implica uma atividade bidirecional. O externo se torna interno e vice-versa, transformando-se em processo. Isso porque, desde o início, o organismo modela seu contexto, o interno se torna externo, o externo se torna interno, transformando-se em processo. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 201-202).

O segundo componente do modelo bioecológico é a “Pessoa” que, por sua vez, envolve todas as características, tanto as que já são determinadas biopsicologicamente quanto aquelas que foram construídas ao longo do tempo na interação com o ambiente, provocando situações de mudanças ou estabilidades na vida do ser em desenvolvimento durante todo o ciclo vital. Essas características são tanto produto como produtora do desenvolvimento, constituindo-se um dos elementos capazes de influenciar a forma, a força, o conteúdo e a direção dos processos proximais que são “ao mesmo tempo resultado da interação conjunta dos elementos que se referem ao processo, à pessoa, ao contexto e ao tempo”. (KOLLER, 2004).

Neste sentido, o desenvolvimento humano apresenta três tipos de características da Pessoa que são conhecidos como os mais influentes para o processo proximal durante o ciclo de vida que são: a força ou disposições, recursos e a demanda. As disposições colocam o processo proximal em desenvolvimento e sustentam sua operação. Os recursos bioecológicos podem ser de capacidade, de experiência e de conhecimento necessários para o funcionamento dos processos proximais ao longo de vários processos do desenvolvimento. Por fim, as características de demanda estimulam ou desencorajam reações do ambiente social que são capazes de favorecer ou interromper a operação dos processos proximais. Ou

seja, “a diferenciação dessas três formas leva suas combinações a padrões da estrutura da Pessoa, que podem explicar as diferenças na direção e na força dos processos proximais resultantes como seus efeitos no desenvolvimento.” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 26).

No modelo bioecológico, há as características ou disposições comportamentais ativas que podem influenciar no desenvolvimento, tanto no sentido de desenvolver os processos proximais e sustentá-los, como colocar obstáculos e impedi-los de acontecer. Essas características são chamadas de geradoras ou desorganizadoras. (KOLLER, 2004, p. 56).

Nas características geradoras, encontram-se orientações ativas, como curiosidade, disposição para engajar-se em atividades individuais ou com terceiros, resposta a iniciativas de outros e auto-eficácia. Para as características desorganizadoras, estão presentes as dificuldades que a pessoa tem de se controlar frente ao seu comportamento e suas emoções. Nesta característica, estão incluídas apatia, desatenção, insegurança, timidez excessiva, impulsividade, irresponsabilidade e pré-disposição a comportamentos explosivos. (KOLLER, 2004, p. 56).

Os recursos biopsicológicos envolvem deficiências e competências psicológicas que podem influenciar na capacidade do indivíduo de se envolver efetivamente nos processos proximais. Essas deficiências podem limitar ou inibir a integridade funcional do organismo, tais como deficiência física ou mental, defeitos genéticos e baixo peso ao nascer. De outra parte, estão as competências que se relacionam com as capacidades e habilidades, os conhecimentos que evoluem ao longo da vida, ampliando o domínio dos processos proximais de forma construtiva (KOLLER, 2004, p. 56).

E o terceiro grupo refere-se às características de demanda que são qualidades capazes de aflorar ou repulsar reações diversas do meio social, favorecendo ou desfavorecendo o desenvolvimento dos processos proximais no crescimento psicológico e incluem aspectos como aparência física (atrativa ou não atrativa) e comportamentos mais ativos ou comportamentos mais passivos. “[...] as interações da pessoa em desenvolvimento não se restringem apenas a pessoas, envolvendo também objetos e símbolos que se apresentam nos diferentes contextos.” (KOLLER, 2004, p. 56).

Quanto às características demográficas que também atuam sobre os processos proximais, seus efeitos no desenvolvimento, são: a idade, o gênero e a etnia; em outros modelos, esses aspectos são desconsiderados. (KOLLER, 2004).

Neste sentido, Koller (2004), seguindo Bronfenbrenner, diz que o potencial genético, também considerado como atributo da Pessoa, contribui para manifestações de competências e/ou disfunção, passando a influenciar o desenvolvimento durante o ciclo vital. Desta forma:

A hereditariedade, no novo modelo bioecológico, passa a ser elemento chave, pelo qual os processos proximais são vistos, como os mecanismos através dos quais genótipos se transformam em fenótipos. Os processos proximais adquirem conteúdo psicológico através de uma dinâmica interação dos padrões geneticamente determinados de comportamento e a natureza dos ambientes nos quais eles ocorrem. Esta interação determina se é o potencial para a competência ou para a disfunção que será manifestado. Condições e processos ambientais podem influenciar substancialmente o grau de hereditariedade, que será tanto maior quanto mais efetivos forem os processos proximais e, quando estes forem mais frágeis, a hereditariedade terá seu potencial reduzido. A combinação de todas essas características em cada pessoa produzirá diferenças na direção e na intensidade dos processos proximais e nos efeitos no desenvolvimento. (KOLLER, 2004, p. 57).

O terceiro componente do modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner é o “Contexto”, o qual o ser está inserido e define o ambiente em quatro níveis que se articulam entre si e se influenciam que são: o microssistema, o mesossistema, o exossistema e macrosistema.

Esses componentes abrangem os contextos imediatos dos quais a pessoa participa, como a família, a escola, o local de trabalho etc, e se expandem pelas estruturas da sociedade, passando por contextos mais amplos, como os meios de comunicação e transporte, as crenças, os sistemas educacionais, políticos e econômicos etc. Todos esses componentes presentes na vida da pessoa em desenvolvimento pertencem aos sistemas ambientais como recursos materiais, físicos e sociais, de acordo com sua estabilidade ou dinamismo, podem, além de interagir e promover, dificultar ou impedir o desenvolvimento da pessoa.

O microssistema é definido em um contexto como um “padrão de atividades, papéis e relações interpessoais” com experiências que fazem parte da pessoa em desenvolvimento nos contextos onde se estabelece relações face a face, tanto com suas características físicas como materiais. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 175).

Neste contexto do microssistema, estão presentes os processos proximais que podem produzir e sustentar o desenvolvimento, contudo a eficiência dos padrões de desenvolvimento depende tanto da estrutura como dos conteúdos dos processos proximais. (KOLLER, 2004).

Bronfenbrenner (2002, p. 46) ainda destaca como elemento do microssistema, as relações interpessoais no contexto do desenvolvimento. Isso significa que a “presença de

uma relação em ambas as direções estabelece a condição mínima e definidora para a existência de uma díade, que é formada no momento em que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra, ou delas participam. Em relação ao seu potencial, uma díade pode assumir três formas funcionais diferentes que são: observacional, de atividade conjunta e díade primária.

Uma díade observacional acontece quando uma pessoa está prestando uma cuidadosa e continuada atenção à atividade da outra, e este percebe e reconhece o interesse de observação da pessoa. No entanto, a realização necessária para a aprendizagem comportamental ocorre quando a pessoa que está sendo observada emite alguma resposta, e quando ocorre esse comportamento, ela evolui facilmente para uma forma de díade mais ativa, a díade de atividade conjunta. (BRONFENBRENNER, 2002, p. 46).

Uma díade de atividade conjunta é aquela em que dois participantes, se percebem realizando uma atividade em conjunto. Não significando que os dois estejam fazendo a mesma atividade, mas atividades diferentes, porém complementares.

A díade de atividade conjunta apresenta condições especialmente favoráveis não só para a aprendizagem no curso da atividade comum, mas também para uma crescente autonomia para buscar e completar a atividade quando os participantes não estiverem mais juntos. (BRONFENBRENNER 2002, p. 47).

Uma díade primária é aquela que continua a existir para ambos os participantes mesmo quando eles não estão mais juntos. Entre os indivíduos, existe uma forte relação emocional, fazendo com que influenciem no comportamento um do outro, mesmo estando separados. Este tipo de díade exerce uma força mais poderosa na motivação para a aprendizagem e no direcionamento do desenvolvimento, tanto na presença quanto na ausência da outra pessoa. (BRONFENBRENNER, 2002, p. 48).

O mesossistema consiste no conjunto de microsistemas compreendendo todas as ligações que acontecem entre eles, “os quais contém a pessoa em desenvolvimento”, como as relações entre casa e a escola, escola e local de trabalho. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 176).

Esse processo é sempre ampliado quando a pessoa, em desenvolvimento, participa de outros novos ambientes, significando que as interações que acontecem nos diferentes ambientes frequentados pela pessoa são interdependentes e influenciam-se mutuamente. Com isso, o envolvimento de uma pessoa em um determinado lugar, como o

trabalho, por exemplo, tanto influencia como é influenciado por outros ambientes dos quais a pessoa participa, como a família. (KOLLER, 2004).

No entanto, o exossistema envolve todas as ligações e processos que acontecem entre dois ou mais contextos. Neste caso, a pessoa pode frequentar ou não o ambiente, mas os acontecimentos envolvidos no local influenciam os processos dentro do contexto imediato a qual a pessoa pertence. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 176).

Segundo Koller (2004), três exossistemas são identificados por Bronfenbrenner como indispensáveis ao desenvolvimento da pessoa, pois influenciam diretamente nos processos familiares: o trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida.

O macrossistema compreende as ideologias, crenças, valores, religiões, formas de governo, culturas e subculturas presentes no cotidiano das pessoas e que influenciam seu desenvolvimento. “O macrossistema pode ser definido como um modelo social para determinada cultura, subcultura ou outro contexto mais amplo”. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 177).

O quarto componente do modelo bioecológico do desenvolvimento humano é o “Tempo”, que permite investigar as influências sobre o desenvolvimento humano, tanto como as mudanças e continuidades que ocorrem ao longo do ciclo vital. O tempo é analisado em três níveis: microtempo, mesotempo e macrotempo. (KOLLER, 2004).

O microtempo refere-se à continuidade e descontinuidade observadas dentro dos episódios de processos proximais, sendo que para efetivá-los é preciso a ocorrência de uma interação recíproca. O mesotempo refere-se à periodicidade dos episódios do processo proximal, através de intervalos de tempo maiores, como dias, semanas, pois os efeitos cumulativos destes processos produzem resultados significativos no desenvolvimento. O macrotempo, por sua vez, abrange as expectativas e os eventos em mudança dentro da sociedade, através das gerações, assim como estes podem afetar e serem afetados pelos processos do desenvolvimento humano durante todo o ciclo vital. “As mudanças que ocorrem através do tempo, nas quatro propriedades do modelo bioecológico, não são apenas produto, mas também produtoras de mudanças históricas”. (KOLLER, 2004, p. 59).

Desta forma, nos processos proximais presentes nas relações família e escola, professor e aluno, e escola e comunidade são fatores importantes para os processos de construção do desenvolvimento de cada indivíduo.

Sendo a família o primeiro contato social da pessoa, ela influencia diretamente na forma de vida, nas crenças, culturas e costumes que são passados de pais para filhos através das gerações. De acordo com Dessen e Palonia (2007, p. 22), a família é considerada como:

(...) primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva.

Para tanto, na relação professor e aluno, o professor precisa ter um relacionamento com os alunos por meio do diálogo, procurando compreendê-los e respeitando os saberes já adquiridos no ambiente familiar com vista a promover um ambiente favorável à construção do conhecimento e, com isso, ser capaz de mediar um bom relacionamento entre os alunos e com os alunos. Segundo Zabala (1998, p. 20):

O papel dos professores e dos alunos e, em resumo, das relações que se produzem na aula entre professor e alunos ou alunos e alunos, afeta o grau de comunicação e os vínculos afetivos que se estabelecem e que dão lugar a um determinado clima de convivência.

Para o educador ter um bom relacionamento com os alunos, é necessário estabelecer um diálogo, a fim de ser compreendido e, por meio desse canal, procurar compreender as reais necessidades dos educandos, demonstrar confiança nos alunos, para que sejam possíveis criar e recriar condições de aprendizagem. Por conseguinte, a escola caminha em parceria com a comunidade com a finalidade de promover interações capazes de tornar o processo de ensino e aprendizagem significativo e proveitoso.

Uma de suas tarefas mais importantes, embora difícil de ser implementada, é preparar tanto alunos como professores e pais para viverem e superarem as dificuldades em um mundo de mudanças rápidas e de conflitos interpessoais, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo. (DESSSEN; PALONIA, 2007, p. 25).

Não se pode perder de vista que o desenvolvimento humano não se aplica apenas ao desenvolvimento individual da pessoa, mas esse desenvolvimento interfere também nas organizações das quais ela faz parte, como a escola, por exemplo. (BRONFENBRENNER, 2011).

Bronfenbrenner (2011, p. 23) afirma ainda que é importante considerar o desenvolvimento humano como sendo parte das “inter-relações dos níveis ecológicos, concebidos como sistemas entrelaçados.”

Zabala (1998, p. 91-92) traz uma contribuição importante quando conceitua as práticas educativas como sendo:

[...] todo um conjunto de interações baseadas na atividade conjunta dos alunos e dos professores, que encontram fundamento na zona de desenvolvimento proximal, que, portanto, vê o ensino como um processo de construção compartilhada de significados, orientados para a autonomia do aluno, e que não opõe a autonomia – como resultado de um processo – à ajuda necessária que este processo exige, sem a qual dificilmente se poderia alcançar com êxito a construção de significados que deveriam caracterizar a aprendizagem escolar.

Nesse longo tempo de percurso, de história e trajetória, as práticas educativas, mediadas pela formação docente, a serem desenvolvidas nas escolas do campo, precisam firmar-se como princípios sociais que garantam um processo conjunto de ensino, de aprendizagem, de acesso de permanência e de sucesso escolar em seus diferentes níveis, etapas e modalidades.

Conseqüentemente, a escola que não considera esses princípios nas práticas pedagógicas, restringe suas possibilidades de enfrentar e resolver os repetidos problemas que motivam a baixa qualidade da educação. Portanto, o real enfrentamento dessa situação propiciará não somente a valorização do aluno como ser construtor de sua história, livre, autônomo, ativo e social, como também valorizar o professor como mediador no processo de construção do conhecimento e a comunidade como parceira na transmissão e perpetuação de saberes culturais historicamente construídos.

Portanto, garantir uma educação de qualidade para o campo, que atenda às necessidades dos camponeses, é uma meta importante a ser alcançada pela educação pública no Brasil. Além disso, é um desafio, mobilizado pela inquietação dos povos do campo, que lutam por meio dos movimentos sociais aos quais fazem parte, assim como a luta pela terra que garanta uma vida sustentável, capaz de produzir dignidade e possibilitar a sobrevivência dessa e das futuras gerações.

Assim, acredita-se que a investigação das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores que atuam em classes multisseriadas das escolas de campo, no município de Chapadinha-MA, deve considerar que tais ações estão diretamente ligadas ao desenvolvimento humano e profissional dos professores e que esse desenvolvimento produzirá aprendizado em todos os envolvidos no processo educacional. Por outro lado, não se pode negar que as políticas públicas que, historicamente, norteiam a educação do campo no país, também são diretamente responsáveis pelas mudanças ou pelos entraves que marcam essa educação, e influenciam fortemente na lentidão e no esquecimento dessas escolas, dificultando assim o processo evolutivo e de efetiva mudança social e política entre os indivíduos que são formados nessas escolas e, conseqüentemente, comprometendo a garantia de uma escola de qualidade para os povos do campo.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS EDUCATIVAS: apresentação do programa *Escola Ativa* no município de Chapadinhama

A educação deve contribuir para a construção de um cidadão que seja capaz de se afirmar como sujeito social e político. E, sendo o professor um mediador das ações educativas, é com sua prática exercida em sala de aula, que ele poderá contribuir para o processo de transformação da sociedade local.

Neste sentido, “[...] a educação do campo tem-se desenvolvido em muitos lugares através de programas, de práticas comunitárias e de experiências pontuais”, sendo consideradas “marcas da resistência” dessa educação. Porém, é importante entender que só isso não basta para desenvolver uma educação que inclua sujeitos à escola, que o mais importante é firmar-se enquanto sujeitos e lutadores no campo por “[...] políticas públicas, porque esta é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação.” (CALDART, 2009. p. 150).

E, quando se trata da escola do campo, o significado desse conhecimento, que é construído ao longo da vida dos sujeitos, tem um valor histórico muito presente na vida dos camponeses, pois o campo difere da cidade, visto que, ao longo da história, essa realidade foi negada. Para isso, é importante entender que:

Apesar da compreensão de educação contida nas práticas e na elaboração teórica que tem estruturado tal conceito estender-se para além da dimensão escolar, reconhecendo e valorizando as diferentes dimensões formativas presentes nos processos de reprodução social nos quais estão envolvidos os sujeitos do campo, parte relevante do movimento da Educação do Campo tem se dado em torno da luta pela redução das desigualdades no direito à educação escolar, nos diferentes níveis, no território rural. (MOLINA, 2010, p. 369).

Para a Educação do Campo, é considerada e respeitada a existência de modos diferentes de ser, viver e produzir, desconstruindo o pensamento de superioridade da vida urbana sobre a vida rural e, conseqüentemente, admitindo-se variados modelos de organização da educação e da escola. Nesse sentido, a Educação do Campo se constitui um grande desafio para as práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula. “Enfim, o professor precisa estar imbuído nesse processo formador para o desenvolvimento do ser social em sua valorização cultural diante da condição existente no conhecimento.” (SILVA, 2011, p. 119).

Ela vincula-se ao compromisso da produção de uma forma de vida sustentável e contextualizada, capaz de preparar o indivíduo para a convivência no local em que vive,

criando assim uma nova visão para análise, na tomada de decisões sobre o modelo de sociedade que se pretende constituir no campo e para o campo. (RESAB, 2006).

Para Gadotti (2005, p. 16), a sustentabilidade associada ao desenvolvimento tem sofrido muitos desgastes nos últimos anos, entendida por uns como um rótulo e para outros, um absurdo, pois falar em desenvolvimento e sustentabilidade seria algo incompatível. Mas, o autor defende que sustentabilidade e desenvolvimento vão além de preservar apenas os recursos naturais e da possibilidade de desenvolver sem agredir o meio ambiente. Esses fatores implicam manter um equilíbrio entre humanos, o planeta e o universo. Para o autor, “a sustentabilidade que defendemos refere-se ao próprio sentido do que somos, de onde viemos e para onde vamos, como seres do sentido e doadores de sentido a tudo que nos cerca.”

Neste sentido, a educação para a sustentabilidade abre o debate a respeito de uma “Pedagogia da Terra”, que seja capaz de compreender a “Ecopedagogia” como princípio para o desenvolvimento sustentável. Esse desenvolvimento, analisado criticamente, traz consigo um componente educativo admirável, ou seja, “a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação”. É, neste sentido, que entra no cenário a “Pedagogia da Terra”, a “Ecopedagogia” ou seja: “ela é uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana.” (GADOTTI, 2005, p. 19).

Mas, para isso acontecer, o professor, como sendo o mediador do processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, precisa dar significação ao aprendizado mediante seu fazer pedagógico. Com esse objetivo, Pimenta (2007, p. 27) afirma que:

Nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora que ainda não está configurada teoricamente.

Então, nessa forma de conduzir o processo de ensino e aprendizagem, a relação professor e aluno é enfatizada, e sua forma de resolver conflitos e dificuldades passa a fazer sentido nas práticas pedagógicas. Portanto, o processo de aprendizagem nas áreas campesinas requer um maior esforço do professor, tendo em vista a carência e pouca eficácia das políticas públicas de educação, de saúde, de habitação, dentre outras.

2.1 Histórico de criação do programa *Escola Ativa*

O Programa Escola Ativa (PEA), implantado em 1997, atualmente está presente em 39.732 escolas, segundo dados do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), órgão vinculado ao MEC. O propósito da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC/SECAD/MEC) é facilitar e possibilitar o acesso a este Programa, com seus recursos de natureza pedagógica e de formação, para que as escolas aperfeiçoem essa metodologia educacional, destinada à melhoria do trabalho de educadores (as) que atuam em classes multisseriadas, a fim de proporcionar significativa aprendizagem com meios interdisciplinares e que atendam às reais necessidades dos educandos.

Segundo o documento “*Diretrizes para Implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa*” (BRASIL, 2005), publicado pelo MEC/FNDE/FUNDESCOLA, em maio de 1996, um grupo de técnicos da Direção-Geral do Projeto Nordeste (DGPN), por meio do Projeto *Educação Básica para o Nordeste*, vinculado ao MEC, e técnicos dos estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo Banco Mundial para participarem, na Colômbia, de um curso sobre as estratégias metodológicas “*Escuela Nueva-Escuela Activa*”, desenhadas por um grupo de educadores colombianos que, há mais de 20 anos, atuavam com classes multisseriadas daquele país surgindo, assim, a proposta de implementação dessa estratégia metodológica no Brasil.

Em agosto de 1996, em um seminário ministrado por um representante da *Fundación volvamos a la gente*, responsável na Colômbia pela implantação e implementação da estratégia, no Brasil, a DGPN reuniu em Brasília todos os Secretários de Educação e Diretores de Ensino dos estados do Nordeste para conhecerem a estratégia e decidirem sobre sua adoção.

Após o seminário, os estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí decidiram pela adoção da estratégia e, em outubro de 1996, técnicos destes estados foram capacitados na Colômbia. A partir daí, a estratégia passou a se chamar “Escola Ativa”. (BRASIL, 2005).

A implantação da estratégia metodológica Escola Ativa no Brasil ocorreu no ano de 1997, com assistência técnica e financeira do Projeto Nordeste/MEC, nos estados da Região Nordeste, com exceção de Sergipe e Alagoas, tendo como objetivo principal aumentar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as

taxas de conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas multisseriadas do campo, cujos indicadores muito envergonhavam o país. (BRASIL, 2005).

