

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL:
Um estudo sobre salas multisseriadas**

Caroline Leite Rodrigues

Belo Horizonte
2009

Caroline Leite Rodrigues

**EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL:
Um estudo sobre salas multisseriadas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2009

Caroline Leite Rodrigues

EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL: Um estudo sobre salas multisseriadas

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maria Isabel Antunes Rocha

Prof^a. Dr^a. Marlucy Alves Paraíso

Prof^a. Dr^a. Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2009

É *para e por* você Mãe...
Razão da minha vida!
Se cheguei até aqui, foi porque estive
sempre ao meu lado, acreditando na
minha capacidade, investindo nos meus
sonhos.

AGRADECIMENTOS

A Deus... Pela força nas horas difíceis, de solidão, de privações, de dúvidas e dádivas também. À experiência que me tornou mais forte, mais madura. Pela alegria de realizar um sonho.

À minha mãe. Esse mestrado é em homenagem a ela, que sempre acreditou em mim e investiu em meus estudos. Ela é a pessoa mais maravilhosa que eu conheço. Minha companheira...

À Rosangela, por ter semeado a primeira semente para o ingresso nessa “loucura” maravilhosa que foi o mestrado.

À Edna, que *me ensinou a pescar...*

Ao meu pai, Braulino, às irmãs, Fernanda e Nayara e aos irmãos Thiago e Diego, por serem a base da minha vida.

A toda minha família: avôs (com saudades do meu avô Loro), avós, tios e tias, primos e primas (tortos ou não)... Foi preciso estar longe para reconhecer o valor que vocês têm em minha vida. Se regressei foi por vocês...

Agradeço especialmente à tia Kênia, por ser sempre tão companheira, tão presente, à tia Vilma, pelas acolhidas belorizontinas, à tia Dilma, por todo conhecimento compartilhado...

A todos os amigos, que possuem um grau de importância na minha vida equivalente à minha família, pois sem eles não sou nada. Mas especialmente (e não quero que os outros fiquem com ciúmes...) Talita, Luciana, Kátia e Beatriz, devido à relação de amizade tão forte. Não tenho palavras para descrever o quanto elas são importantes na minha vida. Elas me mostraram um mundo diferente e sem elas não teria conseguido chegar até o fim dessa etapa da minha vida...

À equipe da SEMED de Buritizeiro, mais que colegas de trabalho, em especial à Roseli, Izete, Alessandra, Luciana, Clélia e Ever. Pelo apoio e colaboração desprendidos à minha pesquisa, sempre com muita atenção e carinho. Esses possuem “casa própria” no meu coração!

A Adriano Vitor, amigo que me ensinou a ver a vida com outros olhos, me acolheu em sua casa e em seu coração...

Aos colegas de mestrado Janaína, Anderson e Cristiane, pela cumplicidade e companheirismo. Nunca esquecerei vocês.

À Isabel Antunes, que foi mais do que uma professora. Sua simplicidade encanta...

À Rose. Sempre tão simpática, com um sorriso nos lábios e no olhar...

Ao Hécio, tão prestativo e atencioso...

Aos sujeitos que tornaram essa pesquisa realidade, os professores do meio rural, que lecionam em sala multisseriada. Sem eles esta não passaria de um projeto. Não posso citar seus nomes, mas faço questão de agradecê-los e dedicar-lhes o produto deste trabalho.

Aos professores que tive nessa trajetória... que me ajudaram a construir sonhos além de conhecimento. Especialmente a Júlio Emílio e Ana Galvão que me mostraram as “possibilidades docentes”...

À CNPq, por financiar esse projeto, proporcionando meios financeiros para atenuar o trajeto desse trabalho.

Finalmente, a quem me ajudou a concretizar esse projeto de vida, que acreditou em mim: minha orientadora, Lucíola Licínio de Castro Paixão Santos...

A todos, o meu muito obrigada.

“Existe uma lenda acerca de um pássaro que só canta uma vez na vida, com mais suavidade que qualquer outra criatura sobre a Terra. A partir do momento em que deixa o ninho, começa a procurar um espinheiro-alvar e só descansa quando o encontra. Depois, cantando entre os galhos selvagens, empala-se no acúleo mais agudo e mais comprido. E, morrendo, sublima a própria agonia e despede um canto mais belo que o da cotovia e do rouxinol. Um canto superlativo, cujo preço é a existência. Mas o mundo inteiro para ouvi-lo, e Deus sorri no céu. Pois o melhor só se adquire à custa de um grande sofrimento... Pelo menos é o que diz a lenda”.

Colleen McCullough

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo compreender a prática pedagógica do professor de sala multisseriada, passando pelos territórios da formação docente, que começa a dar os seus primeiros passos em direção às especificidades da Educação do Campo e da multisseriação, com cursos que contemplam a realidade dos povos campestres e se propõem a oferecer uma educação que valorize suas raízes - valores, costumes, culturas –, suprimindo as reais necessidades quanto à formação docente do professor do campo. Cursos como Pedagogia da Terra e o Programa Escola Ativa, que têm propostas pedagógicas diferenciadas que visam uma Educação Libertadora, para formar um sujeito consciente de seu papel social. As salas multisseriadas são rotuladas como sendo sinônimo de atraso e de baixa qualidade por se tratar de turmas compostas por várias séries, com um único professor, localizadas, em sua grande maioria, em localidades rurais, com estruturas – física e material – precárias. No entanto, veremos que o ensino nessas turmas pode ser sim, de qualidade, desde que ofereça condições estruturais mínimas para isso. Esse estudo mostra as mudanças ocorridas no decorrer dos anos nessas escolas multisseriadas em relação à formação docente, estrutura das escolas, condições do trabalho docente, transporte escolar, a emergência do conceito de Educação do Campo, dentre outros. Para tal, buscamos embasamento teórico em Tardif (2000, 2002, 2005), Pimenta (2005), Arroyo (2000, 2007), dentre outros, que discutem a formação e a prática dos professores. Em relação à Educação do Campo, contamos com contribuições de autores como Caldart (2004, 2008, 2009), Calazans (1993), Molina (2008), Vendramini (2008), Leite (2002), entre outros. A pesquisa está organizada em seis capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais, onde analisamos a prática pedagógica do professor de sala multisseriada com base em observações do seu cotidiano, entrevistas e questionário, que associados aos referenciais teóricos, nos proporcionaram construir esse trabalho, que busca compreender como esta prática é construída sem uma formação acadêmica que contemple essa modalidade de ensino.

Palavras-chave: prática pedagógica, formação docente, classes multisseriadas, educação do campo.

ABSTRACT

The aim of this research is to understand the pedagogical practice of multi-graded classroom teachers, going through territories of teachers education who start to give their first steps towards the specificities of Rural Education and of multi-graded classrooms, with courses which contemplate the reality of country people, proposing to offer a kind of education which values their origins – values, costumes, culture – supplying the real needs related rural teacher's education. Courses such as "Pedagogia da Terra" and the program "Escola Ativa", which have differentiated pedagogical programs aiming an education for freedom, to form a person conscious of his social role. The multi-graded classrooms are labeled as a synonym of slowness and poor quality once they are made up of several grades with one only teacher, located usually in rural places, with precarious physical and material structure. However, we will see that the teaching in those classes can be of good quality, since a minimum condition of structure is offered. This research shows the changes, in these multi-graded schools along the years, regarding the teacher's formation, school structure, teaching working conditions, school transportation, the emerging of the concept of Rural Education, among others. Therefore, theoretical background was searched in Tardif (2000, 2002, 2005), Pimenta (2005), Arroyo (2000, 2007), and others, who discuss the formation and practice of the teachers. Regarding the Rural Education there was the contribution of authors such as Caldart (2004, 2008, 2009), Calazans (1993), Molina (2008), Vendramini (2008), Leite (2002). The research was organized in six chapters, besides the introduction and the final considerations, where the pedagogical practice of multi-graded classroom teacher was analyzed, based on daily observation, interviews and questionnaires, which associated to theoretical referential led to the construction of this work which aims to understand how this practice is formed without an academic formation which has this teaching modality.

Key words: Pedagogical practice, Teaching Education, multi-graded classrooms, Rural Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Foto 1 – Pé de Buriti, árvore típica da região. Daí o nome do município: Buritizeiro.....	p. 13
Foto 2 – A escola do campo – Meio rural de Buritizeiro – MG	p. 25
Foto 3 – Sala multisseriada.....	p. 59
Foto 4 – Construindo caminhos – os obstáculos enfrentados no cotidiano docente	p. 92
Foto 5 – Estrada de chão - Meio rural de Buritizeiro – MG	p.108
Foto 6 – Vereda – meio rural de Buritizeiro – MG	p. 130
Foto 7 – Sala multisseriada organizada em semicírculo	p.157
Foto 8 – cavalos pastando nos arredores da escola	p.166
Foto 9 – Galinha com seus pintinhos nos fundos da escola	p. 166
Foto 10 – Rebanho em frente à escola	p. 166
Foto 11 – Chão da sala de aula – precisando de reformas.....	p.168
Foto 12 – Chão da sala de aula – péssimo estado	p. 168
Foto 13 – Distância entre a casa da professora e a escola na qual leciona – dividindo o quintal.....	p.170
Fotos 14, 15 e 16 – Referentes à moradia da professora.....	p.170
Foto 17 – Terceira escola observada	p. 172
Foto 18 – Apresentação de fantoches feita pelos alunos na confraternização de encerramento do ano letivo.....	p. 176
Foto 19 – Mural de cartões	p. 177
Foto 20 – Estrada de chão do meio rural danificada pelas chuvas	p. 185
Foto 21 – Fenda na estrada de chão que leva à escola – foi reformada pelos moradores da comunidade, mas não resistiu às chuvas.....	p. 185
Foto 22 – Estrada de chão do meio rural na época das chuvas	p. 185

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p.14
CAPÍTULO I	
Da Educação Rural à Educação do Campo: <i>Tempos e Contratempos</i>	p. 25
1.1. (Re)construindo o Conceito de Rural	p. 32
1.2. A Trajetória Do Sistema Educacional Brasileiro	p. 42
1.3. Da Educação Rural À Educação do Campo: Um Percurso de lutas	p.46
CAPÍTULO II	
As Salas Multisseriadas: Suas Características de Tempo e Espaço	p.59
2.1. O Lugar Ocupado Pela Sala Multisseriada na História da Educação Brasileira	p. 66
2.2. A Sala Multisseriada: Mitos e Verdades	p.73
CAPÍTULO III	
A Formação Docente Do Professor Do Campo: <i>Reconhecendo as especificidades</i>	p.93
3.1. O PRONERA e Seu Papel Formador do Sujeito do Campo.....	p. 98
3.2. Pedagogia da Terra: <i>Formação integral</i>	p. 99
3.3. A Escola Ativa: uma formação docente específica para a sala multisseriada.....	p.103
CAPÍTULO IV	
A Trajetória Da Pesquisa: <i>momento de escolhas</i>	p.109
4.1. A Escolha Do Objeto De Pesquisa: <i>O Que Pesquisar?</i>	p.110
4.2. A Comprovação De <i>Uma</i> Das Hipóteses: O Silenciamento Das Salas Multisseriadas	p.111
4.3. Estudos sobre salas multisseriadas: <i>Onde estão?</i>	p.115
4.4. O Cenário da Pesquisa: <i>Onde Pesquisar?</i>	p.118

4.5. Metodologia e Ferramentas Metodológicas: <i>Como Pesquisar?</i>	p.123
4.5.1. A Escolha pelo Estudo de Caso	p.126

CAPÍTULO V

A Construção do Perfil do Professor de Sala Multisseriada	p. 131
5.1. O questionário: <i>Construindo o perfil dos sujeitos da pesquisa – O retrato dos professores que lecionam em sala multisseriada no campo buritizeirense</i>	p. 132
5.1.2. Análise dos questionários – Nosso sujeito: o professor de sala multisseriada	p. 133

CAPÍTULO VI

O Processo Ensino-Aprendizagem Na Sala Multisseriada: <i>a constituição de uma teia de saberes</i>	p.158
6.1. A observação: <i>enxergar os fatos com o olhar do outro</i>	p.159
6.2. A prática pedagógica do professor de sala multisseriada: <i>Questões cotidianas</i>	p.164

CONSIDERAÇÕES FINAIS

(In)Conclusões	p. 204
----------------------	--------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 213
----------------------------------	--------

“Saí, vim destes meus Gerais, voltei com Diadorim. Não Voltei? Travessias... Diadorim, os rios verdes. A lua, o luar, vejo esses vaqueiros que viajam a boiada, mediante o madrugal, com lua no céu, dia depois de dia. Pergunto coisas ao buriti, e o que ele responde é, a coragem minha. Buriti quer todo azul, e não se aparta de sua água___ carece de espelho. Mestre não quem sempre ensina, mas quem de repente aprende. Por que é que todos não se reúnem, para sofrer e vencer juntos, de uma vez? Eu queria formar uma cidade da região. Lá nos confins do Chapadão, nas pontas do urucuia. O meu Urucuia vê, claro, entre escuros. Vem cair no São Francisco, rio capital. O São Francisco partiu minha vida em duas partes”.

GUIMARÃES ROSA



Foto 1 – Pé de Buriti, árvore típica da região. Daí o nome do município: Buritizeiro. MG
Fonte: arquivo da pesquisadora

INTRODUÇÃO

“O impossível constitui o desejo humano, responsável por alimentar a nossa alma. Sem ele, não passaríamos de corpos vazios”.

Caroline Leite Rodrigues

A prática pedagógica é, em sua essência, complexa e plural e envolve diversos olhares, leituras e compreensões, variando com o sujeito que as desenvolve baseado em sua formação pessoal – a partir de interações com o outro, suas experiências, seus valores éticos e morais –, e acadêmica. Enfim, o sujeito se constitui da integração da sua trajetória de vida juntamente com sua formação profissional.

Entender essa complexidade envolvendo a prática pedagógica é reconhecer que, ser professor – assim como outras profissões –, está além de uma formação em um “banco de faculdade”. Envolve as escolhas do indivíduo, que ultrapassa a barreira da racionalidade. Inclui também a arbitrariedade do mercado de trabalho, que nem sempre nos oferece muitas opções, restringindo assim, nosso “leque” de possibilidades. “A condição de vida está presente em nossas escolhas ou condiciona nossas escolhas. Não escolhemos a profissão que queremos, mas a possível.” (Arroyo, 2000, p. 126).

O contexto é, também, um determinante da prática docente. O sujeito está imerso em uma teia de relações com o outro, com o meio em que está inserido e consigo mesmo, pois como nos lembra Arroyo (2000), a identidade docente é “uma construção social, histórica, cultural”. Portanto, pensar a educação, ou seja, pensar a formação, a constituição do sujeito, é considerar suas relações sociais, o meio em que está inserido e o momento histórico em que vive.

Quando comecei a *arquitetar* os planos para continuação da minha trajetória acadêmica, deparei-me com o desejo de cursar o mestrado e com ele veio a difícil escolha do objeto de estudo. Como não tinha uma ideia clara do que vinha a ser o mestrado, busquei orientações com uma ex-professora da faculdade (e amiga), que então me sugeriu: “*por que não sala multisseriada?*”. Anteriormente não havia sequer passado pela minha cabeça esse tema. Na verdade, para mim, essa era uma realidade em extinção, devido aos

movimentos migratórios do homem do campo para os centros urbanos, em busca de trabalho e melhores condições de vida.

A dicotomia campo/cidade estava presente em minhas concepções. Enquanto o meio urbano era sinônimo de moderno, de qualidade de vida, de progresso, o meio rural era exatamente o contrário, mesmo morando a minha vida toda em uma cidade tipicamente interiorana¹, longe do ritmo acelerado das grandes cidades, possuía esse preconceito a respeito do campo.

Durante o processo de pesquisa, pude ver o quanto estava equivocada, percebendo que as particularidades do campo não o tornam atrasado, nem pior nem melhor do que a cidade, apenas diferente e essas diferenças não têm sido respeitadas, criando-se um “rótulo” pejorativo sobre a imagem do homem – e da mulher do campo –, que abriga o imaginário social como “*jeca tatu*”², sinônimo de ignorante, dotado de um vocabulário esdrúxulo, o caricato caipira da imaginação urbana.

Quanto às salas multisseriadas, que eu acreditava estarem com os dias contatos, estão mais presentes na atualidade do que muitos podem imaginar e nem tampouco são uma exclusividade do nosso país. Durante o mestrado conheci o professor mexicano Pedro Atilano Morales³, cujo objeto de estudo também é classe multisseriada, muito comum no México (em torno de 44% em nível nacional, segundo exposição do próprio Morales sobre seu projeto).

As semelhanças entre nossos países são nítidas. No México, assim como no Brasil, não há muitas pesquisas sobre o assunto e muito menos uma formação voltada para essa realidade. É estranho esse fato, uma vez que o

¹ Buritizeiro é o quinto maior município do estado de Minas Gerais em extensão territorial, sendo, entretanto, pouco desenvolvido economicamente. O município possui um orçamento anual de R\$ 34.830.800, 00 e uma per capita de 5,07. Com uma população de 26.133 mil habitantes, segundo o censo de 2007 do IBGE. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>.

² Personagem literário criado por Monteiro Lobato que representa o imaginário social do caipira, do homem que vive e/ou trabalha no campo.

³ O professor Morales esteve no Brasil em função do Doutorado que estava fazendo na época, participando de atividades acadêmicas na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG e na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC – Minas. Levei o professor Morales para conhecer três escolas multisseriadas no meio rural de Buritizeiro no mês de novembro de 2007. Nossas visitas contaram com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e com a participação Secretária de Educação na época, que, durante as visitas, foi-nos esclarecendo diversas questões sobre a educação em classes multisseriadas. Foi uma experiência muito rica, acredito que tanto pra mim, quanto para o professor Morales.

Brasil possui quase 50% das escolas de ensino básico concentradas no campo e dessas, 59% são formadas exclusivamente por salas multisseriadas⁴.

A primeira impressão que tive ao me deparar com essa realidade, foi julgar essa modalidade de ensino como negativa, afinal, como poderia funcionar uma turma com várias séries e um único professor lecionando ao mesmo tempo? Sem contar o acúmulo de funções como cantineiro, servente, secretário, diretor, pedagogo, dentre outras, além da docência. Como esse professor consegue ensinar e como esses alunos conseguem aprender diante das diversidades e adversidades?

Para mim, parecia impossível associar *qualidade* a essa realidade. E quanto mais eu conversava com outras pessoas, mais percebia a rejeição quanto a essa modalidade de ensino. Algumas, inclusive, nem sabiam do que se tratava uma sala multisseriada, nem imaginavam ser fosse possível uma turma funcionar de tal forma, ainda mais nos dias atuais.

Tive, aliás, a oportunidade de conversar com pessoas de outras cidades⁵ que estudaram em sala multisseriada, além das professoras que trabalham em sala multisseriada no meio rural de Buritizeiro, podendo, assim, perceber que a sala multisseriada é tida como uma alternativa negativa, como retrato do atraso para muitos e ainda, que apenas aquelas pessoas que conhecem essa realidade, ou que possuem um nível de informação mais aprofundado sobre o assunto, se mostraram, senão a favor, pelo menos com uma visão menos “pejorativa” quanto às salas multisseriadas.

Quanto aos professores do município de Buritizeiro que atuam nessa realidade, há também essa divisão entre os contra e os a favor das salas multisseriadas⁶. Uns, vêem a sala multisseriada como sinônimo de atraso e de desvalorização docente, sendo a favor da nucleação⁷. Enquanto que outros – a maioria – defendem essa organização por três motivos principais.

⁴ Dados do Panorama da Educação do Campo, publicado em 2007 pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, em parceria com o Instituto de Ensino e Pesquisa – Inep. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>.

⁵ Conversei com alunas do curso de pedagogia da UNIMONTES do campus de Paracatu – MG e alguns participantes do II Encontro Nacional de Educação do Campo ocorrido em agosto de 2008 na Universidade Estadual de Brasília – UnB, que estudaram em sala multisseriada.

⁶ Conclusão baseada em conversas informais e em questionário aplicado às professoras de classe multisseriada do município de Buritizeiro em agosto de 2008; o qual será explorado nos capítulos seguintes.

⁷ Programa de Nucleação Escolar 1997, onde as escolas isoladas são aglutinadas em uma escola maior, chamada escola pólo, evitando assim, a organização em salas multisseriadas,

Primeiro, a educação escolar no ambiente em que o sujeito reside é um direito que lhe é assegurado pela Constituição Federal e tem como princípio a preservação da(s) sua(s) cultura(s), valores, costumes, caracterizando sua identidade enquanto sujeito *do campo*. Porém, como nas comunidades rurais não há uma quantidade de alunos que possibilite a divisão em séries, esta se apresenta como solução mais viável para o oferecimento do ensino no meio rural.

Segundo, a multisseriação não é tida pelos professores que lecionam nessa modalidade como principal fator dificultador de seu trabalho, mas sim a falta de recursos básicos para o desenvolvimento deste, como infra-estrutura, materiais didático-pedagógicos escassos, baixa remuneração, apoio pedagógico insuficiente, dentre outros fatores, que, aliás, não são exclusividades dessas turmas.

O fato dos alunos estarem sempre antecipando e/ou revendo os conteúdos das disciplinas, juntamente com a “monitoria” entre os alunos, característico das salas multisseriadas, são tidos como diferenciais no processo de ensino-aprendizagem, sendo pontos positivos dessas turmas.

Eu, inclusive, na terceira e quarta séries do Ensino Fundamental, estudei em sala multisseriada⁸, vivenciando essa “vantagem” da sala multisseriada. Lembro que havia um senso de cooperação entre colegas, transformando a sala de aula em um ambiente fraterno, solidário, onde aprendíamos uns com os outros. Era uma turma pequena, o que facilitava o trabalho da professora, que mesmo tendo que lecionar para duas séries diferentes, conseguia fazer um trabalho conjunto, integrando os conteúdos que, aliás, eram muito próximos. Isso porque assumia um papel de mediadora do conhecimento, desenvolvendo, dentre outras habilidades e competências, a nossa autonomia enquanto sujeitos ativos e pensantes.

Mesmo a minha experiência sendo como aluna, em uma escola particular e no meio urbano, sendo, portanto, um contexto diferente do que

mas significando o deslocamento do aluno para outra comunidade ou, como na maioria das vezes, para a cidade.

⁸ Foi uma estratégia da escola para contornar uma crise financeira. Não foi, portanto, uma opção metodológica, mas sim uma forma de economizar recursos, unindo as duas séries em uma única turma.

encontrei no meio rural, as semelhanças são marcantes, enriquecedoras para minha formação profissional e pessoal.

Terceiro, porque é uma forma de evitar o deslocamento dos alunos de sua comunidade para a sede do município, rompendo assim, com seus valores e costumes. Sem falar que se trata de uma viagem, geralmente, longa, com distâncias que variam entre 34 km e 190 km da sede do município às comunidades rurais. Sem falar que o deslocamento é muito cansativo e desconfortável, em ônibus em situações precárias e estradas de chão em péssimo estado. O gasto com o transporte escolar é outro ponto crítico, pois este poderia ser revertido para outras ações que beneficiassem professores, alunos e comunidades rurais.

Essas eram as críticas mais recorrentes entre as professoras das turmas multisseriadas. Quando comecei a trabalhar como supervisora no município de Buritizeiro - MG, em 2004, a exigência para assinatura do contrato de trabalho, era concordar com um termo de compromisso para atender, além de uma escola na sede do município, pelo menos três escolas no meio rural.

Foi um desafio, pois, além de estar iniciando minha carreira, não tive uma formação voltada para a realidade do campo, a qual, nem ao menos foi mencionada no meu curso de graduação, um fato muito relatado pelas professoras do meio rural que, em sua grande maioria, iniciou sua carreira no campo buritizeirense em sala multisseriada sem a mínima preparação acadêmica para isso.

A única bagagem que eu possuía era a experiência, como aluna, em sala multisseriada no meio urbano e em uma instituição particular. No entanto, mesmo sendo um conhecimento vago, a experiência foi uma espécie de “janela” para mostrar-me o que viria a ser uma sala de aula onde estão alunos de idades diferentes, em séries e níveis cognitivos diferentes. Pelo menos eu tinha uma noção do que estaria por vir, ao contrario de muitos que nem ao menos haviam ouvido falar a respeito dessa modalidade de ensino.

A proposta inicial da Secretaria Municipal de Educação – SEMED – era trabalhar três dias por semana em uma escola na sede do município e os outros dois dias seriam dedicados às visitas às escolas do meio rural, o que permitiria realizarmos somente visitas quinzenais. No entanto, naquele ano (2004), só foi possível visitar *uma* das três escolas que me foram delegadas e,

o mais intrigante, apenas uma vez. A falta de concretização do planejado, estava relacionado, dentre outros fatores, ao difícil acesso ao meio rural, pois todas as viagens agendadas eram desmarcadas devido à falta de transporte.

Portanto, praticamente o único elo que existia entre as escolas do campo e a SEMED eram as visitas dos professores quando iam à cidade ou para receber pagamento ou para resolver problemas profissionais e/ou pessoais. Nesses momentos que tínhamos um breve e superficial contato com a realidade das escolas rurais.

Entretanto, mesmo sendo poucos, estes contatos deixavam claro o quanto os professores do meio rural se sentiam desamparados e discriminados. Reclamavam muito da ausência de um apoio pedagógico constante e até mesmo de alguém para conversar, visto que muitos ficam isolados nas comunidades rurais, sem muita opção de lazer e de interação com outras pessoas.

Permaneci nessa função de supervisora de escola urbana e rural somente por um ano, pois em 2005 assumi uma função interna na SEMED como diretora da Educação Infantil.

O ano de 2006 foi o ano dos concursos. Passei no concurso do município vizinho, Pirapora, para professora e em outro em Buritizeiro para supervisora pedagógica. Contudo, em 2007, como havia sido aprovada em 2006 na seleção para o mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, logo após as posses, exonerei meus cargos e me mudei para Belo Horizonte para cursar as disciplinas.

Porém, com o desenvolvimento da pesquisa, senti a necessidade de regressar à minha cidade para interagir com essa realidade, ainda pouco conhecida por mim, e também para me aproximar dos sujeitos da minha pesquisa, ou seja, os professores que lecionam em salas multisseriadas no meio rural do município. Seria uma oportunidade de estreitar os laços de confiança com os mesmos, facilitando assim, nosso futuro contato.

Para tal, voltei a trabalhar na SEMED, no início de 2008, agora no cargo de supervisora no meio rural, juntamente com mais duas supervisoras e a diretora do meio rural, que, aliás, me ajudaram muito no andamento desse estudo. Cada supervisora ficou responsável por oito escolas. Entramos em acordo e consegui ficar com algumas das escolas multisseriadas e uma creche,

o que colaboraria muito para minha pesquisa. No entanto, essa tentativa não obteve o êxito esperado, pois, como na temporada anterior, havia questões de ordem administrativa superiores aos planos da SEMED.

A ausência de recursos financeiros se materializava em falta de carros, de combustível, de diárias, enfim, se transformava em obstáculos para as visitas que planejávamos para o atendimento pedagógico das professoras do meio rural. O resultado do meu trabalho se resumiu a uma única visita a uma escola multisseriada que, inclusive, foi a mesma que observei as aulas de um professor no segundo semestre de 2007, e à creche pela qual fiquei responsável, no mesmo dia.

Então, decidi abandonar o cargo mais uma vez, já que não contribuí para a minha investigação como eu esperava, pelo contrário, acabou criando um certo “desconforto” entre nós, supervisoras e algumas professoras que interpretaram a ausência de visitas às suas escolas como incompetência nossa. Contudo, essa não foi uma regra e sim algumas exceções.

Diversos acontecimentos, além de várias pessoas, contribuíram para a elaboração deste estudo. Como por exemplo, a minha participação no II Encontro Nacional de Educação do Campo ocorrido em agosto de 2008 na Universidade Estadual de Brasília – UnB, onde 150 pesquisadores da Educação do Campo se reuniram para discutir essa temática com mesas redondas, palestras e apresentação de trabalhos.

Tive a oportunidade de participar da comissão de avaliação dos artigos que seriam apresentados no encontro. O contato com a divulgação dos vários estudos que foram ou estão sendo desenvolvidos, deu-me uma noção do espaço que a Educação do Campo tem conquistado no decorrer dos anos e, principalmente, comprovar o quanto as salas multisseriadas são uma constante nos meios rurais brasileiros⁹.

Foi essencial para essa pesquisa o contato com todos esses pesquisadores, por ser um momento de compartilhar informações, ideias, dúvidas, sugestões, angústias, alegrias, opiniões. Sem contar que, além de ter sido minha primeira viagem de avião. Foi uma “injeção de ânimo” ao ver a

⁹ Usamos o termo meio rural no plural devido à diversidade que estes abrigam em todo o território nacional, desenvolvendo atividades econômicas diversas, com culturas variadas e sujeitos múltiplos, como veremos no capítulo I. As salas multisseriadas são comuns no meio rural, mas também podem ser encontradas no meio urbano, apesar de bem mais raras.

dimensão do movimento da Educação do Campo. Entusiasmo mesclado com certa dose de desespero ao perceber o quanto ainda estava por vir: tantos conceitos para aprender, quantas leituras por fazer...

Porém, a euforia e a empolgação prevaleceram. O desejo de construir um trabalho que contribuísse para disseminar um cenário contrário à imagem encoberta pelo *pré-conceito*, juntamente com os sujeitos que o compõe, permeou a elaboração deste estudo, buscando compreender, no entanto, a construção da prática pedagógica do professor atuante em sala multisseriada no campo, sem uma formação acadêmica que contemple essa realidade.

No início da pesquisa, a intenção era fazer um estudo comparativo, que envolvesse a observação de todas as escolas do meio rural de Buritizeiro, revelando as diferentes realidades que compõem esse universo, descrevendo o cotidiano desses sujeitos pertencentes à esse contexto, suas dificuldades, angústias e experiências.