No final de 1998, os estados de Sergipe e Alagoas decidiram também implantar a estratégia. Em meados de 1999, o Projeto Nordeste chega ao seu fim, abrindo espaço para o um novo momento educacional no país, com o surgimento do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Programa FUNDESCOLA), o que não significou descontinuidade nas ações de implementação do PEA, que já se consolidava nos estados. O programa *Escola Ativa*, então, passou a fazer parte das ações do Programa FUNDESCOLA. (BRASIL, 2010).

Em 2007, mais uma vez o PEA passa por um momento importante de sua história. Nesse ano, aconteceu o momento de transferência do PEA do FNDE/FUNDESCOLA para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, como uma das ações do MEC para a constituição da política nacional de educação do campo.

Dessa forma, partindo de um esforço conjunto entre Instituições de Ensino Superior parceiras e das secretarias estaduais e municipais de educação, o PEA cresceu em seu campo de atuação. Em 2008, passou a atender as cinco regiões brasileiras, através da adesão ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Em 2009, consolidou-se em 3.106 municípios, em 17 estados da federação. Em 2010, o Programa passou a atender 39.732 escolas e 1.321.833 alunos de classes multisseriadas de todo Brasil. (BRASIL, 2010).

A partir de então, observa-se a preocupação de diferenciar a educação do campo da escola rural que era pensada apenas para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo, conforme Parecer nº 36/2001 do Conselho Nacional de Educação. As escolas rurais deveriam ser destinadas às populações mais pobres das regiões rurais, desde que revelassem tendência para a agricultura. “Suas finalidades estavam associadas à garantia, em cada região agrícola, de uma poderosa contribuição ao desenvolvimento agrícola e, ao mesmo tempo, à transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos” (BRASIL, 2001, p. 5), ou seja, preparados para servir.

A educação do campo deixa de ser compreendida apenas como uma transposição empobrecida da educação construída para as áreas urbanas e passa a ser entendida como forma de ação política e social. Nesse contexto, passa a ser reconhecida como espaço

reflexivo da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, de suas linguagens, de suas formas de vida e de um novo projeto político de desenvolvimento.

O parágrafo único do Art. 2º das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, diz que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Nesse pensar coletivo para uma qualidade de vida social para os povos do campo, o PEA, criado para auxiliar o trabalho educativo com classes multisseriadas, propõe-se reconhecer e valorizar todas as formas de organização social desenvolvidas no campo brasileiro, garantindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

O PEA tem como objetivos: melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas do campo; apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, disponibilizando diversos recursos pedagógicos e de gestão; fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a essa realidade; realizar formação continuada para os educadores envolvidos no Programa, com base em princípios políticos e pedagógicos voltados às especificidades e propostas pedagógicas do campo; disponibilizar e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta do Programa. (BRASIL, 2010).

No entanto, D'Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012), no artigo “*Escola Ativa*”, discorrem que, de acordo com a avaliação da própria SECAD/MEC, esses objetivos não vêm sendo alcançados devido a problemas da própria base das classes multisseriadas, pois possuem estruturas precárias, professores leigos, sem formação continuada adequada, desestimulados e resistentes ao novo. Segundo esses autores, a SECAD/MEC alega ainda que as secretarias estaduais e municipais de educação ainda encontram-se muito limitadas frente às reais necessidades dessas escolas e de implementação do Programa. Com relação à própria atuação da SECAD/MEC, há o reconhecimento no atraso do material didático e dos *kits* pedagógicos, sendo que, esse atraso, dificulta também a efetivação da metodologia de acordo com o planejamento do Programa.

2.2 A formação de professores pelo programa *Escola Ativa*

O Programa Escola Ativa além de possuir uma metodologia diferenciada para trabalhar com classes multisseriadas, também traz, em sua essência, módulos de capacitação para os professores em processos de formação inicial e para aqueles iniciantes no programa, assim como a formação continuada para os que já atuam e precisam inovar e renovar suas práticas.

Os cursos de formação de professores-multiplicadores e de educadores ocorre em cada estado e no DF oferecidos pela SECAD sob a responsabilidade de uma Instituição de Ensino Superior (IES). Sendo que as IES oferecem formação e orientação para os multiplicadores, que são técnicos das secretarias municipais de educação. Por sua vez, os multiplicadores ficam encarregados da formação dos professores das classes multisseriadas. Já os técnicos das secretarias estaduais de educação ficam encarregados de realizar o monitoramento e supervisão de todo o processo de formação. (D'AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2012).

Esses cursos de formação continuada têm uma carga horária de 240 horas, dividida em 06 módulos de 40 horas cada uma. Essa formação é destinada aos professores formadores das IES, através da SECAD. Como metas a serem alcançadas, os cursistas seguem as seguintes orientações: planejar a formação de cada módulo, antes do seu início; apresentar, ao final de cada módulo, uma proposta de formação a ser desenvolvida com educadores da rede; realizar a formação dos educadores imediatamente após a formação dos professores multiplicadores, em cada módulo; apresentar, a partir do 2º módulo, o relatório da formação dos educadores das escolas inseridas no programa; cada módulo de formação, garantirá o estudo dos conteúdos definidos para o módulo. (BRASIL, 2010).

No quadro seguinte, encontra-se discriminado, por módulo, o processo de formação dos professores formadores.

QUADRO 3 - Processo de formação do programa *Escola Ativa*

Módulos/CH	Conteúdos
Módulo 1 – Metodologia do PEA (40 h)	Concepções e conceitos em Educação do Campo; Classes multisseriadas; Organização do Trabalho Pedagógico; O currículo e o cotidiano da sala de aula; Estratégias do Programa Escola Ativa: Cadernos de ensino-aprendizagem, Cantinhos de aprendizagem, Espaço interdisciplinar de pesquisa, Colegiado estudantil, escola e comunidade; Planejamento; Avaliação; Gestão: acompanhamento e formação de professores nos microcentros. Elaboração de proposta para a formação dos educadores no módulo.
Módulo 2 – Alfabetização e Letramento (40 h)	Concepções de desenvolvimento e aprendizagem que subsidiam a Educação do Campo (Psicologia histórico-cultural; Wallon). Ensino fundamental de 9 anos e suas implicações para classes multisseriadas; Principais teorias de alfabetização e seus respectivos métodos; Letramento e alfabetização; Aspectos psicolinguísticos da alfabetização (desenvolvimento da escrita); Agrupamentos significativos; Estratégias de leitura e de produção de textos; Os diferentes gêneros textuais no processo de alfabetização; A leitura do professor e a leitura do aluno; Apresentação, pelos cursistas, do relatório da formação dos Educadores no 1º módulo; Elaboração de proposta para a formação dos educadores no módulo.
Módulo 3 – Introdução à Educação do Campo (40 h)	Concepções e conceitos em Educação do Campo; Educação do Campo; Desenvolvimento Sustentável; Trabalho e Educação; Características sociais, políticas e econômicas do Campo Brasileiro; Heterogeneidade e características sociais, políticas, econômicas e culturais das populações do Campo; Educação do Campo, como direito humano, no contexto da política de desenvolvimento com igualdade social; Movimentos Sociais do Campo; História e lutas pela Educação do Campo (Encontros e Conferências do Campo); Políticas educacionais para o campo (Diretrizes e programas em andamento); Apresentação, pelos cursistas, do relatório da formação dos Educadores no 2º módulo; Elaboração de proposta para a formação dos educadores no módulo.
Módulo 4 – Práticas Pedagógicas em Educação do Campo (40 h)	Fundamentos e princípios da Educação do Campo: trabalho como princípio educativo, pesquisa como princípio formativo, escola formadora do ser humano articulado com um projeto de emancipação humana; Organização do trabalho pedagógico: práticas pedagógicas em sala de aula e na comunidade; Estrutura pedagógica dos cadernos de ensino e aprendizagem; Cantinhos de aprendizagens e o uso de diferentes materiais didáticos; Interdisciplinaridade; Planejamento e avaliação; Apresentação, pelos cursistas, do relatório da formação dos Educadores no 3º módulo; Elaboração de proposta para a formação dos educadores no módulo.
Módulo 5 – Gestão educacional no campo (40 h)	Organização da educação nacional; Competências e responsabilidades dos entes federados em relação à Educação do Campo; Conselhos de Educação no âmbito dos Sistemas de Ensino; Políticas de Educação do Campo (Diretrizes e Programas em andamento); Gestão educacional: Financiamento e gestão orçamentária da Educação do Campo; Gestão de recursos materiais (relação da infraestrutura escolar e condições de funcionamento das escolas para a qualidade do ensino); Gestão democrática; Gestão pedagógica da educação escolar no campo; Gestão de pessoas nos sistemas de Ensino e nas Escolas do Campo: formação e valorização dos profissionais da Educação na LDB e nas diretrizes e metas do PNE; Aspectos legais do Programa Escola Ativa – Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar; Apresentação, pelos cursistas, do relatório da formação dos Educadores no 4º módulo; Elaboração de proposta de trabalho para a formação dos Educadores no módulo.
Módulo 6 – A tecnologia na Educação do Campo (40 h)	O Proinfo Escola @tiva; O campo e a tecnologia; Tecnologias na educação; O uso das tecnologias nas Escolas Ativas; O Ensino e a Aprendizagem com tecnologias na Escola Ativa; Apresentação, pelos cursistas, do relatório da formação dos Educadores no 5º módulo; Elaboração de proposta de trabalho para a formação dos Educadores no módulo.

Fonte: Projeto Base para a Escola Ativa (BRASIL, 2010).

Com base nesse quadro de formação, as IES participantes do processo propuseram alterações nos conteúdos das formações, tendo em vista as dificuldades

encontradas para reproduzir tais conteúdos aos professores. Mas, como sugestão, a proposta deveria pautar-se na formação de professores para o trabalho coletivo, para a construção do projeto político-pedagógico e adaptação autônoma dos currículos escolares, com vistas à adequação a cada realidade. Essas medidas de alteração no processo de formação dos professores pelas IES foram implantadas nos estados da Bahia, Santa Catarina e Minas Gerais. (D'AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR, 2012).

Para a realização da metodologia de formação pelo PEA, de acordo com o *Caderno de Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores* (BRASIL, 2010, p. 9), os encontros devem considerar os seguintes percursos formativos:

- Atividade Básica – consiste em compreender o processo pedagógico do Programa Escola Ativa por meio de problematizações. É importante trazer um tema ou uma questão pertinente para o debate e para o estudo, tornando esse estudo como objeto de conhecimento e aprendizagem. Já os Cadernos de Ensino-Aprendizagem buscam descobrir, na vida cotidiana dos sujeitos, as múltiplas relações de aprendizagens que são estabelecidas na escola e na comunidade. A Atividade Básica tem como objetivo fazer um levantamento dos conhecimentos adquiridos nas experiências de vida dos sujeitos de forma que não desvalorize os saberes inerentes das comunidades, a fim de obter uma visão contextualizada desses saberes e confrontá-las com a visão elaborada de mundo.
- Atividade Prática - consiste na consolidação e ampliação do conteúdo, incluindo a pesquisa em acervos bibliográficos, documentais, oficiais, jornalísticos, buscando a relação com as ciências sociais, naturais e humanas, para que se possa levantar um conjunto de conhecimentos científicos e tecnológicos, a fim de possibilitar uma maior compreensão do objeto a ser estudado. Essa atividade oferece ao educador (a) e ao educando (a) estímulo para conhecer, explorar, analisar, expor, discutir, rever e ampliar suas ideias, compartilhando diferentes pontos de vista; contextualizar e problematizar sua vida, fazer previsões que superem as limitações detectadas no debate, possibilitando o desenvolvimento de novas aprendizagens.
- Atividade de Aplicação e Compromisso Social – é de fundamental importância a realização dessa atividade para o desenvolvimento de ações políticas, didáticas e operativas voltadas para a realidade da educação do campo e para o processo de ensino e aprendizagem na escola multisseriada. Ela tem por objetivo construir condições de mudanças pedagógicas, curriculares e metodológicas na escola do campo; instigar tanto o docente quanto o discente a reafirmar na prática escolar o conhecimento, aproximando-se ainda mais da realidade que se pretende mudar.

Também faz parte do processo de formação dos professores os microcentros, como sendo uma das estratégias do PEA para a troca de experiências entre professores, e a oportunidade para a construção de novos conhecimentos e discussão das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem e à metodologia aplicada em sala de aula.

Segundo o Projeto Base para a implantação do PEA (BRASIL, 2010), os microcentros são espaços para a teorização, estudos, reflexões, trocas de experiências e vivências. Pela proposta, a realização dos microcentros deve acontecer mensalmente,

reunindo os professores das classes multisseriadas da rede, bem como em parceria com outros municípios com a finalidade de ampliar os saberes entre os professores.

É com vista na qualificação do professor, que as formações continuadas devem acontecer, pois proporcionam aos professores momentos conjuntos de troca de conhecimentos que não foram adquiridos nas graduações, mas no próprio exercício da profissão, uma vez que os profissionais precisam estar capacitados para atender às exigências impostas pelo sistema e por sua profissão.

Porém, somente programas não são suficientes para dar conta da formação dos professores, que segundo Marin (1996), referindo-se aos programas de formação de forma geral, são considerados deficitários e com grandes dificuldades de implementação e que esse fato não se dá apenas nos dias atuais, mas é um problema que perdura em vários contextos e em várias conjunturas.

O PEA, mesmo sendo um programa estratégico na formação continuada de professores que atuam nas classes multisseriadas, não substitui a formação inicial que se dá através dos cursos de licenciaturas. Nóvoa (1999, p. 18) diz que:

[...] o desenvolvimento das técnicas e dos instrumentos pedagógicos, bem como a necessidade de assegurar a reprodução das normas e dos valores próprios da profissão docente, estão na origem da institucionalização de uma formação específica, especializada e longa.

Portanto, observa-se a constituição de programas como o PEA, por exemplo, considerado o primeiro programa voltado para as classes multisseriadas, para, de fato, tentar efetivar o processo de qualidade do ensino e formação adequada de professores, por entender que ser professor vai além de ensinar conteúdos em sala de aula, mas, faz-se necessário assumir um compromisso político com a sociedade, a fim de ser um educador capaz de compartilhar conhecimentos e levar seus educandos ao pleno exercício da cidadania.

2.3 Metodologias do programa *Escola Ativa*

No Projeto Base do PEA (BRASIL, 2010), são propostas formas alternativas de organização e funcionamento das classes multisseriadas, como:

- a) Trabalhos em grupos alternados, envolvendo todas as séries, mesmo que os alunos sejam organizados por série, para melhor circulação das informações entre eles. Isso possibilitará às crianças troca de informações, de experiências e de conhecimentos, assim como espírito de cooperação. Ou seja, a presença

de uma criança mais experiente em contato com crianças menores pode se tornar fonte de aprendizagem;

- b) Escolha de um monitor por grupo, pelos estudantes, para que o educador seja auxiliado, quando estiver desenvolvendo atividades com outros grupos;
- c) Reorganização e ressignificação das práticas pedagógicas como uma melhor coordenação das aulas, orientação coletiva e individual, acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos estudantes nos grupos, proposições diferenciadas, enfim, sair da rotina centrada na lousa e no giz.

Para contribuir com suas práticas em sala de aula os professores e os alunos ainda contam com livros didáticos específicos para as classes multisseriadas, onde constam atividades interativas, e o professor pode utilizá-lo de forma contextualizada. Os livros que acompanham o desenvolvimento ativo das classes multisseriadas são chamados de “Cadernos de Ensino-Aprendizagem”, compostos pelas disciplinas de Português, Matemática, História, Geografia e Alfabetização. Estes livros auxiliam o educando e o professor no trabalho simultâneo com as várias séries. (BRASIL, 2010).

Assim, a escolas do campo, historicamente negligenciadas pelos governos, que se evidencia na ausência de políticas públicas que atendam às reais demandas das escolas do campo e atendidas apenas por políticas compensatórias (REIS, 2011), agora recebem um programa que procura auxiliar o trabalho do educador nas metodologias desenvolvidas em sala de aula para as classes multisseriadas. O PEA traz consigo as seguintes estratégias metodológicas:

[...] a aprendizagem ativa centrada no aluno e em sua realidade social; o professor como facilitador e estimulador; a aprendizagem cooperativa; a gestão participativa da escola; avaliação contínua e processual e a promoção flexível. Para tanto utiliza-se de trabalhos em grupo, ensino por meio de módulos e livros didáticos produzidos exclusivamente para o programa. Incentiva, também, a participação da comunidade e procura promover a formação permanente de professores. (GONÇALVES et al., 2010, p. 54).

Todos os mecanismos metodológicos utilizados pelo PEA servem para o desenvolvimento real no chão da escola, pelos professores das classes multisseriadas. Ainda segundo Gonçalves et al., (2010, p. 54):

Algumas estratégias importantes do PEA são os cantinhos de aprendizagem e o governo estudantil. Os cantinhos são organizados por conteúdos com base em materiais fabricados pelos alunos ou recolhidos junto à comunidade, com o auxílio do professor. Eles são utilizados para consulta e pesquisa, bem como a biblioteca escolar e fazem parte da estratégia de estímulo à leitura prevista no PEA. O governo escolar promove o envolvimento das crianças em tarefas relativas à manutenção e ao funcionamento da escola. São objetivos dessa estratégia:

desenvolver atitudes de companheirismo e solidariedade nos alunos, identificar e estimular lideranças e desenvolver a capacidade de tomar decisões.

O PEA também prevê, em suas metodologias, que a escola realize eleições para o governo escolar, meio pelo qual se pretende ensinar mecanismos democráticos, dando a oportunidade para alunos experimentarem como é participar do governo. Essa forma de democratizar a gestão leva o processo educativo a caminhar em um diálogo permanente, para que haja participação na tomada de decisão da escola.

Portanto, a escola que adere o PEA deve organizar suas instâncias de gestão democrática, como o conselho escolar e o colegiado estudantil. Nesta perspectiva, o conselho escolar será constituído pela indicação dos representantes, por meio dos segmentos representativos e do colegiado estudantil, se constitui num coletivo de representantes para atuar como co-gestor da escola e integrar o conselho escolar.

Com essa visão participativa, a escola elabora seu plano de ação, com vistas à criação de comitês, em parceria com a comunidade e com as organizações sociais, a fim de constituir o colegiado estudantil. Então, podem ser criados diversos tipos de comitês, por exemplo: Comitê de atividade cultural – responsável pela organização de eventos culturais da escola; Comitê do meio ambiente – responsável por promover campanhas, elaborar projetos e sensibilizar a comunidade escolar e local sobre a importância de preservar o meio ambiente; Comitê de recreação – esse grupo responsabiliza-se em planejar as atividades recreativas a serem desenvolvidas no horário do recreio/intervalo e nas atividades conjuntas com a comunidade escolar e local, e promover momentos de integração. (BRASIL, 2010).

Para o desenvolvimento de suas ações, o colegiado estudantil poderá utilizar instrumentos de caráter social, pedagógico e gestor para efetivar a vivência democrática no cumprimento de suas funções. Vale ressaltar que nas escolas pesquisadas essas ações ainda não foram desenvolvidas. Foi instituído apenas o colegiado escolar. As demais ações ainda estão em processo de organização até a data de realização desta pesquisa.

Como sugestão, o PEA propõe os seguintes instrumentos discriminados no quadro abaixo:

QUADRO 4 – Instrumentos do Colegiado Estudantil

Instrumentos	Estratégias
Livro de Ata do Colegiado Estudantil	Livro para registro das Reuniões Gerais, das sugestões e dos compromissos registrados em caixas para esse fim, e de todas as ações desenvolvidas pelo Colegiado Estudantil. O registro no Livro Ata fica sob a responsabilidade do relator de cada Comitê, a ser definido pelos representantes.
Cartaz dos Combinados	Elaborado sob a coordenação do educador (a), em Assembleia Geral, na qual os (as) educandos (as) definirão normas para a vivência democrática. Os acordos serão registrados em um cartaz que deverá ser fixado em local visível a todos. O Cartaz de Combinados deverá ser avaliado periodicamente nas Reuniões Gerais para ampliação e/ou reformulação das normas. Esse instrumento possui função social, pois propicia a prática dos direitos e deveres, valorizando a formação humana para a participação; possui função gestora, porque estabelece regras disciplinares, construídas coletivamente; e também possui função pedagógica, pois favorece a reflexão sobre a leitura e a escrita.
Ficha de controle de presença	Confeccionada com o auxílio de educandos (as), consiste na construção de um cartaz mensal, no qual se registra os dias do mês, escritos horizontalmente, e os nomes dos (as) educandos (as), em ordem alfabética, em disposição vertical. Os (as) educando(as), assim que chegam à sala de aula, registram sua presença. Ao final do mês, os representantes dos grupos de estudo (monitores) apresentam um relatório ao educador (a) e à turma. Esse instrumento possui diversas funções: função social, pois desenvolve os sentimentos de pertença e de responsabilidade pela participação na construção do conhecimento; função pedagógica, que permite a exploração dos conteúdos curriculares em aspectos como: a elaboração de operações matemáticas contextualizadas com o número de presença ou de ausência; trabalha com a ordem alfabética, os nomes próprios, entre outros; e a função gestora, uma vez que otimiza o tempo pedagógico na escola, tendo em vista que os (as) educandos (as), ao chegarem, registram sua presença, propiciando a auto-organização.
Caixa de Sugestão	Instrumento confeccionado pelas crianças. Nele serão colocadas as sugestões de cunho administrativo, pedagógico e social para o desenvolvimento da gestão escolar. Os representantes dos Comitês serão os responsáveis por coletar e registrar as sugestões, discutindo-as com os (as) educandos (as) e com o Conselho Escolar quando da implementação na escola.
Caixa de Compromisso	Confeccionada pelos (as) educandos (as) para registrar os compromissos assumidos nas atividades sociais e pessoais desempenhadas pelos (as) educandos (as). Os representantes dos Comitês são os responsáveis pelo registro dos compromissos no Livro Ata do Colegiado Estudantil. Esse registro será lido na Reunião Geral.
Caderno de autoavaliação do (a) educando (a)	É utilizado para registro pessoal das interações ocorridas no ambiente escolar. A (o) educadora (or) estimulará o (a) educando (a) a registrar as percepções, inquietações, desejos, desafios e os avanços com relação à sua aprendizagem e ao envolvimento nas ações do Colegiado Estudantil. Periodicamente, em momento e forma combinados antecipadamente com o (a) educando (a), a (o) educadora (or) terá acesso a este caderno com o objetivo de subsidiar o processo de avaliação do (a) educando (a), bem como de sua própria prática profissional. Possíveis comentários escritos no próprio caderno, por parte da (o) educadora (or), deverão considerar esses objetivos e o seu caráter pedagógico voltado para o compromisso com a aprendizagem, acompanhado de reflexões, sugerindo caminhos e desafios para os (as) educandos (as).