Porém, essa “inocência” inicial foi logo destituída na disciplina de Metodologia da Pesquisa, na construção do projeto. A extensão territorial do município, à alta quantidade de escolas multisseriadas, o difícil acesso as comunidades rurais e a falta de transporte, se impuseram, fazendo com que descartássemos essa possibilidade, pois seria praticamente impossível concluir esse estudo da maneira pretendida no tempo estimado para o mestrado.

Então, chegamos a um consenso, optando por um estudo de caso, com o intuito de revelar o cotidiano de uma sala multisseriada, através da sua organização, da metodologia, da didática, da relação professor/aluno, aluno/aluno, professor/comunidade, a união de diversos fatores que compõem essa teia de segmentos que forma essa realidade, já que,

A clara necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Em resumo, o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real. (Yin, 2005, p. 20).

Por esta razão, o cotidiano do professor se torna alvo desse estudo, uma vez que a prática pedagógica é constituída tanto pelos saberes acadêmicos, quanto pelos saberes da prática, das experiências vividas em seu meio. É a união de fatores internos e externos ao sujeito, que vão se entrelaçando para a tessitura da sua práxis.

Compreender, portanto, a prática docente, depende da compreensão de *como* o sujeito constrói o conceito de docência, como realiza sua prática, como lida com as adversidades da sua profissão em meio às relações que estabelece com o meio rural e com os sujeitos, que são parte do mesmo. Enfim, descrever e analisar qual seria o verdadeiro diferencial dessa modalidade de ensino.

Essas indagações conduziram à construção desse trabalho, com a proposta de investigar esse universo da Educação do Campo a partir da prática pedagógica do professor que leciona em classe multisseriada, uma realidade mais comum do que muitos imaginam. Um universo tão vasto, que necessita ser desmistificado, explorado, conhecido, para que assim, possamos compreendê-lo melhor.

Esta dissertação se divide em seis capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo traz uma breve discussão a respeito das várias concepções de educação, pois, a partir do momento que reconhecemos as especificidades do campo brasileiro, é necessário eleger qual a educação ideal para se instituir nesse meio, qual o *ideal* de educação para qual *ideal* de sujeito.

Ainda o primeiro capítulo, (re)contextualizamos o conceito de rural, pois este tem sofrido muitas mudanças no decorrer dos anos, precisando ser restabelecido. Para encerrar esse capítulo, construímos uma retrospectiva histórica do Sistema Educacional Brasileiro, com vistas a compreender a necessidade da emergência do movimento da Educação do Campo, que surge da necessidade de “preencher” lacunas deixadas pela educação rural em nosso país.

O segundo capítulo foi especialmente dedicado à sala multisseriada, resgatando o seu espaço, ou melhor, a ausência dele, na história da educação do nosso País. Apontamos as características relativas ao tempo e espaço dessa modalidade de ensino, expondo o que as salas multisseriadas possuem em comum e em que se diferenciam das demais modalidades de ensino a partir da literatura produzida a respeito desse tema.

O terceiro capítulo aborda a formação docente, visto que a prática pedagógica perpassa os territórios da construção de saberes docentes, envolvendo a formação acadêmica, juntamente com o cotidiano escolar. Neste

capítulo trazemos para nossa discussão um pouco das estratégias de formação dos educadores do campo, como Pedagogia da Terra e Escola Ativa, assim como o PRONERA.

O quarto capítulo contempla o percurso da pesquisa, revelando o momento de escolhas. A metodologia, as ferramentas metodológicas, o cenário e os sujeitos da pesquisa são apresentados com maior propriedade nessa parte do estudo.

No quinto capítulo construímos o retrato dos professores atuantes em salas multisseriadas no campo buritizeirense através da análise do questionário aplicado, o qual aborda questões de cunho social, econômico, pedagógico e pessoal, a fim de compreender melhor quem é esse professor que trabalha em meio a tanta diversidade e adversidades.

Os dados obtidos com as entrevistas e com as observações compõem o sexto e último capítulo deste trabalho. A união dessas informações permitiu reproduzir o cotidiano desses professores, fazendo uso de “seus olhares e suas vozes”. Optamos por não colocar em anexo as entrevistas e o diário de campo na íntegra devido à extensão desta dissertação, colocando apenas trechos que constroem esse trabalho.

Nas considerações finais apresentamos as inferências feitas a partir da associação das leituras absorvidas, dos dados colhidos e das discussões “travadas”, resultando na realização de análises que não estão findadas, mas sim abertas a novas perguntas, pois, como em qualquer conclusão que se preze, as reflexões são mais úteis à formulação de novas questões do que a resolução das mesmas. O que temos, portanto, nessa parte, são apontamentos do que foi encontrado, expostos a partir de um ponto de vista, o que não impede, ao contrário, estimula novos questionamentos, derivados de novos olhares.

O mestrado foi mais que um mergulho nas *profundezas* da intelectualidade, mais que um contato com a produção acadêmica, foi um reencontro com a minha própria história. Uma oportunidade de ver o quanto eu não sabia sobre mim mesma e sobre a cidade em que vivo há 23 anos. Uma época de amadurecimento e de autoconhecimento, permitindo-me descobrir, dentre outras coisas, o que realmente tem valor para mim nessa vida: família, amigos e conhecimento. A valorização dessas raízes, dessa base, permitiu não

somente conhecer *de onde venho*, como também, para que eu traçasse novas metas, planejando alçar vôos ainda mais altos, definindo melhor *para onde vou...*

Hoje, posso dizer que o meu olhar foi refinado através de (re)leituras, de conhecimentos empíricos, de interação com “personagens” diversas que fizeram a escrita, não somente dessa dissertação, mas de mais um capítulo da minha vida.

CAPÍTULO I

Da Educação Rural à Educação do Campo: *Tempos e Contratempos*

“Toda a estrutura de nossa sociedade colonial teve sua base fora dos meios urbanos (...) os portugueses instauraram no Brasil (...) uma civilização de raízes rurais”.

Holanda



Foto 2: A Escola do Campo – meio rural de Buritizeiro – MG
Fonte: Arquivo da pesquisadora

1. Da Educação Rural à Educação do Campo: *Tempos e Contratempos*

Pensar a educação nos dias de hoje é pensar todas as suas dimensões envolvendo os campos social, econômico e cultural, sendo estes formadores das relações entre diferentes linhas de pensamento que constroem essa complexa teia que é a educação. É enxergar as minorias como parte desse sistema, no sentido de valorizar a diversidade, a riqueza que compõem esses grupos sociais. É reconhecer, na verdade, a importância de outros fatores que, juntamente com o cognitivo, cooperam, combinam entre si, proporcionando o sucesso escolar. É ir além dos muros da escola pra tentar buscar caminhos para se chegar à emoção e a razão do sujeito, efetivando sua formação integral. É entender a intensidade das mudanças que assolam o mundo como um todo, em todos os campos, econômico, tecnológico e social.

A informação é o eixo da sociedade contemporânea, induzindo o campo educacional a corresponder às novas demandas que, segundo Tardif e Lessard (2005) “agora nós estamos numa sociedade da informação ou do conhecimento, mais do que numa sociedade dos serviços orientados para produtos materiais”. (p. 18). Portanto a informação e o conhecimento são as engrenagens que colocam a sociedade em movimento, pois o direito à informação permite ao indivíduo sua obtenção, sua produção e sua circulação.

Compreender também que a educação é um processo histórico e social, significando que está ligado ao contexto ao qual o indivíduo está inserido em determinado momento, imerso em uma teia de relações sociais que o constituem. Vygotsky coloca que “é nas relações sociais que eu me faço indivíduo”. Pois, “o sujeito não se limita à ordem do biológico, (...) o sujeito é constituído e é constituinte de relações sociais, cujo conjunto é sintetizado e constituído pelo homem.” Assim coloca Ramalho (2008, p. 121), utilizando-se das ideias de Vygotsky com sua teoria sócio-interacionista, na perspectiva histórico-cultural.

Diante dessa perspectiva, devemos considerar as diversidades e adversidades entre os meios urbano e rural. Mesmo sendo o Brasil um país uninacional, ou seja, que fala a mesma língua em todos os *seus quatro cantos*, por ser um país muito extenso, marcado pela miscigenação, origina uma

grande diversidade cultural devido à quantidade de povos que se misturam formando o povo brasileiro. Índios, africanos, portugueses, entre outros, colaboram para que o Brasil possua uma grande variedade de culturas, religiões, costumes, cenários.

Como, então, poderíamos falar em um só ideal do que quer que seja, quanto mais de educação, em uma única proposta pedagógica, em um único currículo, em uma única formação pedagógica para nossos educadores, em uma única prática docente?

Diversidade. Pluralidade. Essas palavras deveriam estar presentes no planejamento para as ações que regem a educação brasileira, porque somente dessa forma conseguiríamos contemplar a todos e a cada aluno desse país, considerando e valorizando suas especificidades, pois “para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que o constituem”. (Parâmetros Curriculares Nacionais, vol. 8, p. 15).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) contemplam, além das disciplinas obrigatórias – português, matemática, ciências, etc. –, temas transversais, que surgem devido ao “compromisso com a construção da cidadania (que) pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental”. (ibidem, p. 15). São eles: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural, “que correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana”. (p. 15).

Reconhecer a existência dessa diversidade humana é o primeiro passo para a construção de um ideal de educação e, conseqüentemente, de uma prática que exerça esse ideal. Mas, o que é exatamente *educação*? Um termo tão difundido, presente em nosso cotidiano, muitas vezes banalizado, onde cada um lhe atribui o significado que mais lhe convém, sendo mais comum associá-lo à educação escolar. Porém, qual o seu real significado no atual contexto histórico-social?

Libâneo (2005) explica, ao tentar definir educação, como sendo,

[...] uma série de ações visando à adaptação do comportamento dos indivíduos e grupos a determinadas

exigências do contexto social. Este contexto pode ser a família, a escola, a Igreja, a fábrica e outros segmentos sociais. A ação educadora seria, pois, a transmissão a crianças, aos jovens e adultos, de princípios, valores, costumes, ideias, normas sociais, regras de vida, às quais precisam ser adaptados, ajustados. Educa-se para que os indivíduos repitam os comportamentos sociais esperados pelos adultos, de modo que formem à imagem e semelhança da sociedade em que vivem e crescem. (p. 73).

O autor lembra ainda, que o processo educativo tem também a função de adaptação, pois, “há vínculos reais entre o ser humano que se educa e o meio natural e social, há um certo grau de adaptação às exigências desse meio”. (ibidem, p. 73).

Quanto a isso, Durkheim defende que a sociedade se “sobrepõe” ao indivíduo, pois a sociedade antecede o nascimento do sujeito, que tem que se adaptar a ela e não o contrário. O indivíduo seria, portanto, um produto do meio social, pois internaliza todas as regras da sociedade e depois as exterioriza obedecendo-as, seguindo-as. “O indivíduo não se pertence, diz Durkheim, é ‘literalmente uma coisa de que a sociedade dispõe’”. (Quintaneiro, 1999, p. 31).

Para Durkheim, não poderíamos dizer que o Homem é autônomo, mas sim adotar o termo “pseudo-autonomia”, uma espécie de ilusão do poder de decisão e ação, uma vez que, ao nascer, nos deparamos com uma sociedade já formada, com suas regras estabelecidas, toda uma estrutura a qual somos integrados impostamente.

Desde muito pequenas, lembra, as crianças são constringidas (ou educadas) a seguir horários, a desenvolver certos comportamentos e maneiras de ser e, mais tarde, a trabalhar. Elas passam por uma *socialização* metódica e ‘é uma ilusão pensar que educamos nossos filhos como queremos. Somos forçados a seguir regras estabelecidas no meio social em que vivemos’. Com o tempo as crianças vão adquirindo os hábitos que lhes são ensinados e deixando de sentir-lhes a coação. (Quintaneiro, 1999, p.20)

Portanto, segundo Durkheim, a sociedade é o resultado, o produto das relações sociais. A partir da interação entre os indivíduos, da ação e reação das consciências particulares, emerge uma nova realidade, uma consciência coletiva. (Quintaneiro, 1999). A “sociedade” é então, internalizada pelos sujeitos e exteriorizada em seus atos, respeitando a ordem social.

Sendo assim, podemos falar em processo educativo, que é constante e determinado pelas diversas instituições constituídas pela sociedade, preparando o sujeito para conviver com seus semelhantes em sociedade. A aceitação dessa condição da educação enquanto processo é essencial para compreendermos sua função mais ampla, podendo ser definida basicamente como desenvolvimento do sujeito. “O ser humano se desenvolve e se transforma continuamente, e a educação pode atuar na configuração da personalidade a partir de determinadas condições internas do indivíduo”. (ibidem, 74). Sendo assim, a educação é um processo, um desenvolvimento contínuo que envolve a formação integral do indivíduo, ou seja, cognitiva, afetiva, psicológica e socialmente.

Isso de forma generalizada, pois, como Libâneo (2005) mesmo explica, as definições de educação são as mais diversas, variando de acordo com a corrente e com o autor que a defende. Explicitaremos superficialmente algumas dessas concepções a fim de ilustrar o vasto leque de possibilidades de linhas de pensamento que regem a educação, demonstrando assim a complexidade que envolve a construção de seu conceito.

Começemos pelas concepções naturalistas, ou inatistas, que atribuem o desenvolvimento humano a fatores biológicos, atribuindo caráter secundário aos fatores externos (fatores sociais, culturais), tendo a educação como finalidade exteriorizar a natureza do indivíduo, visto que esta já está dada, não há nada que se possa fazer para mudar as estruturas biológica e psicológica da criança, sendo assim, a educação tem que se adaptar à criança.

As concepções pragmáticas estão permanentemente associadas ao desenvolvimento humano visando a “adaptação do indivíduo ao meio social”. O desenvolvimento das funções cognitivas do sujeito é dependente da sua experiência, da interação com o outro e com o meio. Libâneo faz uso das palavras de Dewey (1979) para ilustrar o ideal de educação nessa concepção, “a criança é o ponto de partida, o centro e o fim, seu desenvolvimento e seu crescimento, o ideal”. E completa dizendo, “a educação não é a preparação para a vida, é a própria vida”. (2005, p.75).

O processo interior também é o eixo norteador das concepções espiritualistas, aonde o indivíduo vai se aperfeiçoando à medida que vai aprendendo, mas para que haja aperfeiçoamento do sujeito, é necessário que

conheça as verdades do mundo, que ditam como ele deve ser. “Para a Pedagogia católica, a educação busca o fim último da vida, que é regenerar o homem corrompido pelo pecado original, preparando-o para a vida externa”. (Ibidem, p.75). Nessa concepção busca-se a perfeição e esse potencial está dentro do aluno, tendo como modelo de perfeição Jesus Cristo.

As concepções culturalistas acreditam que está na transmissão da cultura o segredo para uma educação significativa. “O processo educativo realiza o encontro de duas realidades: a liberdade individual, cuja fonte é a vida interior, e as condições externas da vida real, o mundo objetivo da cultura”. (p. 76). Com o conhecimento dos valores culturais o sujeito se torna capaz de formar sua personalidade e daí criar mais cultura.

O ambiente externo, o meio em que o indivíduo está inserido, é o principal responsável pela configuração de sua conduta, segundo as concepções ambientalistas. Os valores, ideias, regras, já estão presentes na sociedade antes mesmo de nascermos, sendo-nos impostos através do processo educativo. Segundo Durkheim, “a educação é uma imposição ao educando de maneiras de ver, de sentir e de agir em consonância com os valores sociais”. (citado por Libâneo, 2005, p.76-77).

O Behaviorismo é uma corrente pertencente à concepção ambientalista, que acredita ser possível moldar o homem através de estímulos externos. A educação seria nada mais que o controle do comportamento humano através de situações estimuladoras, “sem considerar seu raciocínio, seus desejos e fantasias seus sentimentos e as formas como são apropriados os conhecimentos”. (Davis e Oliveira, citado por Libâneo, 2005, p. 77).

As concepções interacionistas unem “a ação externa e a atividade interna dos sujeitos”, ou seja, fatores biológicos e fatores ambientais, defendendo que o desenvolvimento biológico do indivíduo só é possível através da interação entre o sujeito e o meio. “A aprendizagem é um processo interativo em que os sujeitos constroem seus conhecimentos através de sua interação com o meio, numa inter-relação constante entre fatores internos e externos”. (ibidem, p. 77). Vygotsky, Piaget, Wallon, são os mais famosos estudiosos dessa linha de pensamento.

Enfim, essa foi apenas uma amostra do imenso contingente de conceitos e ideias do campo educacional que permeiam teorias e práticas nessa área. As

concepções oscilam entre a valorização ora de fatores internos (biológico) centrando no indivíduo, ora de fatores externos (ambiente externo) focalizando as interações sujeito/sujeito, sujeito/meio, e ainda da união entre ambos.

Entretanto, apesar das teorias divergirem em alguns aspectos, convergem para o ideal de que educar é formar, é adaptar o sujeito à sociedade, repassando as suas regras, costumes, valores, culturas, conhecimento acumulado, tudo isso em incentivo ao desenvolvimento do sujeito, que não é cíclico, mas infinito, visto que estamos em um processo de aprendizado constante, sempre evoluindo. Podemos concluir, então, que,

[...] a prática educativa é sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade. [...] os objetivos e conteúdos da educação não são sempre idênticos e imutáveis, antes variam ao longo da história e são determinados conforme o desdobramento concreto das relações sociais, das formas econômicas da produção, das lutas sociais. (Libâneo, 2005, p. 79).

O que realmente importa é fazer com que a educação oferecida ao aluno seja significativa, que faça sentido e desperte o prazer em aprender, o prazer em adquirir conhecimento. Essa sim deveria ser a busca constante dos sujeitos envolvidos no processo educacional – professores, funcionários, alunos, pais, sociedade. Valorizar o caráter individual do aluno, seu ritmo, seus sentimentos, suas habilidades e potencialidades, como também o meio em que está inserido, com todas as particularidades que o convém, buscando transformar o seu desenvolvimento potencial em desenvolvimento real.

Diante da complexidade de pensar uma educação que respeite o direito a diversidade, Leite (2002) lança o seguinte questionamento,

[...] necessita o Brasil de apenas um tipo de escola? Se, como dizemos aqui pelas Gerais, “Minas são muitos”, quantos Brasis teremos por este imenso território? E quantos modelos de escola devemos contar? Sabemos que não podemos nivelar Nordeste e Sudeste, litoral e interior e, muito menos, rural e urbano. (p. 10).

No entanto, o que vivenciamos é uma *prática* muito distante da *teoria*. Apesar de há muito tempo se dizer que,

O Brasil é um país rico em diversidade étnica e cultural em sua identidade: é índio, afrodescendente, imigrante, é urbano, sertanejo, caçara, caipira... Contudo, ao longo de nossa história, têm existido preconceitos, relações de discriminação e

exclusão social que impedem muitos brasileiros de ter uma vivência plena de sua cidadania. (PCN, vol. 10, p. 15).

Estudos nas mais diversas áreas defendem uma educação voltada para as especificidades do campo, alegando que o ensino oferecido aos habitantes e/ou trabalhadores do meio rural não passa de uma educação “urbanizada”, ou seja, centrada no contexto dos centros urbanos. (Evangelista, 2005, Ramalho, 2008, Rocha, 2007, Toledo, 2005, entre outros).

No entanto, as leituras de trabalhos envolvendo essa temática somada à observação desse espaço rural, durante minha investigação, me fizeram refletir a respeito da necessidade de uma educação específica para a população campestre: será que podemos dizer que o meio rural ainda conserva características que o torne um espaço especial a ponto de necessitar de uma educação diferenciada?

Será que mesmo com a globalização, que torna o mundo cada vez mais livre de “fronteiras”, aproximando os diversos povos, partilhando suas culturas, línguas, religiões e costumes, compartilhando informações e conhecimentos variados, com um vasto leque de tecnologias, uma sociedade que exige de seus cidadãos atualização rápida a fim de acompanhar o ritmo frenético das mudanças e vencer a concorrência em um mundo governado pela individualidade, podemos nos referir a uma educação específica para a população que vive no campo brasileiro?

Para tentar responder a essas questões, primeiro precisamos (re)definir as características pertencentes a cada meio – rural e urbano, percebendo assim suas diferenças e semelhanças.

1.1. (Re)construindo o conceito de rural

Albuquerque & Pimentel (2004) atentam para a importância da definição dos termos *rural* e *urbano*, uma vez que estes influenciam na “implementação de projetos de políticas na educação, nas decisões jurídicas, nos serviços de saúde pública e no desenvolvimento da própria região”. (p. 177).

No entanto, sabemos da complexidade dessa tarefa, pois, “um dos problemas que se coloca aos pesquisadores que desejam limitar seus

trabalhos seja no meio urbano, seja no meio rural no Brasil, é sua definição”. (Queiroz, 1979, p. 160).

Para alcançarmos nosso objetivo de (re)contextualizar o conceito de rural, primeiro precisamos entender o processo histórico que norteia a construção do mesmo. Em que momento da história da humanidade surgiu a necessidade de diferenciar os meios rural e urbano?

Para (re)construirmos o conceito de rural, é necessário refazer o caminho percorrido pelo mesmo no decorrer dos tempos a fim de demonstrar que os conceitos são relativos, ou seja, dependem da realidade para existir, estando diretamente relacionado com a organização social.

Mas “quando” e “por que”? *Eis a questão...*

Segundo José Graziano (1996),

O surgimento do rural é datado, pois ele apreende a realidade histórica a partir do desenrolar dos processos econômicos. Assim, na medida em que crescentemente vem ocorrendo uma industrialização do campo, sobretudo com a intensificação da globalização, os limites entre rural e urbano tornam-se tênues e haveria mesmo uma reintegração do campo e da cidade, o que seria marcado pela transição dos complexos rurais para os complexos agroindustriais. (citado por Siqueira & Osório¹⁰, p. 73).

Pois bem, sendo assim, faremos uma “retrospectiva” histórica em busca de subsídios para esclarecer de forma substancial as questões de origem e finalidade a cerca da construção desse conceito tão complexo. Segundo Ponte (2004),

Até o século XVIII, o rural apresentava-se como um território de importância primária para o conjunto da sociedade, tendo uma maior concentração populacional, se comparado ao meio urbano, e representando uma significativa contribuição para a economia em termos produtivos. (p. 21).

Percebe-se, então, que o rural nem sempre sustentou o título de *atrasado*, adjetivo prevalecente na atualidade, pois a economia desse período girava em torno da produção rural. Na Idade Média, para início de conversa, essa discussão era irrelevante, pois, apesar das cidades já existirem, era muito

¹⁰ SIQUEIRA, Deis; OSÓRIO, Rafael. *O conceito de rural*. Disponível em <<ftp://ftp.ifa.au.dk/pub/users/fregenal/biblio/clacso/osorio.pdf>>. Acesso em 16 de agosto de 2008.

pequena a parcela da população que vivia nesse meio. A vida nessa época poderia ser denominada de “rural”, já que as pessoas plantavam para o sustento das comunidades rurais, as cidades nada mais eram do que “a concentração de diversas funções até ali dispersas, e desorganizadas dentro de uma área limitada”. As cidades se reduziam, portanto, a “centros comerciais e administrativos”, ou seja, para troca de mercadorias e também para abrigar o(s) santuário(s) religioso(s). (Ponte, 2004).

A dicotomia entre rural e urbano surge a partir do processo de transição do feudalismo para o capitalismo, onde as cidades começam a conquistar o seu espaço, literalmente, visto que o capitalismo era “essencialmente comercial”, a comercialização cede lugar à produção, a acumulação de capital que resulta em lucro. Uma nova realidade surge em meio a um contexto de transformações das relações sociais, econômicas, políticas e territoriais.

A partir desse período, segundo Pérez (2001), inicia-se um processo de transformação da sociedade, na qual a idéia de progresso surge como o caminho a ser trilhado pela humanidade a fim de avançar do passado para um futuro, ou seja, passando do atrasado para o moderno, do rural para o urbano, da agricultura para a indústria. (Ponte, 2004, p. 21).

Encontramos aqui o elo entre o *passado* e o *presente* do campo, o fato que justifica, de certa forma, a atribuição do adjetivo *atrasado* ao meio rural, mencionado anteriormente. Porém, a população continuava “majoritariamente rural”, só ocorrendo uma aceleração da migração da população do campo para as cidades com a Revolução Industrial. No entanto, segundo Marx (1994),

Nos primórdios da industrialização, a técnica ainda não havia produzido meios de domar as forças capazes de prover movimento às máquinas e, assim, as indústrias tinham que ser sediadas não nas cidades, mas nos locais aonde forças motrizes de origem animal ou natural (quedas d’água, moinhos de vento), estivessem disponíveis, ou seja, no campo. Com o desenvolvimento da máquina a vapor, a força motriz foi domada e a indústria tornou-se espacialmente independente, podendo se instalar nos centros urbanos. (citado por Siqueira e Osório, p. 73).

Com a industrialização do campo e, em seguida, com a liberdade de deslocamento das indústrias devido à modernização das tecnologias, houve um verdadeiro *boom* nos setores industriais, ocorrendo o desenvolvimento das cidades, geração de empregos, deslocamento das populações para os centros

urbanos, alterando, portanto, “as estruturas econômicas, políticas e sociais daquela época”, emergindo assim, um novo estilo de vida e uma nova cultura. (Ponte, 2004). Temos, então, a consolidação do distanciamento entre cidade e campo, fazendo com que os dois meios assumissem definições antagônicas.

No decorrer dos tempos, os conceitos de urbano e de rural têm permanecido em lados opostos, um se sobrepondo ao outro, um se colocando em posição superior ao outro. No entanto, as atividades campesinas têm se diversificado devido às mudanças de caráter econômico e social, causando assim, a reformulação do conceito de rural. Contudo, essa não é uma tarefa fácil, visto que essas mudanças têm estreitado os limites entre o campo e a cidade de tal forma que, em certos aspectos, os mesmos se confundem.

Vários autores reconhecem a necessidade de reformular, de atualizar o conceito de rural, todavia, confessam ser uma tarefa bastante complexa e delicada. Para Ponte,

A partir destas transformações do campo dificultou-se uma definição precisa sobre ele, o que foi acentuado pelo método de análise da “urbanização do campo”. Para essa perspectiva todo o rural está assumindo feições urbanas, o que tende ao desaparecimento de tal território pela homogeneização aos moldes urbanos. (2004, p.21).

Esse fenômeno é decorrente da incorporação de modernas tecnologias disponíveis aos agricultores – principalmente aquelas destinadas às operações de colheita e pós-colheita, resultando em redução do número de empregos no setor agropecuário que se intensificou principalmente a partir dos anos 90, obrigando o meio rural a diversificar suas atividades econômicas, não ficando mais restrito a agricultura, desenvolvendo também atividades antes consideradas exclusivamente urbanas, o que dificulta ainda mais a delimitação do que é rural e o que é urbano, uma vez que, do ponto de vista espacial, o rural hoje pode ser considerado uma continuação do urbano.

O meio rural deixou de ser sinônimo de agrícola e passou a ser também, o local de atividades que eram tipicamente urbanas. Segundo Baptista (1994), o declínio do lugar da agricultura nas atividades e ocupações no espaço rural foi acompanhado pelo surgimento de funções não-agrícolas, tais como aspectos ambientais e de proteção a natureza, o lazer e o turismo, a caça, a pesca e o acolhimento dos que aí pretendem viver temporária ou permanentemente. (Basaldi, 2000, p. 25).

Quanto a isso, Vendramini (2004) coloca que,

Ainda que mantidas algumas especificidades da vida no mundo rural, observamos que as fronteiras entre o rural e o urbano estão cada vez mais dissipadas, tendo em vista a penetração do capitalismo no campo e a transformação das relações sociais, a submissão direta e indireta ao capital, a transformação do latifúndio em capital latifundiário, o avanço das agroindústrias e da integração dos pequenos produtores rurais, a produção para o mercado nacional e internacional, a utilização da terra como reserva de valor e, especialmente, a imposição do assalariamento na sua forma mais perversa de exploração: trabalho temporário, “diarista”, sem carteira assinada e sem direitos e garantias. (citado por Vendramini, 2007, p. 126).

Além das novas atividades que se instalam no campo em função da necessidade de busca de novas alternativas para o sustento de seus habitantes, ganha força nos meios rurais brasileiros o *commuting*, que é o deslocamento do trabalhador da sua residência para seu local de trabalho no meio urbano, diária, semanalmente, ou de acordo com a necessidade (Basaldi, 2000).

Todas as questões colocadas acima são responsáveis pela miscigenação da cultura campesina, que passou a adotar costumes urbanos devido à necessidade de integração com esse meio e adentrou às fronteiras rurais.

É a partir dessas características mencionadas que surgem muitos questionamentos em torno do processo evidenciado no rural, pois, ou ele está se urbanizando, aderindo feições urbanas (o que leva a uma homogeneização dos espaços até sua eliminação) ou é uma forma de se adaptar ao novo momento conjuntural e estrutural da sociedade para que possa se manter e recriar (enquanto espaço singularmente rural) buscando uma alternativa na forma de sobrevivência. (Ponte, 2004, p. 22).

Conhecida, sucintamente, a história por trás do conceito de rural e de urbano e tendo em mente as transformações que geraram a necessidade de reformulação dos próprios, tentaremos, então, sintetizar as principais características do meio rural, assunto que nos interessa no momento.

Speyer (1983) reconhece a complexidade que tal tarefa exige, uma vez que não se consegue chegar a uma unanimidade do que vem a ser rural e urbano por parte dos especialistas dessa área do conhecimento. A autora

elege as principais características que considera capazes de definir e, conseqüentemente, distinguir meio rural de meio urbano.