Fonte: *Caderno de orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores* do PEA (BRASIL, 2010).

Neste sentido, sendo o Colegiado Estudantil uma das ferramentas para a gestão democrática, o PEA também estabelece como uma de suas ações, baseadas nos Arts. 10 e 11 das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo*, como segue:

Art.10 - O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade. Art. 11 - Os mecanismos de gestão democrática, tendo como

perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente: I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade; II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

Com essa concepção democrática, o PEA busca estabelecer a relação entre escola e comunidade como um dos eixos norteadores de suas ações, propondo atividades e instrumentos que oportunizem ao processo educativo maior conhecimento da realidade da comunidade em que a escola está inserida, tanto de suas potencialidades como de seus desafios. “Esses instrumentos devem promover também a participação da comunidade escolar e da comunidade em geral para deliberar sobre os avanços e sobre as dificuldades apresentadas pela escola.” (BRASIL, 2010. p. 51). São eles:

- a) **Assembléia Geral:** reunião com o envolvimento de pais, estudantes, educadores e da comunidade, com a finalidade de debater e de deliberar sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras, apoiando a atuação do Conselho Escolar e do Colegiado Estudantil. Ela ocorre sempre que o Conselho Escolar considerar necessário;
- b) **Dia das Conquistas:** dia destinado para apresentação à comunidade dos êxitos atingidos pelos (as) educandos (as), em relação ao processo de ensino e de aprendizagem e em relação à participação nas ações do Colegiado Estudantil;
- c) **Oficinas:** momentos de integração entre comunidade, educadores (as) e estudantes, nos quais pessoas da comunidade incentivarão e apoiarão o trabalho desenvolvido pelos (as) educandos (as) e pelas (os) educadoras (es);
- d) **Palestras informais:** situações planejadas pela escola a partir dos interesses e das necessidades da comunidade, visando proporcionar o debate e o aprofundamento acerca de temas propostos;
- e) **Eventos de Integração Social:** encontros organizados e coordenados pelo Conselho Escolar com o fim de proporcionar à comunidade, estudantes e educadores (as) momentos de lazer e de diversão coletiva. Podem ser eventos como: bazares, festivais, saraus literários, apresentações teatrais, musicais etc.

Com base no exposto, vale uma reflexão por parte da escola para que esse envolvimento com a comunidade aconteça de fato, e assim, ela possa participar efetivamente das ações da comunidade.

Esses instrumentos sugeridos pelo PEA passam a fazer parte integrante do currículo da escola e terão melhores resultados quando produzidos e utilizados em articulação com os demais elementos. Esses instrumentos possibilitam compreender melhor as transformações geográficas e históricas ocorridas na comunidade.

Nesse sentido, a gestão democrática é considerada como um importante instrumento de participação social dentro da escola, pois permite que a comunidade participe dos rumos que a escola deve imprimir à educação e a maneira de como implementar suas decisões, proporcionando um processo contínuo de avaliação de suas ações.

Como disse Gonçalves (2010), o PEA ainda oferece, como estratégia, os “Cantinhos de Aprendizagem”, espaços interdisciplinares de pesquisa, separados na sala de aula para promover atividades de pesquisa, observação, comparação, experimentação, análise e manuseio de materiais confeccionados pelos próprios alunos.

Por outro lado, Knijnik (2013, p. 214) em seu artigo “*Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e educação matemática*”, faz uma reflexão sobre o PEA afirmando que, nos cadernos de orientações pedagógicas do programa, são evidenciados “ecos das vozes daqueles que, organizados em movimentos sociais, militam politicamente no âmbito da educação do campo”, mas que, por outro lado, as orientações pedagógicas se encontram distanciadas da perspectiva que conteste à hegemonia da lógica neoliberal, na qual está presente o agronegócio, “uma lógica que se configura, do ponto de vista social, econômico, político e também educacional, na contramão das demandas dos movimentos sociais camponeses.”

Para D’agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012), apesar do PEA ser uma estratégia didático-metodológica voltada para as classes multisseriadas, vários debates, oriundos de estudos em IES e por parte de coordenadores, supervisores e professores-multiplicadores, têm revelado muitas críticas quanto à implementação do Programa. Dentre elas, o quadro seguinte apresenta os destaques feitos pela autora:

QUADRO 5 – Críticas relacionadas ao programa *Escola Ativa*

Tema relacionado	Crítica
A origem do programa	Com financiamento do Banco Mundial como política compensatória, via organismos multilaterais, além de viabilizado pelo Governo Fernando Henrique Cardoso, com seu perfil de política focal e assistencialista, o programa nasce para atender escolas do Norte, Nordeste e Centro- Oeste, e agora se destina a todas as classes multisseriadas do campo.
Qualidade do ensino e aprendizagem do Programa	Estudos iniciados durante o Governo Fernando Henrique Cardoso e consolidados no Governo Luiz Inácio Lula da Silva concluíram que, durante os quinze anos de implantação do programa Escola Ativa, não houve avanços significativos na situação

	das escolas e na aprendizagem dos estudantes do campo. Portanto, a estrutura, a fundamentação teórica e a metodologia do programa não garantiram até o momento qualidade de ensino e efetivação da aprendizagem.
Base teórica do programa	Tem suas raízes no pragmatismo e nas concepções escola novistas e neoconstrutivistas, não atende às necessidades de uma consistente base teórica sobre Educação do Campo para sustentar o trabalho pedagógico nas escolas do campo. A orientação política do programa é alienadora, uma vez que o programa é apenas uma estratégia metodológica, centrada na neutralidade da técnica de ensino.
Financiamento	Tal como sua orientação teórica, tem origem na Unesco, mas encontra-se em situação instável na atualidade, no Governo Dilma Rousseff, perante os cortes no orçamento executados no início do ano de 2011 no montante de 50 bilhões de reais. O programa não está assegurado em face da fragilidade das políticas públicas educacionais do governo e diante dos problemas por que passam os estados em decorrência da crise do capitalismo. A regulamentação via decreto da educação do campo não assegura os programas como política pública permanente.
Relação entre governo federal, universidades e secretarias de educação de estados e municípios	É complicada e burocratizada, além de interferir na autonomia da escola e dos professores.
A preparação e a formação dos educadores	Estão voltadas somente para a técnica de ensino, para a gestão restrita e para a dimensão pedagógica e técnica, secundarizando as demais dimensões do ato de ensinar e aprender, como o são as dimensões do pensamento e das atitudes científica, política, ética, moral e estética.
A falta de autocrítica	De 1998 a 2004 não foram realizados balanços ou autocríticas do programa; de 2004 a 2008 foram realizadas pequenas alterações, mas que não resultaram em mudanças significativas. Já em setembro de 2011 foram realizadas reuniões com todos os setores envolvidos para avaliação e reestruturação do programa, que fará parte do novo pacote, chamado Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), em fase de implantação.
A não reconceitualização do programa em sua nova versão	A nova versão do programa, com reformulações elaboradas em 2008, rebaixa novamente a teoria e incorpora de maneira aligeirada noções da Educação do Campo. O programa não atingiu um grau de reformulação nacional capaz de identificá-lo com os fundamentos da Educação do Campo, que têm sua identidade relacionada às lutas sociais pela Reforma Agrária e por outro modelo de desenvolvimento econômico no campo.
A não presença dos movimentos de luta social no campo	Os movimentos sociais não funcionam como articuladores dos povos do campo ao programa e tecem críticas severas a ele, principalmente porque a implementação do programa, da forma como vem se dando, compromete a formação humana nas escolas do campo em áreas de Reforma Agrária e não leva em consideração as experiências acumuladas pelos movimentos sociais.
A burocracia e os critérios na aplicação dos recursos que desconsideram a realidade do campo	Não são permitidos a compra de materiais permanentes – equipamentos didáticos – e o pagamento de professores para as capacitações no interior dos estados, principalmente de professores sem experiência no magistério superior, exigência para o recebimento de bolsa.
Hierarquização do programa e agressão à autonomia Universitária	Constata-se que a preparação dos formadores está sendo proposta somente do ponto de vista técnico-pedagógico, faltando uma dimensão científica consistente e a dimensão política, bem como a explicitação dos dados concretos do balanço realizado nos quinze anos do programa.
Falta de continuidade	O programa não atingiu o ponto de irreversibilidade que garanta a sua continuidade em outro patamar qualitativo.

Fonte: D'AGOSTINI; TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR (2012).

Mesmo sendo o PEA o único programa até então voltado para as classes multisseriadas, todas essas críticas feitas pelos autora, demonstram as fragilidades do

Programa que vão desde sua construção à sua implantação. Implantado de forma autoritária, não teve suas bases em discussão com os sujeitos, às quais essa proposta se destina, nem com os movimentos sociais.

O que se pode inferir é que esses programas federais, quando de seu planejamento e elaboração, são pouco ou quase nunca debatidos com o público a que se destina. Nesse sentido, não é dada a possibilidade de participação dos movimentos sociais e dos povos do campo no debate sobre como deve ser a formação dos educadores do campo, além da burocracia e da interferência na autonomia, tanto da escola, como do professor, visto que a rotina de trabalho já vem toda determinada nos cadernos de ensino e aprendizagem, homogeneizando para todas as regiões do país, sem, contudo, levar em conta as diferenças e especificidades regionais e locais.

O caráter autoritário também é percebido na forma de organização do material didático e da própria proposta pedagógica do Programa, que é igual para todas as regiões do país, independente de estrutura social, política, econômica e cultural, caminhado em direção oposta às *Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo* (Art. 7º, § 1º) que determina o “respeito às diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições”. Quanto à formação dos professores é intermediada por técnicos e não por professores das universidades, o que se observa a ausência de uma dimensão científica consistente.

Por isso, faz-se necessária uma avaliação mais aprofundada do PEA e de suas ações norteadoras para a educação do campo, para que, de fato, atenda às necessidades da complexidade das classes multisseriadas. Percebe-se que o PEA, da forma como está posto não responde às expectativas para uma nova concepção didática e metodológica para as classes multisseriadas, pois tanto a formação de professores quanto as metodologias aplicadas encontram-se distanciadas da realidade dos alunos e professores do campo. Portanto, a presente pesquisa pode contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas dos professores das escolas do campo no município pesquisado.

2.4 Implantação do programa *Escola Ativa* em Chapadinha-MA

A implantação do programa *Escola Ativa* no município de Chapadinha-MA teve uma primeira fase de discussão nos anos de 2001 e 2002. Por causas não conhecidas, não houve avanços com o Programa. Segundo informações da Secretaria Municipal de Educação

(SEMED), coletadas em 2011, o PEA foi retomado no ano de 2008 com a formação da equipe de coordenação do PEA e de duas supervisoras de escolas do campo, na cidade de São Luís, capital do estado do Maranhão.

De acordo com os registros de relatórios das reuniões sobre Educação do Campo (SEMED, 2011), a adesão ao PEA aconteceu em março de 2008, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), isto é, um conjunto de medidas lançadas em 2007 pelo governo brasileiro, incluindo um diagnóstico detalhado sobre o ensino público e ações com foco na formação de professores e mais 54 programas com o objetivo de diminuir a enorme defasagem educacional que o Brasil apresentava em relação aos países desenvolvidos. (BRASIL. PDE).

Em 2009, iniciou-se a formação com professores de 20 (vinte) escolas do campo no município de Chapadinha-MA que possuíam classes multisseriadas. Em 2011, o PEA foi implantado em todas as escolas do campo que possuíam classes multisseriadas, ou seja, em 113 (cento e treze) escolas da rede municipal.

A formação inicial aconteceu na sede da biblioteca pública municipal em que, na ocasião, a equipe formadora, constituída pela coordenadora geral do PEA no município e por duas supervisoras dos pólos que seria implantado o projeto piloto, convidou a equipe de professores que trabalhava nas escolas definidas para participarem da formação inicial. Em um primeiro momento, deu-se a apresentação do PEA, seus objetivos e suas estratégias metodológicas. Antes da implantação do PEA em Chapadinha-MA, a formação dos professores do campo se resumiu na participação das jornadas pedagógicas, no início dos períodos letivos.

De acordo com a SEMED (2011), a formação continuada pelo PEA, acontecia em encontros semestrais de um dia, em que os professores eram orientados pelo coordenador do Programa no município que trazia instruções de como conduzir os trabalhos em sala de aula. Nos encontros, chamados de microcentros, os professores tinham a oportunidade de trocar experiências e compartilhar materiais confeccionados que serviam de referência para outros professores que ainda não possuíam o material.

Na formação, também eram confeccionados materiais para serem utilizados na dinâmica da sala de aula, como, por exemplo: jogos de xadrez e de palavras, alfabetos animados, cartazes, calendários do bimestre onde marcam os dias e os feriados, cartazes de pregas para trabalhar com figuras de animais, palavras e números, bem como dados com jogos numéricos, figuras de animais e de palavras, dentre outros. (SEMED, 2011).

Com relação ao processo de observação nas escolas, foi constatado o uso dos materiais confeccionados tanto nos microcentros, como também na própria sala de aula, em conjunto com os alunos para o uso didático nas classes multisseriadas.

O PEA implantado em Chapadinha-MA constituiu-se na primeira estratégia, tanto de formação, como de desenvolvimento de atividades voltadas exclusivamente para as classes multisseriadas das escolas do campo.

3 METODOLOGIA

Metodologia etimologicamente significa o estudo dos caminhos, dos instrumentos usados para se fazer ciência (MINAYO, 1994). Neste sentido, o método de pesquisa busca efetivar os caminhos percorridos por uma investigação científica, ou seja, [...] “é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” para se chegar ao conhecimento sobre o sujeito ou objeto da pesquisa (MINAYO, 1994, p. 16).

Minayo (1994) informa que a criatividade do pesquisador constitui parte importante no desenvolvimento da metodologia, pois “inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador.” (MINAYO, 1994, p. 16).

Para essa autora, a metodologia “[...] deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática”. Este caminho do pensamento percorrido faz da pesquisa “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”, ou seja, a “[...] pesquisa alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo”. (1994, p. 16-17).

Nesta dissertação, dada a sua especificidade, optou-se por uma pesquisa qualitativa, cuja orientação se especificará a seguir.

3.1 Tipo de pesquisa

Para a leitura e tratamento dos dados, optou-se pela abordagem qualitativa. Minayo (1994) informa que esse tipo de pesquisa tem por objetivo explicar e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, trabalhando com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Com a pesquisa qualitativa, pode-se realizar observações consideradas privilegiadas, a partir da singularidade dos sujeitos mediante as narrativas, a suas atuações práticas em sala de aula, ou seja, foi possível “aprofundar no mundo dos significados, das ações e relações humanas”. Através dessa abordagem é possível “compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos.” (MINAYO, 1994, p. 22). Ainda permite “trabalhar com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada”, ou seja, partindo “desse ponto de vista a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis.” (MINAYO, 1994, p. 24).

O desenvolvimento de um estudo de pesquisa qualitativa supõe um corte temporal-espacial de determinado fenômeno por parte do pesquisador. “Considera que o fenômeno ou processo social precisa ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos. Compreende uma relação essencial de oposição e complementação entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material.” (MINAYO, 1994, p. 25).

3.2 Instrumentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a realização de uma pesquisa qualitativa ou quantitativa são importantes no processo de investigação, pois “se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos, não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” a ser pesquisado. (CRUZ NETO, 1994, p. 51).

Na abordagem qualitativa, os instrumentos de coleta de dados podem ser: a observação, a entrevista individual e coletiva, a história de vida, autobiografia ou etnografia, ou “qualquer outro que capte as representações subjetivas dos participantes, favoreça a intervenção dos agentes em sua realidade ou organize a ação coletiva para transformar as condições problemáticas.” (CHIZZOTTI, 2006, p. 89-90).

Constituíram-se como instrumentos desta pesquisa: a entrevista semiestruturada, a observação da prática docente e a análise documental dos diários de classe e dos planos de ensino.

Triviños (2008, p. 145-146) define entrevista semiestruturada como sendo “um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados”. O privilégio da entrevista semiestruturada dá-se “porque esta, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” (TRIVIÑOS, 2008, p. 146). Desta forma, é possível entender a entrevista semiestruturada como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa e, que em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, frutos de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha do seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 2008, p. 146).

Corroborando com a ideia do autor, é que, ao longo das entrevistas, foram inseridas outras perguntas que iam surgindo mediante as respostas das professoras. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas nas residências e nas escolas onde as professoras trabalhavam.

Além disso, a pesquisa documental visou observar os registros feitos pelas professoras nos diários de classe, os quais incluem os conteúdos trabalhados, as competências e habilidades desenvolvidas, bem como os instrumentos utilizados para realizar as atividades na classe.

Quanto à atividade de observação, foi realizada por um período de quatro semanas em cinco escolas, visto que em uma das escolas existem duas classes multisseriadas, sendo que a observação seguiu um roteiro de questões a serem consideradas para a análise dos dados (Apêndice D). A observação é outra técnica de coleta de dados que contém a abordagem qualitativa. Para Triviños (2008, p. 153):

Observar naturalmente não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho, etc.). Observar um fenômeno social significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, relações, etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismo, de relações, etc.

Desse modo, observou-se, por exemplo, espaço e organização escolar, procedimentos metodológicos, como: processos de ensino e aprendizagem e avaliação, recursos materiais, relação professor/aluno e aluno/aluno. As entrevistas constaram de perguntas que nortearam as respostas dos sujeitos que foram gravadas em mídia digital e depois transcritas, tendo o nome dos sujeitos substituídos por nomes fictícios. Após a transcrição, as informações foram armazenadas e serão guardadas por cinco anos e, depois desse período, apagadas.

3.3 População e amostra

A pesquisa foi realizada no município de Chapadinha, estado do Maranhão, localizado na região do Baixo Parnaíba, tendo sido emancipado politicamente em 1938. Distante a 250 km da capital São Luís, esse município apresenta uma realidade socioeconômica urbana baseada no comércio e em empregos públicos federais, estaduais e,

principalmente, municipais, nas aposentadorias do INSS e nos programas de distribuição de renda do Governo Federal. A região do campo, ou zona rural, como é mais comumente conhecida, baseia-se na monocultura, na agricultura familiar e no agronegócio, em destaque a cultura da soja.

De acordo com o censo do IBGE, realizado em 2010, o município possuía uma população de 73.350 habitantes. Desses 52.882 habitam na zona urbana e 20.468 habitam na zona rural.

O Sistema Municipal de Ensino de Chapadinha dispõe de 31 (trinta e uma) escolas no perímetro urbano e 124 (cento e vinte e quatro) escolas no campo, dessas 113 (cento e treze) escolas possuem classes multisseriadas, ou seja, 91% dessas. O sistema de ensino conta com um quadro de 952 (novecentos e cinquenta e dois) professores, sendo que 623 (seiscentos e vinte e três) desses profissionais trabalham na zona rural.

Das 113 (cento e treze) escolas do campo que possuem classes multisseriadas, 20 (vinte) escolas e 20 (vinte) professores foram selecionados para participar do processo de formação inicial do PEA e, em 2009, foi implantada a proposta metodológica nessas 20 (vinte) escolas. Dessas, 5 (cinco) escolas e 6 (seis) professores foram escolhidos para participar desta pesquisa de mestrado.

Os critérios adotados para a escolha dos sujeitos foram: ser efetivo do quadro de professores da rede municipal de ensino; ter participado das formações oferecidas pelo PEA, nos últimos três anos; ter pelo menos três anos de atuação no programa *Escola Ativa*; ter pelo menos três anos de permanência na escola em que trabalham até a realização da pesquisa, ou seja, não ter passado por rotatividade tanto de comunidade, como de modalidade de ensino, visto que a rotatividade é uma prática rotineira para os professores que atuam nessa realidade. Portanto, dos 20 (vinte) professores que participaram do processo de formação inicial do PEA, 6 (seis) correspondiam aos critérios estabelecidos para esta pesquisa. As escolas observadas foram as mesmas em que os professores trabalham.

3.4 Procedimentos de coleta e análise dos dados

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade de Taubaté, sob o processo nº 019/2012 (Anexo A), em março de 2012. Após a aprovação, foi solicitada a autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade de Chapadinha-MA para a realização da coleta de dados (Apêndice A).

Foi assinado o termo de autorização da instituição que consta no Apêndice B. Para a coleta dos dados, foram realizadas as seguintes etapas:

- a) Fase exploratória: contatos com as professoras, por meio de visitas agendadas para apresentação da pesquisa, dos objetivos e da metodologia para a sua realização;
- b) Entrevistas: para a realização das entrevistas foi utilizado um roteiro para norteá-las (Apêndice C). O tempo previsto para a realização das entrevistas foi de aproximadamente trinta minutos;
- c) Observação: para observação nas escolas onde trabalham as professoras selecionadas para fazerem parte do estudo foi elaborado um roteiro (Apêndice D).

Às professoras que aceitaram participar da pesquisa foram esclarecidas quanto aos objetivos do estudo, elas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B) em duas vias, sendo uma para a pesquisadora e outra para a entrevistada. Foi garantido o sigilo de suas identidades, do local onde trabalham, bem como sua saída da pesquisa a qualquer momento, se assim desejassem.