- Diferença ambiental: a sociedade rural está exposta em contato direto com a natureza, fazendo com que o homem do campo tenha um contato íntimo ela, respeitando seus limites. Já a sociedade urbana conhece a natureza por meios artificiais, explorando-a através de seu controle.
- O tamanho da comunidade: Devido ao reduzido número de famílias que compõem a comunidade rural, esta se torna mais homogênea – semelhança de ocupação, valores éticos e morais compartilhados, sentimento de solidariedade presente entre seus habitantes. Ao ponto que as comunidades urbanas possuem uma população mais extensa e por isso mais heterogênea, com maior miscigenação de culturas, comportamentos, residências, distribuição de renda, enfim, um contexto centrado na diversidade.
- Prestígio social: nas comunidades rurais este se deve mais às qualidades pessoais do que econômica. Não é relevante as “posses” do sujeito, mas sim os papéis desempenhados na comunidade.
- Relações parentais: estas envolvem mais do a relação consanguínea.

As relações de compadrio em nosso meio rural são tão importantes quanto as de famílias conjugais. Não só o padrinho e a madrinha ligam ao afilhamento e aos pais destes: estabelece-se também uma ligação entre o padrinho e a madrinha e um mesmo afilhado. É mais, não existem apenas padrinhos de batismo: os laços de compadrio incluem, por exemplo, compadres de fogueira de São João, padrinhos de Semana Santa e assim por diante. (Speyer, 1983, p.54-55).

- Mobilidade social: a homogeneidade das populações camponesas limita sua mobilidade social das mesmas.
- Relação/interação com o outro: a densidade demográfica, assim como a necessidade de estabelecer contatos profissionais, faz com que a quantidade de contatos pessoais seja mais numerosa

que no meio rural. No entanto, quando nos referimos à qualidade, também percebemos uma diferença entre os tipos de relacionamento em cada comunidade. O contato humano nas comunidades rurais é mais *intenso*. Speyer explica essa diferenciação da seguinte forma:

O contato humano urbano, na sua maior parte, é o relacionamento de *indivíduos*, condicionado ao papel que desempenham no complexo social de que fazem parte. Ao contrário, o relacionamento no meio rural é de *pessoas* que se conhecem: conhecem sua história, seus relacionamentos, suas angústias, seus anseios. É evidente que esse nível de relacionamento também se pode atingir na cidade, mas o que distingue aqui é *comunidade urbana* e a *comunidade rural*: aquela é individualizada, esta é personalizada. (1983, p. 51).

São essas, basicamente, as características principais que distinguem as comunidades rurais e urbanas. Mesmo com tantas mudanças ocorridas, elas se mantêm preservadas, como pude testemunhar durante minha pesquisa de campo. Relações de respeito com o meio ambiente, conhecimento centrado no senso comum, na herança de geração para geração, população rarefeita, comunidades unidas, solidárias, homogêneas, todos se conhecem e se relacionam de forma fraterna, laços parentais fortes, respeito às tradições, enfim, apesar de tantas mudanças, as comunidades rurais conservam a sua essência acolhedora, centrada na preservação de valores éticos e morais, que são cada vez mais raros de encontrar nos grandes centros urbanos.

Entretanto, não podemos definir os meios rural e urbano sem levar em conta as questões geográfica, econômica e demográfica. Com a modernização do campo e, conseqüentemente, a precarização das relações de trabalho, há uma reconfiguração das relações entre os meios rural e urbano, que visam suprir as necessidades que surgem entre ambos.

Não acreditamos que seja possível dizer que estamos caminhando para a extinção do campo, uma vez que o meio rural “apresenta particularidades históricas, sociais, econômicas e culturais que proporcionam sua integração ao resto do território. [...] Com isso o rural se torna um local específico e diferenciado das outras realidades”. (Wanderley, 2001, citado por Ponte, 2004, p. 23). As especificidades do campo fazem com que haja uma inter-relação entre campo e cidade, uma relação de “integração e cooperação”.

Estas diferenças permitem uma integração dos espaços. Mas acredita-se que apesar da dominação das cidades sobre o campo, esse não tende a desaparecer, pois ao mesmo tempo em que se interagem, mantém suas particularidades para que possam permanecer nesta relação, desse modo, criando também as tensões e conflitos entre os espaços, estabelecendo uma dialética entre eles. (Ponte, 2004, p. 23).

Temos que pensar ainda, questões que dizem respeito ao caráter territorial, pois essas transformações que o campo tem sofrido são de ordem tanto internas quanto externas, resultando na constituição de novos territórios e isso não significa considerar apenas a questão física da região, mas também considerar o espaço como resultado das relações e ações sociais, econômicas e políticas.

Cada região brasileira desenvolve uma atividade econômica (ou até mais de uma) baseada em seu clima, relevo, vegetação, entre outros fatores políticos e sociais, tendo assim, características diversificadas, impossibilitando uma padronização do rural brasileiro. “Deste modo, cada realidade vai apresentar configurações espaciais que demonstrarão os tipos de relações estabelecidas. Com isso, o território é algo construído historicamente pela sociedade”. (Ponte, 2004, p. 23).

Quanto aos aspectos econômicos e sociais que determinam as relações entre campo e cidade, Queiroz (1979) baseando-se em Robert Redfield (1961, 1962), defende a existência de “três configurações maiores de estrutura e organização social”, sendo elas:

a) “sociedade tribal”, em que inexistem a divergência rural-urbana, em que os grupos sociais são de pequena envergadura, em que a divisão social do trabalho é fraca e em que não existe a concentração urbana, b) “sociedade agrária” na qual já existe a cidade como centro político-administrativo que organiza e domina o meio rural, sendo, porém, por outro lado inteiramente dominada e delimitada por este, já que dele depende estreitamente no que toca ao abastecimento, não podendo ultrapassar demograficamente os limites por eles impostos, a cidade é essencialmente consumidora dos produtos do campo, e este é verdadeiramente o setor produtor, c) a “sociedade urbana”, em que, devido ao desenvolvimento cada vez maior da tecnologia, a cidade se liberou do meio rural no que toca à produção em geral, e se tornou produtora por excelência, reorganizando o trabalho agrário através das máquinas, impondo ao meio rural seu gênero de vida e sua estratificação social de base econômica,

a cidade pode então crescer demograficamente de maneira por assim dizer ilimitada, pois seu abastecimento depende, antes de mais nada, do desenvolvimento tecnológico. (p. 161).

Podemos perceber então a importância de conhecer as relações sociais estabelecidas e as atividades econômicas desenvolvidas em um meio para compreender o seu funcionamento, suas reais necessidades e assim, poder definir que espaço é esse. Daí a importância de conhecer as especificidades de cada território a fim de formular políticas públicas próprias, evitando medidas derivadas da visão urbana, evitando uma “urbanização” do campo, tão discutida hoje pelos movimentos sociais que defendem as necessidades e os direitos das populações rurais. “As políticas que levam em consideração tais especificidades contribuirão para um melhor resultado, que é o de propiciar uma melhora no nível de vida tanto da população rural, quanto da urbana, uma vez que são territórios que se relacionam”. (Queiroz, 1979, p. 23).

Quanto à questão populacional, Veiga (citado por Ponte, 2004) define que as cidades de pequeno porte têm até 50 mil habitantes e as de médio porte de 50 a 100 mil habitantes e apresentam uma economia baseada na exploração de recursos naturais, sendo classificados principalmente devido à relação que seus habitantes estabelecem com a terra, “portanto, são municípios rurais, ou seja, apesar da denominação de cidades, são rurais pelas relações que estabelecem com a terra”.

Já Wanderley (citado por Ponte, 2004), classifica como cidades os municípios com população inferior a 20.000 habitantes, pois, “pela sua própria dimensão, impõem limites a uma verdadeira experiência da vida urbana, pois apresentam relações, tanto no campo como na cidade, estritamente ligadas à terra”. (p. 24).

Tendo como parâmetro a dimensão populacional, Ponte (2004) demonstra a predominância da ruralidade brasileira, já que,

A maior parte de seus municípios são de reduzidos tamanhos populacionais, o que representa uma ampliação do grau de ruralidade das cidades brasileiras, pois apesar de serem consideradas como tal, pelo fato da necessidade político-administrativa, apresentam relações tipicamente rurais. (p. 24).

A autora organiza dados do Censo Demográfico de 2000 - IBGE (2000), relativo à população dos municípios brasileiros, chegando à conclusão da

natureza rural de nosso país. Dos 5.507 municípios brasileiros, a maioria absoluta (4.024) tem até 20.000 habitantes, sendo apenas 1.483 municípios com população superior a 20.000 habitantes¹¹. Sendo cada vez mais complicado classificar um município como rural ou urbano, pois estes conceitos ficam cada vez mais complexos, dependentes de uma quantidade maior de fatores para definí-los.

Ponte (2004) chega à conclusão de que,

Estabelecer um critério, por tamanho populacional, para definir o grau de ruralidade dos municípios se torna complicado, uma vez que o Brasil é composto por realidades distintas ao longo de seu território. Mas, concorda-se que muitos de seus municípios, principalmente os de pequeno porte, apesar de serem classificados como cidades, apresentam relações nas quais a terra é a condicionante principal. (p. 24).

Pensando por essa lógica e tendo como base todo o exposto acima, Rocha¹² coloca que “O meio rural experimentou mudanças muito importantes nos últimos quarenta anos, nos distintos continentes e com efeitos muito diversos por região e por país”. O autor elege três, como sendo as grandes mudanças no contexto rural, sendo elas:

- a) Demográficas: como resultado do êxodo maciço nos anos sessenta e setenta, tanto na Europa como na América, e o fenômeno da "contra-urbanização" em alguns países europeus nos anos setenta.
- b) Econômicos: que se originam pela queda da agricultura e, em alguns países, pela nova visão que o mundo urbano tem do meio rural, dando lugar a uma maior diversificação.
- c) Institucionais: devido à descentralização política que pretende dar poder ao local e o regional, obviamente com desenvolvimentos desiguais nos diferentes países.

Portanto, buscamos identificar o momento em que o conceito de rural passa a ser relevante, quando passa a ser discutido pelos sujeitos das

¹¹ 105 municípios com até 2.000 habitantes; 1.225 com população de 2.001 a 5.000; 1.312 de 5.001 a 10.000; 1.382 de 10.001 a 20.000; 958 de 20.001 a 50.000; 301 de 50.001 a 100.000; 193 de 100.001 a 500.000; 31 com mais de 500.000. (Fonte: Dados do IBGE, Censo Demográfico/2000; organizado por Ponte, 2004, p. 24).

¹² ROCHA, Moacir da Cruz. Novos conceitos de urbano e rural: a uma nova idéia de ruralidade. Disponível em <<http://www.webartigos.com/articles/9227/1/novos-conceitos-de-urbano-e-rural/pagina1.html>>.

diferentes épocas, buscando distinguir as principais mudanças ocorridas nos contextos rurais e urbanos, a fim de compreender o que seria o meio rural hoje. Chegamos à conclusão de que os limites entre os meios urbano e rural estão se tornando cada vez mais tênues, em decorrência, principalmente, dos avanços tecnológicos, do poder de aproximação da mídia, que leva informação e entretenimento aos lugares mais longínquos do mundo, proporcionando o estreitamento de fronteiras geográficas e pessoais, da necessidade de inserir o trabalho não-agrícola como meio de sobrevivência para as comunidades rurais, que têm se deslocado para as cidades, em busca de emprego, permanecendo a residir no meio rural e até mesmo prestando serviços no próprio campo.

Enfim, essas mudanças de ordem econômica, social, institucional e demográfica, apesar de atribuírem novas características ao meio rural, principalmente, não conseguem descaracterizá-lo a ponto de igualá-lo ao meio urbano, colocá-lo no mesmo patamar dos centros urbanos. Cada qual conserva suas particularidades, que devem ser consideradas e respeitadas. É claro que o meio rural que temos hoje, não pode ser comparado ao de cinquenta anos atrás, devido à modernização não só do campo, mas do mundo como um todo, tendo como centro a transformação, a evolução das condições humanas.

Contudo, podemos ainda falar em diversidade, em especificidades do meio rural e do meio urbano, que deixam, no entanto de ser antagônicos para assumirem uma posição de complementaridade. Reaver e compreender os conceitos de urbano e rural é essencial para trazermos para nossa discussão o sistema educacional brasileiro e entender que “tipo” de educação é desenvolvido em cada meio e por quê.

1.2. A Trajetória Do Sistema Educacional Brasileiro

Após a definição do conceito de educação, seguida do conceito de rural, precisamos esclarecer o tipo de educação que tem sido oferecida à população campesina atualmente. Para tal, se faz necessário recorrer a ações passadas para embasar nossas hipóteses de que essa modalidade de ensino tem sofrido com o descaso de políticas públicas, de ações que contemplem as particularidades dessa população, que vive e/ou trabalha nos meios rurais de

nosso país. Portanto, conhecer a trajetória histórica do sistema educacional brasileiro é o primeiro passo para compreender o rumo que este tem tomado e qual o direcionamento dado a essa modalidade de ensino.

Speyer (1983) traça o percurso da educação brasileira, dividindo-o em três fases, que nos ajuda a compreender, de forma concisa, a base do ensino em nosso país. A primeira fase abrange os primeiros séculos do Brasil colonial, onde a educação era oferecida exclusivamente pelos jesuítas, que tinham como objetivo primordial a evangelização e expansão da religião católica desse “novo mundo” emergente.

Era uma educação “humanista e clássica, idêntica ao ideal europeu da época”, ofertada à classe dominante, ou seja, aos filhos dos senhores de engenho. Não era contestável sua serventia, uma vez que qualquer coisa era melhor do que a cultura de povos primitivos, considerados inferiores, como os índios e os escravos africanos. Com a expulsão dos jesuítas, em 1759, as atividades educacionais ficaram estagnadas até a criação de um “Diretor de estudos”, que seria o responsável por tudo o que dissesse respeito à educação.

A chegada da Família Real portuguesa no Brasil em 1808 marca a segunda fase da educação brasileira. Novamente a preocupação concentrava-se na oferta de ensino à elite, criando escolas superiores a fim de aprimorar a “cultura” dessa classe. Mas ainda assim, a elite brasileira enviava seus filhos para estudar na Europa, para que tivessem a melhor formação possível.

Com a Independência do Brasil, a educação passa a ocupar um lugar de destaque, de prioridade, uma vez que educação e progresso passaram a ser entendidos como sinônimos. A Assembléia Legislativa Constituinte (inaugurada em 3 de maio de 1823) “teve como uma de suas preocupações a necessidade de elaborar uma legislação para que pudesse efetivamente promover os estudos públicos”. (Xavier, citado por Speyer, 1983, p. 64). Foram árduas as batalhas no Parlamento para conseguir a aprovação dos projetos propostos pela comissão de Instrução Pública¹³. Ao final do ano de sua criação, a Assembléia Legislativa foi dissolvida, sendo retomada apenas em 1826 com a reabertura do Parlamento e em 1827, mais precisamente em 15 de outubro, “foi

¹³ Eram dois projetos: Tratado de Educação para a Mocidade Brasileira e o Projeto de Criação da Universidade.

sancionada a primeira Lei sobre a instituição pública nacional que foi o decreto das Escolas de Primeiras Letras”. (Xavier, citado por Speyer, 1983, p. 64).

A educação popular passa de dispensável à “sinônimo de liberdade e riqueza”, porém não conseguiu transpassar a barreira ideológica, permanecendo no discurso do governo. Mas com o decorrer dos anos, o Brasil Império começou a encarar a importância da instrução de seu povo para o alcance de uma nação próspera e desenvolvida.

Merece destaque o parecer - substitutivo de Rui Barbosa, em 1882, retrato da situação deplorável que se encontrava a educação popular. O discurso de que a educação é o caminho para o desenvolvimento de uma nação ecoa, pelo visto, desde sempre, mas seu impacto era simplesmente ignorado. Enquanto os recursos públicos gastos com as despesas militares chegavam a 20,86% do orçamento nacional, a educação tinha que se contentar com reles 1,99%, o que comprova o nível de *importância* atribuído à instrução dos cidadãos brasileiros das classes populares.

A assistência técnica agropecuária emergiu em meio às discussões sobre educação popular. A discrepância entre sistema educacional urbano e rural era proporcional às diferenças entre esses dois meios, que eram muitas. Isso acarretou um verdadeiro fracasso da educação rural, gerando assim, a necessidade de um “sistema paralelo”, que respeitasse as especificidades e necessidades das populações camponesas.

Com a Constituição da República de 1891 demarca-se o “sistema dualista de ensino”, onde as escolas secundárias acadêmicas e as escolas superiores se destinam a educação da elite, enquanto que para o “povo” restam as escolas primárias e as escolas profissionalizantes, o que já era executado desde o Império, porém, a partir de então, torna-se oficial. O dualismo entre o poder central e estadual intensificou a criação de “sistemas educacionais regionais”, uma vez que “cada Estado organizava e mantinha o ensino que conviesse”, pois possuía autonomia para isso, o que dificultava ainda mais as tentativas de reformas educacionais na Primeira República.

Com a I Guerra Mundial vêm as mudanças. Inclusive na área educacional. A década de 20 é marcada pelo pensamento de educadores que acreditam e defendem um ideal de uma escola renovada, que ofereça uma educação de qualidade, não apenas para as classes dominantes, como

também para as classes populares. “A origem de todos os nossos problemas é atribuída à precária situação do ensino no país e iniciam-se as primeiras campanhas contra o analfabetismo”. (Speyer, 1983, p. 67).

Essa mesma década traz a luta pela universalização do ensino elementar, juntamente com “os atributos da Escola Nova”. A educação passava por um momento de ebulição, de muitas lutas e mudanças de cunho quantitativo e qualitativo. No entanto, a clientela do meio rural não foi contemplada com os ares dessa “revolução”, tendo suas necessidades ignoradas pelo poder público. As escolas oferecidas às populações rurais eram isoladas, improvisadas, multisseriadas e com professores leigos.

A situação não teria sofrido nenhuma alteração se as populações rurais tivessem permanecido na terra. Mas, como vimos, o problema de posse de terra, assim como problemas climáticos insuperáveis, geraram as migrações internas do campo para a cidade. A preocupação da classe dominante em fixar o homem à terra deu origem a um movimento reformista que visava modificar as condições precárias de vida da população rural. Para tanto, era necessário modificar instituições, em especial a educação escolar. (Speyer, 1983, p. 68-69).

Nessa época, então surgiu o ruralismo pedagógico e outros projetos e ações relativas à educação rural. Porém, veremos mais detalhadamente no próximo tópico que será dedicado especificamente à trajetória da educação rural.

A terceira fase inicia-se com a Revolução de 1930, quando o governo central passa a interferir em todos os níveis do sistema escolar, resultando em inúmeras reformas que, no entanto, continuavam excluindo a população campesina, uma vez que as escolas se concentravam onde houvesse maior densidade demográfica, ou seja, no meio urbano, reforçando assim a dualidade cidade/campo. Mas como privar do “desenvolvimento” o setor primário em um país de raízes agrárias? Daí o interesse do governo em direcionar ações que suprissem as necessidades educacionais do homem do campo (que na verdade atendiam aos interesses do governo e não o contrário), será, portanto, o próximo assunto a ser discutido.

1.3. Da Educação Rural À Educação do Campo: *Um Percorso de Lutas*

Podemos buscar na nossa história possíveis razões para a marginalização da educação rural, ilustrando assim, as possíveis razões que constroem o atual contexto das escolas rurais brasileiras, que, segundo Calazans (1993), tiveram seu surgimento no final do 2º Império, mas se firmaram realmente na primeira metade deste século.

É evidente que as escolas no meio rural brasileiro acompanharam, acima de tudo, o desenvolvimento econômico do país. A partir do momento que a produção agrícola começou a precisar de mão-de-obra qualificada para atender às exigências do mercado nacional e internacional, os esforços para implantação de escolas para as populações do campo começaram a ganhar a força.

Mas foi somente a partir da década de 1930 que ocorreram ações realmente significativas para a educação rural. No entanto, o enfoque dado a essa educação era absolutamente tecnicista, ou seja, tinha caráter emergencial com o intuito de formar técnicos que dominassem a “arte de trabalhar a terra” suprindo assim, as necessidades do mercado de trabalho, reduzindo os alunos a meros trabalhadores rurais, privando-os de uma formação mais heterogênea e diversificada.

Outro fator que foi decisivo para investimentos na educação rural, como relata Leite (2002), foi o processo de aceleração e desenvolvimento industrial a partir da II Guerra Mundial, que, se por um lado, impulsionou a economia brasileira, por outro, acabou causando sérios problemas. Enquanto a industrialização crescia a um ritmo frenético a produção agrícola caía proporcionalmente. Mesmo preservando uma modesta participação na economia com a exportação de grãos e outros produtos agropecuários, a crise do campo foi inevitável. “Observa-se que a grande crise do campo e da vida campesina aconteceu com a queda da produção agrícola e como êxodo rural em massa, a partir da década de 1960”. (Leite, 2002, p.65).

A partir do momento que os problemas do campo começaram a expandir, invadindo as cidades e causando sérios problemas de cunho nacional, recursos nacionais e internacionais começaram a ser investidos em diversos projetos e cooperativas rurais com o principal objetivo de “segurar” o

homem no campo e impulsionar o desenvolvimento da nossa agricultura, como expõe Calazans (1993),

A “educação rural” sob o patrocínio de programas norte-americanos tomou um grande impulso a partir do funcionamento da Comissão Brasileira de Educação em Populações Rurais (CBAR). “O progresso na nossa agricultura depende em grande parte, da educação do homem do campo (...). Uma obra de educação rural não pode, portanto, ficar ‘adstrita’ ao ensino técnico nas poucas escolas destinadas ao preparo profissional dos trabalhadores da agricultura (...).” (p. 21).

Entretanto, as políticas públicas voltadas para a educação campesina não fizeram mais do que colocar “panos quentes”, visto que ao invés de se pensar em uma educação voltada para o contexto do campo, fizeram uma extensão da educação urbana voltada para a população que vive e trabalha no meio rural.

Evangelista (2005) lembra que quem mais sofre com essa situação da educação nacional são as minorias que, isoladas, são privadas dos efeitos da modernidade e de participar desse contexto histórico, do qual são parte integrante e complementar.

Nas décadas de 1940/50, o Brasil intensifica seus esforços destinados a fortalecer a educação rural, agora com o patrocínio de programas norte-americanos, o que impulsionou o funcionamento da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), uma parceria entre os governos do Brasil (Ministério da Agricultura) e dos Estados Unidos da América (Inter-American Education Foundation Incorporation). O objetivo dessa parceria era melhorar a qualidade da educação no campo, para que ultrapassasse o ensino técnico, priorizado até o momento. A intenção era possibilitar vantagens econômicas para ambas as partes. (Calazans, 1993). Eram três os subprogramas oferecidos pela CBAR: Centro de treinamento, Semanas ruralistas e Clubes agrícolas.

Outro projeto implantado nessa época foi o “Aldeia Rural” que visava atender às necessidades culturais, administrativas e industriais de toda a área ocupada pelo conjunto de aldeias¹⁴. A Campanha Nacional de Educação Rural

¹⁴ Aldeia rural era o termo utilizado para denominar as comunidades rurais que faziam parte do plano de colonização e surgiu em 1945, administrado pela entidade executora – Sociedade Cooperativa Agropecuária de Colonização. Para mais detalhes, VER CALAZANS, M.J.C. Para

(CNER) e o Serviço Social Rural (SSR) foram dois programas educativos que também marcaram o país. O primeiro “pretendia formar ‘técnicos’ para atender as necessidades da educação de base” e o outro “mantinha um sistema de conselhos regionais sediados nas capitais dos estados de todo o território brasileiro”. (Calazans, 1993, p. 22).

Em 1942, foi criado o

Serviço Especial de Saúde Pública (atualmente Fundação SESP) [...] através de acordo firmado entre o Ministério de Educação e Saúde e o Instituto de Assuntos Interamericanos (IAI), fruto de um regime de cooperação firmado pelos governos do Brasil e dos Estados Unidos da América. [...] As atividades do Sesp eram, então, inteiramente desenvolvidas em zona rural. Desde 1944, com a criação da Divisão de Educação Sanitária, o Sesp passou a orientar a tarefa educativa. Para realizar a educação sanitária foi também criado o Departamento Nacional de Endemias Rurais (DNERu) em 1956. [...] A American International Association for economic and social development (AIA) patrocina o surgimento, em 1948, da Associação de Crédito e Assistência Rural (Acar) em Minas Gerais. (Calazans, 1993, p.23).

A Campanha de Educação de Adultos foi iniciada em 1947, e deu vida às Missões Rurais de Educação de Adultos, e pretendia realizar ações educativas integrais com o intuito de melhorar as condições de vida, tanto do ponto de vista material, quanto social, das pequenas comunidades rurais.

A Associação Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural – Abcar –, foi fundada em 1956 para coordenar programas de extensão e captar recursos técnicos e financeiros.

Outros projetos e programas foram implantados no Nordeste nas décadas de 1960/70, visando o desenvolvimento do meio rural, com ações voltadas para educação. Foram eles: Coheb (Companhia Hidrelétrica de Boa Esperança), Ceplac (Comissão Executiva do Plano de Lavoura Cacaueira), Geran (resultou de estudos que concluíram pela necessidade de modificações na estrutura de produção de açúcar no Nordeste), Projeto Sertanejo (desdobramento natural da ação governamental de produção do Nordeste rural), entre outros.¹⁵

compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória). In: THERRIEN, J. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993.

¹⁵ Para maiores detalhes sobre os diversos projetos e programas para desenvolvimento do meio rural, VER CALAZANS, M.J.C. Para compreender a educação do estado no meio rural

É importante destacar que todos esses projetos e programas implantados no meio rural tinham certo cunho educativo, no entanto eram ações que visavam, acima de tudo, o desenvolvimento econômico do país e de seus parceiros. A preocupação com a formação educacional da população campesina era um mero detalhe, apesar de ser uma peça chave no discurso dos governantes. Calazans (1993) cita uma fala de J. Moreira de Souza¹⁶ que mostra o atraso da educação rural:

A prova mais eloqüente do fracasso da escola rural tradicional era a ‘existência da formidável massa de analfabetos’ na roça. A rigor – dirá ele mais adiante – não houve até agora educação rural no Brasil. ‘Temos milhares de escolas que de rurais só têm tabuleta na porta. Mas de resultados práticos, tangíveis, mesmo depois de doze anos de propaganda e campanha ruralistas, salvo raras e honrosas exceções, nada colhemos de significativo. É que ninguém inventa técnicos a golpes de decreto. (p.26).

Como mencionado anteriormente, o investimento em escolas do meio rural teve o propósito “segurar” o homem no campo, visto que em decorrência do crescente processo de aceleração e desenvolvimento industrial ocorrido no Brasil após a II Guerra mundial e a grande crise instalada no meio rural devido à queda na produção agrícola, ocasionou o êxodo rural em massa. Duas situações são apontadas por Leite (2002) para justificar o êxodo rural na década de 1960: “a primeira, atendimentos sociais no campo de forma precária e ineficaz (setor de saúde, educação, habitação, transportes etc.), a segunda, a questão do Estatuto do Trabalhador Rural aprovado em 1962.” (p.65).

Com a emergência de uma legislação que protegia os direitos do trabalhador rural, os proprietários-empregadores rurais começaram a dispensar seus empregados, que agora tinham os mesmos direitos e benefícios conferidos aos trabalhadores da cidade. Ao mesmo tempo, os trabalhadores do campo passaram a enxergar no meio urbano uma oportunidade de conseguirem empregos melhores e reestruturarem suas vidas, o que agravou em cerca de 50% o problema do êxodo rural, acarretando, assim, “bolsões populacionais empobrecidos nas periferias das cidades e a aceleração do

(traços de uma trajetória). In: THERRIEN, J. *Educação e escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993.

¹⁶ Em *Educação Rural para a Escola Primária*. Revista Brasileira dos Municípios, Rio de Janeiro, (12): 1098, out./dez. 1950.

processo de pauperização da população trabalhadora campesina.” (Ibidem, p.65).

Neste contexto, tornava-se necessário resolver os problemas no campo, pois eles estavam se refletindo na cidade, o que significava recuperar o ritmo de produção agrária, proporcionando assim, o desenvolvimento da economia brasileira como um todo. A educação foi apontada como a *chave para abrir as portas do crescimento econômico*, “a ‘República Educadora’ estabeleceu a escolarização como alavanca para o progresso, criando na sociedade brasileira da época um novo projeto de vida”. (Ibidem, p. 27).

Leite (2002) faz um levantamento dos acontecimentos que marcaram o Brasil nos aspectos econômico, social e educacional para explicar os atuais problemas que afetam a qualidade da educação no meio rural, pois se trata de uma “herança” da transição de um país agrário para um país industrializado. A educação está proporcionalmente ligada ao desenvolvimento econômico de um país, acompanhando as mudanças geradas por avanços e crises nacionais e internacionais.

O autor elege a década de 1970 como o “marco divisor”, onde o Brasil abandona o posto de país centrado nas atividades rurais e ingressa no time de países industriais. Coloca ainda que,

As transformações sócio-políticas, com base no capitalismo liberal do pós II Guerra Mundial, ocasionaram rupturas na sociedade campesina, entre elas alterações no processo educacional rural, urbanizando-o em função da nova ordenação econômica. (p. 10).

O perfil desenvolvimentista dos anos 1955/60 exigiu o aflorar dos centros industriais e de novas áreas de produção. Exigiu também sua constante expansão e realimentação, através da criação de empregos e novas categorias profissionais. (p. 23).

[...] a vitória do liberalismo contemporâneo nas décadas de 1940/50. Confrontando setores antagônicos, como o agrário-exportador *versus* urbano-industrial, a República Velha pretendia a inserção do Brasil na modernidade do século XX, buscando no processo escolar a fonte de inspiração para esse salto qualitativo. (p. 27).

Damos agora um salto da década de setenta para a década de noventa, considerada um período de grandes mudanças no cenário da educação brasileira devido, principalmente, à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional – LDBEN, que pode ser considerada um marco na História do nosso Sistema Educacional. Nesta legislação, a educação rural foi abordada, merecendo destaque o Artigo 28 que trata das adaptações necessárias à oferta da Educação Básica para a população rural, defendendo a necessidade de adequação às particularidades desses sujeitos que vivem e trabalham no campo, o que significa, portanto, apropriação dos conteúdos curriculares e metodologias, adequação do calendário escolar e à natureza do trabalho na zona rural. (LDBEN 9394/96).

Reforçando o respeito à diversidade, preservando as especificidades dessas populações que vivem e/ou trabalham no campo, garantindo a concretização do direito a uma educação de qualidade, podemos citar também a Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002¹⁷,

E, neste ponto, o que está em jogo é definir, em primeiro lugar, aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades. A discussão da temática tem a ver, neste particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento em que as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos. Assim, a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional.

Analisando pelo ponto de vista legal, políticas públicas começam a surgir no cenário nacional e estadual para direcionar a educação a ser desenvolvida no meio rural. Infelizmente elas são elaboradas ainda sob a ótica urbana. O que acontece é que, podemos dizer que está havendo uma urbanização da educação rural, desconsiderando sua especificidade, desrespeitando sua história e o contexto em que se insere.

[...] Alguns professores de escolas rurais relataram que os programas e planos de ensino que são desenvolvidos nas escolas onde atuam já vêm prontos. Restando apenas cumpri-los, sem possibilidade de questionamentos e de reflexões para a adequação desses programas e planos às necessidades da realidade rural. A educação oferecida a esses grupos, devido à generalização ou à inadequação das propostas educacionais e formação insuficiente dos profissionais que com eles trabalham, não conseguem atender às suas necessidades educativas básicas, que são especiais assim como são

¹⁷ Diretrizes Operacionais para a Educação Básica da escola do campo, aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº. 1 de 3 de abril de 2002.

especiais sua forma de se relacionar com o conhecimento e com a produção e utilização de novos conhecimentos. (Evangelista, 2005, p. 23).

Diante do exposto, fica nítido que o enfoque dado à educação das populações camponesas brasileiras, colocando o desenvolvimento econômico em primeiro lugar e deixando as necessidades e especificidades dos trabalhadores e trabalhadoras do meio rural marginalizados, transfere para segundo plano a formação desses sujeitos, criando assim um resultado insatisfatório. Essa é uma característica da educação rural, que segundo Caldart (2004), se refere,

Às iniciativas do Estado em pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus enquanto grupo social, enquanto classe, enquanto pessoas.

Fernandes (2006, citado por Gonsaga, 2009) faz um paralelo entre Educação do Campo e educação rural, concluindo que esta se diferencia daquela pelo fato de estar “inserida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário”, tendo como ideal de educação o trabalhador do campo como mero executor de tarefas, não assumindo, portanto, o papel de protagonista neste processo, mas sim de “subalterno aos interesses do capital.

A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. [...] Para a Educação do Campo desenvolvimento e educação tornaram-se indissociáveis. Para a Educação Rural, desenvolvimento é apenas um tema a ser estudado. Compreendendo o Campo como um território, a Educação precisa ser pensada para o seu desenvolvimento. Compreendendo o Rural como uma relação social do campo, a Educação é pensada como forma de inserção no modelo de desenvolvimento predominante, no caso, o agronegócio (Fernandes, 2006, citado por Gonsaga, 2009, p. 52)

Fica claro então, que a educação rural já não consegue atender às reais necessidades das pessoas que vivem no campo, pois esta se limita à oferta de um ensino tecnicista, pensando na formação de mão-de-obra, sem uma ligação com a cultura desses sujeitos. Essa pode ser considerada, portanto, a principal diferença entre educação rural (ou educação para o meio rural) e Educação do

Campo, peça-chave para a construção de uma proposta pedagógica direcionada para os que vivem e trabalham no campo, uma vez que percebemos a emergência do conceito de Educação do Campo na literatura atual sobre o tema, que vem contrapor-se à visão tradicional de educação rural, pois surge a necessidade de ressignificar conceitos, a fim de que estes consigam representar com propriedades condizentes com a realidade presente.

A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem. (MEC/Inep, 2007).

Vendramini (2007) complementa dizendo que,

A primeira conferência nacional, “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998 e organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO [...] inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: *Educação do Campo* e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo. (p. 123).

Estamos presenciando a construção de um novo paradigma educacional para as populações camponesas¹⁸, que, ainda segundo essa autora, “não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social [...]”. (Vendramini, 2007, p. 123).

A Educação do Campo visa suprir as lacunas da educação rural, oferecida durante todos esses anos, sendo importante frisar que este ainda é um conceito em construção. Os ideais, a delimitação do campo, os conceitos, teorias, estão tomando forma à medida que são desenvolvidos trabalhos, registradas experiências, realizados debates e discussões, tendo como objeto central a resistência camponesa, a luta desse povo por “políticas públicas de educação do e no campo”. (Caldart, 2008).

¹⁸ “Na delimitação dos sujeitos sociais que consideramos como partícipes da Educação do Campo, são considerados os povos do campo, ou seja, educadores e educandos do Movimento dos Sem-Terra, Movimento dos Atingidos por Barragens, Agricultores Familiares, Comissão Pastoral da Terra, Indígenas, Quilombolas e Associações de Assalariados Temporários”. (Lucini, 2007, p. 117) (Definição dos sujeitos que compõem o universo da Educação do Campo retirado do Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 117-120, mai/ago. 2007).

Observamos que a Educação do Campo foi incorporada e/ou valorizada na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais do campo, com o envolvimento de diferentes entidades e órgãos públicos. O que pode ser conferido pelo conjunto de promotores e apoiadores da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em Luziânia (GO), em 2004. Participaram desta iniciativa representantes de movimentos sociais, sindicais e outras organizações sociais do campo e da educação, de universidades, ONGs e de Centros Familiares de Formação por Alternância, de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública. (Vendramini, 2007, 123).

Essa citação de Vendramini serve para ilustrar a dimensão alcançada pelo movimento da Educação do Campo, que conquistou (e continua conquistando) um grande contingente de aliados nessa luta por uma educação que contemple o contexto em que esses sujeitos estão inseridos, valorizando seus valores e costumes.

Dessa forma, atende às reais necessidades e expectativas dos povos do campo, uma vez que, agrega os aspectos sociais, políticos e culturais à proposta educacional desses sujeitos, que fazem da Educação do Campo o retrato da luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que vêm na escola muito mais do que um direito, e sim como uma ferramenta de formação e transformação social. A Educação do Campo “trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo”. (Caldart, 2004).

Porém, essa inserção no cenário brasileiro não se deu de modo acrítico. Muitos foram os questionamentos a respeito dessa Escola do Campo e da defesa de sua especificidade, como mostra Caldart (2009),

Novamente escutemos uma interpelação frequente: como assim uma ‘escola do campo’? Então a escola não é escola em qualquer lugar, em qualquer tempo, seja para quem for? E por que nunca se fala de uma ‘escola da cidade’? Por acaso a Educação do Campo defende um tipo de escola diferente para as famílias dos trabalhadores do campo? E nosso debate histórico sobre a escola unitária onde fica? (p.46)

Portanto, fica claro que,

A crítica originária da Educação do Campo à escola (ou à ausência dela) nunca defendeu um tipo específico de escola para os trabalhadores do campo. Sua crítica veio em dois sentidos: sim, a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a

escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são. (ibidem, p. 46)

A Educação do Campo se afasta, pois, da educação rural, no sentido de que tem como “bandeira de luta” a emancipação, a resistência das populações camponesas, o oferecimento do direito, da opção de escolha do próprio destino, seja ela permanecer no campo, tirando dele seu sustento, seja buscando na cidade a realização, a concretização de seus planos. O que importa é que seja uma decisão e não uma imposição.

No entanto, é primordial que se tenha claro que a Educação do Campo “não é uma proposta de educação” em si.

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. É então desde esse parâmetro que a Educação do Campo deve ser analisada e não como se fosse um ideal ou um ideário político-pedagógico a ser implantado ou ao qual a realidade da educação deve se sujeitar. (Caldart, 2009, p.40)

Podemos sintetizar em três fatores básicos, eleitos por Caldart (2004), que norteiam a Educação do Campo: situação social (“o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social, da exclusão”), situação econômica (“a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura”) e situação cultural (“ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/trabalhadores do campo”). Esses fatores são determinantes na concepção de sujeito que se pretende formar a partir das práticas educativas exercidas pela escola (como também pela comunidade).

Para conseguir alcançar seus objetivos, a Educação do Campo trava “um diálogo com a teoria pedagógica”, tendo como base especialmente três referências, sendo elas: a tradição do pensamento socialista (relação entre educação e produção, dimensão pedagógica do trabalho e da organização coletiva, reflexão sobre a dimensão da cultura no processo histórico), a tradição

pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular e Pedagogia do Oprimido (diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão e da cultura), e a Pedagogia do Movimento (se produz desde as experiências educativas dos próprios Movimentos Sociais do Campo). (Caldart, 2004).

A Educação do Campo é, na verdade, um movimento. Um movimento construído “a muitas mãos”. Um movimento de luta e de resistência dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que tem suas raízes entrelaçadas à cultura e ao trabalho, uma vez que a primeira se deve ao seu caráter formador de gerações e o outro devido à responsabilidade de formação do ser humano agindo em patamares que vão além da discussão da educação escolar. “A Educação do Campo ganha um novo sentido, quando associada a um movimento social que defende a educação articulada com a criação de condições materiais para a vida no campo”. (Vendramini, 2007, p. 129).

Essa autora coloca ainda que,

O reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas [...]. Portanto, pensar um projeto de Educação do Campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais. (2007, p. 129).

No que diz respeito à cultura, no sentido de formação de gerações, de propagação da herança dos valores e costumes, a Educação do Campo defende a problematização a respeito do verdadeiro papel que a educação e, conseqüentemente, a escola, assumem na formação e na vida desse indivíduo.

Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar ‘em tese’: como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma ‘educação’ a - histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica... O ‘do campo’, neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à ‘vida real’, não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta. Retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a ‘vida real’ lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social. (Caldart, 2009, p. 46).

Pensando por essa lógica, Caldart (2004) expõe algumas questões que fazem parte do ideário da Educação do Campo, elementos-chaves que conduzem os debates e discussões que ajudam a construir esse conceito.

- A) A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje com o Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com Agricultura Camponesa, com agroecologia popular.
- B) A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas. Pensa a educação dos sujeitos do campo desde o vínculo com a luta pelos direitos das mulheres camponesas, com a luta pela reforma agrária e por um projeto camponês de desenvolvimento do campo, com a luta pela democratização do acesso à água, com a luta das crianças pelo seu direito à infância...
- C) A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbano e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural.
- D) A Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país, reforçando a idéia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna. [...] A Educação do Campo se afirma no combate aos 'pacotes' tanto agrícolas como educacionais) e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado. (Caldart, 2004).

Podemos entender a Educação do Campo como sendo um *grito* não de socorro, mas de indignação das populações camponesas que têm sido colocadas às margens das decisões sobre seus próprios interesses (para não dizer das questões relativas à sociedade como um todo), que têm usufruído de uma educação dita "urbanizada", carregando o estereótipo de atrasada, inferior. O desejo de mostrar o seu valor, de fazer com que seus direitos, enquanto cidadãos brasileiros que são, encabecem o topo da lista de

prioridades que norteiam a luta dessas pessoas. Luta esta que se materializa principalmente na exigência por uma educação de qualidade, assumindo aqui um significado que vai além da garantia do acesso à escola para todos e voltada para seus ideais, valores e necessidades reais. Uma educação que se preocupe não apenas em transmitir os conteúdos ditos universais, básicos, mas também se preocupe com a formação humana de todos e de cada um. Porque,

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive, Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (Caldart, 2004)

Precisamos pensar na Educação do Campo a nível nacional, incluindo-a no “debate mais amplo de desenvolvimento de país”. Para tal, temos que lutar para que seja universalizada, pois é preciso transformá-la em um sistema público educacional, uma vez que “a educação somente se universaliza quando se torna um sistema necessariamente público”. (Caldart, 2004).

Após tratarmos da variedade de concepções de educação, recontextualizar o conceito de rural, voltar na história do nosso sistema educacional, entrando na educação oferecida às populações camponesas no decorrer dos anos em nosso país e, por fim, apresentar o conceito de Educação do Campo, eis que chega o momento de imergir no universo da sala multisseriada. Que espaço é esse? Quem é o sujeito que atua nesse contexto? Qual o entorno que constitui essa realidade? Essas são algumas das questões que serão abordadas no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

As Salas Multisseriadas: Suas Características de Tempo e Espaço

“... Então o camponês descobre que, tendo sido capaz de transformar a terra, ele é capaz também de transformar a cultura, renasce não mais como objeto dela, mas também como sujeito da história.”

(Paulo Freire)



Foto 3: sala multisseriada
Fonte: Arquivo da pesquisadora

2. As Salas Multisseriadas: *Suas características de Tempo e Espaço*

Esse capítulo irá tratar da sala multisseriada, suas características de tempo e espaço, e a formação docente do profissional que atua na Educação do Campo, uma vez que o foco do nosso trabalho se encontra na prática pedagógica desse sujeito, não podendo, portanto, deixar de lado a sua formação. Acreditamos que esta será uma contribuição relevante para o acervo bibliográfico a respeito dessa modalidade de ensino, já que é inegável a escassez de material sobre sala multisseriada em si, o que inclusive, dificultou muito nossa investigação desde o início, na revisão bibliográfica.

As teses, dissertações, artigos e livros encontrados que tratam sobre educação rural e Educação do Campo, frequentemente, mencionavam as salas multisseriadas, pois estas são uma espécie de “característica comum” do campo brasileiro, sendo uma alternativa mais viável para oferecer educação às comunidades camponesas. Porém, é como dissemos, *mencionam*. O contingente de trabalhos que investigaram especificamente a sala multisseriada ainda é reduzido.

É interessante como nossas concepções vão se transformando no decorrer do processo de investigação. Antes do mestrado, a sala multisseriada, pra mim, não passava de um “quebra-galho”, de uma forma de organização emergencial para atender às comunidades mais isoladas no meio rural brasileiro, assim como de outros países, como o México e a Colômbia, por exemplo, que não possuíam quantidade de alunos adequada, nem infraestrutura condizente para a divisão de turmas em séries. Mais ainda, se tratava de uma modalidade de ensino com os dias contados, uma vez que a população rural estava se dissipando de tal forma, que o transporte escolar seria a nova solução para a oferta de ensino desses alunos, transportando-os, diariamente, para escolas na cidade.

Quando ingressei no mestrado e escolhi esse tema para estudar, *um mundo novo se abriu diante de mim*. Por dois motivos em especial. Primeiro, porque enxerguei o município onde fui criada com outros olhos, descobrindo coisas que até então ignorava. Segundo, porque pude compreender melhor a sala multisseriada, pois apesar de ter estudado em uma quando fiz a quarta série do ensino fundamental, que era junto com a terceira série, o contexto era

completamente oposto: era uma escola particular, na cidade e foi uma medida adotada devido à crise econômica da escola, que decidiu juntar duas séries para economizar com o gasto com professores.

Nesse estágio dos estudos, a sala multisseriada, pra mim, não passava de um “ajeito”, muito mal dado diga-se por sinal, uma espécie de discriminação com as pessoas que moravam no campo, sendo a representação do atraso. Se na cidade as turmas eram divididas em séries, então por que no meio rural os alunos estudavam todos juntos? Sem contar os comentários ouvidos a respeito dessa organização escolar, sempre enfatizando os aspectos negativos, contribuindo, assim, para uma concepção pejorativa das turmas multisseriadas.

Quando me foi sugerido esse tema para ingressar no mestrado, pensei que fosse praticamente uma realidade em extinção, e esta, não resultaria em um trabalho interessante. Acreditava que a sala multisseriada se resumia em uma sala, um professor, várias séries e um quadro negro dividido em partes para atender a todas ao mesmo tempo. Somente isso e mais nada. Um universo totalmente óbvio e sem maiores questões que levassem a reflexões interessantes e necessárias.

Uma visão simplória, equivocada e preconceituosa, que revelava minha ignorância ou ingenuidade a respeito deste tema. Com a pesquisa veio o descobrimento de uma realidade na qual eu estava imersa de tal forma que não conseguia enxergar sua dimensão.

A presença da sala multisseriada no território nacional é mais significativa do que muitos imaginam. Segundo o Censo Escolar 2005, das 207.234 escolas brasileiras, quase 50% estão localizadas no meio rural, totalizando 96.557 escolas e detendo 17,3% da matrícula no ensino fundamental do país, o que significa o atendimento a 5.799.387 alunos. Destes, 71,5% são alunos de 1ª a 4ª série. Mais da metade das escolas do meio rural (59%) são multisseriadas – apenas 20% das escolas rurais são seriadas –, atendendo a 1.371.930 alunos, o equivalente a 24% das matrículas. (MEC/Inep, 2007).

A incidência de escolas rurais varia de acordo com a região do Brasil. As escolas rurais nas regiões Norte e Nordeste são superiores às localizadas nos meios urbanos – 71,65% no Norte e 62,53% no Nordeste. As matrículas nas

escolas das áreas rurais brasileiras em 2006 totalizaram 7.469.924 (o total de matrículas da Educação Básica foi 55.942.047). No Rio Grande do Norte – RN, “82% das escolas de Ensino Fundamental do campo [...] utilizam a multisseriação, considerando que 66% são multisseriadas e 16% são mistas – salas multisseriadas e seriadas”. (Dantas e Carvalho, 2008, p. 02).

No período de 2000/2005, houve um declínio no número de estabelecimentos e de matrículas das séries iniciais do ensino fundamental no meio rural, como podemos perceber com os dados do INEP, apresentados pelo GEPERUAZ¹⁹ (2004), referentes ao Censo Escolar de 2002, aponta que 64% das escolas rurais eram multisseriadas, sendo que na Amazônia, em especial, esse número atingia um patamar dito “preocupante”, pois atingia um percentual de 71,7, composto por escolas multisseriadas do total de escolas de educação básica, envolvendo escolas urbanas e rurais, atendendo a 46,6% dos alunos nessa etapa escolar (no Pará esse número sobe para 97,45% da matrícula). O que mais preocupa é que esse ensino é oferecido em situações precárias, obtendo um baixo rendimento dos estudantes, prejudicando assim, a aprendizagem dos mesmos. (Hage, 2004).

Em 2003, de acordo com os dados do MEC/INEP, podemos perceber um crescimento nessa percentagem, passando para 83% o número de escolas multisseriadas no campo brasileiro (sendo que destas, 40% têm apenas uma sala de aula). (Ramalho, 2008). Contudo, nos anos posteriores, confirmou-se essa tendência ao declínio (em 2005 as salas multisseriadas somavam 59%, como já foi colocado) uma queda de 24% nesses dois anos.

Isso sugere melhoria no fluxo escolar, com a progressão dos alunos para as séries posteriores. Também pode ser o resultado da política de nucleação e reorganização da rede escolar adotada pelos municípios, sugerindo a transferência do atendimento desses alunos para escolas urbanas, decorrente do incentivo dos programas de transporte escolar. (MEC/INEP, 2007).

¹⁹ “O Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ realiza, há seis anos, inúmeras atividades no campo da pesquisa, do ensino e da extensão, desenvolvidas no âmbito da Amazônia paraense. Estas ações ocorrem na Universidade Federal do Para por meio do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação – ICED, com a vinculação de docentes e estudantes através da produção de suas teses e dissertações que focalizam diversas problemáticas relacionadas à Educação do Campo no estado do Pará e na Amazônia, bem como nas atividades de pesquisa de bolsistas de iniciação científica que investigam esse campo temático”. Disponível em <<http://www.geperuaz.belemvirtual.com.br/pagina.php?cat=116>>.

É importante citar que é no Estado de Minas Gerais a concentração do maior número de escolas rurais da região Sudeste, mais especificamente no Norte de Minas e no Vale do Jequitinhonha. Isso pode ser justificado pelo fato de grande parte da população do Norte de Minas residir no meio rural, em “vilas, povoados e fazendas”, tendo uma cultura campesina enraizada em seus habitantes. (Ramalho, 2008).

Essa é, inclusive, a minha realidade. Realidade em que fui criada desde criança, mas que possuía uma visão superficial, limitada do meu ambiente, digamos, natural, que nunca tinha sido visto com um olhar mais refinado, que enxergasse além de uma cidade pequena, com traços característicos do campo: população pequena (todo mundo conhece todo mundo), comércio pouco desenvolvido, extensa área rural (o que o classifica como o quinto maior município em extensão territorial de Minas Gerais), atividades econômicas rurais prevalecentes, sem o ritmo acelerado dos grandes centros urbanos, dentre outras como colocado no primeiro capítulo. Sem falar na quantidade de escolas multisseriadas presentes no município, que eu nem ao menos tinha conhecimento antes de trabalhar na SEMED, pois a minha formação acadêmica não contemplou em momento algum essa realidade.

Com o ingresso no mestrado e início das investigações, comecei a ver a dimensão dessa organização de ensino e o quanto é negligenciada, sendo o discurso de *educação para todos*, na verdade, restrito e, até mesmo, excludente. Isso pode ser atribuído a nossa tendência generalista, pois, como nos coloca Arroyo (2007), “não temos uma tradição que pense em políticas focadas, nem afirmativas para coletivos específicos. Nosso pensamento e nossa prática supõem que as políticas devam ser universalistas e generalistas, válidas para todos sem distinção”. (p. 160).

Não podemos negar que o entendimento e adoção do ideal de educação como direito universal, ou seja, como direito de todo cidadão, ao mesmo tempo em que garante uma extensão desse direito, também estreita seus domínios de atuação, uma vez que o tornando generalista desconsidera as diferenças. Arroyo coloca ainda que “as ênfases dadas à educação como direito universal de todo cidadão significa uma grande conquista, desde que avancemos no reconhecimento das especificidades e das diferenças”. (2007, p.161).

Tendo o direito como principal característica a universalidade, refere-se, portanto, a *todos* os seres humanos, “independentemente da sua condição social”. Os moradores e trabalhadores do campo têm, portanto, direito enquanto cidadãos brasileiros de receberem uma educação de qualidade, condizente com suas necessidades, no ambiente em que vivem. Por isso a Educação do Campo, *no campo*.

Desconsiderar as especificidades e diferenças humanas é afirmar que todos, sem exceção, somos exatamente iguais, não importando os aspectos social, cultural, psicológico e biológico. Então, pensamos, falamos, agimos, identicamente. Seria negar a condição social, histórica e cultural do sujeito, responsáveis por transformá-lo em um sujeito real, detentor de direitos enquanto cidadão. Sem falar que, se adotamos essa concepção de constituição do sujeito, o ideal seria uma formação em série, literalmente. O que significa mesmo “currículo, formação, livro e material didáticos, da organização dos tempos escolares e configuração do sistema escolar”. (Arroyo, 2007, p. 160).

Se, entretanto, pensarmos em direitos universais de sujeitos concretos, de coletivos com suas especificidades culturais, identitárias, territoriais, étnicas ou raciais, seremos obrigados a pensar políticas focadas, afirmativas dessas especificidades de sujeitos de direitos universais. (Arroyo, 2007, p. 161)

Diante dessa concepção de direito à educação e, considerando a presente citação de Arroyo, começamos a rever conceitos sobre a educação oferecida às comunidades campesinas de um movimento sócio-educativo, que envolve diversos segmentos da nossa sociedade (movimentos sociais, educadores, universidades, trabalhadores rurais, dentre outros) e quem está em processo de construção, assim como os direitos, que estão em constante “reconfiguração”, tendo em vista que são construções históricas, sendo construídos a partir de “tensões sociais, políticas e culturais e refletem interesses locais, de grupos”. (Arroyo, 2007, p. 162).

O direito à educação precisa, portanto, ser revisto para que consiga atingir sua plenitude enquanto recurso formador do sujeito. Essa tem sido uma luta constante dos movimentos sociais – a reconstrução de seus direitos a partir do reconhecimento da existência da especificidade.

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos. Há uma idealização da cidade como espaço civilizatório por excelência, de convívio sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. (Arroyo, 2007, p. 158).

Isso porque o paradigma urbano continua sendo o padrão para o direito à educação, como se o sujeito que reside e trabalha no campo fosse obrigado a aceitar – e ainda se dar por agradecido – a educação que lhe é imposta, como se a formação humana fosse única. E partindo do pressuposto de que há diferença entre as culturas campestres e urbanas, deve-se refletir também a respeito da formação de educadores e educadoras do campo, pois deve contemplar a identidade, cultura, costumes e valores dessas comunidades.

Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. Uma concepção muito mais rica do que a redução do direito à educação, ao ensino, informação que pode ser adquirida em qualquer lugar. (Arroyo, 2007, p. 163).

Arroyo defende a importância de se conhecer os conceitos de território, terra, cultura e educação que, no campo, possui um valor diferente do assumido nos centros urbanos, necessitando de uma posição de destaque na formação desses educadores e educadoras, pois,

Esta seria uma das marcas de especificidades da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. [...] A compreensão da especificidade desses vínculos entre território, terra lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadoras e educadores do campo. (ibidem, p. 163).

Levando em conta a escassez de trabalhos sobre sala multisseriada e a especificidade que envolve esta organização escolar, assim como a Educação do Campo, que reservamos esse capítulo para abordar a organização multisseriada e falar um pouco das estratégias de formação docente oferecidas ao professor que atua nesse contexto, uma vez que a prática pedagógica perpassa pelos terrenos da formação docente. Mas primeiro, após termos revisto a trajetória da educação brasileira, seguida do percurso da educação

rural até chegarmos a Educação do Campo, iremos agora focar no “lugar” reservado a essa modalidade na história da educação em nosso país.

2.1. O Lugar Ocupado Pela Sala Multisseriada na História da Educação Brasileira

Qual o lugar ocupado pelas salas multisseriadas no nosso sistema educacional hoje? Para tentarmos responder a essa questão, temos que localizar essa modalidade de ensino no “todo”, investigar seu percurso pela história do nosso país, para, só então, compreendermos o porquê dela ocupar tal posto atualmente.

O estudo de Ramalho (2008) contribuiu de maneira excepcional para refazermos a história das salas multisseriadas, que possui mais lacunas do que dados que permitam essa retrospectiva, segundo a própria autora. A mesma não conseguiu identificar explicitamente fatos que abordassem essa temática na nossa história da educação, sendo necessário buscar essas informações nas *entrelinhas*.

A recomposição histórica dessa autora se dá a partir da 1ª Constituição Brasileira (1824), onde foi previsto a instrução primária a todos os cidadãos, porém, “muito pouco se fez em favor do ensino primário e a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais” (Ramalho, 2008, p. 34), o que ilustra a falta de valor atribuída a essa modalidade de ensino.

O “Ensino Mútuo”, método em que um professor instrui e dirige todos os alunos, de idades e níveis diferentes, ao mesmo tempo, simultaneamente, sendo o ensino coletivo, onde “Os alunos são divididos de maneira mais ou menos homogênea, de acordo com o grau de instrução. Para cada grupo ou classe, um professor ensina e adora material igual para todos”. (Bastos, 2005, citado por Ramalho, 2008, p. 35).

A diferença mais marcante entre o método do ensino mútuo e o ensino individual, é que, enquanto este tem como centro do ensino o professor, o primeiro utiliza monitores para auxiliá-lo na função de ensinar, democratizando assim, o ensino em sala de aula. Nessa época, o ensino era oferecido em espaços improvisados como igrejas, sacristias, câmaras municipais, prédios

comerciais ou até mesmo nas próprias residências dos professores. (Ramalho, 2008).

Podemos afirmar que o nosso sistema de ensino atual ainda possui vestígios do Método Mútuo, também conhecido como Método Lancasteriano, principalmente nas turmas multisseriadas, onde os professores contam com o auxílio dos alunos em um sistema de monitoria, que contribui na administração do tempo, potencializando o trabalho do professor.

O Método Intuitivo entra para o cenário educacional brasileiro no final do século XIX, tendo como difusores, Locke, Condillac, Rousseau, Pestalozzi, Fröebel, dentre outros. Esse método foi bastante difundido “como processo que deve seguir a natureza e os princípios de liberdade, da bondade inata e da personalidade individual de cada criança”. (Zanatta, 2005, citada por Ramalho, 2008, p. 36).

O Método Intuitivo chegou ao seu ápice no Brasil no período republicano, representando a renovação pedagógica dessa época, simbolizando a modernização do ensino brasileiro, ganhando bastante espaço, em São Paulo, principalmente nas iniciativas particulares, devido à grande divulgação em jornais da época, que informavam sobre “as inovações educacionais que ocorriam nos Estados Unidos e países europeus” sucedidas naquela época.

Desviando o foco para Minas Gerais, percebemos que 1906 foi o apogeu do método intuitivo, após a Reforma João Pinheiro, pois foi a partir dela que podemos identificar uma centralização do Sistema Nacional de Ensino. Antes disso havia vários modelos de escolarização, na maioria das vezes em ambientes impróprios para tal ação. Sem contar que era oferecido a uma minoria da população, composta pelas classes mais favorecidas. (Ramalho, 2008).

A construção dos chamados “Grupos Escolares” marcou a história da educação brasileira, uma vez que o ensino passa a ser ministrado em prédios “suntuosos”, “feitos para refletirem o valor dado pela República à instrução”, e não mais nos locais improvisados, totalmente desqualificados para as tarefas escolares. Porém, o meio rural não foi contemplado com a construção de nenhum prédio escolar que se encaixasse nesses padrões modernos, envolvendo os “ditames da higiene e da pedagogia”.

Foram mais de 30 prédios construídos pelo Estado entre 1890 e 1910 (sem falar na instalação de mais de 110 escolas), que se impunham em meio à paisagem urbana enquanto “monumentos”, verdadeiros “cartões postais”. No entanto, ainda não eram suficientes para suprir a demanda, tendo que continuar funcionando escolas improvisadas para esse fim. (Ramalho, 2008).