Os dados foram coletados por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, nos meses de junho a novembro de 2012. As entrevistas foram feitas nas residências das professoras e nas escolas com duração de aproximadamente meia hora cada uma. As 6 (seis) observações aconteceram nos meses de outubro e novembro de 2012, com duração de 01 (uma) semana cada momento de observação.

Para a análise dos dados, considerou-se a “Análise de Conteúdo”, proposta por Bardin (2011, p. 31-34). Esse tipo de procedimento é definido como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (p. 31), que passou, ao longo sua utilização, por dois momentos distintos: a) um primeiro, utilizado no século XX, muito atrelado ao rigor, à análise de concorrência; b) um segundo, utilizado atualmente, exige “técnicas de ruptura” (p. 34), isto é, menos relacionada ao lugar e mais à leitura. É nesse modelo que esta pesquisa se insere.

A análise de conteúdo como hoje é conhecida deve atender a duas funções:

- a) uma *função heurística* cuja análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão para a descoberta. É a análise de conteúdo “para ver o que dá”; b) uma função de *administração da prova*, isto é, hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias, servindo de diretrizes apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. É a análise de conteúdo ‘para servir de prova’. (BARDIN, 2011, p. 35, Grifo da autora).

É por meio da “descrição analítica” que se pode dar tratamento da informação contida nas mensagens. Essa descrição, por sua vez, comporta alguns momentos, como descrito na sequência.

Na etapa da pré-análise, o material obtido com base nas entrevistas foi organizado e, posteriormente, foi submetido à formulação das hipóteses dos objetivos e, por fim, à elaboração de indicadores que fundamentaram a interpretação final. “A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, ‘abertas’, por oposição à exploração sistemática dos documentos.” (BARDIN, 2011, p. 125-126).

Nesta primeira fase, foram organizadas as entrevistas semiestruturadas e as observações realizadas nas escolas por ordem de coleta dos dados. As entrevistas gravadas em mídia digital que, em seguida, foram transcritas e as observações seguiram um roteiro, ou seja, essa fase permitiu estabelecer um primeiro “contato com os documentos coletados e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.” (BARDIN, 2011, p. 126).

Na segunda fase, partiu-se para a exploração do material que consiste em operações de codificações, decomposições ou enumeração, em função de regras previamente formuladas (BARDIN, 2011, p. 131), isto é, a avaliação dos dados brutos coletados, contextualizando-os com os objetivos da pesquisa e os questionamentos levantados.

Na terceira fase da análise, foram utilizados os materiais coletados através das entrevistas e das observações a ponto de deixá-los “significativos e válidos” para serem discutidos à luz dos teóricos, por meio da criação de eixos de análise, para melhor classificação das informações, significando que “o analista, tendo a sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos.” (BARDIN, 2011, p. 131).

Neste sentido, todas as informações coletadas são importantes para responder aos objetivos da pesquisa, bem como para o entendimento de como os professores percebem seu desenvolvimento profissional nas classes multisseriadas.

3.5. Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Constituíram sujeitos desta pesquisa, 6 (seis) professoras das escolas do campo do município de Chapadinha-MA, com idade entre 30 e 50 anos, do quadro de efetivos de SEMED, com experiência em classes multisseriadas, distribuídos no quadro a seguir:

QUADRO 6 – Perfil das professoras envolvidas na pesquisa

Docente	Idade	Formação	Residência	Tempo de docência	Tempo na escola do campo	Tempo de Comunidade	Turnos de trabalho
Profª. Sara	45	Pedagogia	Zona Urbana	18 anos	06 em classes multisseriadas – 03 com a metodologia do PEA	06 anos	Manhã e tarde (Zona Rural e Urbana)
Profª. Marta	30	Pedagogia	Zona Urbana	07 anos	07 em classes multisseriadas – 03 com a metodologia do PEA	07 anos	Manhã e tarde (Zona Rural e Urbana)
Profª. Raquel	42	Pedagogia	Zona Urbana	14 anos	07 em classes multisseriadas – 03 com a metodologia do PEA	07 anos	Manhã e tarde (Zona Rural e Urbana)
Profª. Ester	42	Pedagogia	Zona Urbana	11 anos	11 em classes multisseriadas – 03 com a metodologia do PEA	06 anos	Manhã e tarde (Zona Rural e Urbana)
Profª. Mirian	42	Pedagogia	Zona Urbana	07 anos	07 em classes multisseriadas – 03 com a metodologia do PEA	05 anos	Manhã e tarde (Zona Rural e Urbana)
Profª. Maria	48	Magistério	Zona Rural	15 anos	15 em classes multisseriadas – 03 com a metodologia do PEA	05 anos	Manhã (Zona Rural)

Fonte: Dados coletados pela autora junto à SEMED/Chapadinha-MA

Todos os sujeitos pesquisados são do sexo feminino, 5 (cinco) possuem mais de quarenta anos de idade e 4 (quatro) possuem experiência acima de dez anos na docência. Das 6 (seis) professoras pesquisadas, cinco possuem curso de nível superior em Pedagogia e 1 (uma) tem a formação normal, em nível médio. As entrevistadas possuem entre 5 (cinco) a 7 (sete) anos de trabalho com as classes multisseriadas, nas comunidades envolvidas na

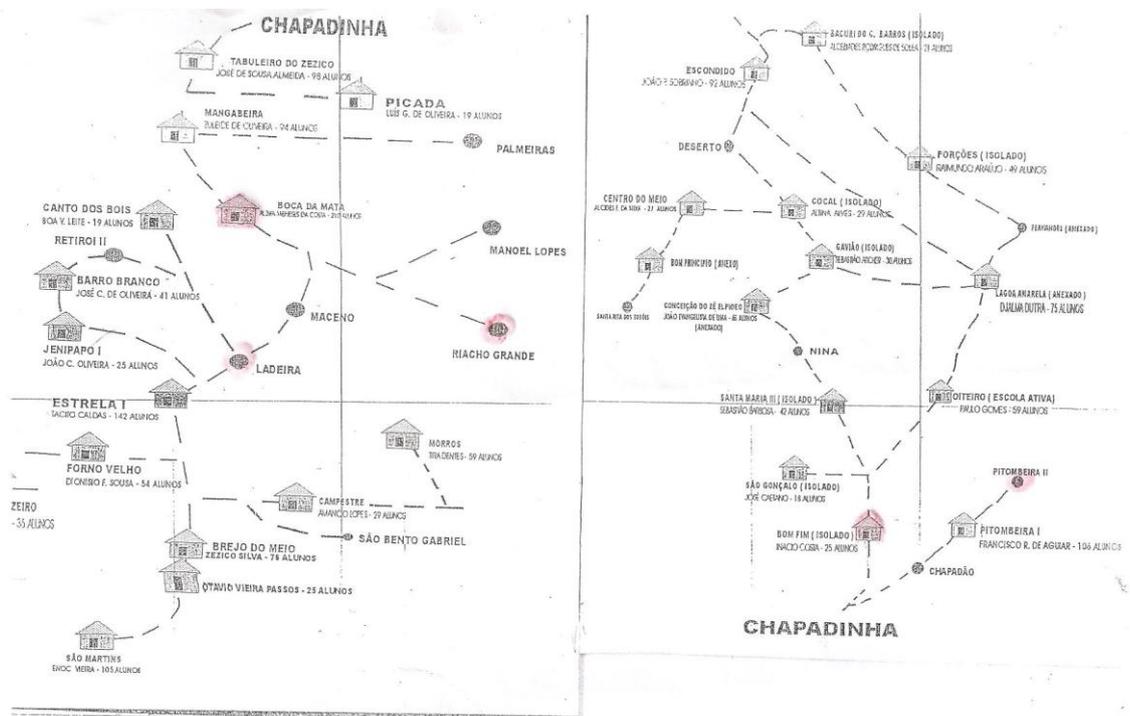
referente pesquisa, sendo que 5 (cinco) delas trabalham tanto em escolas localizadas no campo, como na cidade.

3.6 Caracterização das escolas do campo de Chapadinha-MA

A caracterização das escolas foi realizada pela importância de conhecer melhor o local onde as professoras estão inseridas, sua infraestrutura e seu modo de funcionamento para apresentar, a partir desses dados, uma análise que seja capaz de corresponder aos objetivos esperados.

As comunidades do campo de Chapadinha-MA ficam afastadas do centro urbano e a maioria delas tem difícil acesso, devido à inexistência de estradas vicinais. No período chuvoso, esse acesso é mais difícil ainda, devido às lagoas que se formam nas estradas, aos riachos que transbordam, às grotas que enchem e às pontes de acesso que ficam intratáveis. Em grande maioria, no período chuvoso, as escolas deixam de funcionar em razão da dificuldade de acesso pelos alunos e professores.

Figura 1 - Mapa da zona rural de Chapadinha-MA, onde se localizam as escolas pesquisadas.



Fonte: SEMED – Chapadinha, 2011

A seguir, no Quadro 7, apresenta-se o perfil das escolas pesquisadas no que se refere à localização e infraestrutura.

QUADRO 7 – Perfil das escolas pesquisadas

Escolas	Distância do centro urbano	Infraestrutura
E 01	17 km	1 sala de aula; 1 secretaria e cantina; sem água encanada; não tem banheiro; 1 auxiliar de serviços gerais contratada; não tem diretor na escola.
E 02	22 Km	1 sala de aula; 1 secretaria e cantina; sem água encanada; não tem banheiro; 1 auxiliar de serviços gerais contratada; não tem diretor na escola.
E 03	25 km	2 salas de aula; 1 secretaria e cantina; sem água encanada; tem banheiro; 1 auxiliar de serviços gerais contratada; não tem diretor na escola.
E 04	10 km	1 sala de aula; 1 secretaria e cantina; sem água encanada; não tem banheiro; 1 auxiliar de serviços gerais contratada; não tem diretor na escola.
E 05	17 km	1 sala de aula; 1 secretaria e cantina; sem água encanada; tem banheiros. 1 auxiliar de serviços gerais contratada; não tem diretor na escola

Fonte: Dados coletados pela autora

As escolas pesquisadas não possuem, em sua estrutura, espaço para lazer das crianças durante os intervalos de aula e não possuem um Projeto Político-Pedagógico (PPP) implantado, encontrando-se em processo de construção até a data de realização da presente pesquisa. Segundo a SEMED (2011) também está sendo estudado pela Secretaria o processo de nucleação das escolas do campo que possuem classes multisseriadas.

A sala de aula dessas escolas é multisseriada, possuindo alunos desde o primeiro período da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental. A maior turma possui 28 (vinte e oito) alunos e a menor 13 (treze) alunos. As idades dos alunos variam entre quatro a dezesseis anos, nesse caso as séries iniciais do Ensino Fundamental ainda possuem uma grande distorção idade-série. O espaço físico das salas é pequeno, cujas salas de aula são compostas por quadro a giz, carteiras, sendo que algumas carteiras com local para escrever e outras não. As escolas estão precarizadas, com estruturas danificadas e sem espaços para os horários de intervalo de aula, que permitam a mobilidade dos alunos e professores.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentam-se, neste capítulo, os resultados e a discussão da investigação acerca das práticas pedagógicas dos professores do PEA, em classes multisseriadas, nas escolas do campo do município de Chapadinha-MA.

Por entender que as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula pelos professores têm sido objeto de estudo em muitos trabalhos de pesquisa e, por compreender a necessidade de continuar as pesquisas em torno da temática, é que a presente dissertação apresenta-se como parte do processo de discussão acerca das práticas pedagógicas dos professores que trabalham com o Programa *Escola Ativa*, nas classes multisseriadas das escolas do campo do município de Chapadinha-MA.

As entrevistadas falam sobre seu desenvolvimento profissional, suas expectativas quanto ao desenvolvimento do seu trabalho e sobre seus processos de formação.

4.1 Eixos de análise

Os eixos de análise foram criados a partir da análise do conteúdo das entrevistas e das observações realizadas em classe, assim como, por meio da avaliação dos diários de classe, que contêm os planos de ensino e os registros diários das aulas. Assim, destacam-se os seguintes eixos:

- a) Relação formação profissional e atuação na escola do campo e nas salas multisseriadas;
- b) Repercussões do programa *Escola Ativa* na atuação e desenvolvimento profissionais;
- c) Práticas de ensino adotadas nas escolas pesquisadas: análise da observação das aulas, dos diários de classe e das narrativas.

4.1.1 Relação formação profissional e atuação na escola do campo e classes multisseriadas

A escolha por este eixo de análise ocorreu em decorrência do reconhecimento de que a formação do professor é o primeiro passo para o desenvolvimento da sua profissão.

Isso significa que são importantes os espaços de formação, tanto no que tange à formação inicial, quanto à continuada, pois o exercício da profissão docente resultará, dentre outras variáveis, das experienciais vividas e construídas nestes ambientes de formação. Portanto, neste eixo serão analisados as expectativas, as opiniões e os posicionamentos das professoras pesquisadas que atuam nas classes multisseriadas, em relação a sua formação, atuação profissional e aos desafios de atuar na escola do campo, com classe multisseriadas.

Assim, no percurso da formação profissional, compreende-se que ser professor não é tarefa fácil e requer dedicação no exercício da profissão. É importante também perceber que é indispensável mobilizar os saberes da experiência, para que se construa uma identidade profissional capaz de significar o sentido social do ser professor. (PIMENTA, 2007). No caso da formação e atuação de professores na educação do campo em classes multisseriadas observa-se que os desafios são inúmeros, posto que deve-se considerar as especificidades desse campo de atuação, que, como se apresentam a seguir, sofre influências de aspectos pessoais, familiares, estruturais, políticos e econômicos.

Destacam-se primeiramente como a escolha pela profissão docente e a atuação na escola de campo em classe multisseriadas, que a depender dos motivos que levaram as professoras a fazerem parte dessa experiência, podem influenciar o fazer pedagógico. Segundo os depoimentos das entrevistadas, a escolha pela formação esteve ligada à vocação, convicção e/ou oportunidade de trabalho.

Quando questionadas sobre sua opção pela docência, 4 (quatro) das professoras entrevistadas responderam que a escolha da profissão deu-se por vocação e convicção. A professora Raquel relatou que *“foi algo que veio. Com o passar do tempo foi que eu vim pegar gosto. Trabalho porque gosto.”* Nesta mesma linha de pensamento, a prof^a. Marta diz que a profissão a escolheu por meio da oportunidade de trabalho que lhe foi apresentada:

Prof^a. Marta: *[...] optei pela pedagogia, porque achei que era melhor pra mim. [...] às vezes eu digo que não foi eu que escolhi, foi que me escolheram. Porque, na época, eu tinha o magistério, aí uma pessoa veio e perguntou se eu não queria trabalhar com um contrato na zona rural e, como eu não estava trabalhando, eu resolvi aceitar.*

São várias as razões que dificultam a escolha pela profissão de professor para as escolas do campo. Destacam-se, dentre muitas, a pouca valorização profissional, a perda de prestígio da profissão e a condição de trabalho na zona rural, por estar muito ligada à precariedade do ensino e à pouca exigência de uma qualificação profissional.

Historicamente, no Brasil, a educação voltada à população do meio rural parece ter ficado em segundo plano nas políticas públicas educacionais. No depoimento da

professora fica evidente que o critério de seleção para atuar neste tipo de escola baseava-se na boa vontade de pessoas dispostas a enfrentar esta realidade educacional, o que pouco se considerava a formação e a competência profissional como critérios de escolha.

Nesse sentido, um fator importante para a atuação em escolas do campo está ligada à familiaridade ou não com a realidade da vida da população que mora no campo, visto ser esse um dos indicativos que pode contribuir para uma atuação mais eficaz dos professores que lá atuam.

Mas, o que se tem observado é que a maioria dos professores mora na cidade e exerce sua profissão no campo. Nessa perspectiva, Nóvoa (1999) destaca que é valoroso e necessário incentivar uma maior identificação do professor com seu local de trabalho e aumentar seu tempo de presença na escola. Essa presença é imprescindível, pois cria um vínculo maior entre escola/professores e a comunidade onde a escola está inserida.

As entrevistadas possuem entre 5 (cinco) a 7 (sete) anos de experiência com alunos de classes multisseriadas nas comunidades envolvidas na pesquisa. Dessa forma, é importante observar que o tempo de trabalho na comunidade também se constitui fator indispensável para a formação e o desenvolvimento profissional do professor, pelo seu conhecimento e sua interação na comunidade. A professora Maria, por exemplo, mora na própria comunidade em que trabalha e nunca trabalhou em classes seriadas. Portanto, observa-se que as professoras entrevistadas demonstram ter um bom conhecimento da realidade da vida no campo, o que pode contribuir para a sua atuação profissional.

Outra característica das entrevistadas é que 5 (cinco) delas trabalham tanto em escolas localizadas no campo, como na cidade. Nas escolas do campo, o trabalho é desenvolvido em classes multisseriadas e, nas escolas da cidade, em classes seriadas. Nesse sentido, quando perguntadas sobre sua percepção de atuação nas classes multisseriadas, as entrevistadas destacam os desafios e as dificuldades na sua atuação profissional, como pode ser observado nos depoimentos que se seguem:

Profª. Sara: *A partir de 94 eu fui concursada e trabalhava em séries normais, não era multisseriada. Mas, a partir de 2005, eu fiz um novo concurso passei e comecei a atuar nas classes multisseriadas, mas confesso que não fui preparada para trabalhar com multisseriado, pois eu trabalho com compromisso e responsabilidade, mas foi um desafio muito grande, além de ser complexo é muito lento o objetivo desejado na aprendizagem dos meninos.*

A professora Marta destaca a falta de apoio técnico para os professores que trabalham no campo. Segundo ela, os professores da cidade são bem mais assistidos:

Profª. Marta: *[...] a gente como professor tenta fazer o melhor, principalmente na zona rural, porque a gente vê a diferença daqui da sede, porque eu trabalho nos*

dois locais e vejo a diferença. Parece que a sede tem um apoio maior, porque a zona rural a gente se acha muitas das vezes abandonados, porque o acesso não é tão bom, as dificuldades são muitas.

A professora Raquel, por sua vez, apesar das dificuldades encontradas, busca meios próprios para desenvolver seu trabalho, deixando claro que se dependesse das condições oferecidas, o trabalho não seria bem realizado.

Profª. Raquel: *Eu percebo assim de forma não tão avançada, [...] mas razoavelmente diante das dificuldades que tem lá, eu faço muita coisa, avanço muito apesar de muitas dificuldades, porque a estrutura e, até mesmo, pelas condições de suporte que a gente não tem. Acho que pelo que a gente tem, a gente desenvolve até bem, eu acho.*

A professora Ester relata não encontrar dificuldades em seu trabalho, pois faz o que é possível e busca alternativas para desenvolver suas atividades profissionais.

Profª. Ester: *Eu gosto do que eu faço e dificuldades mesmo assim eu não tenho, porque eu me dou bem com meus alunos, gosto do meu trabalho [...] eu não tenho nenhuma dificuldade até agora graças a Deus, pelo esforço exatamente, é aquela questão se a gente for atrás e dizer que não tem material didático, não existe isso, pois o professor tem que dar um jeito quando quer trabalhar, ele vai em busca para que o aluno aprenda.*

Contudo, nem sempre as condições de trabalho oferecidas a essas professoras favorecem seu fazer pedagógico. A expectativa depositada pelo professor no sentido de desenvolver um bom trabalho profissional, com uma atuação pedagógica que realmente propicie desenvolvimento e aprendizagem a seus alunos, nem sempre corresponde à realidade encontrada no contexto escolar.

É importante destacar que essas restrições – falta de água, escola sem estrutura, sem banheiro, sem merenda, sem um Projeto Político Pedagógico delineado e implementado, como observado nas escolas pesquisadas e nos depoimentos das professoras –, impactam nos processos de ensino e de aprendizagem.

Uma criança com fome, sede, incluída num ambiente insalubre não consegue ter o mesmo desempenho que outra em melhores condições. Ao mesmo tempo, uma escola que não tenha um Projeto Político Pedagógico construído pelo grupo de docentes que atua com aquela comunidade, que conhece a realidade da escola do campo e das classes multisseriadas pouco contribuirá para a promoção de uma prática educativa transformadora, que garanta a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento profissional de seus professores. Isso quer dizer que, apesar do esforço das professoras para realizarem um trabalho com qualidade, percebe-se em seus depoimentos a falta de apoio e o abandono por parte dos órgãos públicos responsáveis pela manutenção e desenvolvimento dessas escolas.

Os professores relatam sobre as dificuldades de trabalhar com uma classe multisseriada em decorrência, principalmente, dos diferentes níveis de aprendizagem que precisam atender. Entretanto, “alguns estudos, bem como debates feitos por grupos que discutem a Educação do Campo, têm revelado que a seriação não é necessariamente um indicador ou referencial de qualidade na educação.” (SOUZA, 2009. p. 77). Assim, pode-se argumentar que a baixa qualidade das escolas do campo não está vinculada apenas à questão do modelo de classe multisseriada, mas às condições precárias e à falta de estrutura que, ao longo da história, foram negadas aos seus povos, bem como à falta de compromisso do sistema educacional em desenvolver uma educação identificada com suas características e diversidades sociais e culturais.

As escolas constituintes desta pesquisa não apresentam características diferentes da maioria das escolas em que funcionam classes multisseriadas. Esse fato se confirma por outras pesquisas sobre classes multisseriadas em escolas do campo.

Souza (2009) traz um estudo realizado em escolas do campo com classes multisseriadas em municípios da Bahia e do Piauí, demonstrando que boa parte das escolas estão localizadas em comunidades de difícil acesso e, no que se refere à infraestrutura, essas escolas “padecem pelo descaso e pela falta de respeito aos cidadãos que lá vivem” (p.78). A autora também destaca que as escolas funcionam em condições precárias, contando, na maioria das vezes, apenas com o “quadro negro, giz e um conjunto de carteiras velhas descartadas pelas escolas urbanas” (p. 78). Segundo a autora, a falta de energia elétrica, de biblioteca e de tecnologias educacionais privam os alunos do uso da televisão, do vídeo e da internet como ferramentas de ensino.