Podemos então determinar 1906 como um marco da seriação na educação brasileira, pois foi a partir daí que se institucionalizou a divisão das turmas em séries nos grupos escolares. No início os professores estranharam essa organização pedagógica, pois não estavam acostumados a ela. Antes desse período, não poderíamos considerar a existência da multisseriação, uma vez que não havia delimitação de séries, nem tampouco um curso a ser seguido. A mudança do aluno de uma classe para outra era feita em qualquer época do ano. (Faria Filho, 2001).

O que acontecia era um professor trabalhar num mesmo espaço com alunos em idade bastante variada, sendo que os agrupamentos eram feitos pelos próprios professores, de acordo com sua sensibilidade, observação, conhecimento e competência para o ensino naquela situação. (Ramalho, 2008, p. 38).

Enquanto nos centros urbanos vivenciava-se um processo de modernização da escolarização, com construção de prédios escolares apropriados e, conseqüentemente, a implantação do sistema seriado, que visava à homogeneização das turmas e potencialização do trabalho dos docentes, as áreas rurais eram deixadas às margens do progresso, que permanecia – e até hoje permanece –, “descontínuo e desordenado”. (Ramalho, 2008).

A década de vinte no Brasil foi marcada pela mudança: Movimento dos 18 do Forte (1922), Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927) e voltando nossa atenção para a área educacional temos várias reformas importantes, que impulsionaram o desenvolvimento do sistema educacional brasileiro – Lourenço Filho, no Ceará, 1923, Anísio Teixeira, na Bahia, 1925, Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais, 1927, Fernando de Azevedo, no Rio de Janeiro, 1928.

A reforma Francisco Campos, de 15 de outubro de 1927, merece destaque em nosso estudo, pois propunha uma maior qualificação dos professores. A partir dessa reforma, foi criada a Escola de Aperfeiçoamento, em 1929, que acabou privilegiando um número reduzido de alunas que pertenciam à elite. O Estado de Minas Gerais, pensando na formação docente, criou a Revista do Ensino da Secretaria de Educação, com publicação mensal. (Ramalho, 2008).

É relevante mencionar que, se mesmo em um período de “efervescência” no cenário brasileiro, inclusive no campo educacional, o professor rural, assim como o ensino oferecido no meio rural, não foi incluído nesse processo desenvolvimentista, o que dirá, então, as salas multisseriadas.

Foram realizadas sim, algumas ações e projetos de investimento, como já foram abordados no capítulo anterior (não sendo necessário, portanto, retomá-los), porém, nada grandioso, que contemplasse as populações camponesas.

Passemos então, para a década de 60, para analisarmos a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, responsável pela transferência para os municípios da responsabilidade de arcar com as despesas das escolas fundamentais existentes nas zonas rurais, levando a “um processo de deterioração, uma vez que os municípios não possuíam condições pedagógicas, administrativas e financeiras de assumirem tais encargos”. (Ramalho, 2008, p. 43).

Com a Lei 5.692/71, que teve como foco a preparação de mão de obra para o mercado de trabalho, houve a unificação do primário e do ginásio, que a partir de então seria 1º grau, com duração de oito anos e introduziu um caráter profissionalizante a todos os cursos de 2º grau. Esta lei, “teoricamente, abriu espaço para a educação rural, porém, restrita em seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios [...]”. (Leite, 2002, p. 47).

Com o fim do regime militar, houve um “aquecimento” de questões que, até então, ficaram inertes devido à repressão imposta por esse regime nas diversas esferas sociais, inclusive na área educacional, no seu sentido mais amplo, extrapolando os muros escolares, por assim dizer.

Desde a promulgação da Constituição de 1988, foi intensificada a participação de vários segmentos da sociedade brasileira além de educadores,

sociólogos e políticos, no debate de propostas para melhorar a oferta e a qualidade da educação brasileira, *semeando* o terreno para plantar os novos ideais de educação, iniciando-se o processo de discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB no final da década de 80 e que só foi aprovado em 1996, ano da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96).

Apesar de ter sido alvo de muitas críticas e divisão de opiniões, é inegável que trouxe em seu texto muitos avanços para a educação brasileira. Dentre esses avanços estão

A melhoria na formação e aperfeiçoamento profissional continuado, período reservado a estudos, planejamentos e avaliação, incluídos na carga de trabalho, acesso à habitação para a docência em qualquer bacharel, exigência de formação superior para o professor do ensino básico, reconhecimento da importância da prática para a formação, inclusive mediante a capacitação em serviço, determina que os estatutos e planos de carreira do magistério público assegurem aos profissionais da educação piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação de desempenho, a docência é pré-requisito para qualquer cargo técnico-administrativo. (Ramalho, 2008, p. 45)

Com certeza essas mudanças na legislação educacional brasileira contribuíram de maneira ímpar para o avanço do nosso quadro escolar (apesar de ainda estar longe do ideal). O campo brasileiro, visto como o “grande vilão” da educação brasileira, com seus altos índices de analfabetismo, repetência e evasão, além do baixo desempenho dos alunos medido através de avaliações do Governo²⁰.

Tendo por base agora os dados do Saeb sobre desempenho escolar, reforça-se a desigualdade entre a Educação do Campo e da cidade. A proficiência média dos alunos da 4ª e 8ª série do ensino fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática é inferior ao da área urbana em torno de 20%. (Pinto, et al, 2006, p. 22).

²⁰ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB implantado em 1990, é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP e conta com a participação e o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 Unidades da Federação. Vem sendo realizado a cada dois anos, desde 1993. O sistema avalia alunos ao final de cada ciclo, no ensino fundamental (4ª e 8ª séries) e no ensino médio (3ª série). Em todos os ciclos os alunos foram testados em Língua Portuguesa e Matemática. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/esaeb.htm>>. Nesse momento não entraremos em detalhes a respeito do desempenho dos alunos do campo nas avaliações de desempenho escolar, pois não é o nosso objetivo.

Acontece que muitas vezes essa análise é tomada a partir de concepções superficiais, generalistas, que não levam em conta as desvantagens que as populações rurais têm em relação aos centros urbanos (infra-estrutura escolar, escassez de material didático-pedagógico, falta de condições de trabalho mínimas para o professor, dentre outras) como colocam ainda os autores.

No entanto, observando os fatores associados ao menor desempenho dos alunos da zona rural, verifica-se que está associado às condições socioeconômicas e capital social mais desfavoráveis destas populações. Quando essas condições são controladas (igualadas ao grupo urbano), o desempenho dos alunos rurais é igual ou até ligeiramente superior ao do grupo de alunos da área urbana. (ibidem, p. 22).

Mas retomando o nosso eixo, analisemos agora o que a Lei 9394/96 trouxe de mudanças para o quadro da educação rural. Na verdade, a nova lei acrescentou muito pouco no que diz respeito à educação rural, limitando-se ao artigo 28, que trata da oferta da educação básica às populações camponesas, defendendo que “os sistemas de ensino deverão promover as adaptações necessárias à sua adequação e às peculiaridades da vida rural e de cada região”, preconizando os conteúdos curriculares e metodologias, organização escolar, em especial o calendário escolar, respeitando assim o ciclo agrícola e questões climáticas, abordagem a respeito da natureza do trabalho na zona rural. (Ramalho, 2008).

As expectativas quanto à contemplação da educação rural no texto da nova lei não foram alcançadas, mas, pelo menos, esta foi mencionada, sendo reconhecida sua especificidade, abrindo precedentes para as lutas dos movimentos sociais e seus parceiros, pela elaboração de políticas públicas que atendam às reais necessidades dos povos que trabalham e vivem no campo, assim como a formação dos sujeitos que atuam nesse meio (como abordaremos mais adiante em nosso estudo).

Não podemos falar em Educação no Campo, ou dos sujeitos que atuam nas escolas do campo, sem mencionar a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, nos dias 27 a 30 de julho de 1998,

Com o objetivo de mobilizar os povos do campo para a construção de políticas públicas na área da educação e

contribuir na reflexão político-pedagógica de uma educação básica do campo, partindo de práticas já existentes, projetando novas possibilidades. (Ramalho, 2008, p. 46)

Os responsáveis pela concretização dessa conferência foram: a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Universidade de Brasília (UnB). Como produto dessa conferência, os participantes se dispuseram a

Vincular as práticas de educação básica do campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional, propor e viver novos valores culturais, valorizar as culturas do campo, fazer mobilizações, tendo como vista conquistas de políticas públicas pelo direito a educação básica do campo, lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização, formar educadores e educadoras do campo, produzir uma proposta de educação básica do campo, envolver as comunidades nesse processo, acreditar na capacidade de construir o novo e implementar as propostas de ação dessa conferência. (ibidem, p. 46).

A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação) foi outro marco na história da Educação do Campo, representando a concretização de lutas por parte dos tantos sujeitos que fazem parte desse movimento para terem reconhecidas suas aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

A II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, realizada em agosto de 2004, dá continuidade ao movimento de luta por uma Educação do Campo *no campo* para a concretização dos ideais dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Podemos perceber, assim como já vimos anteriormente, que a educação oferecida às populações que vivem e trabalham no campo sempre foi deixada à margem das discussões públicas, tendo que se contentar com pequenas ações imediatistas que tinham como plano principal o desenvolvimento do país e não uma formação pensada no sujeito em questão.

Notamos ainda que nos debates sobre Educação do Campo as salas multisseriadas não foram contempladas e sim tratadas como estratégia

emergencial, como uma espécie de “tapa buraco” para solucionar os problemas das escolas isoladas, que não contam com quantidade de alunos suficiente para divisão da turma em séries.

As escolas multisseriadas encontram grandes dificuldades de funcionamento no sistema educacional brasileiro. Além de correr risco de fechamento pelas prefeituras por não haver demanda de alunos, elas são marginalizadas pela sociedade como escolas com o ensino deficiente. (Souza e Santos, 2007).

A sala multisseriada foi *silenciada* durante todos esses anos, sendo vista pela maioria, como sinônimo de atraso e de falta de qualidade, tendo em mente aquela escolinha no meio do nada, onde uma professora leiga, indicada pelo prefeito ou pelo fazendeiro, ministra as aulas para uma turma com alunos em vários níveis e idades.

Durante o processo de investigação, escutei vários comentários por parte de pessoas que nunca nem sequer ouviram falar em sala multisseriada. No entanto, um número maior ainda de pessoas que estudaram em uma realidade como essa. O II Encontro Nacional de Educação do Campo ocorrido em agosto de 2008 na Universidade Estadual de Brasília – UnB, foi comprovado, através da apresentação dos artigos, o quanto as salas multisseriadas são uma constante nos meios rurais brasileiros²¹, pois estas foram citadas em quase todos os trabalhos (mesmo que minimamente em alguns). (Pinheiro, et al, 2008, Silva, et al, 2008, Ximenes, et al, 2008, Pinho, 2008, Silva e Santiago, 2008, Barros, et al, 2008, Dantas e Carvalho, 2008, dentre outros).

Estudos como os de Ramalho (2008), Toledo (2005), Rocha (2007), que têm como objeto a prática pedagógica do professor que atua em sala multisseriada e outros, como o de Gonçalves (2008), Benfica (2006), Gonsaga (2009), dentre outros, que tratam da formação docente desses sujeitos, das estratégias de formação que atendam as especificidades desse educador que atua ou atuará no campo em sala multisseriada, que é o caso do Escola Ativa, que trataremos mais adiante nesse capítulo.

Essas foram algumas leituras essenciais à construção do nosso trabalho, pois abordaram diretamente a sala multisseriada, apontando suas

²¹ As salas multisseriadas são comuns no meio rural, mas também podem ser encontradas no meio urbano, apesar de menos expressivamente.

características, sua organização, a formação dos docentes e a construção de suas práticas, também trouxeram informações importantes a respeito da Educação do Campo, contribuindo para a estruturação desse conceito, ainda em construção, como já foi falado anteriormente.

2.2. A Sala Multisseriada: *Mitos e Verdades*

Multissérie, multi-idade, agrupamento vertical, multianual, escola isolada, classe múltipla, *multigrado*, sala unidocente, sala (classe ou turma) multisseriada. Esses são alguns dos muitos termos utilizados para denominar a modalidade de ensino em que um único professor atende a várias séries no mesmo espaço e tempo. Se por um lado é uma modalidade de ensino tão recorrente no território brasileiro, por outro, é tão pouco difundida, sendo ainda desconhecida de muitos.

É fato que “em torno das classes multisseriadas formou-se uma imagem de que este ensino é de segunda categoria, e o que é pior, sem alternativa de melhoria”. (Nicácio, et al, p. 11)²². Os autores colocam ainda que

São visíveis as carências geradas pelas classes multisseriadas, no entanto esta é uma realidade que não deve ser desprezada, pois ainda é constante. Neste sentido, é muito importante que se convide a reflexão sobre como desenvolver uma educação multisseriada sem que não sejam estabelecidas grandes lacunas entre o ensino multisseriado e o seriado. (p. 20).

Como já foi dito anteriormente, quase metade das escolas de educação básica brasileiras estão localizadas no meio rural (45,19%) e dessas escolas a maioria absoluta (59%) são multisseriadas, sendo encontradas de norte a sul do Brasil, porém, predominando na região Norte (com 71,65% das escolas localizadas no meio rural) e na região Nordeste (que detém 62,53% das escolas no campo), seguidas da região Sul (com 28,99%), Centro-Oeste (com 22,83%) e Sudeste (19,41%). Sendo que, no Sudeste, Minas Gerais é a área

²² NICÁCIO, Marcondes de Lima, et al. A consolidação da aprendizagem nos modelos multisseriados de ensino. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/LNE4Sg2n.pdf>.

de concentração dessas escolas multisseriadas, localizando-se a maioria no Norte de Minas e no Vale do Jequitinhonha. (Ramalho, 2008).

O Brasil possui proporções continentais, havendo Estados que são maiores em extensão territorial do que muitos países, tendo, portanto um contingente enorme de culturas, etnias, sotaques, enfim, um país caracterizado pela diversidade. Na área educacional não poderia ser diferente. No caso da Educação do Campo, mais especificamente das salas multisseriadas, por mais que essas possuam suas diferenças, que variam de região para região, as semelhanças são ainda mais evidentes.

A começar pela estrutura física das escolas, descritas como precárias em todos os trabalhos que tivemos acesso, retratadas em diferentes regiões do País, sendo possível comprovar durante a pesquisa de campo, em visita *in locu* realizada em três escolas (com o professor Morales) e em outras três durante o processo de investigação.

Ramalho (2008), que realizou sua investigação em duas escolas em Espinosa e em outra escola maior no meio rural de Montes Claros, Norte de Minas, encontrando realidades diferentes, mas também muito próximas.

De imediato pude perceber que o prédio da escola era composto de uma única sala. A escola encontra-se solta num campo e dispunha apenas de um minúsculo quintal, com dois banheiros ao fundo. Não possui energia elétrica, nem água canalizada. Os banheiros não possuem vasos sanitários e utilizam o sistema de fossa séptica. (p. 93)

A escola visitada pode ser assim descrita: possui uma sala ampla, bem ventilada, com as paredes bem pintadas e muito limpas, possui energia elétrica e a água é canalizada. Tem dois banheiros que não possuem vasos sanitários. (p. 106)

O prédio escolar é composto por duas salas de aula, dois banheiros, uma cozinha, uma cantina e uma área coberta. O prédio foi reformado e, naquele momento, encontrava-se em ótimas condições de uso. As salas de aulas eram amplas e bem ventiladas [...]. (p. 124)

Esta última escola fica a doze quilômetros de Montes Claros, atendendo a 48 alunos que são distribuídos em quatro turmas, todas multisseriadas, funcionando em dois turnos – matutino e vespertino. Essa é uma escola que *foge a regra*, pois podemos afirmar que as duas primeiras escolas observadas por Ramalho (2008) não atendem ao ideal de espaço escolar.

Em Juçara, interior de Goiás, cenário da pesquisa de Toledo (2005), nos deparamos com as seguintes descrições de escolas multisseriadas localizadas no campo,

Construída pelo proprietário com a ajuda da prefeitura, o prédio situa-se entre a garagem da residência do professor e o bezerreiro do curral, constituindo-se em uma sala toda em madeira, sem forro, medindo, aproximadamente, onze metros quadrados, sem banheiro anexo. A impressão que se tem ao chegar no local é da existência de um galpão com a finalidade de guardar o material utilizado para a lida com o gado do que propriamente para uma escola. (p. 95)

Construído pelo proprietário da fazenda, o prédio escolar, apesar de ter como finalidade a ação educativa, é tão precário quanto o da escola Duque de Caxias. Composto por uma sala de aproximadamente dezoito metros quadrados e um cômodo que outrora fora a cozinha e hoje desativada, possui paredes em tijolo sem reboco e piso que não foi cimentado, ou seja, encontra-se no contrapiso. Não tem energia elétrica. As janelas são pequenos vãos no alto nas paredes, o que torna a sala escura, e não tem banheiro. A estrutura física mantém-se a mesma, desde a sua construção, não tendo passado por nenhum tipo de melhoria. (p. 98 – 99)

[...] a escola é composta por duas salas de aula, de aproximadamente seis metros quadrados cada uma, dois banheiros, cantina e área coberta. A construção é em alvenaria, rebocada, pintada e piso em cimento queimado. Vizinha da casa utilizada pelo professor, a escola foi construída pelo proprietário da fazenda. (p. 100 – 101)

Rocha (2007) descreve as quatro escolas de Santarém, no Pará, em que realizou sua pesquisa, as quais a autora denomina de Escola Oca, Escola Aldeia, Escola Borari e Escola Tapajó²³, utilizando nomes de tribos indígenas para identificá-las como fez com as professoras (Ceci, Iracema, Iara e Juçara).

As escolas são construídas em alvenaria com cobertura de telhas de barro (com exceção da Tapajó, que possui telhas de amianto), todas (menos a Tapajó, que não possui cozinha²⁴) têm uma sala, uma cozinha, uma secretaria e dois banheiros. As escolas possuem uma estrutura física semelhante, todas muito precárias, porém, conservando características peculiares, de acordo com

²³ Na verdade essa autora pesquisou três escolas, mas no decorrer da sua pesquisa, uma das professoras desistiu de participar e a pesquisadora teve então que selecionar outro sujeito, fazendo a descrição de todas as escolas que visitou.

²⁴ “A sala da secretaria [...] é usada como cozinha e não apresenta as mínimas condições para isso. Não possui pia, água encanada, despensa ou armários e os mantimentos destinados à merenda escolar ficam guardados em um grande saco plástico, expostos à poeira e ataque de animais nocivos à saúde humana”. (Rocha, 2005).

a região que está localizada. As escolas que estão em melhor estado, se devem ao fato de recentes reformas feitas com recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF²⁵, mas que mesmo assim “estão longe de apresentar o modelo ideal e de atender as necessidades da comunidade escolar”. (Rocha, 2007, p. 29).

Apenas uma das escolas não possui energia elétrica e outra que utiliza a energia elétrica de um morador vizinho “quando há necessidade”. As escolas também não possuem rede de abastecimento de água²⁶.

[...] Não existe rede de abastecimento de água e a merendeira, que também é servente, precisa caminhar cerca de 400m até o igarapé para pegar água e lavar a louça. [...]. (Escola Oca)

[...] Para tentar resolver a questão do abastecimento de água na escola, a professora mandou perfurar um poço semi-artesiano que não resolveu o problema já que a água é imprópria para o consumo, pois é barrenta e exala mau cheiro. (Escola Tapajó)

[...] A escola possui água encanada proveniente do microssistema que abastece a comunidade. (Escola Aldeia)

Durante a pesquisa de campo, as escolas visitadas também possuíam estrutura física precárias, no entanto, são consideradas em melhor condição, segundo depoimento dos professores e dos funcionários da SEMED. Possuindo salas amplas, arejadas, com energia elétrica²⁷ e banheiros em funcionamento. Nenhuma das comunidades que visitei possuía abastecimento de água regular, o que havia eram cisternas, poços e rodas d'água para suprir as necessidades das escolas, assim como as comunidades, mas nenhum tratamento da água propriamente dito. Tanto é que a qualidade (sabor e cheiro) da água é fortemente comprometida²⁸.

²⁵ Que sofreu mudanças e agora é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, que desde 1º de janeiro de 2007 está funcionando com todo o universo de alunos da educação básica pública presencial, enquanto que o Fundef só previa recursos para o ensino fundamental.

²⁶ Rocha (2005) não fala sobre o abastecimento da escola Borari, mas menciona que a água para a professora e para as crianças beberem fica em uma garrafa tipo Pet e diz que essa medida foi adotada para evitar que os alunos fiquem saindo da sala para tomar água.

²⁷ Ainda podemos encontrar escolas sem energia elétrica em Buritizeiro, mas a grande maioria já possui e tem ainda as que têm placas de energia solar, que, aliás, tem causado “dor de cabeça” à administração da cidade, pois já foram roubadas mais de uma vez.

²⁸ Eu não consegui consumir a água no período em que estive observando as aulas do professor na segunda escola. A água era muito salobra. Tive que pedir ao professor para trazer água para meu consumo em uma de suas idas à cidade. A população desse local não vê

Os recursos materiais que as escolas dispõem também são bem escassos. As salas são compostas apenas pelas carteiras dos alunos, a mesa e cadeira do professor, quadro negro (geralmente pintado na parede, em umas tem mais de um quadro negro), poucos materiais didático-pedagógicos (geralmente empilhados em um canto da sala em uma carteira), o mimeógrafo que não pode faltar. É basicamente isso que tem nas salas²⁹.

As escolas da nossa pesquisa não vão além do apresentado pelos estudos aqui supracitados. A escassez de livros de literatura e materiais didático-pedagógicos é uma realidade do nosso município também, assim como as condições estruturais das escolas: pisos desgastados, banheiros em péssimas condições, utensílios de cozinha em estado lastimável, enfim, faltam recursos em todos os departamentos.

Outra característica que era comum nas escolas multisseriadas, que virou uma espécie de “estereótipo” dessa modalidade de ensino, era que o professor assumia as demais funções da escola, ficando responsável pela merenda, pela limpeza, pelas ações da secretaria como matrícula, boletins, transferências e tudo mais que se fizesse necessário e isso sem receber nenhum centavo a mais pelo serviço extra.

Atualmente, esse quadro ainda pode ser encontrado em algumas regiões do Brasil, no entanto, é bem menor do que há décadas atrás, o que pode ser considerado um avanço inestimável para o desenvolvimento do trabalho docente. Na escola Tapajós, no entanto, essa situação persiste, tendo o professor como cooperadora no funcionamento da escola a comunidade.

A merenda é preparada pelas mães dos alunos em sistema de rodízio. [...] A questão da limpeza da escola merece uma atenção especial uma vez que a professora Ceci é a única funcionária local e também acumula essa função. (Rocha, 2007, p. 35).

Ramalho (2008) e Toledo (2005) em seus estudos também presenciaram esse quadro de acúmulo de funções do professor. Das escolas

diferença alguma e até afirmam que preferem a água dessa região a da “rua”, que é como se referem à cidade.

²⁹ Cada escola possui itens que foram obtidos a partir de iniciativas da professora ou da comunidade. Como é o caso da escola Borari, que tem ventilador de teto; da escola Aldeia que tem bebedouro elétrico. (Rocha, 2005). O que pretendemos frisar é a semelhança em relação à escassez de recursos nessas escolas.

observadas por Toledo, apenas uma não possui merendeira, o que demonstra a redução desse quadro pelas escolas multisseriadas, ao mesmo tempo em que comprova ainda a sua existência. Os relatos das autoras ilustram bem o quanto a realização dessas tarefas *extra-docência* podem prejudicar o produto do trabalho do professor, sobrecarregando-o.

Todas as escolas têm merendeiras, menos a professora Maria, que prepara o lanche enquanto ministra aula: “[...] Eu levanto às 6 horas, mais ou menos, que a aula começa às 7 e meia da manhã, aí eu já deixo tudo preparado. Na hora que começa a aula, passo atividade pros meninos e vou agilizando o lanche... dando aula e fazendo lanche. Se for alguma coisa que você tem que fazer antes, igual canjica, também um feijão tropeiro, aí eu preparo antes”, ou seja, cozinha o milho da canjica ou o feijão para prepará-los na manhã seguinte, durante a aula. A limpeza do cômodo é feita pela professora com a ajuda das crianças. Ao pequeno quadro de giz, carteiras, cartazes e alunos juntam-se fogão e panela. E ainda é chamada de escola. (Toledo, 2005, p. 11).

[...] Como na escola em que trabalha não há outro funcionário, ele (*o professor*) assumiu a condição de secretário escolar, uma vez que é ele quem divulga as vagas escolares, faz a matrícula das crianças e mantém toda a escrituração da escola em dia. E.L.S também assumiu as atribuições do cargo de serviço geral, pois é quem cuida do prédio da escola, varre o pátio, lava as louças, lava os banheiros e leva a merenda pronta para as crianças. No exercício dessas atribuições, ele conta com duas parcerias muito importantes: sua mãe, que faz as merendas, e as próprias crianças que o ajudam na manutenção da limpeza e conservação do prédio escolar. E.L.S não conta com o serviço pedagógico, portanto, mesmo em processo de formação no Curso Superior, ele tem exercido a função de supervisor educacional, na medida em que tem buscado metodologias e estratégias pedagógicas a partir da sua intuição. (Ramalho, 2008, p. 101).

Em Buritizeiro esse quadro foi eliminado. Todas as escolas que visitei possuíam serventes. Inclusive em uma delas, a segunda que visitei, o professor estava desempenhando a função de servente, mas era só por um tempo, até a SEMED enviar uma substituta para essa função, pois a última funcionária pediu transferência para a cidade. E as escolas em que o professor desempenha a função de servente além da docência, recebe por esse serviço. Hoje, o professor questiona e não aceita mais ter que se sujeitar à realização de trabalho extra, pois conhece seus direitos.

O professor preparou a merenda um pouco antes do intervalo. O lanche foi bolacha e suco, portanto, não deu muito trabalho. Como Diego trabalhou muitos anos nessa escola sem servente, já está acostumado a fazer a merenda, estando familiarizado com essa rotina. Ele foi o único funcionário dessa escola durante seis anos, fazendo todo o serviço de limpeza, merenda e lecionando, e não recebia nada por isso. Diego já trabalha nessa escola há treze anos.

(Trecho do Diário de Campo da pesquisadora).

A quantidade de alunos por turma varia de acordo com a região. Segundo dados do MEC/INEP (2007), essa média é de 26 alunos. Ramalho (2008) coloca que nas comunidades rurais no Norte de Minas e Vale do Jequitinhonha, essa variação é de 5 a 30 alunos, em média, por comunidade, sendo grande, também, a variação na idade e na série cursada por esses alunos. Rocha (2007) aponta turmas um pouco maiores na região de Santarém, PA, variando de 17 a 36 alunos por turma e, segundo Toledo (2005), em Jussara, GO, essa variante se situa de 8 a 26 alunos.

O cenário da nossa pesquisa não fugiu a essa estimativa, oscilando de 5 a 27 alunos. Das três escolas que visitamos durante o período de investigação, a primeira tinha duas salas, onde duas professoras dividiam as séries, ficando uma com 12 alunos (8 na 3ª série e 4 da 4ª série) e a outra professora com 9 alunos (2 alunos na fase introdutória, 4 na 1ª série e 3 na 2ª série)³⁰.

Já a segunda possuía um pouco mais, era uma das escolas multisseriadas com mais alunos no município, atendendo todas as cinco séries (nessa época o introdutório já havia sido integrado ao ensino fundamental) e tendo apenas um professor, sendo 19 alunos no total, se contarmos com os alunos que não estão matriculados³¹, que são 4 na educação infantil, 3 na fase introdutória, 2 na 1ª série, 3 na 2ª série, 3 na 3ª série e 4 na 4ª série. E a terceira, que foi a escola onde fizemos a observação “oficial” tinha apenas 7 alunos, 1 na fase introdutória, 5 na 2ª série e 1 na 4ª série.

³⁰ Atualmente a comunidade onde fica localizada essa escola conta apenas com uma professora, pois o número de alunos reduziu bastante devido a alta rotatividade das famílias, restando apenas 9 alunos e a outra professora foi transferida para a área urbana, pois é efetiva e já havia solicitado remoção há algum tempo.

³¹ Os alunos com menos de 6 anos, ou seja, que deveriam estar matriculados na educação infantil, frequentam a escola devido um “ajeito” do professor, que atende a essas crianças sem uma obrigação legal, uma vez que a educação infantil, ainda, não é universalizada. Porém, o professor acredita que isso contribui para o desenvolvimento dessa criança e, conseqüentemente, da facilitação do seu trabalho futuramente, pois essa criança será alfabetizada mais “naturalmente”. Sem contar que isso ajuda muito às famílias, que muitas vezes não têm com quem deixar seus filhos no horário das aulas dos irmãos mais velhos.

As escolas visitadas possuíam transportes escolares campo–campo, assim como campo–cidade, com exceção de uma, que só contava com o transporte intracampo. Então, muitos devem questionar se não seria desperdício da verba pública manter uma escola com tão poucos alunos, sendo que há transporte escolar para o meio urbano, poupando assim, despesas com professor, com servente, com o funcionamento da escola (merenda, material didático-pedagógico, material de limpeza, reformas, luz, etc.), além do transporte na região, pois as fazendas são distantes da escola. Sem contar que a sala multisseriada é tida como um ensino de baixa qualidade, sendo subjugada em função da seriação.

Acontece que existem questões relevantes que precisam ser colocadas em pauta para se chegar a um veredicto justo para todas as partes envolvidas. Para começar, o trajeto é extremamente desconfortável e cansativo, os alunos têm que sair de casa muito cedo e retornam tarde, prejudicando aqueles que ajudam suas famílias no trabalho na lavoura ou no cuidado com os animais, dependendo da atividade realizada pela família.

Depois, a educação é um direito de todos e esse direito tem que ser assegurado ao cidadão no ambiente em que reside. Portanto, os moradores do campo têm direito a receber uma educação de qualidade no ambiente em que vivem.

Sem contar que, com a instalação da escola no ambiente do aluno, torna-a mais próxima da realidade do mesmo, que pode se enxergar como sujeito dessa comunidade e a partir daí enxergar seu lugar no mundo. Além de ser mais significativa para esse educando, que se sentirá mais próximo e útil à sua comunidade.

O que nos leva ao segundo ponto, que é a conservação de valores e costumes das populações rurais que são preservados a partir dos vínculos da comunidade e o professor, a professora. A convivência assegura a preservação de laços do aluno com sua comunidade, valorizando suas raízes.

Outro ponto relevante é que a escola acaba sendo a única presença do poder público na comunidade rural, motivo pelo qual esta se torna um centro de convivência, ponto estratégico das atividades locais, juntamente com a igreja ou capela e associações. Isso contribui para o papel que o professor acaba assumindo na comunidade, que vai muito além de lecionar.

Não podemos deixar de tocar em um ponto que acreditamos ser o principal: o desejo do educando. O desejo, assim como o prazer, são fatores determinantes na efetivação da aprendizagem. Os alunos do campo que tive contato, afirmaram gostar de morar e de estudar onde vivem. A passagem para quinta série, momento em que mudam de escola por falta de oferta no meio rural, é um momento de preocupação para os pais e para os alunos também. Para os pais, porque muitas vezes tem que se mudar para a cidade com os filhos ou enviá-los para morar com parentes na cidade (muitos não tem essa opção) e para os alunos, não só por ser uma dinâmica diferente do que estão habituados, mas por terem que deixar o meio rural ou alterarem suas rotinas.

Por último, mas não menos importante, defendemos a ideia de que, as salas multisseriadas, podem sim, oferecer um ensino de qualidade, apresentando bons resultados, desde que se ofereça, além de recursos (estrutura física adequada, materiais didático-pedagógicos, acompanhamento pedagógico regular, recursos humanos) para proporcionar as condições mínimas ao trabalho do professor, ofereça ainda, uma formação inicial e continuada que supra suas reais necessidades.

No meio rural, os sujeitos se ressentem do apoio que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dispensar às escolas, sentindo-se discriminados em relação às escolas da cidade, que assumem prioridade em relação ao acompanhamento pedagógico e formação dos docentes. Os gestores públicos justificam a ausência do acompanhamento pela falta de estrutura e pessoal suficiente para a realizar a ação. Essas situações no conjunto associam a multissérie aos prejuízos na aprendizagem, motivando os sujeitos do campo, a considerá-la “um mal necessário” e perseguirem sua transformação em turmas seriadas, como alternativa para que o sucesso na aprendizagem ocorra. (Hage, 2004, p. 3-4).

Em Buritizeiro, a grande maioria das professoras e professores que atuam no meio rural já possui uma formação superior. No entanto nem essa formação, nem tampouco a formação continuada oferecida a esses profissionais têm contemplado a Educação do Campo, muito menos a multisseriação. Esses sujeitos acabam tendo que confiar no bom senso para “peneirar” os saberes obtidos durante sua formação acadêmica, fazendo as adaptações necessárias à realidade que atuam. Podemos afirmar, portanto,

que a construção dos conhecimentos docentes desses sujeitos se dá a partir de suas práticas, suas experiências, errando e acertando.

A ausência de uma formação que envolva a Educação do Campo e, em especial, a sala multisseriada, dificulta o trabalho desse docente, principalmente no início da carreira profissional, como podemos ver nas falas dos professores envolvidos no nosso estudo, como também das demais pesquisas.

É nítido que o meio rural é tido como uma espécie de “porta de entrada” do mercado de trabalho, pois a maioria dos professores começa sua carreira profissional no campo e, como não poderia deixar de ser, em sala multisseriada, uma vez que o meio urbano encontra-se saturado, restando vagas apenas no meio rural. Quem precisa muito do emprego acaba se sujeitando a se deslocar diariamente da cidade para o campo ou, quando isso não é possível, se mudam para a localidade em questão, o que acarreta diversos transtornos, inclusive de ordem financeira.

Aceitei ir trabalhar na zona rural porque não consegui emprego na cidade. O pior mesmo foi ter que ir morar durante a semana toda lá e ficar longe da minha família. No início foi muito difícil. Não via a hora de voltar para minha casa. (Maria 8). (Ramalho, 2008, p. 68).

O contato com essa realidade choca a maioria dos professores que não está acostumada a essa realidade, que é desprovida de recursos como água tratada, energia elétrica, serviços básicos de saúde, educação, alimentação, lazer, e daí por diante, constituindo um ambiente totalmente diferente do que vivia e tendo, para completar esse quadro de angústia, que assumir uma turma multisseriada, que, para muitos, é uma novidade absoluta e aterrorizante.

Grande parte desses professores aceita o emprego na esperança de logo conseguirem remoção para a cidade, mas não é o que temos percebido. Uns nunca conseguem essa transferência devido à falta de vagas na cidade e já outros, acabam gostando de trabalhar no campo.

É importante mencionar também, que a grande maioria inicia sua trajetória profissional como professores leigos, sendo, ou convidados a lecionar pela SEMED, indicados pelo próprio prefeito ou pelo fazendeiro que abriga a escola em suas terras, e ainda, por indicação do(a) professor(a) da turma, que “percebe” o potencial do aluno durante a escolarização, preparando para

ocupar seu lugar futuramente. A possibilidade de lecionar alimenta os sonhos de uma vida melhor de muito desses sujeitos, que vêem na docência a oportunidade de deixar o trabalho pesado na lavoura (ou em outros casos, complementar).

Nesses casos, os professores são guiados ainda mais pelas suas lembranças da época em que eram alunos e pela troca de experiências com colegas de profissão (o que para o professor do meio rural é mais complicado, pois os encontros pedagógicos são mais raros, passando a maior parte do tempo “isolado”).

A minha primeira experiência foi muito difícil e trabalhosa. Iniciei em 1993, na zona rural, como leiga. Tinha uma média de 40 alunos. A turma era multisseriada. A escola não tinha nenhum material. [...] eu fiquei sem saber o que fazer, porque livros não tinha, outro material, também não [...] foi aí que descobri que, se eu não colocasse os próprios alunos para trabalhar, eu não ia conseguir ensinar, porque eu não dava conta. (Maria 2).

Quando iniciei o trabalho com turmas multisseriadas eu era leigo. Tinha apenas o 1º grau completo. Fui trabalhar numa classe com 45 alunos (1,ª 2ª e 3ª séries). No começo foi muito difícil, pois não tinha nenhuma experiência e não sabia por onde começar. Então, fiz uma sondagem para dar continuidade. [...] A escola era municipal e oferecia pouquíssimos recursos. Não tinha mimeógrafo, nem mesmo livros para os alunos. [...] Eu também cursei o primário numa classe multisseriada, com uma professora leiga, e não tive dificuldades para aprender a ler.” (Pedro 1). (Ramalho, 2008, p. 67).

Ao contrário do que muitos supõem, a multisseriação não detém o primeiro lugar na lista de insatisfação dos professores que atuam nesse contexto, mas sim as questões que,

[...] estão diretamente relacionadas às condições de infraestrutura. Estas compreendem a dificuldade de transporte para se locomoverem, ao local para hospedagem e, em algumas situações, até ao obstáculo em lidar com comportamentos sociais e culturais diferentes. (Ramalho, 2008, p. 68).

No entanto, a multisseriação acaba sendo um agravante, pois, como muitos professores nunca nem ao menos ouviram falar nessa organização escolar, devido, principalmente, a esta ser negligenciada durante sua formação, seja ela a nível ou médio ou superior, muitos descrevem a

experiência inicial nessa realidade como um “pesadelo”, se sentindo totalmente perdidos.

O fato de iniciarem como professores em turmas multisseriadas contribuiu para aumentar as dificuldades expostas. Em vários memoriais, os professores-alunos chegam a descrever essa experiência inicial como assustadora, em outros, como traumática. A necessidade de adequar espaço, tempo, idade, série e conteúdo aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos revelou-se como uma das maiores dificuldades enfrentadas por eles. (Ramalho, 2008, p. 70).

Outro fator de diferenciação entre as salas multisseriadas e as classes, digamos, “comuns”, é, sem dúvida alguma, o tempo. A multisseriação exige tempos escolares e ritmos docentes diferentes. Imaginar em uma mesma sala, funcionando em um mesmo turno, com mais de uma série juntas, com a atuação de apenas um professor, exigindo do mesmo, uma didática diferenciada, que muitas vezes é o próprio que a elabora de acordo com a necessidade e com base em sua experiência, exigindo do professor - utilizando uma expressão típica da região - “*jogo de cintura!*”. Para isso temos que ter em mente que,

Compreender a sala de aula significa não apenas discuti-la do ponto de vista da constituição e da transmissão de conteúdos cognitivos e simbólicos, isto é, da cultura escolar, como também do ponto de vista das suas características próprias, seus modos seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, elementos que compõem, na perspectiva de Forquim (1993), uma cultura da escola. (Garcia, 1999, p. 111).

No caso das classes multisseriadas, o professor precisa ter um senso mais “acurado” para administrar o seu tempo em sala de aula, visto que a turma é mais heterogênea³², visivelmente fragmentada, o que exige um ritmo diferenciado, mais dinâmico. Pois, um professor que leciona no sistema seriado possui as quatro horas para trabalhar com uma mesma série e o da sala multisseriada tem que dividir esse mesmo tempo com, no mínimo, duas séries. Então ele se desdobra dividindo o quadro em partes (marca registrada da

³² Reconhecemos que toda sala de aula é heterogênea, por mais que esteja dividida em séries ou organizada em ciclos, sempre visando à homogeneidade. Mesmo isso sendo praticamente impossível, uma vez que cada ser humano possui o seu ritmo e suas características próprias – personalidade, habilidades, etc.; a divisão dos alunos em séries veio para facilitar o trabalho do professor, homogenizando-o na medida do possível. O termo heterogêneo aqui utilizado, possui o sentido de indicar que por ser uma sala onde tem mais de uma série essa diversidade é mais, digamos, visível.

multisseriação), onde passa matéria para uma série, enquanto essa copia distribui exercício mimeografado pra outra, ao mesmo tempo orienta para que a outra série siga a matéria no livro didático, enfim, explica, corrige, atende a cada aluno, oferecendo assistência individualizada sempre que possível.

Essa didática diferenciada exige do professor mais envolvimento com a interdisciplinaridade, tendo que se esforçar para associar as várias matérias e, mais, das várias séries, diferenciando as atividades de acordo com o nível de cada um. Lembrando que em uma mesma série pode haver, ainda, alunos em níveis diferentes, então o professor tem sempre que estar atento ao desenvolvimento da turma. Nesse ponto, a quantidade reduzida de alunos, na maioria das salas, contribui para o trabalho do professor.

O tempo “ocioso” é outro impasse para esse docente. No decorrer da aula, sempre tinha um aluno, ou uma série que, devido ter recebido a atividade primeiro, termina primeiro, ficando, então, sem ter algo para fazer, isso geralmente é motivo para indisciplina, para conversas paralelas, atrapalhando os outros alunos.

Para tais momentos, os professores contavam com cantinhos de leitura, além de fazerem um trabalho com eles no decorrer do ano letivo para perceberem a importância deles ocuparem esse tempo com algo produtivo ao invés de ficarem atrapalhando os outros colegas. O desenvolvimento desse senso de companheirismo, dessa consciência coletiva, é o ponto-chave para manter a disciplina da sala. Pois, sem a contribuição dos alunos, o professor não conseguiria desenvolver o seu trabalho.

Os professores utilizam também como artifício para a produtividade da aula, uma espécie de sistema de monitoria, onde os alunos atuam como “professores”, uns ensinando os outros e, conseqüentemente, aprendendo. Os estudos consultados comprovam a eficiência dessa estratégia, pois os alunos que estão nas séries subseqüentes, em um nível mais adiantado, auxiliando os que estão nas séries anteriores ou até mesmo da mesma série que se ajudam entre si, possibilitando um aprendizado mais eficaz.

É uma atitude positiva, primeiramente, porque o aluno fica mais à vontade para perguntar, expor suas dúvidas, pois estão interagindo com seus pares, fazendo com que o diálogo flua melhor, e por essa relação ser entre

alunos, eles comunicam-se melhor devido terem uma “linguagem comum”, o que facilita a explicação do conteúdo ou exercício.

Sem contar que, dessa forma, os alunos ainda têm a oportunidade de revisar a matéria, interagir com os outros colegas e ainda desenvolverem um senso de responsabilidade e solidariedade ajudando uns aos outros. E o principal, disponibiliza tempo para que o professor atenda aqueles que necessitam mais de sua atenção, como é o caso dos alunos mais novos, que ainda não se adaptaram à cultura escolar, não tendo desenvolvido completamente sua autonomia.

Está certo que o aluno não conhece a didática correta, “dando”, na maioria das vezes, a resposta pronta para o colega, sem explicar nada – às vezes só empresta o caderno para o outro “colar” –, mas o professor tem que fazer um trabalho contínuo, que insira no aluno o senso de participação e a intenção de ajudar o colega, fazendo-o enxergar a importância de se deixar que o colega chegue à resposta por si mesmo, pois, somente assim, estará aprendendo.

O fato de estarem em contato constante com as matérias de séries diferentes, permite ao aluno de sala multisseriada estar sempre revendo e/ou antecipando os conteúdos e isso divide as opiniões dos profissionais que atuam nessa realidade.

Às vezes sim, às vezes não. Porque você tem que ser muito criativo, por exemplo, porque eu mesmo, quando eu trabalhava na sala multisseriada, quando eu realizo meu trabalho na sala multisseriada, eu já cansei de alfabetizar aluno com cinco, seis anos, porque?! Porque ele ia presenciando, então, ele desinteressava da série que ele tava, passava pra série seguinte e no final do ano ele saía alfabetizado. Então, assim, às vezes é bom e às vezes não, porque você tem que trabalhar conteúdo de uma série, mas você não pode trabalhar esse porque o aluno já conhece tudo. Ele fala “Tia, esse aí eu não quero ver mais não! Eu já sei tudo!”. E realmente sabe.

(Trecho da entrevista com a professora Kênia).

Olha, os negativos é como eu disse, é mais a questão do tempo. Que você tem que assim, um tempo muito escasso. Igual por exemplo, eu tenho quatro horas pra trabalhar com quatro turmas. Porque no caso se eu tivesse só uma turma só, seria quatro horas só praquela turma. E eu tenho que dividir esse tempo. Então, é mais a questão do tempo. E os positivos, eu acho que a criança, assim, tem mais facilidade de aprender, porque a mesma hora que você tá ensinando pra

quarta série, pra segunda, o lá do introdutório já vai ouvindo, já vai criando aquela concepção, já tem um certo conhecimento daquele assunto quando ele chegar naquele série.

(Trecho da entrevista com a professora Nayara)

Uma questão preocupante nas salas multisseriadas é a montagem dos horários escolares. É do conhecimento de todos, que a LDB 9394/96 assegura um mínimo de 800 horas/aula ministradas em, no mínimo, 200 dias letivos. Para cada disciplina, incluindo Educação Física, são distribuídas as horas/aula e dentro dessa divisão existe uma hierarquização dos conteúdos.

Em outras palavras, os conteúdos de mais prestígio que são Língua Portuguesa e Matemática, são considerados mais importantes na formação do indivíduo, detendo uma carga horária maior. Para completar, são distribuídos de maneira estratégica, para “segurar” o aluno na sala de aula, garantindo sua frequência.

Muitos professores não gostam de dar aula de matemática depois do recreio, por exemplo, alegando que os alunos retornam à sala muito agitados, dificultando a concentração e o raciocínio, preferindo deixar essa disciplina para o início das aulas e matérias mais “tranquilas”, como história ou atividades artísticas, como estratégia para acalmar a turma. Vemos aqui mais uma estratégia de administração do tempo por parte do professor.

Essa “hierarquia” ficou muito clara na apresentação dos quadros de horários dos professores que Toledo (2005) apresentou em seu estudo, onde se privilegiava as aulas de Português e Matemática³³, como também durante minhas observações das aulas dos professores que lecionam em Buritizeiro. As escolas que visitei não possuíam quadro de horários. Os professores planejavam suas aulas a partir dos seus objetivos, traçados de acordo com os conteúdos a serem dados. Isso intensificava o privilégio dado à matemática e à língua portuguesa, passando despercebido, muitas vezes, aos olhos docentes.

As avaliações estaduais e federais acabam contribuindo para propagação desse quadro, pois as disciplinas cobradas pelo Saeb são estas, portanto, há uma cobrança por parte da SEMED e, até mesmo dos próprios professores, em obterem bons resultados. Além do mais, português e

³³ Com exceção de uma das escolas, a Borari, que dedica um dia da semana para cada disciplina.

matemática são tidas como a base para os demais conhecimentos o que as coloca em um patamar diferenciado.

No entanto, ao serem questionadas sobre a ausência de um quadro de horários e sobre como computam a distribuição das horas/aulas obrigatórias de cada disciplina, os professores revelaram interesse em construir um horário, mas sempre acabavam adiando ou até mesmo esperando que essa atitude partisse da SEMED. Uns ainda afirmaram que tinham um horário, mas que acabaram deixando-o de lado, pois não conseguiam acompanhá-lo.

Nessa lógica, temos também o calendário escolar, que também se caracteriza como um terreno de disputas “invisíveis”, como chama Teixeira (1999). “Os calendários são um dos principais referentes temporais da escola e da experiência do tempo dos professores. [...] Estruturam e revelam a rítmica das práticas e atividades docentes nos tempos cotidianos.” (p.96).

O calendário escolar é que, de certa forma, conduz as atividades, a prática de uma escola. É ele que determina o que deverá ser lembrado ou esquecido, exaltado ou minimizado, expressa em suas “entrelinhas” uma espécie de hierarquização das datas.

Por isso o ideal seria toda a comunidade escolar – diretor, pedagogo, funcionários, alunos e suas famílias – participarem da formulação do calendário todos os anos, já que se trata de um importante constituinte da identidade de cada escola e não podemos esquecer que, “embora o calendário oficial, elaborado nessas instâncias, seja sempre uma referência a ser cumprida, no dia-a-dia da escola ele vai sendo reconstruído [...]” (Teixeira, 1999, p. 97). Em outras palavras, utilizando um famoso ditado popular: “*o engenheiro faz o caminho, o pedestre o atalho*”, pois, “as divisões e a datação neles definidas e indicadas, embora possam equivaler-se em termos quantitativos ou identitários, são qualitativamente distintas e até mesmo hierarquizadas.” (Ibidem, p.99).

Não podemos nos esquecer de que,

Calendários são signos carregados de sentidos e comprometeros, sob intervenção direta dos jogos de poder, mais especificamente, dos detentores de poder. Instrumentos de controle do tempo social, como outros signos temporais, os calendários são emblemas de poder e dominação, posto que não apenas revelam, mas circunscrevem os ritmos sociais. (Teixeira, 1999, p.98).

Daí a necessidade dos calendários das escolas rurais serem diferenciados das das escolas urbanas, respeitando a temporada de chuva, que é a época do ano que mais atrapalha o transporte escolar das crianças, e também a época do plantio e da colheita, onde as crianças “engrossam” a força de trabalho familiar, ajudando seus pais na lavoura.

Nada mais justo e constitucional do que adaptar o calendário dessas escolas à realidade dessas famílias e ao meio físico da região, como assegura o art. 28 da LDB 9394/96, já tratado anteriormente, diminuindo, assim, a evasão e a repetência.

O município de Buritizeiro possui um calendário escolar específico para o meio rural desde 2007, onde as aulas são encerradas ao final de novembro, período de início das chuvas. A professora Valdelice contou que no ano retrasado, elas (ainda eram duas professoras nessa escola) tiveram que estender as aulas para pagar os dias que não lecionaram devido o transporte não conseguir passar na estrada por causa das chuvas. Os alunos da 4ª série quase perderam o ano, tiveram que vir pra escola de bicicleta para fazerem as provas. Ano passado encerraram no tempo certo. E com a mudança do calendário esse ano, que tirou o recesso do mês de julho completamente e a semana de outubro³⁴ para poder encerrar dia 30 de novembro (na verdade será dia 28, a última sexta-feira do mês), conseguirá cumprir o calendário corretamente.

Valdelice tinha dispensado os alunos às 9:45 porque estava programado uma atividade avaliativa. Mas às 10 horas o transporte escolar chegou trazendo os alunos. O motorista contou que teve que “abrir” uma nova estrada porque a chuva abriu várias grotas pelo caminho.

(Trecho do Diário de campo da pesquisadora).

A organização das carteiras também foi uma variável. Encontramos salas onde as carteiras eram em fileiras e, ainda, umas dividiam as séries por fileiras e outras deixavam os alunos se sentarem aleatoriamente, só os reunindo em grupos para realização de trabalhos mais específicos. Em outras o semicírculo era a organização escolhida. Outras ainda, como possuíam mais

³⁴ Essa “semana do professor” engloba o feriado nacional em homenagem à Nossa Senhora Aparecida, padroeira do Brasil, juntamente com o dia do professor, dia 15 de outubro, que não é feriado, mas acabou entrando como “justificativa”, para dar-se uma semana de recesso em outubro. Essa semana é conhecida também pelo nome “semana do saco cheio”.

de um quadro negro, colocavam as carteiras viradas para cada quadro, como se houvesse realmente paredes “invisíveis” separando as séries.

Esses foram apenas alguns aspectos familiares entre as salas multisseriadas que encontramos a partir da descrição de alguns autores e da nossa observação *in locu*. O nosso objetivo era, acima de tudo, apresentar a sala multisseriada com mais propriedade para aqueles que não conhecem muito bem. Depois, demonstrar que essa modalidade de ensino, independente da região de sua localização, possui características que aproxima as diversas realidades. E, por último, que, apesar de possuir o “rótulo” de educação de baixa qualidade, estando, geralmente, associada a atraso, é uma organização que tem seus pontos positivos, podendo ser potencializados, se tiver os recursos mínimos para isso³⁵.

Nos capítulos IV e V, dedicado à metodologia deste estudo, serão abordados outros aspectos relevantes a respeito do “retrato” desse professor que atua no meio rural buritizeirense, que foi construído a partir da aplicação de questionários e serão analisadas as entrevistas. Agora, no capítulo III, trataremos da formação do professor do campo, expondo as estratégias adotadas para atender a diversidade presente nesse meio e que tem sido considerada na formulação dos cursos de formação docente como o Pedagogia da Terra e o Escola Ativa.

³⁵ No Brasil temos notícias da existência de escolas multisseriadas que desenvolvem um trabalho superior ao sistema seriado nos centros urbanos, como é o caso de Campo Grande

CAPÍTULO III

A Formação Docente Do Professor Do Campo: *Reconhecendo as especificidades*

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

Paulo Freire



Foto 4 : construindo caminhos – os obstáculos enfrentados no cotidiano docente.
Fonte: arquivo da pesquisadora.

3. A Formação Docente do Professor do Campo: *Reconhecendo as Especificidades*

O tema formação docente ganhou espaço considerável enquanto campo de pesquisa acadêmica nos últimos quinze anos. A preocupação em conhecer com mais propriedade o processo ensino/aprendizagem, a didática do professor em sala de aula, além de procurar compreender sua identidade enquanto sujeito ativo dentro da escola e fora dela. O enfoque também foi transferido do que seria um ensino de qualidade para o tipo de conhecimento que os professores têm e quais deveriam possuir para desenvolver um trabalho significativo, ou seja, que tipo de formação necessita o professor? Como se dá essa formação docente? De que maneira os professores constroem o conhecimento? (Marcelo, 1998).

Marcelo (1998) coloca ainda que, “se inicialmente a preocupação centra-se principalmente nos professores em formação, pouco a pouco foi aparecendo considerável literatura de pesquisa a respeito dos professores participantes e dos professores em exercício”. (p. 51). A investigação abrange agora o “‘aprender a ensinar’, enraizadas no que se denominou o paradigma do ‘pensamento do professor’”. (Ibidem, p.51). O professor é encarado como sujeito ativo, capaz de construir conhecimento ao invés de mero receptor de informações e conhecimentos produzidos por terceiros.

Autores como Nóvoa (1991, 1992, 1997) e Tardif (2000, 2002, 2005), são considerados, dentre outros, ícones dessa nova geração de pesquisadores dessa temática no mundo, que defendem a formação docente a partir desse novo paradigma: a construção de um conhecimento emergente da prática de um sujeito atuante.

No nosso estudo, a formação docente colabora no sentido de frizar a ausência de condições prévias para o sujeito atuar em seu campo profissional, uma vez que a Educação do Campo, assim como a multisseriação, não são tópicos recorrentes nos currículos de formação docente, seja ela inicial ou continuada.

Quanto a isso, Evangelista (2005) coloca o seguinte,

Os professores das escolas das comunidades rurais não estariam sendo atendidos nas suas necessidades de formação

para uma atuação docente inovadora e diversificada, para o desenvolvimento de um conteúdo de ensino significativo para os alunos e dentro da singularidade de uma realidade. (p.40).

Essa autora relata algumas experiências que visavam à especificidade da formação do professor do meio rural, como em 1934, quando foi criada a Escola Normal Rural, em Juazeiro do Norte, CE, a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em 1938 que visava organizar propostas de formação específica para esses professores. Houve também, em 1947, a organização de uma política federal para o ensino normal regional, ou rural, que defendia uma proposta de formação específica para os professores lecionarem nesse meio.

A educadora Helena Antipoff também teve sua participação, em 1948, realizando uma experiência muito significativa, orientada pelo Serviço de Orientação Técnica do Ensino Rural, da Secretaria do Estado, que foi a Escola Normal Rural³⁶. E atualmente, a UFMG oferece o Curso de Licenciatura Pedagogia da Terra, voltado para a educação do/no campo, desde 2006.

Mesmo após algumas tentativas de implantar uma formação diferenciada para o professor do meio rural, ainda permanece um negligenciamento em relação a essa modalidade de ensino e seus profissionais, não os deixando outra alternativa se não se formarem na prática. Tardif (2000) denomina de “edificação de um saber experiencial”, essa aprendizagem oriunda da “sobrevivência profissional”, onde a rotina, o cotidiano escolar, associado à bagagem teórica, dá origem a um novo conhecimento, que na maioria das vezes, não é valorizado pela Academia. Em outras palavras, o professor aprende a dar aula lecionando.

“Em primeiro lugar, uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida escolar”. (Tardif, 2000, p.13). Antes de começarem a trabalhar já têm em torno de 16 anos, o equivalente a 15 mil horas de

³⁶ Para maiores informações a respeito de programas e projetos de apoio ao desenvolvimento rural, VER EVANGELISTA, A.B. *A universidade e os professores de escolas rurais: suas concepções e sua prática docente*. 2005. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC – Campinas, 2005; e CALAZANS, M.J.C. *Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural (Traços de uma trajetória)*. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M.N. (Coords.). *Educação e Escola no campo*. Campinas: Papyrus, 1993. (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico) p.15-40

observação de ofício, o que é um privilégio (ou não?!), que outras profissões não possuem. (Tardif, 2000).

Segundo o autor, o saber docente é um saber plural e heterogêneo, que envolve os saberes profissionais – “transmitidos pelas instituições de formação de professores” (escolas normais ou faculdades), *os saberes disciplinares* – saberes organizados em forma de disciplinas transmitidos nas universidades e cursos, *os saberes experienciais* – saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio e *os saberes curriculares* – se materializam nos programas escolares: objetivos, conteúdos, métodos. (Tardif, 2002).

No caso do professor que atua (ou atuará) em sala multisseriada, em particular, o sujeito tem que se “agarrar” aos saberes experienciais, visto que estão em desvantagem em relação aos saberes profissionais e disciplinares, já que os cursos de formação docente, raramente, contemplam a modalidade multisseriada.

A vida cotidiana de qualquer profissional prático depende do conhecimento tácito se mobiliza e elabora durante sua própria ação. Sob a pressão das múltiplas e simultâneas solicitações da vida escolar, o professor ativa os seus recursos intelectuais, no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimento, técnicas), para elaborar um diagnóstico rápido da situação, desenhar estratégias de intervenção e prever o futuro curso dos acontecimentos. (Pérez Gómez, citado por Azzi, p. 43-44).

Quanto a isso Ruz Ruz (1998) coloca que,

O currículo tradicional de formação de professores estrutura-se em torno de disciplinas fechadas, nas quais os conteúdos se organizam numa sequência lógica, disciplinas por meio das quais se pretende que os alunos atinjam um alto nível de especialização – nível esse que não se consideram as subculturas como cultura da marginalidade, a cultura indígena, a campesina, etc., mas sim como elementos perturbadores e refratários ao processo de integração. (p. 89).

No entanto, esse quadro de “exclusão” está se transformando à medida que a Educação do Campo galga os degraus rumo ao reconhecimento de sua existência e da necessidade de ser incluída no currículo de formação de professores. O Movimento dos Sem Terra – MST³⁷, tem contribuído

³⁷ Um dos movimentos que merece destaque, neste caso, é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. O MST se configurou num exemplo do avanço das mobilizações sociais no

inestimavelmente para esse processo de “inclusão” curricular da Educação do Campo. Esse movimento de transformação tem ocorrido em todo o território brasileiro, com o apoio das universidades federais e estaduais que têm criado cursos específicos para atender a demanda dos educadores do campo, tendo em vista que, “qualquer indivíduo, por meio do processo educativo, deve aprimorar não só a cultura universal, mas também, e preferentemente, a cultura em que está inserido, para poder enfrentar a sua própria existência e a sua própria realidade”. (Ruz Ruz, 1998, p. 89).

Pois, como coloca Teixeira (1999), “há ritmos e ritmos de vida, assim como há professores e professores, escolas e escolas, apesar de haver na experiência de tempo dos professores, bases comuns que os aproximam e identificam, deles fazendo um grupo social específico”. (p.90).