A referida autora esclarece, em sua pesquisa, que as condições de funcionamento das escolas também são precárias, indicando ausência de elementos básicos de infraestrutura física, como: cantinas, depósitos para guardar a merenda escolar, por exemplo. (SOUZA, 2009).

Dias (2009) também enfatiza a insuficiência dos espaços e a precariedade de instalações físicas das escolas como fatores apontados que fazem parte dos graves problemas enfrentados pelas escolas do campo.

Sendo assim, aliado às condições físicas e estruturais precárias das escolas pesquisadas conta-se ainda com a falta de preparo profissional dos professores para atuarem nessa realidade. É possível observar, através de suas narrativas que a expectativa depositada na formação inicial não ofereceu subsídios suficientes para atuar na escola do campo, em

classes multisseriadas, como pode se confirmar no relato da professora Sara: “*eu me formei para trabalhar com classe específica como quarto ano, quinto ano. Eu tenho muita dificuldade, pois ensinar do pré ao quinto ano não é fácil.*”

É evidente a inquietação da professora ao deparar-se com uma realidade bem heterogênea, como é o caso das classes multisseriadas. Verifica-se nesse relato que sua formação docente foi realizada tendo como base somente um modelo homogeneizante de escola e de aluno, sem considerar a diversidade da população presente no contexto escolar, em especial, das classes multisseriadas. Neste sentido, Arroyo (2007) enfatiza que os professores para atuarem em escolas do campo necessitam de uma formação adequada para exercer seu trabalho nessa realidade e não apenas uma formação baseada nos paradigmas das escolas urbanas.

Todavia, apesar da formação inicial não responder às demandas da profissão, a professora busca superar as dificuldades por meio da própria criatividade e busca em outras fontes auxílio para a condução e realização do seu trabalho:

Profª. Sara: *[...] mas a gente procura fazer o que pode com muita criatividade, com os cursos que a gente procura fazer. Os estudos, as oficinas de leitura que sempre valorizam o lúdico. Na escola, vejo muito aquelas revistas “nova escola” e alguns programas na internet que me ajudam bastante.*

Neste sentido, observa-se o esforço e a dedicação das professoras na busca de soluções para os desafios enfrentados nas salas de aula, entretanto, essa luta aponta ser uma busca solitária que pouco contribui para mudanças nos processos educativos, pois, como já disse Ferraro (1999), os processos de exclusão passam a ser visíveis, quando a educação não chega de fato na sala de aula, de forma correta e preparada.

Não é qualquer formação que capacitará o profissional para atuar de forma competente na complexa realidade das escolas do campo. É possível perceber essa inquietação na fala das professoras que demonstram insatisfação em relação a sua formação que não lhes preparou para a realidade vivenciada:

Profª. Raquel: *Não é fácil, porque como que a gente diz: seria fácil se a gente tivesse uma formação de qualidade, mas não temos. Nós temos teoria, e teoria é diferente da prática. Nós temos muita teoria, teorias maravilhosas, vai lá em apostilas e apostilas inclusive eu tenho, mas eu quero ver é a prática fazendo ali, com a gente lá pra fazer cursos e vai ministrar junto com a gente na hora é teoria. E teoria a gente sabe, eu quero saber é de estratégias que eu acabei de te falar. Eu preciso ser trabalhada estratégias, é essas estratégias que eu quero e é essa que nós queremos.*

Observa-se, no depoimento acima, que a professora não consegue articular a teoria aprendida nos cursos de formação e a realidade da sala de aula. Contudo, o professor precisa apropriar-se dos conhecimentos teóricos para articular com sua prática e assim

construir um fazer pedagógico compatível com a realidade em que atua, de forma a garantir a aprendizagem de todos os alunos. Para isso, segundo Pimenta (2007, p. 30), “a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática e o de formação nas instituições onde atuam”. Esses processos são necessários para o confronto de suas experiências nos contextos escolares, por meio da reflexão sobre sua ação. De acordo com Arroyo (2007), um dos fatores que dificultam a relação teoria e prática é o fato dos professores não permanecerem junto aos povos do campo, nem estabelecerem vínculos culturais, já que a grande maioria dos professores mora na cidade e precisa se deslocar para trabalhar no campo.

Nesse sentido, é imprescindível entender que a profissão de professor está diretamente relacionada à construção do conhecimento e sua utilização, ou seja, seus conhecimentos teóricos é o caminho para a realização do saber fazer, já que esse ato é o resultado de um processo de aquisição de conhecimentos e de um fazer prático. Esse saber fazer é a integração entre o discurso com a práxis, isto é, “práxis no sentido da possibilidade de praticar a teoria e teorizar a prática como momentos de um mesmo e único processo.” (SILVA, 2010, p. 61).

Dessa forma, as dificuldades apontadas pelas narrativas das entrevistadas deixam claro “que é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação”, a fim de que se possa instituir “novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico”, o que seria possível se os processos de formação caminhassem “pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico” e pelos “processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.” (NÓVOA, 1992, p. 28).

Para que isso aconteça, a formação desses profissionais deve ir além de uma simples formação em educação escolar, deverá caminhar a ponto de levar esses professores a serem capazes de desenvolver suas práticas em diferentes espaços, tempos e situações. (MOLINA; SÀ, 2010).

Não se pode esquecer que a formação para professores que atuam em escolas do campo precisa ser articulada com as formas de viver encontrada nessa realidade, porque, no sentido inverso, corre-se o risco de excluir os alunos na escola. Consequentemente, os encontros de formação continuada deveriam ser direcionados para a realidade vivenciada pelos professores que atuam nas classes multisseriadas. Entretanto, isso parece não acontecer, como se pode observar no relato das professoras Raquel e Mirian:

Profª. Raquel: *Deixou a desejar, inclusive quando eu vou para os encontros tem gente que não gosta da minha ação, verdade, porque se você me perguntou você vai ouvir a resposta: Não gostou? Não gostei, porque teoria já sei, né, você vai lá se encontra, olha com as mesmas caras a gente fica batendo papo e tal. E aí o que nós vamos fazer? Lá no final daquele encontro lá que parece umas estrategiazinha que a gente já conhece, que já utiliza, que o menino até já acha chato, né, precisa ser mais.*

Profª. Mirian: *[...] sai pensando que ali sabe tudo, eu vou aplicar desse jeito porque vai dar certo. É uma maravilha, quando a gente chega lá que encontra os problemas, as dificuldades, a gente fica lá embaixo. A gente já sabia.*

A narrativa da professora Mirian expressa uma sensação de decepção, quando a situação encontrada na escola não oferece condições para a realização das atividades. Pelo depoimento das professoras, fica evidente que o entrave estar em não conseguir transpor para a prática, a teoria aprendida e isso dificulta o seu fazer pedagógico, causando frustração e o sentimento de incompetência. Neste caso, é possível que a leitura crítica do que ocorre em seu entorno fique prejudicada e o professor não consiga perceber os diversos problemas de ordem estrutural e de formação que interferem na sua atuação docente e atribua a si mesmo a responsabilidade pelos resultados nem sempre positivos dos processos educativos.

Assim, as professoras tentam buscar em si mesmas as respostas para as dificuldades enfrentadas nas classes multisseriadas.

Profª. Maria: *Olha a gente percebe que se tivesse um professor só para o multisseriado ou pré-escola e outro professor só de 1º ao 5º ano, o desempenho seria melhor, né, mas como não tem, nós também mostramos um bom trabalho, um bom desempenho. Porque o professor que trabalha de multisseriado como nós que trabalha em Pré-Escola, que damos conta de alunos alfabetizados na Pré-Escola, alfabetizada no meio de aluno do 5º ano nós somos uma guerreira, né. Então eu mostro que meu trabalho tenha bom proveito e os pais também chegam pra mim e falam a verdade: Professora, você é uma guerreira, porque o meu filho com 5 anos, ele já sabe escrever o nome dele, já lê palavras de duas sílabas. Então, a senhora está mostrando que está fazendo um belo trabalho. E é o que sempre queremos mostrar pra nossa família, para os pais de nossos alunos e nossos coordenadores, que nós saímos de nossas casas para a sala de aula para fazermos um trabalho que todo mundo chegue e aprove o que nós estamos trabalhando. [...] às vezes a gente tem dificuldades em algumas coisas ainda, né, porque nunca a gente aprende tudo. [...] Cada dia um aprendizado diferente [...]. na faculdade a gente aprende muita coisa. [...] Muita coisa eu ainda não fiz porque eu ainda não tive uma oportunidade, mas eu disse pra mim mesma em 2013, eu vou entrar o início de 2013 na faculdade, com fé em Jesus Cristo.*

Logo, é imprescindível compreender a formação profissional como um fator essencial para a realização de um fazer pedagógico compatível com a realidade, por isso é relevante discorrer sobre os aspectos dessa formação e a forma como as professoras a relacionam com sua própria prática educativa. No caso da pesquisa em pauta percebeu-se que tanto as narrativas das professoras entrevistadas, quanto o fazer pedagógico observado ainda estão impregnados da ideia de educação rural, o que pode contribuir para uma visão

equivocada dos objetivos da educação do campo e, conseqüentemente, interferir na organização dos processos de ensino e de aprendizagem destinados à população atendida.

Para atuar nesse microsistema (BRONFENBRENNER, 2011), ou seja, a classe multisseriada em escolas do campo, é importante compreender que a formação não pode se distanciar dos contextos nos quais o professor está inserido, bem como, das expectativas por ele construídas sobre seu trabalho, os alunos e a educação do campo. Sendo assim, o seu contexto familiar, suas condições pessoais e de trabalho, as experiências vividas nas escolas do campo e nas classes multisseriadas, o contexto sócio-econômico e político que envolve a legislação educacional vigente e os movimentos sociais em prol da educação do campo, entre outros, conjunturalmente influenciam no seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, na sua atuação docente.

Ressalte-se, portanto, que as condições de vida do professor também influenciam na sua atuação docente. Nesta pesquisa, observou-se que, quase todas, as entrevistadas trabalham de dois até três turnos e precisam percorrer um longo caminho entre suas residências e seus locais de trabalho, cuja distância percorrida, tanto de ida, como de volta, torna-se exaustiva, sobretudo no período das chuvas intensas, assim como no período de alta temperatura. Nessas condições, o professor até consegue chegar à escola, apesar do cansaço e da exaustão do percurso, porém a dinâmica do seu trabalho fica afetada devido a carência e as limitações encontradas na sala de aula. Conforme relato da professora:

Profª Sara: “[...] *uma das primeiras dificuldades que eu encontro é o acesso, eu moro aqui na sede e da minha casa para a escola é 17 quilômetros que eu ando todos os dias, 17 pra ir e 17 pra voltar e ainda vou trabalhar em outra escola, isso é uma rotina de todo dia*”.

Assim, é possível perceber que a desvalorização social e, principalmente, financeira que obriga o docente a dobrar e até triplicar sua jornada de trabalho, os problemas de locomoção, a falta de estrutura física e organizacional das escolas do campo, aliado ao desafio de atuar em uma sala multisseriada, são condições que interferem na realização de um trabalho pedagógico capaz de relacionar as teorias que são aprendidas na formação inicial e continuada com as práticas educativas adotadas pelas professoras em sala de aula, cujo resultado seria o aprendizado do aluno.

A realidade da escola que se encontra na área rural, onde estão presentes as classes multisseriadas, como já descritas anteriormente, oferece desafios à realização do trabalho do professor junto aos seus alunos, não somente pelas precárias condições de trabalho, mas também pela própria especificidade da educação nesse modelo.

De acordo com a observação realizada, situações desafiadoras apresentam-se às professoras a todo instante. Em um determinado momento de realização de atividades individual, em que a professora precisa oferecer mais atenção a um aluno, como os da educação infantil, por exemplo, a inquietação dos demais alunos torna em certo momento a aula difícil de ser prosseguida. Na maioria das vezes, os alunos ficavam dispersos pela sala e, muitas vezes, a ociosidade acabava por levá-los à indisciplina, desentendimentos e, até mesmo, agressão física. Assim, o tempo escolar se dividia entre separar brigas e organizar os grupos para iniciar a aula, restando pouco tempo para a aquisição de novos conhecimentos.

Observou-se que, muito embora as classes multisseriadas fossem constituídas por alunos em diferentes níveis de ensino, algumas ações pedagógicas adotadas pelas professoras eram rotineiras, uma vez que os alunos eram agrupados de acordo com o nível de aprendizagem e propostas atividades diferentes para cada grupo, ou seja, as atividades pedagógicas não envolviam todos os alunos, sempre um ou mais grupos tinham que esperar a sua vez para receber a atenção da professora.

Diante dessa realidade, se faz necessário um olhar específico para as licenciaturas que devem, tanto na formação inicial como continuada, contribuir para a formação de um profissional qualificado e preparado para atuar em diferentes realidades educacionais.

É claro que isso não é suficiente para garantir sucesso nos processos educacionais, mas é um importante caminho a ser perseguido. Com uma formação adequada, os professores, a partir das necessidades encontradas, podem fazer uma leitura crítica da realidade em que irão atuar e conduzir melhor o ensino e as práticas que se fazem necessárias em seu cotidiano, pois a profissão de professor deve estar sempre na dinâmica da mudança social. (ARROYO, 1999).

É preciso compreender a complexidade do fazer docente e da formação desses profissionais. Ao deparar-se com a escola do campo, um local com muitas particularidades, os professores, muitas vezes, não sabem o que fazer, pois não foram preparados para lidar com o universo diversificado das classes multisseriadas.

A verdade é que, depois de formados, muitos professores entram na escola sem realmente saber o que irão encontrar. Não conseguem desenvolver suas atividades, pois a realidade é bem diferente daquela apresentada na formação. Mas, segundo Pimenta (2007, p. 19), suas práticas serão construídas a partir de cada significado que o professor dará às suas atividades docentes do dia a dia, mediante seus valores, da forma como se situa no mundo,

de sua história de vida, “de suas representações, de sua saberes, de suas angústias e anseios”, do sentido que ele dá para sua vida de professor.

Assim, a construção das práticas educativas dos professores não aparece como uma receita pronta, mas é construída mediante sua história e as dificuldades encontradas em sala de aula que lhes darão experiências e conhecimentos, em conjunto com a sua formação acadêmica.

Sabe-se que a formação do professor constitui-se uma trajetória na produção do próprio conhecimento. Segundo Pimenta (2007, p. 22), “[...] conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”, que na educação está centrado no trabalho que o professor desenvolve com seus alunos. Nessa interação conjunta, que acontece o processo de ensino e de aprendizagem e cuja finalidade é contribuir com a humanização, por meio de um fazer coletivo que culminará numa inserção social crítica e transformadora dos indivíduos.

Contudo, observa-se que a formação continuada oferecida aos professores investigados pouco contribuiu para a realização de um fazer crítico e transformador. Para a Professora Sara, “[...] a capacitação era mais leitura de texto, que não tinha nada a ver com nossa realidade. Era aprender a preencher diário de classe. Hum, era escolher conteúdos para trabalhar durante o ano”.

De acordo com Reis (2011), as formações propostas pelas secretarias de educação são, na maioria das vezes, restritas a intermináveis jornadas pedagógicas, prestadas por assessorias externas, que chegavam até as escolas com os pacotes prontos e acabados, muitas vezes sem conhecer a realidade da comunidade. Ou seja, uma capacitação desarticulada da realidade, sem compromisso, e descontinuada.

A necessidade da formação continuada se torna imperiosa, principalmente, porque os processos de formação de professores têm sido pensados apenas nos aspectos urbanos, levando o campo a adaptar-se aos padrões da realidade da cidade. Nesse sentido, que Arroyo (2007) critica a visão das escolas do campo tratadas como as escolas dos centros urbanos, recebendo atendimento de políticas generalistas e que visualizam um único protótipo de profissional para atender a questões coletivas e negam ao professor uma formação para atuar em realidades diversificadas.

É preciso levar em consideração, dentro dos processos de formação, as especificidades de ser profissional da educação do campo, isto é, as instituições formadoras precisam assumir a responsabilidade de oferecer cursos específicos para educadores do

campo, como forma de desenvolver políticas afirmativas, construtivas e que reconheçam direitos específicos para cada ambiente social.

Desta forma, os povos do campo vêm delineando sua atuação nos movimentos sociais, a fim de que sejam atendidos em uma política afirmativa de formação de professores. É nesse patamar de luta que muito ainda precisa ser conquistado, como a concretização de um plano nacional de formação dos profissionais do campo. (ARROYO, 2007).

A dinâmica da educação do campo também pauta suas lutas na formação dos professores para as escolas do campo, levando a um repensar teórico-pedagógico para a formação específica desse profissional, e, também, busca novas dimensões para os professores do campo, no sentido de envolvê-los na luta social para a construção de uma identidade social coletiva.

Assim, é perceptível o descompasso no discurso político dos direitos traçados pelo sistema educacional e demonstrado no possível desenvolvimento das políticas públicas. Entre as problemáticas, destacam-se: as condições precárias da formação dos professores, a falta de apoio pedagógico, falta de estrutura física nas escolas, falta de materiais didático-pedagógicos, enfim, ausência do Estado no atendimento às escolas do campo, principalmente nas classes multisseriadas.

4.1.2 Repercussões do Programa *Escola Ativa* na atuação e no desenvolvimento profissional

Neste eixo, apresenta-se a avaliação das professoras sobre o PEA, sua influência no desenvolvimento profissional e na realização de suas práticas pedagógicas, considerando a realidade da escola do campo e a complexidade das classes multisseriadas.

Os posicionamentos sobre as classes multisseriadas são polêmicas e reúnem muitas críticas. No entanto, sua existência nas escolas do campo é uma realidade que não pode ser ignorada. Várias entrevistadas manifestaram que essa forma de organização escolar no campo ainda é necessária, ao enfatizarem que: toda criança tem direito a estudar próxima de sua casa e dos familiares, pois essas escolas devem construir e manter uma relação de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade.

Portanto, propostas pedagógicas como a do PEA, que centra o conhecimento no aluno e na formação de professores, nascem como uma alternativa para o desenvolvimento

das atividades pedagógicas e para a melhoria da infraestrutura das escolas. Contudo, torna-se importante discutir mais profundamente se esse Programa tem cumprido com os seus propósitos, considerando os contextos onde as escolas estão inseridas e as condições de trabalho oferecidas aos professores que atuam nelas.

Mesmo sem ter discutido amplamente e de forma transparente com os vários setores da sociedade civil organizada, o PEA passou a ser a única metodologia, de fato, a auxiliar os professores das classes multisseriadas. Percebe-se que, teoricamente, o PEA cumpre seu papel de formador e criador de novas estratégias para as classes multisseriadas, contudo, a realidade encontrada ainda está muito distante de alcançar os objetivos e as metas propostas pelo Programa.

No quadro a seguir, é possível visualizar a proposta do programa e a realidade encontrada nas escolas pesquisadas:

QUADRO 8 – A proposta do PEA e a realidade encontrada

A proposta do programa	A realidade encontrada
Espaço físico – classes arejadas, espaçosas, com mobiliário adequado.	Espaço físico – classes desestruturadas, na maioria paredes sem pintura, sem carteiras adequadas.
Metodologia – organização por séries, coordenação, orientação, exposição, proposição, direção e acompanhamento das atividades dos estudantes no próprio grupo.	Metodologia – giz, lousa, aulas expositivas, organização por séries em grupos.
Material didático – livros específicos por disciplinas (português, matemática, geografia, ciências, e alfabetização) e cadernos de ensino e aprendizagem	Material didático – livros da proposta do PEA e outros livros de várias séries específicas (nem todos os alunos possuem os livros propostos pelo PEA), cadernos de anotações dos alunos.

Fonte: Construído pela própria autora, a partir de informações dos professores e Das observações realizadas.

Diante dessa realidade, observa-se que os direitos das pessoas do campo continuam sendo negados, visto o descaso e o abandono que ainda prevalecem nas escolas do campo. Para Telles (1999), ter direito significa pertencer a uma comunidade política na qual as ações e opiniões de cada indivíduo encontram lugar na condução dos negócios humanos e que as pessoas não podem ser julgadas pelo que são enquanto classe social, origem ou raça. Ou seja, não se podem desconsiderar as muitas vozes dos sujeitos do campo, clamando pela efetivação de seus direitos.

Para Caldart (2009), é imprescindível voltar o olhar para educação do campo no sentido de entender que ela é oferecida para pessoas detentoras de direitos, portanto, deve-se

pensar em políticas que se preocupem com a forma de educar quem é sujeito deste direito. É nessa perspectiva que a educação para os povos do campo precisa se fundamentar, considerando os princípios sociais dos camponeses. De acordo com Caldart (2009, p. 150-151):

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza dos dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Diante do exposto, a política pública de educação para os camponeses precisa ser pensada de forma articulada e contextualizada com seus modos de ser e de viver e com seus movimentos coletivos. Porém, essa consciência coletiva parece não envolver a realidade da maioria das escolas do campo, pois, com base nos estudos realizados, essas escolas se situam no meio do nada, sem condições de funcionamento, sem estrutura. Como reflete Arroyo (2009, p. 71), a imagem que se tem, na maioria das vezes, é que para a “escolinha rural qualquer coisa serve”. Para mexer com enxada e vender na feira não há necessidade de muitas letras. “Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai”.

Essa imagem é verdadeira, mas os sujeitos possuem direitos. A escola precisa oferecer educação básica como direito a todos os cidadãos, sejam do campo, sejam da cidade. A educação do campo deve ser colocada na luta pelos direitos dos camponeses. (ARROYO, 2009).