Miguel Arroyo (1999, citado por Nascimento, 2008, p. 03) também alerta “para o perigo da formação do educador do campo implicar numa negação da sua cultura e identidade enquanto camponês”, uma vez que essa (de)formação pode “suplantar os valores e conhecimentos do homem do campo”, causando um efeito de degradação do modo de vida no campo em detrimento do modo de vida urbano. Arroyo ainda sugere que,

[...] os cursos de formação de educadores aprendam a inserirem-se intensamente nesta cultura, estruturando seus currículos de maneira a recuperar e manter vivas as matrizes culturais camponesas. Para contribuir à preservação dos saberes e valores do homem do campo é necessário que os cursos de formação de educadores assumam o compromisso de dialogar com as matrizes culturais destes sujeitos. A organização curricular e as práticas pedagógicas dela decorrentes necessitam viver um constante diálogo que permita o conhecimento desta realidade da qual o conhecimento científico se distanciou. (1999, citado por Nascimento, 2008, p. 03)

campo. Emerge como um movimento a nível nacional, sendo fundado e organizado em 1984, quando aconteceu o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. O MST tem como objeto de luta a ocupação de terras devolutas, improdutivas e griladas, defendendo uma reforma agrária que acabe com o monopólio da terra, concentrada nas mãos da elite latifundiária. A luta do MST vai além da conquista da terra, entendendo que não basta conquistá-la; é preciso ter condições de se manter nela. Para este fim lutam por uma estrutura que envolva o bem estar do homem, lutam por justiça social e contra as desigualdades sociais existentes na sociedade brasileira (Fernandes, 2000). Portanto, a luta do MST é a luta dos trabalhadores, se configurando como uma luta política envolvendo diversos segmentos da sociedade - o direito à saúde, trabalho, educação, lazer, etc. (Gonsaga, 2009, p. 14)

O MST tem sido o protagonista nesse processo de construção de conceitos, baseado em suas experiências educativas e pedagógicas para fortalecer o movimento de reconhecimento das especificidades da Educação do Campo, visando instigar o debate a respeito de uma formação docente condizente com a realidade em que os povos do campo estão inseridos, desvinculando-se, assim, da visão “urbanocêntrica” de educação.

O intuito de oferecer a seus integrantes uma educação diferenciada, que contemple a formação integral dos sujeitos, envolvendo, portanto as dimensões humana e social, e não somente os conteúdos escolares, conduz às ações educativas do MST. Para tanto, almeja um sujeito transformador, capaz de intervir no seu espaço a fim de modificar a sua realidade.

Por isso, necessita de “uma educação que parta da sua realidade, entendendo, porém, que não deve se prender a essa realidade de vida, mas a tenha como pilar principal”. (Rezende e Bezerra Neto, 2008, p. 15).

Com as experiências e discussões do setor, verificou-se que apenas o acesso à escola não é garantia de uma educação que reflita os valores e princípios do MST. Parte-se da idéia de que as escolas convencionais tendem a reproduzir a lógica capitalista, individualista e competitiva, o que não tem consonância com a construção de um novo homem e uma nova mulher que o MST almeja. Dessa forma, o Movimento se propõe a desenvolver uma educação diferenciada, que valorize a cultura camponesa, que forme sujeitos atuantes na luta pela reforma agrária, contrapondo-se ao que é oferecido tradicionalmente pela educação oficial. (Rezende e Bezerra Neto, p. 06).

Pensando por essa perspectiva,

O MST demanda uma educação criada e desenvolvida pelos camponeses, compatíveis com a realidade rural do Brasil e que atenda as suas necessidades. Por isso, defende uma educação do campo, uma vez que tal educação deve ser concebida e praticada pelos sujeitos do campo e para eles e não uma educação da cidade aplicada ao campo. Para tanto, o Movimento acredita ser necessária uma mudança de paradigma na educação, para que ela atenda às necessidades dos camponeses e não seja a mera adequação das propostas da educação urbana para o campo (Arroyo & Fernandes, 1999). Sendo assim, o MST considera imprescindível a defesa de uma escola e de uma educação alternativa à vigente, a fim de valorizar os sujeitos do campo e formá-los cidadãos. (ibidem, p.06).

Pensando pela ótica da formação do sujeito como um todo e não apenas no âmbito docente, incluímos na nossa discussão o PRONERA, que tem feito parte das inúmeras batalhas em prol dos direitos dos povos do campo, dentre eles, o direito à educação.

3.1. O PRONERA e Seu Papel Formador Do Sujeito Do Campo

Não podemos deixar de fora da nossa discussão a respeito da formação do sujeito do campo (não só nos referindo à formação docente), o PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, peça-chave nesse cenário de lutas em prol dos direitos dos povos do campo.

O Pronera foi criado em abril de 1998, com o objetivo de proporcionar educação aos jovens e adultos assentados em comunidades rurais mediante processos de Reforma Agrária. Compreendem ações de alfabetização de jovens e adultos, “elevação da escolaridade (nos níveis fundamental, médio e superior) e formação continuada dos educadores, e formação técnica- profissional para a saúde, comunicação, a produção agropecuária e a gestão do empreendimento rural”, adotando metodologias e materiais didáticos adequados ao contexto sócio-cultural do campo. (PRONERA, 2004, citado por Zancanella, 2008, p. 06).

O PRONERA tem contribuído de forma importante na escrita das páginas da história dos movimentos dos povos do campo, uma história repleta de lutas, vitórias e derrotas, que fazem parte desse processo de reconhecimento do lugar que lhes é de direito enquanto cidadãos brasileiros. O PRONERA em parceria com diversos órgãos federais e estaduais e universidades públicas com o intuito de sanar lacunas decorrentes da ausência de políticas públicas que contemplem os moradores do campo.

Direcionando nossa atenção para a formação docente dos educadores e educadoras do campo em Minas Gerais, podemos perceber uma forte presença do MST nas negociações com as universidades públicas a respeito de cursos superiores que ofereçam um currículo diferenciado, buscando atender as reais necessidades dos povos camponeses e para isso, a formação do sujeito tem que ser diferenciada, pois,

Para a concretização desse projeto pedagógico, o MST tem como desafio a formação de educadores que consigam, de fato, romper com esse modelo de educação tradicional. [...] o MST defende que estes educadores tenham uma formação diferenciada, de modo a atenderem os critérios e a metodologia de ensino definidos pelo mesmo. (Gonsaga, 2009, p. 15)

Seria necessária então, uma formação que fosse além do que se exige de um docente em sala de aula, mas sim a formação de militantes, de sujeitos comprometidos com os ideais do Movimento, para assim, propagar essa formação em acampamentos e assentamentos através da escola, uma vez que a “o trabalho docente é uma prática social”, estando relacionado ao contexto, pois é “historicamente construído”. (Azzi, 2005).

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano do seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. (Azzi, 2005, p. 43).

Para atingir a tal objetivo, a formação docente deveria, ainda, estar centrada na

Perspectiva da educação libertadora amparada nos princípios defendidos por Paulo Freire, que entende ser papel do educador contribuir para a inserção dos sujeitos oprimidos num contexto em que estes se coloquem no mundo de maneira ativa, consciente e questionadora. (Gonsaga, 2009, p. 23).

Pensando dessa forma, emerge uma formação centrada nas peculiaridades dos sujeitos do campo e para tal, era necessária uma denominação condizente com os ideais e com o meio em que esta se daria. Eis que nasce o “Pedagogia da Terra”.

3.2. Pedagogia da Terra: *formação integral*

O MST denominou de Pedagogia da Terra o seu curso de formação de educadores, termo que está associado à luta por questões ambientais entre outras perspectivas, que acaba unificando este termo, bem como colocam Carvalho e Rocha (2006), “o compromisso com a superação de uma visão

centrada nas questões ambientais e com a construção de sentidos da terra como habitat humano global, fonte e lugar da vida, terra de todos, terra como um bem comum, como um organismo vivo”. (citado por Gonsaga, 2009, p. 44).

(...) a designação Pedagogia da Terra emergiu no primeiro curso de mestrado, em 1998, na Universidade de Unijuí, no Rio Grande do Sul. Os estudantes do MST não aceitaram a denominação ‘acadêmicos’ e utilizaram o termo Pedagogia da Terra como título de um jornal que informava aos outros estudantes da universidade quem eram e de onde vinham. O termo ganhou espaço no MST e foi utilizado para denominar a primeira turma do curso de Pedagogia (Araújo, 2005 apud Carvalho e Rocha, 2006, citado por Gonsaga, 2009, p. 44).

A presente colocação das autoras reforça o caráter social do termo Pedagogia da Terra, sendo um conceito coletivo, construído a partir de lutas envolvendo valores e ideais dos sujeitos do MST, visando, portanto, uma educação libertadora capaz de transformar a realidade em que estão inseridos, acreditando só ser possível através de uma educação formadora de sujeitos conscientes de seu papel enquanto agentes transformadores³⁸.

O MST em parceria com universidades públicas instituiu o curso Pedagogia da Terra na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e na Universidade Estadual do Mato Grosso – UNEMAT (em 1999), na Universidade Federal do Pará – UFPA, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Universidade Federal de Rondônia – UFRO, Universidade Estadual de Pernambuco – UPE e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS (2001), Universidade do Estado da Bahia – UNEB (2004) e, mais recentemente, em 2005 na Universidade Federal de Minas Gerais. (Carvalho e Rocha, 2006, apud Gonsaga, 2009).

O curso Pedagogia da Terra é um curso de nível superior que já está presente em todo o território brasileiro com o intuito de formar educadores para lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental, sendo que na UFMG, essa formação foi estendida as séries finais do ensino fundamental e no ensino médio também, atendendo, portanto, à educação básica, recebendo uma nova

³⁸ As reflexões em torno da formação de seus educadores originaram a criação do Setor de Educação do MST, nascido no 1º Encontro Nacional do Movimento em 1987, que culminou com a realização do I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, ocorrido em Brasília em julho de 1997 e a formação da primeira turma de mestrado do MST, no município de Braga/RS, em parceria com a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Ceilero - FUNDEP. (Gonsaga, 2009, p.17)

denominação: Licenciatura em Educação do Campo – Lecampo, que teve início em novembro de 2005³⁹. “O curso Pedagogia da Terra em Minas Gerais é o primeiro no Brasil que se propõe a formar educadores para as escolas do campo para atuarem em toda a Educação Básica”. (Gonsaga, 2009, p. 16).

Um dos diferenciais desse curso está na sua estrutura por áreas do conhecimento, que são: Ciências da Vida e da Natureza, Matemática, Ciências Sociais e Humanidades e Línguas, Artes e Literatura. É um curso semipresencial, dividido em Tempo-Escola e Tempo-Comunidade, ou seja, os estudantes alternam seu tempo entre a universidade (tendo aulas presenciais) e em sua comunidade (desenvolvendo atividades acadêmicas em seu meio). Isso caracteriza o regime de alternância. (Gonsaga, 2009).

A essência da Pedagogia da Alternância está no fato de a mesma proporcionar a troca de saberes entre o educador e o educando, bem como no aprimoramento dos saberes deste último, em seu conhecimento prático. No Brasil a Alternância tem sido um instrumento de grande relevância, no sentido de resgatar os valores, costumes e modo de vida das famílias camponesas, inserindo-as num contexto em que se colocam como sujeitos transformadores e construtores de seu próprio meio. (ibidem, p. 19)

Os cursos Pedagogia da Terra, ofertados nos estados brasileiros, têm sido objeto de vários estudos que buscam compreender a dinâmica e variações dos mesmos, além dos conceitos implícitos em seus currículos, como os valores e ideais de formação do sujeito integrante do movimento.

Outros movimentos sociais vinculados à Via Campesina⁴⁰ têm se juntado ao MST em busca da concretização e implementação dos cursos Pedagogia da Terra, como “Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de

³⁹ Esta foi uma grande conquista dos movimentos sociais do campo em Minas Gerais e em todo o Brasil, visto que esse é o primeiro curso de Licenciatura em Educação do Campo firmado entre estes e instituições de ensino superior. O curso, inclusive, é considerado uma experiência piloto pelo Ministério da Educação (MEC).

⁴⁰ A Via Campesina é um movimento internacional que coordena organizações camponesas de pequenos e médios agricultores, trabalhadores agrícolas e comunidades indígenas da Ásia, África, América e Europa. Trata-se de um movimento autônomo, pluralista, mas com ligações políticas e econômicas. Está formada por organizações nacionais e regionais cuja autonomia é cuidadosamente respeitada. Está organizada em 8 regiões: Europa do Leste, Europa do Oeste, Nordeste e Sudeste da Ásia, Sul da Ásia, América do Norte, Caribe, América Central, América do Sul e na África. A Via Campesina Brasil é composta pelos seguintes movimentos: MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra); MPA (Movimento dos Pequenos Agricultores); MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens); MMC (Movimento de Mulheres Camponesas); FEAB (Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil); CPT (Comissão Pastoral da Terra); PJR (Pastoral da Juventude Rural).

Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Centro de Agricultura Alternativa (CAA) e Cáritas Brasileira Regional Minas Gerais”. (Gonsaga, 2009, p.16).

Já para a formação específica para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais, contamos com o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação (Procampo) que se encarrega dos cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo, em instituições públicas de ensino superior a nível nacional.

É um curso com duração de quatro anos, oferecido em oito semestres, em regime de alternância, ou seja, tempo-escola e tempo-comunidade, com o intuito de aproximar teoria e prática. Essas turmas são formadas por “professores sem graduação, educadores populares e de movimentos sociais e sindicais do campo”. As universidades federais de Minas Gerais (UFMG), da Bahia (UFBA), de Brasília (UnB) e de Sergipe (UFSE) foram pioneiras ao desenvolver o projeto piloto desse curso, possuindo um modelo básico (tempo de duração, currículo e regime de alternância).

Essa licenciatura é multidisciplinar, possuindo as seguintes áreas: “línguas e códigos, em que o aluno adquire formação para trabalhar em português, literatura e artes, ciências da natureza e matemática, que capacita para lecionar matemática, química, física e biologia, ciências humanas e sociais, para trabalhar com filosofia, sociologia, história, geografia, e ciências agrárias”. (MEC, 2008).

A modalidade de ensino à distância também tem conquistado seu espaço na formação continuada desses docentes, oferecendo especialização em educação do campo pela Universidade Aberta do Brasil – UAB. Serão 77 pólos da UAB, nas cinco regiões do país, oferecendo especialização a 3.280 professores da educação básica que atuam em escolas do campo. (MEC, 2008).

Estamos presenciando um momento da nossa história onde os movimentos dos povos do campo têm conquistado o espaço que lhes é de direito, aos poucos. Várias universidades públicas já se convenceram da necessidade da criação de cursos que contemplem as realidades dos campos brasileiros, as mais diversas, precisando de currículos e propostas pedagógicas específicas para cada região do Brasil. Porém, acreditamos que

apenas o primeiro passo foi dado, sendo este o reconhecimento dessa especificidade, pois,

A efetivação da Educação do Campo requer, entre outras demandas, a construção de uma proposta pedagógica específica para a realidade do campo e educadores e educadoras capacitados para implementar essa proposta pedagógica. E não basta apenas serem capacitados. É preciso se identificarem e se inserirem na dinâmica das relações sociais do povo camponês. (Gonsaga, 2006, p. 54).

Após tratarmos da formação do professor do campo, de forma sucinta e geral, nos concentraremos na especificidade dessa formação, focalizando agora, na formação do docente de sala multisseriada. Para isso, precisamos conhecer a proposta da Escola Ativa, a única encarregada da demanda dos professores da multisseriação no Brasil.

3.3. A Escola Ativa: uma formação docente específica para a sala multisseriada

A “Escuela Nueva – Escuela Activa” é uma estratégia metodológica que foi desenvolvida por um grupo de educadores colombianos há mais de trinta anos com o intuito de preencher as lacunas na formação dos educadores que atuam em salas multisseriadas, visando melhorar a qualidade de ensino nessa organização escolar.

Em 1996, um grupo de técnicos brasileiros⁴¹ foi convidado pelo Banco Mundial a participarem de um curso na Colômbia sobre a “Escuela Nueva – Escuela Activa”, para conhecerem essa proposta. A partir daí, inicia-se o primeiro desafio: transformar essa proposta em uma metodologia com o objetivo de suprir as necessidades das salas multisseriadas do Brasil, melhorando assim, a qualidade das mesmas, equiparando ou, até mesmo, superando, às classes seriadas. Então no mesmo ano, foi realizado um seminário sobre a Escuela Nueva, em Brasília, “ministrado por um representante da *Fundacion volvamos a la gente*, responsável na Colômbia

⁴¹ O grupo era formado por técnicos da Direção Geral do Projeto Nordeste e técnicos dos estados de Minas Gerais e Maranhão.

pela implantação e implementação da estratégia neste país”, (MEC, 2006, p.12).

Participaram desse seminário,

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. (MEC, 2006, p.12)

Nasce então, no Brasil, a Escola Ativa, uma estratégia metodológica implantada em 1997, com assistência financeira e técnica do Projeto Nordeste/MEC, visando à redução da repetência e evasão dos alunos de 1ª a 4ª série que estudavam em salas multisseriadas⁴², pois, até então não havia (e ainda não há) nenhuma metodologia específica para essa modalidade de ensino.

A Escola Ativa pode ser considerada uma inovação pedagógica que utiliza métodos e materiais adequados à realidade dessas escolas, além de investir na formação continuada dos educadores, propiciando acompanhamento técnico aos estados e municípios que a adotam em sua rede. (MEC, 2006).

A implantação do Escola Ativa no Brasil pode ser distinguida em fases: de implantação e testagem (entre 1997 e 1998, em estados da região Nordeste. Essa fase envolve ações como a elaboração de Guias de aprendizagem, capacitação de técnicos e professores, e a contratação de um supervisor pedagógico por estado, que seria o responsável pelo acompanhamento nas escolas), Expansão I (ampliação do número de escolas, ainda na região Nordeste. Depois começou atingir as regiões Norte e Centro-Oeste, em municípios que compunham as Zonas de Atendimento Prioritário – ZAP, que eram definidas pelo Programa FUNDESCOLA), Consolidação (essa terceira fase foi o reconhecimento da efetividade da Escola Ativa. Criação de rede de formadores da estratégia), Expansão II (a extensão da Escola Ativa ultrapassava agora as ZAP, alcançando todos os municípios que se

⁴² Sergipe e Alagoas também aderiram à estratégia Escola Ativa em 1998.

interessassem em adotar a proposta⁴³) e a última fase, de Disseminação e Monitoramento (hoje a Escola Ativa pertence à Coordenação Geral de Fortalecimento Institucional - CGFOR/Diretoria de Programas Especiais/FNDE/MEC, com responsáveis por sua implantação, implementação, monitoramento e avaliação a nível nacional, estadual e municipal, possuindo uma rede composta por gestores, técnicos, professores, alunos e pais que participam desse processo, visando conservar a sua qualidade. Também nessa fase, encontram-se os projetos pilotos para atender a demanda das áreas indígenas e extrativistas).

O programa Escola Ativa tem como princípio oferecer uma educação de qualidade sem descaracterizar as comunidades rurais, preservando as suas estruturas cultural, geográfica e política, respeitando assim, a diversidade educacional, melhorando a qualidade de vida desses sujeitos que vivem e trabalham no campo.

A estratégia metodológica Escola Ativa tem como princípios norteadores a valorização do aluno como ser livre, ativo e social, o professor como facilitador no processo de aprendizagem do aluno e a comunidade como parceira na transmissão de saberes culturais, sociais e nas atividades empreendidas pela escola. (MEC, 2006, p. 16).

O Escola Ativa tem como objetivos: oferecer uma metodologia adequada às salas multisseriadas com custos menores do que a nucleação, atendendo o aluno em sua comunidade, promover a equidade, melhorar a qualidade do ensino, reduzindo as taxas de evasão e repetência nas salas multisseriadas, corrigir a distorção idade/série dos alunos, promover a participação dos pais na escola, envolvendo-os em aspectos pedagógicos e administrativos da escola. (MEC, 2006).

Para tal, a Escola Ativa trabalha com Guias de Aprendizagem (são livros didáticos das áreas do conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Esses livros têm como principal alternativa o desenvolvimento da autonomia do aluno, através da realização das atividades que enfatizam a auto-aprendizagem), Cantinhos de Aprendizagem (espaços organizados pela comunidade escolar para pesquisa, investigação, observação

⁴³ Lembrando que “adotar a proposta” da Escola Ativa significava assumir responsabilidades como dotar as escolas com estrutura física e kits pedagógicos da Escola Ativa, além de capacitar os professores.

e aquisição de novos conhecimentos. Nesse espaço devem ter: material para manuseio e observação, material de apoio e incentivo à pesquisa, produções dos alunos, artigos e produtos produzidos na comunidade), Governo Estudantil (uma organização *dos* alunos *para* os alunos, visando sua formação cívico-democrática dos alunos. É composto por presidente, vice-presidente e secretário, que são eleitos pelos alunos, estimulando o envolvimento com as atividades escolares e com questões da comunidade) e Comunidade (almeja o estreitamento das relações com a comunidade, através de atividades curriculares relacionadas com a vida cotidiana dos alunos, para assim, investir na formação integral dos mesmos).

Promove encontros, cursos e reuniões para formação continuada de técnicos e professores que fortalece as relações escola-família-comunidade. A avaliação do aluno consiste em verificar se ele está conseguindo desenvolver suas capacidades, aptidões, além de formar atitudes e valores, sendo processual e contínua, com o objetivo de direcionar intervenções pedagógicas ao invés de punir o aluno.

A recuperação é paralela, visando oferecer ao aluno atividades de recuperação permitindo que ele vença as dificuldades imediatas, não deixando para o final do bimestre, semestre ou ano letivo, permitindo assim, prosseguir o seu desenvolvimento normalmente. E o aluno que alcançar o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao nível que se encontra, ou seja, à série que está cursando, poderá ser promovido para a série seguinte, em qualquer época do ano.

Os estados e/o municípios que desejam implantar a Escola Ativa necessita de condições mínimas para isso, que são⁴⁴:

- § Possuir classes multisseriadas,
- § Assinar o Acordo de Cooperação e Apoio Técnico entre a DIPRO/FNDE/MEC, estados e municípios,
- § Monitorar os processos de implantação e implementação, por meio de uma supervisão pedagógica sistemática,
- § Dotar as escolas de condições mínimas de funcionamento,
- § Prover as escolas de materiais didáticos e de kit pedagógico. (MEC, 2006, p. 26).

⁴⁴ Existem outras etapas e exigências que compõem o processo de implantação da Escola Ativa, mas que não iremos abordar nessa dissertação, pois não é o nosso objetivo. Para maiores esclarecimentos sobre o assunto, consultar as Diretrizes Para Implantação e Implementação da estratégia metodológica Escola Ativa, do MEC, 2006.

A Escola Ativa tem obtido êxito em suas ações nos diversos estados e municípios em que está presente, correspondendo às expectativas. Esses resultados dependem da parceria entre DIPRO/FNDE/MEC, Secretarias Estaduais de Educação e Municípios, que desenvolvem essa proposta metodológica, cada qual com sua parcela de responsabilidade para a realização das ações dessa estratégia pedagógica. É necessário a divulgação das ações dessa estratégia metodológica, a fim de que mais localidades adotem-na, melhorando a educação multisseriada a nível nacional.

CAPÍTULO IV

A Trajetória da Pesquisa: *Momento de Escolhas*

“[...] É sobre a curiosidade, tão antiga, do povo brasileiro, que sempre quis se levantar, pôr a cabeça fora da água, chegar até as margens do rio para conseguir apreender o outro lado das coisas, da vida, do povo... e isso sempre foi afogado, empurrado, reprimido. Sempre oprimido, desde aqueles dias em que inventaram o Brasil”.

Paulo Freire



Foto 5: Estrada de chão - Meio rural de Buritizeiro - MG
Fonte: arquivo da pesquisadora

4. A Trajetória da Pesquisa: *Momentos de Escolhas*

4.1. A Escolha do Objeto de Pesquisa: *O Que Pesquisar?*

A escolha do objeto de pesquisa não foi uma tarefa fácil. Quando decidi fazer o mestrado, me deparei com a dúvida implacável do que eu gostaria de pesquisar. Na época conversei com uma ex-professora do curso de pedagogia, a qual admiro muito e conheço desde criança. Então foi quando me indagou: “*por que não sala multisseriada?*”. Confesso que achei estranho. Essa é a palavra! Sempre associei sala multisseriada a atraso, a ausência de recursos financeiros, estrutura física e material didático-pedagógico para oferecer uma educação seriada às populações rurais.

Estava convicta de que era uma modalidade de ensino em extinção, pois como sua concentração era basicamente no campo brasileiro e as populações camponesas estavam migrando para os centros urbanos, reforçando a política de nucleação, a tendência, eu acreditava, era a superação dessa modalidade de ensino, pois as pessoas estudariam em escolas maiores, seriadas.

Como eu estava enganada... No decorrer da minha pesquisa pude ver o quanto essa é uma realidade presente na atualidade brasileira, possuindo um percentual de quase 50% das escolas do País (das 207.234 escolas da rede de ensino básico brasileira, 96.557 se encontram no meio rural), e destas, as salas multisseriadas representam a metade⁴⁵.

Pude confirmar também o quanto essa realidade é desconhecida pela maioria das pessoas. Nas disciplinas do mestrado, muitos colegas estranhavam o termo *sala multisseriada*. Uns achavam que elas já não existiam mais, outros nem ao menos conseguiam imaginar como era a organização nesse ambiente, como era o processo de ensino-aprendizagem.

Quando recebemos em nosso programa de pós-graduação o doutorando mexicano Pedro Atilano Morales, que veio ao Brasil por meio de parceria entre UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) e a PUC – Minas (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais) para participar de atividades acadêmicas e cujo objeto de estudo envolve a classe multisseriada também,

⁴⁵ Dados fornecidos pelo Panorama da Educação do Campo publicado esse ano de 2007 pelo MEC/Inep. Disponível no site do Inep <<http://www.inep.gov.br>>.

que no México compõem um quadro muito semelhante ao do nosso país, onde em torno de 44% em nível nacional são salas “*multigrados*” (como são chamadas no México), segundo informações fornecidas por Morales em exposição do seu projeto de doutorado. No México, assim como aqui no Brasil, não há muitas pesquisas sobre o assunto e muito menos uma formação voltada para essa realidade⁴⁶. Daí a importância de estudos que revelem a face dessa modalidade de ensino e esse é um dos objetivos dessa pesquisa: contribuir para esse arsenal.

4.2. A Comprovação de *Uma das Hipóteses: O Silenciamento das Salas Multisseriadas*

Definido o objeto, eis que surge o próximo obstáculo: a construção do pré-projeto para a seleção do mestrado. A busca por bibliografia sobre o tema para embasamento teórico foi a comprovação de que a sala multisseriada, juntamente com educação rural e educação do campo, é um terreno ainda pouco explorado, deixado à margem das pesquisas acadêmicas, como nos coloca Ramalho (2008) logo no início da sua tese,

Ainda em relação à revisão bibliográfica, encontrei a primeira dificuldade, pois detectei enorme falta de dados quantitativos e registros que se referissem às classes multisseriadas. [...] Acrescenta-se a essa dificuldade, o fato de haver poucas dissertações e teses sobre o tema. (p.26).

Na revisão de literatura, agora para a escrita do projeto de pesquisa, essa comprovação foi reforçada. Damasceno e Beserra (2004)⁴⁷ fizeram o estado da arte sobre a produção acadêmica com a temática da educação rural na área da educação. O artigo das autoras traz um mapeamento dos estudos sobre Educação Rural realizados nas décadas de 1980 a 1990 na área da

⁴⁶ Nós, o professor Morales e eu, tivemos a oportunidade de visitar 3 (três) escolas multisseriadas no meio rural de Buritizeiro no mês de novembro deste ano. Visitas estas que contaram com o apóio da Secretaria Municipal de Educação do município e com a participação da própria da Secretaria de Educação que, durante as visitas, foi-nos esclarecendo diversas questões sobre a educação em classes multisseriadas. Foi uma experiência muito rica, acredito que tanto pra mim, quanto para o professor Morales.

⁴⁷ DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudo sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa. v. 30, n° 1, São Paulo, Jan./Abr. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1.pdf>>.

educação, onde pesquisaram a produção discente de mestrado e doutorado do banco de resumos de dissertações e teses da ANPEd, os periódicos acadêmicos nacionais e os principais livros enfocando a temática da educação rural publicados no período, constatando assim a escassez de trabalhos com essa temática, totalizando 102 trabalhos, constatando que “a proporção média ao longo do período pesquisado é de doze trabalhos na área de Educação Rural para mil trabalhos nas demais áreas da Educação”. (Damasceno e Beserra, 2004, p.04).

As autoras atribuem essa “ausência” de estudos nessa área principalmente ao “desinteresse do Estado”, devido à desvalorização do rural em detrimento do urbano (tudo que é urbano é sinônimo de progresso, de superior, enquanto que tudo que é rural é tido como atrasado) e também a questão da “dificuldade de financiamento de pesquisas e da relativa facilidade de desenvolvimento de pesquisas nas áreas urbanas onde o próprio pesquisador habita”. (Damasceno e Beserra, 2004, p.06).

Essas mesmas autoras afirmam, que o aumento de produções nos últimos dez anos “está relacionado ao poder de pressão do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra”. No entanto, ainda assim, o interesse pela pesquisa nessa área continua inexpressivo se comparado às demais áreas. (Damasceno e Beserra, 2004).

As regiões que mais se destacam na concentração de estudos, segundo as autoras, são a região Sudeste, com 55%, o Sul, com 24% e o Nordeste, com 15%. Damasceno e Beserra justificam essa repartição devido a,

Proximidade do Sudeste, o Sul é o beneficiário mais imediato da expansão do desenvolvimento nacional que inclui, entre outras coisas, a criação de instituições de ensino superior e a qualificação dos seus profissionais. Isso porque, na verdade, o que esta concentração de estudos e pesquisas revela é que foi nessas regiões que os primeiros programas de pós-graduação foram implantados. (2004, p. 10).

É um artigo interessante, que faz um apanhado dos estudos realizados no Brasil com a temática Educação Rural, que abrangem diversos temas como: Ensino fundamental (escola rural), Professores rurais, Políticas para a educação rural, Currículos e saberes, Educação popular e movimentos sociais no campo, Educação e trabalho rural, Extensão rural, Relações de gênero,

entre outros. As informações trazidas pelas autoras servem para que possamos enxergar a ausência de pesquisas sobre educação rural, o que expressa o lugar de “inferioridade” atribuído às questões relativas ao campo brasileiro, em especial, no âmbito educacional.

Não chegamos a levantar dados oficiais que demonstrem o aumento ou decréscimo da quantidade de estudos sobre Educação Rural ou Educação do campo, termo este, como já explanado, que está sendo construído para acompanhar as mudanças nas propostas educacionais e políticas públicas em relação à educação oferecida aos trabalhadores e moradores do campo e que tem ganhado espaço, inclusive, nas discussões acadêmicas. Porém, a partir de nosso levantamento bibliográfico e durante o processo de construção do nosso trabalho, podemos afirmar que os índices não se elevaram de maneira considerável a ponto de reverter esse quadro de *exclusão*.

No entanto, é visível, que trabalhos com essa temática têm ganhado espaço no meio acadêmico sim. Inclusive, como vimos no capítulo anterior, as universidades estão oferecendo cursos de formação docente específicos para atender às realidades camponesas (Licenciatura do campo, Pedagogia da Terra). No programa de pós-graduação da Faculdade de Educação – Fae / UFMG tive a oportunidade de cursar uma disciplina intitulada Educação do Campo, onde o grupo teve oportunidade de discutir diversos temas relacionados à Educação do campo.

Sem falar nos eventos realizados com o intuito de disseminar as propostas e ações realizadas nessa área do conhecimento, como por exemplo, o II Encontro Nacional de Pesquisadores do Campo, ocorrido na Universidade de Brasília – UnB, no mês de agosto de 2008, que reuniu cerca de cento e cinquenta pesquisadores e convidados. Foi um encontro importantíssimo para os defensores e disseminadores do movimento da Educação do Campo, com discussões, debates, reflexões, exposições, confraternização entre pesquisadores, iniciantes e veteranos, de todos os estados brasileiros, havendo troca de ideias, pontos de vista, dados, contatos, enfim, um momento de circulação do conhecimento. Esse Encontro foi essencial para ver o que estava sendo produzido, estudado a respeito da temática Educação do Campo em todo o país e, assim, renovar minhas expectativas quanto a minha pesquisa, que estava meio *emperrada* a essa altura. Quando retornei desse

encontro, fui direto para a pesquisa de campo, renovada e empolgada para dar continuidade ao meu estudo.

O Seminário Internacional de Famílias Agrícolas, ocorrido na FAE/UFMG, em outubro de 2007, foi imprescindível para o desenvolvimento deste estudo, uma vez que eu estava iniciando o mestrado, familiarizando-me com o tema, sendo uma espécie de abertura das “portas” para a área da Educação do Campo.

As várias disciplinas que cursei durante o mestrado contribuíram inestimavelmente para a realização da pesquisa, isso é óbvio. Mas vale ressaltar a importância que os professores tiveram nessa trajetória. Não apenas em relação ao conhecimento compartilhado, mas também as dicas, as sugestões, os conselhos, as opiniões, as críticas e as palavras de incentivo, muito valiosas nesse processo de construção do nosso trabalho, na nossa formação. Foram disciplinas que apontaram em direção a esse *imenso horizonte* que é o conhecimento.

Enfim, essas colocações são apenas para ilustrar um pouco desse universo que nos inserimos em busca, mais do que de respostas, de questionamentos, pois sabemos que os objetos de estudos são incógnitas que estão longe de serem desvendadas completamente. Quando pensamos que descobrimos algo “novo”, ele se apresenta diante de nós acompanhado com ainda mais questões que serão responsáveis pela dinâmica da mutabilidade, da movimentação característica do conhecimento.

Este estudo retrata a realidade que assola a maioria das escolas do campo brasileiro, independente da região do país em que se encontra. Podemos perceber o quanto as realidades educacionais são parecidas em relação à estrutura física, formação de professores, recursos didático-pedagógicos, relações interpessoais professor/aluno, aluno/aluno, professor/comunidade, enfim, como as semelhanças aproximam essas realidades excluídas das pautas dos nossos governantes, que insistem em deixar às margens das discussões a respeito da Educação do Campo.

4.3. Estudos sobre salas multisseriadas: *Onde estão?*

Estudos específicos a respeito de classes multisseriadas no meio rural não têm sido uma constante no Brasil. O que é mais comum é encontrarmos pesquisas sobre educação rural, onde são mencionadas superficialmente as salas multisseriadas, pois estão diretamente ligadas a essa modalidade de ensino. Ainda assim, os estudos encontrados datam, a maioria, as décadas de 1970 e de 1980, que é o caso também das publicações de livros com a temática “educação rural”.

No levantamento feito sobre essa temática foram encontrados alguns trabalhos das décadas de 1990 e 2000, mas poucos⁴⁸. Tivemos acesso a alguns trabalhos específicos sobre sala multisseriada bem recentes, dos anos 2000, como os de RAMALHO, 2008, ROCHA, 2007, TOLEDO, 2005, que contribuíram bastante para o nosso estudo. Todavia, também encontramos estudos que apesar de não tratarem diretamente da sala multisseriada, contribuíram com informações referentes à Educação do Campo, à formação de educadores do campo, prática pedagógica, formação docente, dentre outros aspectos relevantes.

Recorremos, portanto, a estudos envolvendo a educação rural, educação do campo, formação de professores, prática docente, enfim, assuntos afins, pois mesmo não sendo específicos sobre salas multisseriadas, contribuíram para nosso estudo, descrevendo as várias faces do rural brasileiro e outros, por se tratarem de formação docente e prática pedagógica de um modo geral.

A dissertação de Toledo (2005), “O malabarista: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara – GO”, que, inclusive, é um dos trabalhos mencionados anteriormente que trata especificamente da realidade da sala multisseriada, retrata as dificuldades desse professor, que é marcado por um passado de exclusão e preconceito que se arrasta até os dias atuais. Devido à situação de precariedade e a ausência de uma proposta pedagógica específica para educação rural, é

⁴⁸ Revisão bibliográfica feita a partir dos resumos disponíveis no Banco de Teses CAPES, utilizando os termos sala ou classe multisseriada, turma unidocente, unidocência, educação rural e educação do campo. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/servicos/bancoteses.html>>. Acesso em 14 de julho de 2007.

chamado pela autora de “malabarista”, por se virar sozinho para vencer as dificuldades do cotidiano escolar.

O estudo de Evangelista (2005) intitulado “A universidade e os professores de escolas rurais: suas concepções e sua prática docente”, também já mencionado, atualiza o histórico sobre a educação rural, permitindo uma visão dos principais problemas nas localidades campestres do nosso país.

“O significado da escola rural revelado na trilha do trabalho”, de Rodrigues (1993), que foi realizado na década de 1990 em Buritizeiro – MG, foi outro estudo de grande importância para nossa pesquisa. A busca pela compreensão do significado da escola para os sujeitos de áreas rurais, inseridos em diferentes contextos de trabalho – carvoeiros e pequenos agricultores, é o objeto da pesquisa de Rodrigues (1993).

A tese de Ramalho (2008), “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”, foi um verdadeiro “achado”. Primeiro porque trata especificamente da formação dos professores de sala multisseriada, estando ligada diretamente ao nosso tema, descrevendo o cotidiano desse sujeito que atua em uma modalidade de ensino ainda discriminada, apresentando-nos os recursos (ou a falta deles), a estrutura da escola, a formação desse professor, a relação que possui com a comunidade, entre outros aspectos do dia-a-dia desse docente.

Segundo, porque a autora se preocupou em traçar a trajetória histórica das salas multisseriadas, apesar de ter relatado em seu texto, que os livros relativos a história da educação brasileira, utilizados pela mesma, não contemplam de maneira substancial essa modalidade de ensino, apresentando assim, “uma enorme lacuna”, segundo a mesma.

O capítulo do estudo de Ramalho (2008) que trata do silenciamento da multisseriação foi de grande valia para nossa dissertação, sendo bastante explorado, pois acreditamos que seja importante reunir o máximo de referências a respeito do presente e do passado das salas multisseriadas para a construção de um referencial mais substancial.

Terceiro, é um estudo realizado na mesma região que o nosso, assemelhando-se à nossa realidade, abrangendo questões sociais, econômicas, culturais, formação acadêmica, entre outros aspectos relevantes

que nos são familiares, permitindo-nos, de certa forma, comparar os dados dessa autora e os obtidos com a nossa investigação.

Em “A construção da ação docente: aprendizagens de professoras em classes multisseriadas na escola do campo”, Rocha (2007) tem como objetivo principal do seu estudo compreender como o professor que ingressa leigo na docência, ou seja, sem uma formação mínima, no caso o magistério nível médio⁴⁹, “se forma” professor na prática. Para tal, o sujeito se constitui professor a partir de suas experiências em classes multisseriadas e anteriores a elas e na interação com os outros sujeitos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem, ou seja, alunos e comunidade. As relações estabelecidas no ambiente escolar e com a comunidade são determinantes para a formação do professor.

Contamos também com contribuições de vários artigos acadêmicos, muitos encontrados na mais recente ferramenta de estudo, a internet, que por ser uma fonte de difusão de informações em larga escala (com cuidado, pois, nem sempre provêm de fontes confiáveis, *diga-se de passagem*) não poderia ser excluída da nossa investigação, sendo um artifício de grande ajuda, assim como livros que envolvem essa temática.

Além desses estudos mencionados e dos tantos artigos utilizados, contamos com as contribuições de autores essenciais para nosso embasamento teórico. Na área de formação de professores não poderíamos deixar de nos embasar em Nóvoa (1991, 1997), que defende a história de vida dos professores como constituinte de sua prática, Tardif (2000, 2002, 2005), Pimenta (2002, 2005), Azzi (2005), Arroyo (2007) – que inclusive está inserido nessa teia de conhecimentos sobre educação do campo, com a publicação de textos que contribuíram para a montagem de nosso arsenal bibliográfico –, André (2006), Marcelo (1998), dentre outros autores que tem como foco a formação docente.

Não há como falar em prática pedagógica, sem levarmos em conta a formação docente desse sujeito, pois teoria e prática são indissociáveis (apesar de não ser bem isso o que temos visualizado ultimamente). Portanto,

⁴⁹ Era considerado leigo aquele professor leigo que não possuía formação mínima para lecionar, nesse caso, o magistério nível médio. No entanto, esse nível tem que ser revisto, uma vez que a LDB determina prazo para que todos os professores tenham curso superior para lecionar.

dedicamos um espaço no capítulo anterior à formação desses professores do campo, em especial os que lecionam em sala multisseriada.

E por fim, mas não menos importante, temos os autores da área de Educação Rural e Educação do Campo, que trazem contribuições valiosas para o nosso estudo. Sem esses autores seria impossível compreender esse universo que é a multisseriação, que está inserida nessas modalidades de ensino, em realidades que envolvem particularidades. Autores como Therrien (1993), Caldart (2004, 2009), Calazans (1993, 1994), Leite (1999, 2002), Haje (2004).

Dentre outros autores, não necessariamente da área da educação, mas que nos oferecem contribuições relevantes para a nossa construção de conhecimento, como por exemplo, Ponte (2004), Silva (1997), Albuquerque e Pimentel (2004), Graziano (1996), Basaldi (2000), Speyer (1983), dentre outros, na recontextualização do conceito de rural que fizemos no primeiro capítulo, com o intuito de compreender as dimensões do rural hoje no Brasil, as relações econômicas e sociais presentes nesse meio e qual o lugar que este ocupa em nossa sociedade.

Essa foi apenas uma visão panorâmica (e bem resumida) do que foi lido e estudado para conseguirmos dar “vida” e credibilidade, é claro, ao nosso estudo. Para que o leitor compreenda os conceitos utilizados e as linhas de pensamento envolvidas em nosso trabalho, que se entrelaçam e dão forma a novos conhecimentos, a novas questões.

4.4. O Cenário da Pesquisa: *Onde* Pesquisar?

A escolha do local parece óbvia. Escolhemos o município de Buritizeiro, o meu município, onde moro desde os seis anos de idade e onde reside minha família praticamente toda. Vários foram os motivos que nos levaram a optar por esse cenário. Primeiro, porque é o local onde moro, “conhecendo”, assim, a realidade (*conhecendo* entre aspas, pois no decorrer da pesquisa percebi o quanto eu era “leiga” quanto às informações sobre o município no qual resido há tantos anos).

Segundo, porque, na época, eu trabalhava na Secretaria Municipal de Educação – SEMED, como supervisora pedagógica, como já foi citado, atendendo escolas no meio urbano e rural, o que facilitaria o acesso a dados e aos sujeitos da pesquisa.

Terceiro, porque é um município com extensa área rural e, conseqüentemente, grande quantidade de escolas/salas multisseriadas. Todos esses motivos atribuíram à certeza de que estava fazendo a escolha certa, pois, além de conhecer melhor o meu município, seria também, de certa forma, a oportunidade de poder apresentá-lo nacionalmente e, *quiçá*, ao mundo, através da difusão de informações. O conhecimento possui esse poder, o poder de chegar aos lugares mais longínquos e às pessoas mais diversas, se difundindo, crescendo, *alimentando* mentes.

Então, é com muito orgulho, que apresento Buritizeiro, o cenário da minha pesquisa.

Buritizeiro é um município “jovem”, com apenas 46 anos (foi emancipado em 1963) e está localizado ao norte de Minas Gerais, mais especificamente ao Noroeste do Estado, correspondendo à área do Alto Médio São Francisco, tendo sua sede situada às margens do rio São Francisco, distante da capital Belo Horizonte cerca de 357 km e estabelecendo limites com os municípios de Pirapora a leste, Várzea da Palma e Lassance a sudoeste, Barreiro Grande e São Gonçalo do Abaeté ao sul, João Pinheiro a oeste, Santa Fé de Minas e Ibiaí ao norte e Lagoa dos Patos a nordeste (Gama, De Paula, Lima, 2003). É o quinto maior município em extensão territorial de Minas Gerais, com seus 7.236,21 km² e possui uma população de 26.636 mil habitantes, de acordo com o censo realizado pelo IBGE em 2004⁵⁰.

Entre os vinte maiores produtores de carvão da silvicultura do Brasil, dezesseis são de Minas Gerais, Buritizeiro se encontra na primeira colocação produzindo 6,03% do total nacional.⁵¹ No entanto, de acordo com Gama, De Paula, Lima (2003), o município de Buritizeiro está inserido em uma região

⁵⁰ É importante mencionar que este censo revela dados preliminares, uma vez que o último Censo completo do município de Buritizeiro foi realizado no ano de 2000, onde apresenta uma população de 25.876 mil habitantes, sendo que 21.773 mil pessoas habitavam o meio urbano e 4.103 mil restantes residiam no meio rural, que por sua vez é muito amplo devido a sua grande extensão territorial.

⁵¹ Dados disponíveis em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=497&id_pagina=1>.

subdesenvolvida, possuindo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,50, assemelhando-se assim ao Nordeste do País⁵².

Sua economia é dependente do setor primário, em especial do agropecuário, tendo grande parte de sua área voltada para este tipo de atividade, mesmo com sua população urbana sendo de 84%.

As atividades da maioria da população estão ligadas ao campo. Entretanto, grande parte desta população não tem acesso a terra, sendo em sua maioria trabalhadores rurais que vivem na periferia da cidade e se deslocam diariamente para o trabalho rural, os chamados *bóias-frias*. (Gama, De Paula, Lima, 2003, p. 09).

Os dados obtidos pelo IBGE em 2000 ilustram essa informação:

SETORES	N° DE PESSOAS
Agropecuário, extração vegetal e pesca	3.121
Industrial	958
Comércio de Mercadorias	1.018
Serviços	3.028
Total	8.125

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

A união desses dois fatores – geográfico e econômico – gerou a necessidade de criação de escolas no meio rural para atender às comunidades campesinas, que devido à distância da sede do município (a distância das localidades rurais variam 34 a 90 km) não tinham condições de enviarem seus filhos para estudar na cidade. Em 1998, foi implantado o Programa de Nucleação Escolar, que, como em outras regiões, tinha como finalidade oferecer uma estrutura física melhor, com condições didático-pedagógicas mais consistentes para o maior número de crianças possível em escolas núcleo,

⁵² O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida comparativa que engloba três dimensões: riqueza, educação e esperança média de vida. É uma maneira padronizada de avaliação e medida do bem-estar de uma população. O índice varia de zero (nenhum desenvolvimento humano) até 1 (desenvolvimento humano total), sendo os países classificados deste modo: Quando o IDH de um país está entre 0 e 0,499, é considerado baixo; quando o IDH de um país está entre 0,500 e 0,799, é considerado médio; quando o IDH de um país está entre 0,800 e 1, é considerado alto.

tendo como meta extinguir as escolas ou salas multisseriadas. O pressuposto da nucleação era, portanto, de que o agrupamento dos alunos em escolas maiores, resultaria no fechamento das escolas isoladas, gerando, portanto, uma maior concentração de recursos financeiros, o que melhoraria, consideravelmente, o processo educativo.

Segundo dados fornecidos pela SEMED de Buritizeiro (2008), atualmente no município funcionam 23 (vinte e três) escolas no meio rural⁵³, que atendem em torno de 320 alunos de 1ª a 4ª séries e dessas, 20 (vinte) têm salas multisseriadas (em 2008, houve o fechamento de uma escola multisseriada devido à redução da quantidade de alunos. No entanto, outra escola foi aberta em um assentamento para atender integrantes do MST nessa região e aos alunos que estudavam na escola que foi extinta).

As condições de funcionamento dessas escolas no meio rural são bastante precárias. A começar pelo fato de nenhuma delas contar com fornecimento de água tratada, utilizando poços e cisternas para seu abastecimento, o que altera consideravelmente a qualidade da água, principalmente seu sabor (quando eu estive em observação em uma dessas escolas, não conseguia ingerir essa água de forma alguma, pois era muito salobra. Tive que tomar água de côco).

Quanto ao fornecimento de energia, cerca de 90% das escolas têm energia elétrica ou solar (inclusive o município está tendo sérios problemas com relação a roubos das placas de energia solar instaladas há pouco tempo nas escolas rurais), o restante ainda faz uso de lâmpões.

Ainda assim, a cada ano vem aumentando os pedidos de reativação de escolas “abandonadas” por insatisfação dos pais em relação aos problemas causados pela nucleação ou por demanda de grupos ligados ao Movimento dos Sem Terra (MST). Este movimento tem se ampliado no município e seus integrantes se apossam de pequenas glebas de terra e exigem seu direito à escola para os filhos.

⁵³ Só para comparação, no meio urbano de Buritizeiro, são oito escolas municipais: cinco que atendem da fase introdutória à quarta série; uma que atende educação infantil e fase introdutória e duas creches, sendo que mais uma está sendo construída em parceria com o governo federal.

O MST é uma peça fundamental para entender a luta por uma educação de qualidade no meio rural, a partir do momento que os integrantes desse movimento se reconhecem enquanto sujeitos transformadores e parte de uma cultura autônoma em meio a uma sociedade marcada pela luta de classes, em que as minorias procuram se firmarem e se fazerem ouvir.

O município passa por um período de intensas mudanças no campo político. Na última eleição para prefeito, em 2008, foi eleito o candidato do PT – Partido dos Trabalhadores, um padre, negro, e uma mulher, professora universitária (a qual me refiro o tempo todo nesse trabalho, “filha da terra”, como as pessoas de Buritizeiro gostam de dizer e já foi secretária de educação por duas vezes seguidas, ambas interrompidas devido a desentendimentos políticos). Há cerca de oito anos Buritizeiro não sabe o que é ter um prefeito eleito que conclua seu mandato.

Na última investida, Buritizeiro passou a ter dois prefeitos, pois o prefeito eleito (que, aliás, era vice do prefeito anterior que foi caçado e tendo, portanto, que assumir a função e se candidatando depois a prefeito, sendo eleito por uma diferença mínima. É interessante mencionar que esse senhor também já havia governado a cidade na década de 1980) foi afastado e o vice-prefeito tomou o seu lugar e ambos recebiam ordenados de prefeitos do município, o que gerou, além de prejuízo para os cofres públicos, um enorme mal-estar entre as instituições públicas e privadas do município e região. Resultando inclusive, em demissões por perseguição política, ato muito comum por aqui, que lembra os tempos do coronelismo, onde os *votos de cabrestos* dominavam as ações do povo.

Esse foi o contexto que estimulou as indagações que deram origem a esse estudo, associado ao desejo de compreender uma realidade ainda pouco explorada, mas que, no entanto, é mais constante no território brasileiro do que muitos imaginam e, ainda assim, continua sendo negligenciada pelo meio acadêmico e pelas políticas públicas que contemplam a área educacional.

Diante da quantidade de escolas multisseriadas do município e em meio à escassez de material referente a esse tema, emerge a vontade de compreender a tessitura da prática desse docente que leciona em meio a tantas diversidades e adversidades, como constrói a sua práxis, como é o seu

cotidiano, suas relações sociais nesse meio, quem são esses sujeitos? Essas são algumas das questões que buscamos investigar.

4.5. Metodologia e Ferramentas Metodológicas: *Como Pesquisar?*

O tema da nossa pesquisa é a prática pedagógica do professor que leciona em sala multisseriada no município de Buritizeiro – MG, buscando compreender como é construída a sua prática, a partir de que conhecimentos emerge a sua concepção de educação e de ensino, visto que não possui uma formação direcionada para as peculiaridades do contexto do campo – o que tem mudado, como estaremos expondo mais adiante, uma vez que cursos de formação docente específicos para atuar no campo, atentando para as reais necessidades, desejos e direitos das populações camponesas estão se difundindo pelo Brasil a fora –, e como lida com as adversidades encontradas em seu cotidiano (estrutura física precária, escassez ou, muitas vezes, inexistência de recursos didático-pedagógicos, isolamento, falta de apoio pedagógico, etc.) e com a heterogeneidade explícita, com a tamanha diversidade encontrada na sala multisseriada, onde o professor tem que aprender a trabalhar com mais de uma série em um mesmo tempo e espaço.

Para tal, passaremos pelo terreno da formação docente, para que possamos compreender melhor a partir de quais preceitos esses sujeitos construíram sua prática pedagógica e a posição ocupada pela educação rural e educação do campo na formação dos professores.

Como então, buscar as respostas para essas questões? De que maneira poderíamos realizar a nossa investigação de forma que esta tivesse credibilidade científica, desvinculando-se do rótulo de pesquisa não-científica atribuído às pesquisas educacionais (de modo geral) devido, em parte, a subjetividade do objeto e a alguns trabalhos na área das ciências sociais que não passam de meras descrições, sem ter muito a acrescentar à produção de conhecimento?

A escolha da metodologia veio, portanto, acompanhada de questionamentos a respeito da sua credibilidade no meio acadêmico como já foi mencionado anteriormente. A pesquisa qualitativa no campo das ciências

sociais, em especial a pesquisa educacional, por si só, já é algo que divide opiniões quanto à sua legitimidade. O fato de as ciências sociais não apresentarem regularidades como nas ciências naturais, devido ao fato da “complexidade da vida social, a variedade de interações entre os indivíduos, as contínuas mudanças ao longo do tempo e as diferenças culturais, não permitem que os teóricos estabeleçam leis que se apliquem em todo o tempo e lugar” (Santos Filho, 2000, p. 26), o que dificulta a generalização, a comprovação por meio de experimentos, da empiria, segundo a filosofia positivista, que defendia a unidade das ciências – físicas, naturais e sociais –, ou seja, “a legitimidade do uso do mesmo método em todas as ciências”, o que era considerado inaceitável por parte das comunidades acadêmicas. (Santos Filho, 2000).

A partir da segunda metade do século XIX, instala-se um movimento crítico em relação à adoção da teoria positivista pelas ciências sociais.

Os filósofos e pensadores sociais envolvidos nisso entendiam que o estudo da vida social humana em termos de analogia com as ciências físicas, além de incorreto, podia destruir o que representa a essência da vida social humana. Para eles, o positivismo enfatizava em demasia o lado biológico e social do ser humano e esquecia a dimensão de sua liberdade e individualidade. (Santos Filho, 2000, p. 24)

Dilthey (citado por Santos Filho, 2000), era contra a empregabilidade da metodologia das ciências naturais nas ciências sociais e afirmava que “o objeto das ciências culturais (*como Dilthey chamava as ciências sociais*) refere-se aos produtos da mente humana que estão intimamente conectados com as mentes humanas, incluindo sua subjetividade, emoções e valores”, sendo assim, “o objeto investigado e o investigador são inseparáveis”.

Portanto, “o objetivo do estudo da sociedade, segundo Dilthey, é adquirir uma compreensão do individual ou do tipo. Nesse sentido, os estudos humanos deveriam ser descritivos e não explanatórios em sua intenção.” (citado por Santos Filho, 2000, p. 25 – 26).

Essa “compreensão interpretativa” necessária nas ciências sociais envolve um processo denominado por Dilthey de “*verstehen*”, que seria,

A tentativa de compreender os outros mediante o estudo interpretativo de sua linguagem, gestos, arte, política, leis, etc. Compreender é conhecer o que alguém está experienciando por meio de uma re-criação daquela experiência (...). Portanto,

requer-se um certo grau de empatia ou disposição para recriar.” (Santos Filho, 2000, p. 27).

Basicamente, *verstehen* seria olhar o mundo com os olhos do “outro”, se colocar no lugar do “outro”, para poder pensar como tal, compreendendo assim, os pensamentos e ações do outro, em qualquer dos níveis que seja. Podemos afirmar então, que a complexidade dos estudos na área das ciências sociais deve-se, principalmente, à subjetividade do objeto, ou seja, o ser humano, com suas ações e reações, sua mente, seus pensamentos, sua individualidade, o que exige um processo de interpretação mais dinâmico, onde existe um “constante movimento entre as partes e o todo, no qual não há nem começo absoluto nem ponto final.” (Santos Filho, 2000, p. 28).

Esse movimento, podemos dizer, é o que atribui certa *flexibilidade* de interpretação aos estudos da área das ciências sociais que, ao contrário das ciências naturais, “busca a compreensão e não leis para explanação e predição”. Isso porque, “o interesse nas ciências naturais é nomotético, ou seja, busca generalizações e descoberta de regularidades. A preocupação principal das ciências sociais é idiográfica, isto é, centralizada em eventos individuais” (Ibidem, p. 29).

O paradigma fenomenológico seria o mais indicado para embasar a pesquisa qualitativa, pois defende que “a realidade é socialmente construída por meio de definições individuais ou coletivas da situação”. (Taylor & Bogdan, 1984, citado por Santos Filho, 2000, p. 39). O homem seria “produto da interação social”, sendo assim, sujeito e ator.

Outra característica importante das ciências sociais, apontada dessa vez por Rickert, e que Weber concorda perfeitamente, (citados por Santos Filho, 2000), diz respeito à escolha do objeto de pesquisa. Rickert coloca que essa seleção é feita com base nos valores do pesquisador, o que é significativo pra ele, enquanto que nas ciências naturais é feita baseada no critério “valor-relevância”. “Pela ótica de Weber, a ciência social na realidade constitui-se numa busca de autoconhecimento, ou seja, dos valores, crenças, sentimentos e motivos humanos.” (Santos Filho, 2000, p.32).

O objeto deste estudo está ligado diretamente à minha origem, à realidade vivenciada por mim no decorrer dos anos, possuindo assim, laços

afetivos com o objeto. Essa relação de intimidade com o objeto de estudo desperta, além da curiosidade, do desejo de conhecer, a vontade de contribuir para a resolução do “problema”. Isso, é claro, tomando as devidas precauções para conservar a distância necessária para não afetar o objeto, ou melhor, a visão do problema em questão, contaminando-o com minhas concepções e visão de mundo pessoais.

Havia uma preocupação com que o nosso trabalho não se reduzisse a uma simples descrição de *um caso*. Queríamos acrescentar algo às discussões e debates que emergem no atual contexto educacional. Há algumas décadas a qualidade da Educação está em foco. A busca por alternativas visando, senão solucionar, pelo menos amenizar o quadro de queda da qualidade da educação brasileira, presente em todo o território nacional.

Todos sabem da importância da educação institucional para a formação de um sujeito crítico, autônomo, participativo, consciente do seu papel na sociedade. Sabe-se também que os problemas os quais afligem as sociedades em geral somente serão sanados quando a educação for uma prioridade tanto dos nossos governantes como num íntimo de cada um de nós. Esse discurso já se tornou um *bordão*, mas pouco se tem feito para alterar esse quadro deplorável em que nos encontramos.

Em meio a esse contexto de tantas discussões, ideias e ações, o movimento da Educação do Campo tem crescido, se desenvolvido, conquistado seu espaço, pois reconhece o papel da educação na formação do sujeito e está ciente dos direitos dos trabalhadores e moradores do campo brasileiro. Uma educação de qualidade, que respeite as necessidades das comunidades campesinas, assim como suas culturas, seus valores, seus desejos e ainda, um ensino oferecido no ambiente em que vivem, sem ter que deslocá-los para cidade, afastando da sua realidade, literalmente. Essa é, basicamente, a bandeira levantada pelo movimento da Educação do Campo: uma educação *do campo, para o campo e no campo*.

4.5.1. A Escolha pelo Estudo de Caso

A pesquisa qualitativa nos permite o uso de métodos de investigação variados, tanto qualitativos quanto quantitativos, permitindo uma exploração consistente do nosso objeto de estudo. Para alcançarmos nossos objetivos optamos por um estudo de caso, pois, com o intuito de