Neste sentido, o que se observou na presente pesquisa é que pouca coisa mudou dentro do ambiente escolar, após a efetivação do PEA, uma vez que as condições oferecidas não são apropriadas para atender à nova proposta: escolas sem infraestrutura adequada, sem espaços apropriados à realização de atividades extraclasse, sem água encanada, a maioria sem banheiros para alunos e professores, sem livro didático para a maioria dos alunos, sem merenda na maior parte do ano (esse fato interfere no tempo de aula dos alunos, visto que tem que encerrar a aula mais cedo), enfim, são fatores que incidem diretamente no desenvolvimento das atividades realizadas pelos professores dessa realidade escolar.

Dessa forma, mesmo sendo a escola um ambiente de socialização e de difusão da cultura tanto para o aluno, como para o professor, observou-se a dificuldade na aplicação

do conhecimento adquirido na formação dos professores, em condições tão adversas, como é o caso das classes multisseriadas no município pesquisado.

Todavia, apesar das condições adversas, os professores tentam, na medida do possível, tirar proveito do que aprenderam na formação oferecida pelo PEA e utilizam as experiências para enriquecer seu trabalho na escola. Nesse caso, o desenvolvimento profissional acaba por ocorrer mediante o confronto do professor com a realidade e nas tentativas de encontrar a melhor forma de ensinar, o que muitas vezes não corresponde ao que é proposto pelo Programa.

As metas físicas estabelecidas pelo PEA deveriam ser alcançadas mediante o Plano de Ações Articuladas (PAR) do Todos pela Educação ou que estivessem incluídas nos Territórios da Cidadania, mas, para isso, o município deveria fazer sua parte para cumprir as metas e melhorar as escolas do campo onde se encontram as classes multisseriadas. O que não ocorreu nas escolas pesquisadas, já que as condições físicas e estruturais encontradas são muito precárias.

É importante, também, destacar a visão das entrevistadas sobre a formação adquirida nos encontros do PEA realizados em Chapadinha-MA. A professora Maria relata a sua participação no curso de formação e a importância que o aprendizado desse momento trouxe para a realização de seu trabalho:

Profª. Maria: *Foi proveitoso, muito material. Eu aprendi o que eu não sabia. E as coisas que nós mais gostamos desses programas é que eles tem muito acompanhamento, né, muita capacitação para os professores, tem 3 dias, 4 dias que a gente vai e aquilo ali e cada dia que a gente passa é trabalhando mesmo, é cortando, é desenhando, é criando desenho, coisas que a gente não sabia, artes através do Programa Escola Ativa a gente desempenhou o trabalho de artes.*

Dentro desse microssistema que é a sala de aula, é indispensável a participação e interação direta do professor com seus alunos. E, nesse sentido, os ambientes de formação, voltados especialmente para a educação do campo e as classes multisseriadas, podem produzir aprendizado para o professor e auxiliá-lo para enfrentar a realidade encontrada na escola. A formação oferecida pelo PEA despertou no professor o desejo de buscar novas estratégias de ensino e de aprendizagem.

Profª. Raquel: *Para mim foi ótimo, pra mim foi, porque eu estou sempre a descobrir uma abertura de melhor qualidade de trabalho que seja mais desenvolvido e quando me propuseram isso, com certeza vem coisa nova e se tem uma coisa que eu gosto é desafio e pra mim foi ótimo.*

Todavia, para algumas professoras a metodologia ajuda, enquanto para outras torna-se confusa e, na avaliação da professora Sara, essa metodologia daria certo se fosse desenvolvida em classes seriadas, apontando, nesse sentido, falhas na capacitação.

Profª. Sara: [...] a metodologia da Escola Ativa, em si, ela é boa desde que fosse trabalhada em séries específicas. E a dificuldade que eu tenho é porque eu trabalho com 08 séries diferenciadas do pré ao quinto ano, aí os alunos não conseguem absorver aquele conteúdo trabalhado.

A professora Marta afirma que a utilização do livro nas classes é fundamental, porém, na maioria das vezes, a utilização dessa ferramenta foge da real situação, ou seja, está distante da realidade onde está sendo aplicada, como pode-se perceber em seu depoimento:

Profª. Marta: [...] é boa. Ela é mais pra gente saber como utilizar o livro, novas técnicas de jogos, materiais. Mas, no início, a gente não tinha material, só tinha o livro. E o livro, a gente olha ele, tem muita coisa boa, mas tem muita coisa que às vezes foge da nossa realidade e do aluno e aí não só eu mas como muitas colegas que participaram da formação, tiveram dificuldades de conseguir integrar o livro na realidade de cada localidade, de cada escola e nos alunos em geral.

Mesmo o PEA sendo avaliado como uma boa formação pelas entrevistadas, a realidade é bem diferente na visão da professora Raquel, pois ela aponta como dificuldades a ausência de materiais e, quando se tem os materiais oferecidos pelo PEA, ela ainda não sabe como utilizar, ou seja, os materiais não se aproximam da prática docente já construída. Isso se confirma em sua narrativa:

Profª. Raquel: Essa formação é um programa que é na base moderna, trabalhando com o tradicional, né, esquecer o tradicionalismo. Jamais, é até proibido hoje falar em tabuada, que eu não sei como se ensina matemática sem tabuada mais hoje, que é no contar do palito não sei, não tá funcionando comigo, comigo a matemática não está funcionando dessa forma, sabe como a matemática tá funcionando lá, é lá o tradicional lá, tirando conta, conta do tipo que eu aprendi e que uns aprenderam tirando conta sem ter aquela contagem de palito. O menino renega de primeira mão, ele contar em dedo também não, não funciona, então lá tem um material, eles mandaram um material lá, um material dourado que eles chamam lá pro menino brincar, na primeira semana foi ótimo, funcionou muito bem, depois os meninos acostumam com aquilo e acha que aquilo não tem sentido nenhum, fica lá bolando se a gente não administrar, não pegar duro, eles acabem é jogando fora, porque não tem o menor sentido, tem um monte de xadrez, mas não sei o que fazer com ele. Quem sabe jogar xadrez? Ninguém! Quando foi apresentado o material ali os que foram fazer o curso pra passar pra gente não sabe lidar com o material lá, me diga, o material que tem lá que vai usado é somente o ábaco, que é com aquelas continhas dezena, centena. Aquilo ali funciona! Olha lá são vários materiais, mas só é usado aquilo quem conhece, que tu não vai pegar uma coisa que não conhece, que não sabe usar. Eu não sei jogar xadrez! Eu não sei jogar dama! Não sei, e o objetivo do programa é expor todos aqueles jogos com o conhecimento capaz de fazer a criança também aprender a jogar dominó, a jogar xadrez, a jogar dama, vem tudo.

A professora Raquel também destaca, em sua fala, o ensino tradicional que está acostumada a utilizar para desenvolver suas aulas, não adotando as metodologias utilizadas

pelo PEA para a dinamização do ensino, por não saber utilizar o material. Por outro lado, o auxílio para a utilização dos materiais que deveria ocorrer nos encontros de formação realizados, através dos microcentros, nesse caso, é praticamente inexistente. Percebe-se que a estratégia dos jogos não foi incorporada à prática dessa professora, devido à sua dificuldade de manuseio dos instrumentos didático-metodológicos oferecidos pelo PEA.

Apesar das dificuldades, as professoras envolvidas nesta pesquisa, de forma geral, têm se esforçado para compreender e buscar soluções para essas problemáticas. A professora Ester, em sua narrativa, enfatiza a responsabilidade do fazer pedagógico do professor.

Profª. Ester: *Quanto essa formação é boa, a gente aprende muita coisa, mas também depende do professor, porque nós sabemos que existe professor que tá no meio olhando, participando, mas, lá na sala de aula, ele não aplica o que ele aprendeu. Existe professor assim, entendeu, então eu acho assim que depende do professor.*

Não é exagero afirmar que o professor, a partir de sua ação, na maior parte das vezes isolada e solitária, efetiva o processo pedagógico no dia a dia da escola. Pelo exercício da docência, coloca-se como mediador no processo pedagógico e liberta-se quando nega a lógica da educação alienada, sem criatividade, sem sentido. (CAMPOS, 2010).

Profª. Mirian: *[...] cada vez que você vai a algum encontro você aprende algo diferente e que lhe ajuda. Quem trabalha com o Programa Escola Ativa, precisa desses grupos, com outros profissionais, pra melhorar sua metodologia mesmo, porque se você for ficar somente pra si, querendo só pra si, você fica com suas dúvidas e fica não conseguindo nada, você tem que ser firme e dizer que não tá conseguindo, que não tá entendendo, que precisa de ajuda, porque é necessário se não a gente não consegue.*

Assim, os microcentros, proporcionados pelo PEA, apesar das críticas levantadas pelos professores, com relação ao não aprofundamento no uso dos materiais, nem a apresentação de outros profissionais que conhecem os jogos e poderiam auxiliá-los nesse aprendizado, a troca de experiências entre eles os ajudam a produzirem novos materiais para a sala de aula. As ideias passam a surgir, a partir da realização dos estudos em grupos, em que são compartilhadas experiências diversas, mostrando assim a importância do compartilhamento.

Contudo, apesar da formação proporcionada pelo PEA, as professoras enfatizaram os desafios para adaptar o que aprendem à realidade em que atuam:

Profª. Mirian: *“é muito jogo de cintura para poder trabalhar com as crianças.”*

Desta forma, é importante ressaltar o quanto é desafiador trabalhar nas classes multisseriadas, o quanto os professores precisam de auxílio técnico-pedagógico para ajudá-

los na realização do seu trabalho. Trabalho esse que não serve apenas para mudar os indicadores educacionais, mas acima de tudo, para formar cidadãos livres e conscientes.

Foi possível depreender, na observação de campo, como as classes são decoradas com os trabalhos de artes que os alunos produzem nas aulas. Esses são colocados em cordinhas feitas de barbantes e pendurados como bandeirolas ou pregados com colas nas paredes. Com isso, é possível visualizar o fruto do desenvolvimento do professor ao orientar os alunos nos trabalhos.

Mesmo as classes não tendo paredes limpinhas ou pintadas (muitas delas estão saindo o reboco), todas elas são cobertas pelos cartazes produzidos durante as aulas: alfabetos nas paredes para ficar visíveis aos alunos e possam ir se familiarizando com as letras e números, conforme as orientações propostas pelo PEA.

Essa estratégia de decorar as salas de aula visa ajudar os alunos de alfabetização no reconhecimento das figuras, das letras e dos números. Outra estratégia usada pelas professoras é a frequência dos alunos registrada pelos próprios alunos que tem seu nome colado em um cartaz na parede: o aluno é chamado até à frente e localiza seu próprio nome no cartaz, marcando com o X o dia da semana e do mês.

Além da dinâmica diferenciada de trabalho, soma-se o fato de que nem todos os alunos sabem ler e escrever. Neste sentido, a professora auxilia na localização de seus nomes, repetindo com eles as letras. É necessária a confecção de vários cartazes durante o mês, pois os alunos, com o passar do tempo, decoram o posicionamento de seus nomes e passam a localizá-los mecanicamente.

Assim, é possível verificar que o PEA apresenta-se como um Programa relevante de formação continuada para professores das classes multisseriadas em escolas do campo, mas na observação das professoras entrevistadas, ele, por si só, não é suficiente para prover mudanças quando levada em consideração a complexidade que envolve as classes multisseriadas.

Neste sentido, as maiores dificuldades se encontram em fatores alheios à vontade dos professores em desenvolver criativamente suas atividades. Apesar dos empecilhos, houve mudanças significativas como: a confecção coletiva de materiais didáticos para a utilização nas aulas; uso dos *kits* didáticos oferecidos pelo PEA; e, a utilização dos cantinhos de aprendizagem como espaços de pesquisas.

É visível que outros fatores interferem no desenvolvimento das atividades do dia a dia. Dentre eles, pode-se citar a falta de merenda na escola. A ausência da merenda faz

com que se diminua o tempo de aula dos alunos, em razão das distâncias que precisam ser percorridas pelos alunos no retorno para casa e, na maior parte das vezes, a merenda escolar é a primeira refeição, prejudicando o planejamento do professor para aquele momento de trabalho.

Mesmo de posse de um Programa criado exclusivamente para atender as classes multisseriadas, os desafios são muito maiores, quando deparados com a complexidade que são as classes multisseriadas e a realidade em que se encontram as escolas do campo.

Para o desenvolvimento profissional do professor, esse contato com um novo ambiente de aprendizado e a troca de experiências entre seus pares realizada nos encontros dos microcentros contribuíram para um melhor entendimento do contexto escolar e para compreender as influências dos diferentes ambientes em que as crianças estão inseridas.

Entretanto, os docentes sentem certa incapacidade, quando não conseguem colocar em prática o que foi aprendido e acabam realizando seu trabalho acriticamente, mergulhados na rotina do dia a dia. Mesmo sendo o professor um agente ativo na construção de suas relações e do ambiente, dependendo das condições imposta, ele pode adaptar-se passivamente ao processo rotineiro da classe.

4.1.3 Práticas de ensino adotadas nas escolas pesquisadas: análise da observação das aulas, dos diários de classe e das narrativas

Neste eixo, serão discutidas as práticas de ensino desenvolvidas pelas professoras nas escolas do campo que fizeram parte dessa pesquisa. Pontuando aqui que não é possível definir práticas de ensino como um processo pronto e acabado, mas em construção. Zabala (1998, p. 16), afirma que “os processos educativos são suficientemente complexos para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os definem.”

Assim, entende-se por práticas educativas, as ações concretamente desenvolvidas pelos professores em sala de aula, mas também como “algo fluído, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos etc.” (ZABALA, 1998, p. 16).

Neste sentido, é importante também perceber o desenvolvimento das práticas de ensino como uma extensão do processo de formação dos professores, porém não se pode simplesmente culpar as falhas ocorridas no processo de formação. Então, é necessário que os

professores busquem sua capacitação para poder relacionar teoria e prática na efetivação do fazer pedagógico.

Com isso, as práticas educativas, mediadas pela formação docente, a serem desenvolvidas nas escolas do campo, precisam firmar-se como princípios sociais que garantam um processo conjunto de ensino e de aprendizagem, que garantam o acesso, a permanência e o sucesso escolar em seus diferentes níveis, etapas e modalidades. Zabala (1998, p. 91-92) assim conceitua as práticas educativas:

É todo um conjunto de interações baseadas na atividade conjunta dos alunos e dos professores, que encontram fundamento na zona de desenvolvimento proximal, que, portanto, vê o ensino como um processo de construção compartilhada de significados, orientados para a autonomia do aluno, e que não opõe a autonomia – como resultado de um processo – à ajuda necessária que este processo exige, sem a qual dificilmente se poderia alcançar com êxito a construção de significados que deveriam caracterizar a aprendizagem escolar.

Conseqüentemente, a escola que não considera esses princípios nas práticas pedagógicas, restringe suas possibilidades de enfrentar e resolver os repetidos problemas da baixa qualidade da educação. Portanto, o real enfrentamento dessa situação propiciará não só a valorização do aluno como ser construtor de sua história, livre, autônomo, ativo e social, como também o professor mediador no processo de construção do conhecimento e a comunidade como parceira na transmissão e perpetuação de saberes culturais historicamente construídos.

Portanto, garantir uma educação de qualidade para o campo, que atenda às necessidades dos camponeses, é uma meta importante a ser alcançada pela educação pública no Brasil. Além disso, é um desafio mobilizado pela inquietação dos povos do campo, através dos movimentos sociais aos quais fazem parte, assim como a luta pela terra que garanta uma vida sustentável capaz de produzir dignidade e a sobrevivência dessa e das futuras gerações.

Assim, ao integrar conhecimentos teóricos e práticos na escola situada no campo é preciso também uma vinculação dos conhecimentos à vida e à realidade do campo. A escola é só mais um local onde se educa, visto que os processos educativos acontecem fundamentalmente nos movimentos sociais, no trabalho, nas lutas, na produção, na família, na vivência cotidiana com os vizinhos, parentes e amigos. E, a escola, por sua vez, precisa sistematizar esses conhecimentos para que o educando possa intervir na realidade, na produção e na sociedade.

Segundo Bronfenbrenner (2011, p. 174), a união de todos esses microsistemas contribuíram no desenvolvimento da pessoa, ou seja, “existe sempre uma interação das

características psicológicas da pessoa com o ambiente na qual ela está; não podendo um desses aspectos ser definido sem a referência ao outro.”

É o microsistema da sala de aula, definido por Bronfenbrenner (2011, p. 108) como a “região mais íntima de interação pessoa-ambiente”, em que surgem as influências dos processos proximais, ou seja, professores e alunos em um fazer pedagógico em constante movimento e interação produzem desenvolvimento significativo para que o aprendizado aconteça.

Silva (2009, p. 91) enfatiza que os conhecimentos, sejam eles novos ou velhos, intra ou extraescolares, científicos ou crenças, que cada indivíduo carrega consigo estão em constante articulação entre eles mesmos e com tudo ao redor na estruturação das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula. Ou seja, toda a construção de novos saberes passa a ser tratada por meio do confronto de saberes, sejam eles populares, científicos, religiosos, artesanais, etc. “Nesse confronto se dá uma reconstrução que reelabora os significados prévios e constrói coletivamente outras representações sociais ou saberes.” (SILVA, 2009, p. 91).

4.1.3.1 Observações realizadas

Com relação ao processo de observação das aulas, foram consideradas todas as ações dos professores relacionadas ao dia a dia da sala de aula. Foi um momento meio conturbado no início, pois a presença de uma pessoa estranha na sala de aula criou alvoroço entre os alunos, mas, com o passar dos dias, os acontecimentos foram seguindo seu rumo normal e natural.

O dia na escola do campo começa como qualquer dia de aula normal. Vários alunos pelo caminho dirigindo-se à escola. Muitos se locomovem a pé, outros por meio da bicicleta, carregando nas mãos os instrumentos que irão lhes proporcionar um futuro promissor. Alguns com livros, cadernos e lápis. Outros sem livros, sem cadernos e sem lápis. No rosto de cada um, o sorriso para quem passa na estrada. A chegada na escola é algo festivo. Todos correm para pegar suas carteiras nos lugares que cada um tem definido, desde o início do ano.

As professoras, assim como seus alunos, saem de suas casas nas primeiras horas da manhã. Precisam percorrer alguns quilômetros de estrada de chão até a escola. Às vezes, não dá para chegar no primeiro horário de aula. Mas, é que o esforço e a dedicação ao

trabalho são motivos mais fortes. Lá está a escola, os professores e os alunos. Nesse momento, cabe ao professor tomar a direção da aula e pôr em prática seu planejamento para aquele dia de atividades.

Zabala (1998, p. 16-17) defende que:

Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc., onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema. Assim, pois, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm.

Corroborando com o autor, Campos (2007, p. 26) contribui dizendo que o “docente age e, ao agir, elabora saberes produzidos pela sua prática como sendo um reconhecimento do conhecimento docente como autoconhecimento”, ou seja, em toda ação está submerso um pensamento que substancia a prática. Neste caso, o saber docente se substancia nas crenças que o professor internaliza, advindas de suas experiências construídas nas mais diversas situações da vida.

Conforme observado, as professoras procuram adaptar as práticas que foram sugeridas nos microcentros, que compõem a formação continuada do PEA à sua realidade. Elas utilizam o livro didático do aluno da *Escola Ativa* e fazem aportes com outros livros didáticos.

Para os períodos da educação infantil, o mais utilizado são as atividades escritas pelo professor nos cadernos dos alunos. Já para as séries iniciais do Ensino Fundamental, o mais utilizado é o livro didático do PEA. Os alunos desenvolvem suas atividades nos cantinhos de aprendizagem distribuídos na sala, onde constam as atividades do dia, por assuntos comum, quando possível, a todas as séries que compõem a classe multisseriada..

Observou-se que as professoras, de forma geral, recorrem ao quadro de giz para repassar atividades que possam ser realizadas coletivamente por todos da classe, ou às vezes, as atividades contemplam as séries iniciais do Ensino Fundamental, voltadas para aqueles que sabem ler e escrever, e as professoras chamam na mesa os alunos não alfabetizados para realizarem atividades individuais e fazem atividades nos cadernos, para em seguida realizar leituras com aqueles que necessitam.

As docentes também formam grupos, juntando alunos e mesclando por séries, para que os que sabem ler auxiliem os que ainda não sabem ler a palavra escrita, seguindo as orientações descritas no Programa. Essa distribuição em grupos ajuda os alunos a ficarem mais solidários, participativos e cooperativos entre si. Zabala (1998) esclarece que essa

formação de grupo leva os professores a atender aqueles que mais necessitam, sendo possível distinguir as tarefas a serem realizadas, levando os grupos a trabalharem autonomamente.

A atividade utilizando giz e lousa não faz parte da proposta pedagógica que compreende o PEA, mas, quando necessário, a professora recorre a esse instrumento, pois nem sempre é possível a utilização do livro didático e do caderno de ensino e aprendizagem por todos os alunos, visto que nem todos da classe têm livros, pois a SEMED não forneceu em quantidade suficiente.

Nesse sentido, “a realização de ações deve ser precedida, em termos gerais, da observação de modelos indicados pelos professores, adequados às possibilidades reais de cada menino e menina”, por isso que o professor utiliza os instrumentos que lhes são disponíveis para a realização das atividades e para o acompanhamento dos alunos (ZABALA, 1998, p. 105).

Ressalte-se que essa falta de livros não acontece em todas as classes que fizeram parte desta pesquisa. Em duas escolas, os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental têm livros. Eles utilizam seus livros, seguindo apenas a orientação das professoras para a realização das atividades. Observou-se, porém, a falta de livros em todas as escolas para os alunos da educação infantil. Nesse caso, a metodologia utilizada é a realização de atividades nos cadernos dos alunos pelas professoras.

Nos dias das atividades de matemática, o mais comum para todos é a realização de operações aritméticas, envolvendo problemas, no quadro de giz e nos cadernos dos alunos. Os alunos com melhor desempenho na realização das operações podem realizar as atividades contidas no livro do aluno, ou provenientes de outros livros didáticos, enquanto a professora auxilia aqueles com menor desempenho. Assim, as disciplinas com suas particularidades são trabalhadas, quando possível, de forma coletiva e individualizadas, de acordo com o desenvolvimento dos alunos.

Foi possível perceber nas observações a inquietação dos professores em relação à aprendizagem dos alunos. Isso ocorre principalmente nas escolas em que a maioria dos alunos não possui livros e realizam as atividades em grupo. Na maioria das vezes, só um aluno realmente utiliza esse material, enquanto os outros ficam usando o caderno e fazendo rabiscos com o lápis e só realmente se voltam para o grupo sob a supervisão da professora. Esse fato provoca certa inquietação nos alunos como, por exemplo, conversas paralelas, desentendimentos entre si, movimentação pela sala de aula, levando as professoras a falarem

em tom mais alto para que tenham um pouco de concentração e realizem seus deveres de classe.

Uma das maiores dificuldades encontrada para realizar o trabalho é a adequação do tempo pedagógico que o professor tem para realizar as atividades às quais se propôs no planejamento, porque, nas classes multisseriadas, todos os alunos necessitam da atenção do professor, e ele precisa dividir sua atenção para assistir a todos e promover atividades diferenciadas.

Esse tempo fica ainda mais precário nos dias em que não há merenda escolar, porque as professoras liberam suas classes mais cedo, devido às grandes distâncias percorridas pelos alunos até chegarem em suas casas e, com fome, esse trajeto fica ainda mais difícil. Para muitos alunos, a merenda escolar é a primeira refeição do dia. Como falta merenda quase todos os dias, o tempo de aula fica muito prejudicado. A falta da merenda escolar afeta a grande maioria das escolas do campo, ficando evidenciada a falta de compromisso para com os alunos.

Para Zabala (1998, p. 130), apesar de serem pouco destacados, o espaço e o tempo são fatores muito importantes para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, pois é nesse espaço e tempo que acontecem as “diferentes formas de intervenção pedagógica.” O autor ainda destaca que “as características da escola, das aulas, a distribuição dos alunos na classe e o uso flexível ou rígido dos horários são fatores que não apenas configuram e condicionam o ensino, como ao mesmo tempo transmitem e veiculam sensações de segurança”, tanto aos alunos, como aos professores, que necessitam desse momento para que a aprendizagem aconteça.

Sendo assim, não se pode afirmar que os alunos das classes pesquisadas não aprendem, para tanto, seria necessário uma pesquisa mais detalhada em relação aos resultados dos processos de ensino e do rendimento escolar. Entretanto, é possível perceber que, apesar dos esforços dos professores, as dinâmicas pedagógicas observadas nas classes multisseriadas refletem a falta de apoio e de condições favoráveis para um fazer pedagógico que de fato contribua para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos que fazem parte desse contexto.

4.1.3.2 O registro nos diários de classe

O diário de classe é um instrumento utilizado pelos professores para registrar o trabalho desenvolvido diariamente em sala de aula. Nele também são registradas a presença, a ausência e o rendimento escolar dos alunos. Constam ainda no diário de classe, os planos de ensino por períodos.

O ano escolar registrado no diário está dividido em quatro períodos. Os quadros 9, 10 e 11 apresentam o período e o horário escolares e a distribuição das disciplinas na semana letiva.

QUADRO 9 - Demonstrativo dos períodos escolares

Período	Meses
Primeiro	Fevereiro, março e abril
Segundo	Abril, maio, junho e julho
Terceiro	Julho, agosto e setembro
Quarto	Setembro, outubro, novembro e dezembro

Fonte: Diários de classe

QUADRO 10 - Horário de aula por turno

Turnos	1º ao 5º ano
Matutino	07:00 às 11:30
Vespertino	13:00 às 17:30
Noturno	19:00 às 22:30

Fonte: Diário de classe

QUADRO 11 - Distribuição das disciplinas na semana

Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Português	Matemática	Português	Matemática	Português
Português	Matemática	Português	Matemática	Português
Ciências	Geografia	Ciências	História	Artes
Ciências	Geografia	Ciências	História	Religião

Fonte: Diário de classe

Observou-se que consta nos diários, o registro dos duzentos dias letivos exigidos pela LDBEN – Lei nº. 9.394/96. A distribuição das disciplinas durante a semana letiva não obedece a um modelo comum para todas as escolas. O quadro 11 demonstra apenas o comum entre dois diários analisados. Os demais divergem em número de horários para as disciplinas. Em um dos diários, observou-se um horário reservado à disciplina de Educação Física, entretanto, nas observações, não foi possível presenciar essa aula.

Os nomes dos alunos são escritos por período, para os alunos da educação infantil e, por série, os alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Todos registrados no mesmo diário, sendo separados por linhas em branco.

Os diários também apresentam os planos de ensino onde constam as competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, os conteúdos a serem trabalhados, os procedimentos para a realização das aulas, os recursos utilizados nas aulas, avaliação e a bibliografia utilizada.

Algo importante é que os planos de ensino são os mesmos para todas as séries e para a educação infantil. Não há diferenciação. As competências e habilidades são as mesmas e isso se repete para todos os elementos que compõem o plano (conteúdos, procedimentos, recursos, avaliação e bibliografia). O registro diário das aulas também se repete para todas as modalidades de ensino.

Nas aulas observadas, registraram-se várias atividades desenvolvidas, como leituras compartilhadas, rodas de conversa, situações cotidianas, envolvendo matemática, leituras de poesias, desenhos e pinturas, cuidados com o corpo, noções de higiene, etc.

Os recursos utilizados condizem com os materiais propiciados pelo PEA e confeccionados nos microcentros, como alfabeto móvel, jogos diversos, fichas com nomes e números, cartazes, pincéis, papel pardo, giz de cera, cola, recorte de figuras, tabuadas, livros didáticos, revistas, Bíblia, tampinhas de garrafas, ábaco, material dourado, caixa de compromisso e o *kit* do PEA.

A partir desses registros, observou-se que as professoras mudaram suas práticas em sala de aula, do conhecimento e do envolvimento com as técnicas oferecidas pelo PEA. Embora tenha algumas exceções, em geral, apesar das dificuldades, os avanços foram significativos para o processo de ensino e de aprendizagem das classes multisseriadas.

Contudo, nos registros analisados não verificou-se a presença de reflexões ou posicionamentos dos professores em relação às propostas ou aos resultados dos trabalhos desenvolvidos. O que se pode inferir que o registro foi feito somente para atender a uma obrigação do sistema de ensino, sem se constituir num instrumento de reflexão sobre a prática educativa. Desta forma, as professoras perdem mais uma oportunidade de refletirem sobre os sentidos e significados do seu trabalho no contexto da educação do campo. O que poderia contribuir para a melhoria da qualidade do ensino oferecido, bem como, em relação ao processo de desenvolvimento profissional dos docentes.

4.1.3.3 As narrativas sobre o fazer pedagógico

Para as professoras, os alunos ficam desmotivados, quando não conseguem um bom desempenho. Isso gera uma sensação de que ainda falta muita coisa para que se efetive uma educação de qualidade do campo para o campo. Pode-se perceber na narrativa da professora Sara sua inquietação, quanto ao uso do tempo pedagógico.

Profª. Sara: [...] como eu trabalhei sempre do pré ao quinto ano, eu procurava fazer de grupo, formava os grupos de séries diferenciadas e então passava a atividade para cada aluno de série diferenciada. Porque eu não poderia passar uma atividade para todos, porque o quinto ano tem um conhecimento mais elevado, o primeiro ano já é alfabetização. Então eu montava os grupos e fazia a atividade e aí vinha auxiliando grupo por grupo, passava de 20 minutos, 30 minutos com um e deixava ele ali fazendo a atividade. O coleguinha que se destacava melhor já ia ajudando o outro. Aproveitava o próprio aluno que já sabia e deixava um líder em cada grupo para ele dar continuidade as explicações e então eu ia revezando e assim eu conseguia trabalhar com todos os alunos. Às vezes era só uma atividade mesmo porque não dava tempo e ficava alunos que eu não conseguia ver a atividade. E muitas vezes eles se alvorçavam por eu estar dando atenção para os outros ou grupos. A classe multisseriada é de difícil aprendizagem. A gente faz o que pode e nem sempre a gente pode fazer algo.

Observa-se que a professora já utilizava técnicas de grupo para trabalhar com seus alunos, antes mesmo de conhecer o PEA. A diferença entre o antes e o depois da implantação do PEA nessas escolas, é que antes, a professora formava grupos por série e não diversificava alunos e séries. As atividades eram montadas por grupo e contava com o auxílio da professora. Com o PEA, as professoras perceberam que juntar alunos e séries

diferenciados ajuda a melhorar o desenvolvimento das atividades. As atividades eram diferenciadas, pois nem todos os alunos possuem o mesmo nível de conhecimento, nem compartilham da mesma série.

Para Zabala (1998) esses agrupamentos que podem ser fixos ou flexíveis, devem ser estabelecidos através de critérios, podendo ser considerado a homogeneidade ou a heterogeneidade, considerando, por exemplo, o sexo, nível de desenvolvimento ou conhecimento.

Nas classes multisseriadas observadas, os professores utilizaram as duas formas de agrupamentos. Sendo que a forma fixa, favorecia as funções de controle, gestão da classe e convivência, proporcionando aos alunos maior acessibilidade ao grupo. E o grupo flexível, procurou atender às características diferenciadas de aprendizagem. (ZABALA, 1998, p. 123125).

É possível perceber os desafios encontrados pela professora no seu fazer pedagógico. Ela propõe a estratégia em que o aluno deveria conduzir o processo, realizando suas atividades no caderno de ensino e aprendizagem, mas por falta do material, a professora precisa deslocar-se de carteira em carteira para auxiliar os alunos nas atividades.

Quando o professor propõe atividade baseada na proposta do PEA, como acontece no caso dos jogos, os alunos começam a brincar e a tendência é se distraírem do foco da aula. Contudo, observou-se que, nessas brincadeiras, a aprendizagem também acontece, como segue no relato:

Profª. Sara: *Eles levam mais pra brincadeira, mas aquela brincadeira eles não sabem que eu tenho um objetivo, ou seja, é uma forma para que eles aprendam aquele conteúdo, porque ali eu estou passando aquele conteúdo, eles podem é não perceber, mas eu estou trabalhando e explicando pra eles e eles aprendem. Só que eu tenho a dificuldade por ser de muitas séries do pré ao quinto ano, sabendo que o pré é hoje de 1º, 2º, 3º, aí vem 1º, 2º, 3º, 4º, 5º ano, são oito séries diferenciadas.*

Diante das dificuldades, a professora pensa em desistir da carreira docente por vários motivos que dificultam o exercício de sua profissão, já descritos ao longo destas análises, como também da ausência dos pais, a falta de acompanhamento de muitos deles na vida escolar dos filhos, mas a responsabilidade para com o trabalho pesa em seu julgamento. Segundo a **Profª. Sara:** *“Tem horas que fico desanimada, mas é meu trabalho. Tenho que continua.”*

Porém, os desafios são inúmeros, inclusive no uso das metodologias sugeridas e do material disponibilizado pelo PEA, conforme foi possível observar em uma atividade de leitura proposta pela professora Ester.

A professora dividiu a classe em grupos, de acordo com a série, e os alunos da mesma série liam o mesmo texto, porém, nem todos os alunos possuíam o livro. Dessa forma, o livro era dividido entre os alunos que realizavam a leitura de dois em dois. A professora percebia a inquietação dos alunos quando não conseguem realizar a leitura e estes solicitavam o seu auxílio. Entretanto, ela precisava auxiliar todos os grupos e isso dificultava a aprendizagem dos alunos. Assim, de acordo com as professoras, a falta do livro didático dificulta o processo de ensino e de aprendizagem.

Profª. Maria: *“Trabalhamos com eles às vezes sem livros, também agrupando aquele que não tem livro vai ao grupão. Junto com os outros. Mas se tivesse livro era melhor porque cada um já iria trabalhar no seu livro, né, ficaria mais fácil também pro professor”.*

Nesse sentido, a falha na distribuição do livro didático acaba por prejudicar os alunos e dificultar o trabalho do professor, visto que, na realidade das escolas pesquisadas, o livro didático é a única fonte de pesquisa dos alunos, pelo fato das escolas não possuírem bibliotecas e nem acesso à internet. Apesar dos livros do PEA serem contemplados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a quantidade que chega até a escola ainda é insuficiente para garantir o atendimento a todos os alunos do Programa (Portal do MEC).

Cabe ressaltar que as escolas observadas contam apenas com uma sala de aula funcionando por turno, o que dificulta a interação com os outros professores que trabalham na mesma escola. Salvo em uma escola, onde funcionam no mesmo turno duas classes multisseriadas, as professoras, apesar de suas classes serem compostas de séries diferenciadas – em uma das classes funciona a educação infantil do primeiro ao terceiro período e as duas séries iniciais do Ensino Fundamental e, em outra, do segundo ao quinto ano das séries iniciais do Ensino Fundamental –, elas compartilham experiências e juntas buscam alternativas para desenvolver melhor suas atividades cotidianas.

Para a realização das atividades propostas nos livros do PEA, é necessária uma quantidade significativa de materiais que permitam aos alunos, juntamente com o professor, criar joguinhos, fazer colagem com recortes de revistas e outros. No entanto, na maior parte das escolas, observou-se que o professor precisa comprar seu próprio material para que possa realizar as atividades. Quanto aos materiais lúdicos, que acompanham o Programa como dourados, xadrez e outros, são os mais usados nas atividades.

Nas observações feitas em uma classe, foi possível constatar a possibilidade do uso da metodologia do PEA, quando uma professora realizou atividades com jogos de dado de palavras. Nessa atividade, os alunos ficaram atentos por algum tempo, brincando e

formando palavras, enquanto ela auxiliava os outros alunos que não estavam na atividade com o dado.

Com relação ao livro didático, observa-se, na narrativa da professora Marta, a importância de se trabalhar com conteúdo do livro, no entanto, a professora considera um desafio adaptá-lo à realidade da classe, bem como, registrar o que foi desenvolvido no diário de classe. Segue a narrativa:

Profª. Marta: [...] eu me detenho muito no livro, porque eu penso assim: o livro é bom por umas partes, mas quando a gente vai fazer o diário da gente, nós não podemos colocar os conteúdos que estão no livro, do jeito que está no livro, assim, eles querem que a gente adapte o livro, a gramática e no geral o que se vê e o que eu observei durante esses anos é como se a gente estivesse trabalhando só a gramática, porque a gente não pode colocar o conteúdo do jeito que está no livro. Claro que a gente tem que associar realmente, mas eu acho se o livro é realmente aquilo que a gente deve seguir, é a metodologia a ser seguida, o que a gente está trabalhando diariamente no livro é o que deveria estar no diário, ser registrado. Mas o que vai no diário é aquilo que a gente associa ao trabalho do livro, no caso a gramática e assim por diante, eu acho que isso atrapalha um pouco a gente.

Mais uma vez se destaca nas narrativas, as dificuldades em se trabalhar com a realidade das classes multisseriadas, conforme o relato da professora Marta:

Profª. Marta: [...] multisseriado é mais complicado porque são várias coisas ao mesmo tempo. Sem falar da educação infantil, que toma muito tempo da gente e que muitas vezes na sala de multisseriado, é verdade, tem que dizer que a gente não consegue dar apoio necessário as crianças, porque a gente tem que se dividir em muitas.

Para a realização do trabalho com a educação infantil, as professoras precisam de um tempo maior, o que não é possível nas classes multisseriadas, visto que sua atenção é dividida para todas as séries. E seria bem mais fácil se houvesse vontade política para a efetivação da educação do campo, porém o que acontece na realidade são meros discursos de campanhas eleitoreiras.

Para a realidade da escola do campo, como já discutido, outras questões precisam ser consideradas. Uma delas é a forma como os professores se mobilizam para chegar até a escola localizada no campo; outros fatores como, a escassez de materiais e apoio pedagógico para a realização das práticas educativas, a falta de infraestrutura adequada e o desafio de trabalhar com crianças com diferentes idades e a realidade social.

Profª. Marta: [...] o acesso não é bom. As estradas não estão bem conservadas. Na minha localidade, eu trabalho cinco anos já e dentro desses cinco anos eu não me lembro de terem dado uma ajeitadinha na estrada que eu percorro e os trechos no inverno ficam muito difícil de ser trafegado, principalmente pra gente que vai para a zona rural todo dia de moto e muitas vezes a nossa moto não é apropriada para trafegar nesse tipo de terreno, aí fica muito perigoso pra gente, fora os assaltos, os acidentes que não havia tempos atrás, porque o número de motos eram menores, além de pessoas andarem sem responsabilidade e é assim. Eu estou na minha escola há cinco anos e eu costumo dizer que ela é bem resistente, porque está lá desde 1985 que ela foi construída, se eu não me engano. Ela é tipo

barracão e todo o ano eles vão medir, vão ver quantas telhas faltam, quantas ripas o cupim comeu e ela não está em boas condições a muito tempo ninguém nunca foi lá colocar nem uma telinha.

Trabalhar em escolas do campo é desafiador e complexo, visto que todas as dificuldades causam impacto, tanto no acesso ao percurso até a escola, como no desenvolvimento das atividades escolares propostas. A realidade do campo remete ainda à visão de atraso, tendo em vista que pouco tem sido feito e contribuído para que as mudanças aconteçam nessa realidade escolar.

O campo precisa ser visto como um local de tensões, que se manifesta, a partir dos movimentos sociais que o compõe para se fazer conhecer e lembrar pelo conjunto da sociedade que a educação é direito de todos e precisa ser colocada para os diferentes com diferença, partindo do local, da vida no meio da comunidade para o global. Entretanto, a educação, como direito subjetivo a todos os cidadãos, é oferecida às camadas mais pobres da sociedade de forma precária. Arroyo (2003) afirma que a educação é o meio mais eficiente para a construção de um estado republicano e democrático.

Nesta perspectiva, os povos do campo sendo vistos como sujeitos de direitos, sujeitos ativos que trazem consigo as marcas da luta e também trazem consigo a esperança, precisam ser tratados com uma visão mais democrática no processo de ensino. Segundo Arroyo (2009, p 74), “está na hora de revermos o nosso olhar sobre os educandos”.

Reis (2011, p. 53), reflete que tudo isso não é tão fácil, visto que perpassa pelo fator crucial que é a mudança de postura, de entendimento, de conhecimento do professor. É entender que é fundamental a conciliação dos conhecimentos científicos e sociais com aqueles conhecimentos indispensáveis à vida, “acumulados pela própria gente”, no local onde os sujeitos do campo habitam e, com isso, possibilitar aos sujeitos a capacidade para “questionar a razão da própria existência e das condições da realidade concreta da sociedade em que vivem”.

É com esse novo olhar que os professores serão capazes de ressignificar suas práticas e ter uma visão diferenciada com relação ao aluno e seu aprendizado. Para Arroyo (2009, p. 76) essa nova visão, “pode ser uma característica fundamental da educação básica do campo, porque essa é uma característica dos movimentos sociais, ser feitos por sujeitos, valorizar as pessoas, respeitar suas diversidades, seus direitos.” Portanto, associar educação e sujeitos de direitos é importante para que os professores sejam capazes de entender que cada criança, cada jovem, são sujeitos “concretos, históricos” e precisam ser tratados como “gente na escola”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do levantamento bibliográfico realizado para o desenvolvimento desta dissertação de mestrado, observou-se que as pesquisas sobre educação do campo realizadas em nosso país apontam tanto para avanços, quanto para estagnação dos processos educativos e das propostas desenvolvidas neste contexto educacional. Foram observados avanços no sentido da conscientização, da reivindicação, da inquietação social e dos marcos legais construídos, a partir das manifestações populares e de suas organizações, mas ainda há estagnação, quando se olha para dentro da escola e observa sua estrutura, o que torna visível que pouco ou quase nada mudou.

Diante de décadas de negação, a escola do campo encontra-se em meio a mudanças lentas, em alguns lugares, ou simplesmente esquecida em outros. Apesar de todo o esforço fomentado pelos movimentos sociais em prol de uma educação do campo, que valorize seus povos, seus costumes, sua vida, sua história e seus valores, ainda observa-se que é tímido o processo educacional que, de fato, valorize essas questões.

Ao longo da história, as escolas rurais, como eram conhecidas aquelas escolas localizadas na zona rural, longe dos centros urbanos, foram marcadas por indicadores sociais e educacionais como locais sem perspectivas de desenvolvimento. O tempo passou e vários movimentos foram desenvolvidos em prol da escola rural para que ela fosse respeitada como espaço coletivo de construção do conhecimento e, acima de tudo, o reconhecimento de que lá existem sujeitos de direitos, que merecem receber uma educação pautada nos princípios construídos a partir de sua realidade.

Hoje, o espaço rural deixou de ser apenas uma localização não urbana e vem sendo chamado pelos movimentos sociais e pela legislação educacional vigente como campo e, com isso, a escola, agora chamada de escola do campo, visa à construção de uma educação diferenciada, contextualizada, considerando os modos de vida e a realidade dos povos do campo sem, contudo, não esquecer o conhecimento global. Essa escola busca ainda se envolver em um fazer social coletivo que respeite os espaços do campo para a construção de uma vida sustentável, que respeite a natureza, preservando-a para as futuras gerações.

Contudo, para que a escola do campo chegue a um patamar que promova igualdade de oportunidades para seus sujeitos, há, ainda, um longo caminho a ser percorrido e perseguido. Caminho esse que vai desde a melhoria na estrutura das escolas, passando pela

qualificação adequada dos professores, pelas condições de trabalho oferecidas e pelo próprio currículo a ser desenvolvido em sala de aula.

Nas escolas do campo, predominam as classes multisseriadas e suas complexidades. Essas classes precisam ser reinventadas e reorganizadas, não necessariamente seguindo o modelo de séries, mas respeitando os saberes construídos a partir dos saberes sociais e transformando-os em conteúdos escolares sistematizados. (SILVA, 2009).

Essas classes precisam de um tratamento especial por parte das políticas públicas educacionais. Os professores para trabalhar nessa realidade precisam ser melhores preparados, considerando a formação adequada para trabalhar em escolas do campo. Eles precisam se sentir sujeitos desse lugar.

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi investigar as práticas educativas dos professores que atuam em classes multisseriadas no município de Chapadinha-MA, levando-se em consideração a realidade da escola do campo e a efetivação do programa *Escola Ativa* no município.

Abordou-se para a este estudo a pesquisa qualitativa, sendo realizada por meio de observações *in loco*, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Buscou-se construir um entendimento sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, bem como suas estratégias de ensino e sua avaliação quanto à eficácia do PEA na realidade das classes multisseriadas.

Com essa perspectiva, foi possível realizar uma análise da escola e do seu contexto. Foi possível, também, observar o quanto os fatores extraescolares, como por exemplo, falta de estrutura física, falta de água, ausência de banheiros nas escolas, a distância percorrida pelos professores até chegarem à escola, ausência da família na escola, todos esses fatores influenciam diretamente no desenvolvimento das metas a serem alcançadas pela escola do campo.

No município pesquisado, a formação dos professores das classes multisseriadas, a partir da adesão ao PEA, aconteceu em um momento inicial com as vinte primeiras escolas que serviram como experiência, em 2009, envolvendo professores e técnicos da SEMED. A partir de 2011, ano de implantação do Programa em todas as escolas do campo que possuíam classes multisseriadas, a formação passou a acontecer nos microcentros realizados no início de cada semestre letivo.

O município investigado adotou o PEA e, de acordo com a avaliação das professoras envolvidas no estudo, apesar de contraditório, afirmaram que o referido Programa e suas estratégias aconteceram de forma positiva, em que pese as críticas quanto à ausência de materiais, falta de estrutura física das escolas e falta de acompanhamento pedagógico.

A análise positiva se deu pela repercussão de caráter prático dos professores no exercício de suas atividades, desenvolvidas diariamente em sala de aula. Sendo percebido que as novas experiências adquiridas nos microcentros e nos materiais oferecidos e sugeridos pelo próprio Programa contribuíram para a melhoria das práticas pedagógicas de algumas dessas professoras.

Contraditoriamente, a análise dos dados permitiu constatar que o Programa contribuiu muito pouco para a melhoria da qualidade do ensino oferecido aos alunos das escolas do campo. Mesmo tendo passado a usar as alternativas pedagógicas do PEA para auxiliar suas atividades, como o uso de cartazes, alfabetos móveis, jogos de palavras e numéricos, isso não foi suficiente para o bom desenvolvimento do trabalho dos professores envolvidos neste estudo.

Dentre as estratégias sugeridas pelo PEA, as mais incorporadas ao fazer pedagógico das professoras foram: cantinhos de aprendizagem para pesquisa e a organização da classe em grupos. Porém, observou-se a dificuldade dos professores em desenvolver estas estratégias em uma classe multisseriada, bem como, de não dispor em quantidade adequada dos recursos materiais necessários para a efetivação das propostas.

Percebeu-se também que são muitos os entraves que ainda interferem direta ou indiretamente no desenvolvimento da ação pedagógica em sala de aula. Esses elementos fazem parte do contexto escolar que não favorecem a efetivação das propostas do PEA e, portanto deixa a desejar quanto ao desenvolvimento educacional satisfatório. Dentre os fatores determinantes identificados, destacam-se:

- a) a ausência da merenda escolar, fator prejudicial, tendo em vista o tempo de aula oferecido aos alunos;
- b) escolas sem estrutura, sem espaço físico adequado, sem condições mínimas para o desenvolvimento educacional;
- c) dificuldade de acesso às escolas, provocando atraso no tempo de chegada do professor à escola, falta de livros didáticos e ausência dos pais.

E, por fim, de acordo com os depoimentos, foi possível perceber que os professores apontaram algumas contribuições do PEA para seu desenvolvimento profissional, como: a necessidade de maior envolvimento da escola com a comunidade, a importância do planejamento coletivo e da troca de experiências. Vale, neste momento, um questionamento: Será que essa análise positiva tenha acontecido, em razão de os professores do campo, no município pesquisado, nunca terem recebido uma formação continuada, mesmo que mínima, antes do PEA, para o exercício da profissão nas classes multisseriadas? Será que, efetivamente, o PEA representa mudanças para a educação do campo? Como trabalhar a multisseriação em um sistema de seriação? Essas são questões bastante intrigantes e que merecem ser melhor aprofundadas em pesquisas futuras.

Neste sentido, pode-se afirmar que a implantação do PEA foi apenas um passo para um possível desenvolvimento das escolas do campo analisadas, poderia ter contribuído mais, visto que esse é dos compromissos assumidos pelo poder público no ato da adesão ao Programa, que está vinculado ao Plano de Ação Articulada Todos pela Educação. Com isso, vale repensar e replanejar a política educacional voltada para as escolas do campo e para as classes multisseriadas no município pesquisado.

Apesar das dificuldades relacionadas aos problemas que circundam as escolas do campo e que interferem na atuação do professor, é percebido o esforço das professoras em buscar alternativas para o desenvolvimento das práticas educativas, com objetivo de melhorar o desempenho dos alunos em sala de aula.

É visível que alguns são mais comprometidos do que outros e, claro, isso também interfere no processo de ensino e de aprendizagem. Reis (2011, p. 184) esclarece que alguns professores têm uma dimensão maior de suas práticas, de seus conhecimentos e de sua função dentro do fazer pedagógico. Segundo o autor, esses professores buscam mais, procuram novos conhecimentos, sejam eles locais ou globais, para dar uma resposta positiva e cumprir sua missão. Outros se limitam, até têm a dimensão de sua profissão, mas não buscam, não procuram fazer diferente. Primeiro, pelo tempo dedicado à escola e, segundo, talvez por não acreditar ou por não querer se dispor ao novo, ao diferente, ao desafiador.

Não se pode, com isso, esquecer que os professores são, muitas vezes, vítimas da falta de estrutura e de condições necessárias para o exercício de sua profissão, pois enfrentam em seu cotidiano profissional uma sobrecarga de trabalho e de responsabilidades, muitas vezes exercendo a docência em até três turnos para suprir suas necessidades e de suas famílias.

Além disso, muitas vezes também são levados a assumir outras funções, como diretor de escola, por exemplo. Para Hage (2010, p. 466), “essa situação interfere na condução do trabalho pedagógico, provocando angústia e dilemas entre os docentes”, pois em sua maioria encontram-se isolados e são levados a assumir responsabilidades pedagógicas e administrativas ao mesmo tempo.

Enfim, a escola do campo está em movimento, como pontua Arroyo (2009), e esse não calará as muitas vozes que vêm na educação do campo as marcas de seus povos, que vêm a escola como um lugar maior do que simplesmente o espaço onde se educa, mas um espaço de construção coletiva de conhecimento, traduzido pelas marcas da luta social por direito.

Assim, com esta pesquisa, pretendeu-se contribuir para um repensar em torno das políticas públicas locais, no sentido de melhor valorizar as escolas do campo e as classes multisseriadas e os profissionais que nelas atuam.

É necessário ressignificar a escola do campo, como escola de direito! Melhorar suas estruturas físicas e de pesquisas com a implantação de bibliotecas, os processos sistemáticos de formação continuada para os professores atuantes nessa realidade, visto que uma boa articulação entre formação inicial e continuada, os conhecimentos adquiridos tanto na formação acadêmica, quanto na formação coletiva irão propiciar aos professores a reelaboração dos conhecimentos, a fim de “atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade de situações educativas”, e assim levá-los a refletir sobre os problemas e necessidades que envolvem sua prática, articulando-a com a realidade dos educandos e das comunidades do campo. (SILVA, 2009. p. 93).

É imprescindível dar mais atenção às necessidades dos meninos e meninas, sujeitos do campo, para que se construam como sujeitos de direito e que a escola do campo chegue a um patamar que promova efetivamente igualdade de oportunidades a todos.

Assim, pode-se dizer que a educação escolar, como direito fundamental, foi ao longo dos anos negligenciada às classes mais pobres da população brasileira. E, em decorrência disso, realizaram-se lutas organizadas em todo país, para que sejam garantidos os direitos constitucionais, por meio de uma educação que atendesse aos excluídos. É evidente que transformar anseios, historicamente negados em legislação, representa significativamente um avanço, uma conquista, mas, enquanto isso não se materializar em políticas de ações concretas e afirmativas, desenvolvidas nos municípios de todo o país, tais

medidas não passarão de discursos eloquentes, presentes tanto na Constituição Federal, como no conjunto de documentos oficiais que compõem a legislação educacional brasileira.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação & Sociedade**, ano 20, n. 68, p. 143-162 dez. 1999.

_____. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFA, Ester; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Monica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>; <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 12 agosto 2012.

_____. A educação básica e o movimento social do campo. In: _____; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Escola: terra de direito. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAJE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 02).

_____. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **LDBEN**: Lei nº. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB 001/2002**: institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 002/2008**: estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008.

_____. MEC. **Caderno de orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 80 p., il. - (Programa Escola Ativa).

_____. MEC. **Diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica da escola ativa**. Brasília: Fundescola/MEC, 2005.

_____. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base do Programa Escola Ativa**. Brasília: Fundescola/MEC, 2010.

_____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo**. Brasília: MEC; INEP, 2007. 44 p.

_____. MEC. SECAD. **Educação do campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: MEC; SECAD, 2007. (Cadernos SECAD/MEC).

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CALDART, Roseli Salette. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. Educação do campo. In: _____ et al. (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. São Paulo: Paulinas, 2010.

_____. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CHAPADINHA. Secretaria Municipal de Educação. **Dados estatísticos das Classes Multisseriadas**. Inspeção Escolar, Chapadinha, 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatórios do Departamento de Educação do Campo**. Chapadinha, 2011.

CHIZZOTI. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, Suely Ferreira et al. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

D'AGOSTINI, Adriana. TAFFAREL, Celi Zulke. SANTOS JUNIOR, Cláudio de Lira. **Escola Ativa**. IN: *Dicionário da Educação do Campo*. Roseli Salet Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentajano, Galdêncio Frigotto Org. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular, 2012.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, 2007, v. 17, n. 36, p. 21-32. Disponível em: www.scielo.br/paideia. Acesso em 02 de mar. de 2012.

DIAS, Márcia Antonia. **A educação no campo: as especificidades da docência em duas comunidades rurais**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2009.

FERRARO, Alceu Ravanllo. Diagnóstico da escolarização no Brasil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 22, Caxambu, set. 1999.

FERREIRA, Lucia Gracia. **Professoras da zona rural**: formação, identidade, saberes e práticas. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, 2010. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: 20 de mar. 2012.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. **Revista Lusófona de Educação**, n. 6, p. 15 – 29, 2005.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**. v. 1, n. 1, p. 90-102, maio 2009.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa**: educação do campo e trabalho docente. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em: jun 2012. Acesso em: 13 de junho 2013.

_____; ROCHA, Maria Isabel Antunes; RIBEIRO, Vândiner. *Programa Escola Ativa*: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo**: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

HENRIQUES, Ricardo et al. (Org). **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad**. Brasília:IBGE, 2004.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. Programa *Escola Ativa*, escolas multisseriadas do campo e educação de matemática. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 211-225 jan/mar. 2013.

KOLLER, Silvia (Org.) **Ecologia do desenvolvimento humano**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LARANJEIRA, Maria Inês. **Da arte de aprender ao ofício de ensinar**: relato em reflexo de uma trajetória. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

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

LIMA, Emilia Freitas de. Formação de professores – passado, presente e futuro: o curso de pedagogia. In: MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre (Orgs.). **Fomação de professores**: presente, passado e futuro. São Paulo: Cortez, 2004.

LOPES JÚNIOR, Jair et al. Processos de ensino e de aprendizagem profissionais da docência nas séries iniciais: análise do comportamento e formação de professores. In: VALLE, Tânia Gracy Martins do (Org.). **Aprendizagem e desenvolvimento humano**: avaliação e intervenções. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. DESLANDES, Suely Ferreira et al. (Orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo é muito mais do que uma proposta pedagógica. **Revista Nova Escola**, ano 27, n. 258, p. 26-28, dez. 2012.

_____; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. CALDART, Roseli Salet et al. (Orgs.). In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

_____; _____. **Desafio e perspectivas na formação de educadores: reflexões a partir da licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília**. Belo Horizonte: Autentica, 2010. (Coleção Didática e Prática de Ensino).

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. **Os professores e sua formação**. Instituto de Inovação e Autores, 1992.

_____. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: _____. **Profissão professor**. Porto LTDA, 1999.

PEREIRA, Adriana da Silva Alves. **Sucesso escolar de alunos dos meios populares: mobilização pessoal e estratégias familiares**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: CAMPOS, Edson Nascimento et al. **Saberes pedagógicos e práticas docentes**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do campo: escola, currículo e contexto**. Juazeiro BA: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011.

RESAB - Rede de Educação do Semiárido Brasileiro. **Educação e convivência no campo**: Selo Editorial RESAB. Juazeiro, BA, 2006.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, Roseli Salet et al. (Orgs.). In: **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural: um estudo sobre classes multisseriadas**. Dissertação (Mestrado – Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Acesso em 10 de mar. 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. rev. e atual. Curitiba: Ibbex, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org). **Profissão professor**. Porto, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Arlete Vieira da. A articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 112, p. 58-66 set. 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/viewFile/10366/5969>. Acesso em: 26 set. 2013.

SILVA, Maria do Socorro. Educação como direito: reler o passado, refletir o presente e projetar o futuro. In: LUNA, Alessandra da Costa; ROOCHA, Eliane Novaes (Org.). **Práticas pedagógicas e formação de educadores (as) do campo**. Brasília: Dupligráfica, 2009.

_____. Tentativa de construir uma teoria pedagógica para impregnar o mundo de sentido: saber, querer, sentir e poder. In: LUNA, Alessandra da Costa; ROOCHA, Eliane Novaes (Org.). **Práticas pedagógicas e formação de educadores (as) do campo**. Brasília: Dupligráfica, 2009.

SILVA, Rineide Martins da. Uma nova perspectiva pedagógica para a Educação do Campo. In: REIS, Edmerson dos Santos; NÓBREGA, Luciana da Silva; CARVALHO, Luzineide Dourado (Orgs.). **Educação e convivência com o Semiárido Brasileiro**: reflexões por dentro da UNEB. Juazeiro, BA, 2011.

SOUZA, Ivânia F. As linhas que tecem a educação do campo. In: **O Cotidiano do gestor**: temas e práticas. São Paulo: Cenpec/Fundação Itaú Social/UNICEF, 2009, p. 71-85. (Coleção Diálogos sobre a Gestão Municipal, 3).

SOUZA, Angélica Maria Frazão de. **Projeto Escola Ativa no Maranhão**: a prática pedagógica dos professores e supervisores no município de Viana. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade**: na história e na literatura. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ZABALA, Antonio. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A- Ofício à SEMED/Chapadinha-MA

Chapadinha -MA, _____ de _____ de 2012.

Prezada Senhora,
Exma. Sra. Secretaria de Educação do Município de Chapadinha-MA

Venho por meio desta, solicitar permissão de realização de pesquisa do Curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o ano de 2012, intitulada **“EDUCAÇÃO DO CAMPO: formação e práticas educativas dos professores das classes multisseriadas”** com o objetivo de analisar os saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidos por professores que atuam em classes multisseriadas em escolas do campo de um município do Baixo Parnaíba- MA, considerando o impacto que o programa Escola Ativa e a realidade da escola do campo exercem sobre seu trabalho, sua formação e desenvolvimento profissional.

O estudo será realizado com professores das séries iniciais do Ensino Fundamental que trabalham nas classes multisseriadas das escolas do campo no município de Chapadinha - MA da “rede municipal de ensino”, sob orientação da prof^a. Dra. Roseli Albino dos Santos.

Para tal, será preciso a realização de entrevista semi-estruturada com as participantes através de um instrumento elaborado para este fim.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do comitê de ética em pesquisa da Universidade de Taubaté e foi aprovado sob o CEP/UNITAU nº..... ...(ANEXO I).

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos no Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté, no endereço R. Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone 3625-4100, ou 9118-6585 (pesquisadora), e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Neldan de Araujo Oliveira
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em
Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e
Práticas Sociais da Universidade de Taubaté

APÊNDICE B - Termo de Autorização da Instituição

De acordo com as informações da solicitação sobre a natureza da pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO DO CAMPO: formação e práticas educativas dos professores das classes multisseriadas**” e propósito do trabalho a ser executado pela aluna do curso de Mestrado em Desenvolvimento Humano Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté e, após a análise do conteúdo do projeto da pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização de entrevistas com as professoras das classes multisseriadas das escolas do Campo deste município. Será mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Nome da Aluna: Neldan de Araujo Oliveira

Nome da Instituição: Prefeitura Municipal de Chapadinha – MA.

Órgão: SEMED – Secretaria Municipal de Educação.

CNPJ da Instituição: 06.117.709/0001-58

Nome, cargo e assinatura da representante legal da Instituição/Órgão.

Secretária Municipal de Educação do Município de Chapadinha – MA

Chapadinha – MA, _____ de _____ de 2012.

APÊNDICE C - Instrumento de coleta de dados: roteiro de entrevista

Roteiro para Entrevista**Parte I – Dados Gerais**

1ª Número de identificação:

2ª Idade:

3ª Formação:

4ª Tempo de atuação no magistério.

5ª Como se deu a opção pela docência.

6ª Fale de sua Trajetória profissional.

7ª Tempo de atuação em classes multisseriadas.

8ª Trabalhou em outras classes não multisseriadas.

9ª Como você percebe sua atuação nas classes multisseriadas.

10ª Quantos alunos e quais anos integram sua sala de aula.

Parte II - Refletir sobre a formação e a prática nas classes multisseriadas

- Motivos que a levaram a participar da formação da metodologia da Escola Ativa.
- Antes da implantação da metodologia da escola ativa, qual metodologia era utilizada para atuar nas classes multisseriadas.
- Acompanhamento pedagógico antes da implantação do Programa Escola Ativa.
- Participação na formação na metodologia Escola Ativa.
- Tempo que atua como professora utilizando a metodologia da Escola Ativa.
- Atuação em salas seriadas. Se sim, diferença da metodologia da Escola Ativa trabalhada nas classes multisseriadas.
- Como é a formação básica dos professores na metodologia da Escola Ativa e quais os desafios enfrentados na sua implementação na escola.
- Que análise faz da formação na metodologia da Escola Ativa, para a atuação como professor.
- Após a formação se tem dificuldades na prática do trabalho.
- Acompanhamento do trabalho dos professores que atuam com a metodologia da Escola Ativa.

APÊNDICE D - Instrumento de coleta de dados: ficha e roteiro de observação

Ficha e Roteiro de Observação

CLASSES MULTISSERIADAS LOCALIZADAS NO CAMPO

ESCOLA:

LOCALIDADE:

Nº DE ALUNOS _____ TURNO _____

DATA DA OBSERVAÇÃO: _____ de _____ de _____

TEMPO DE OBSERVAÇÃO:

DESCRIÇÃO DAS AULAS E ATIVIDADES REALIZADAS:

Roteiro para observação.

1ª Observação dos tempos e espaços onde a escola se localiza:

- espaço físico da escola;
- espaço físico da classes multisseriadas;
- organização dos horários como entrada e saída da escola, recreio, horário de aula;

2ª Observação da sala de aula:

- estratégias pedagógicas;
- anotações pela professora;
- metodologias;
- avaliação;
- recursos didáticos pedagógicos.

3ª Observação das relações humanas

- relação Professor x Aluno; relação professor x professor; relação professor x gestor; aluno x aluno e relação escola comunidade

ANEXOS

ANEXO A – Declaração de Aprovação do Comitê de Ética da UNITAU



PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4143 – 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
cepunitau@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 040/12

Protocolo CEP/UNITAU nº 019/12 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *Educação do campo: formação e práticas educativas de professores de classes multisseriadas*

Pesquisador(a) Responsável: Neldan de Araujo Oliveira

Pesquisador(es) Aluno(s):

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **09/03/2012**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado**.

Taubaté, 15 de março de 2012

Prof. Dra. Maria Dolores Alves Cocco
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

ANEXO B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: **“EDUCAÇÃO DO CAMPO: formação e práticas educativas dos professores das classes multisseriadas”**

Pesquisadora Responsável: Neldan de Araujo Oliveira.

Telefones para contato: 98 – 9123 8303

Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem qualitativa, cujo objetivo é analisar os saberes e as práticas pedagógicas desenvolvidos por professores que atuam em classes multisseriadas em escolas do campo de um município do Baixo Parnaíba- MA, considerando o impacto que o programa Escola Ativa e a realidade da escola do campo exercem sobre seu trabalho, sua formação e desenvolvimento profissional.

Os dados serão coletados por meio de observação livre e entrevista semi-estruturada qual você terá que responder questões norteadoras. As entrevistas serão gravadas em mídia digital, e após serem transcritas serão deletadas.

As informações serão analisadas e transcritas pelo pesquisador, não sendo divulgada a identificação de nenhum depoente. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre o significado das práticas educativas dos professores das Classes multisseriadas.

Nome e Assinatura do pesquisador,

Neldan de Araujo Oliveira
Pesquisadora

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu,

_____,
RG _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo **“EDUCAÇÃO DO CAMPO: formação e práticas educativas dos professores das classes multisseriadas”** como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Local e data _____ . ____/____/____.

Assinatura do sujeito ou responsável:
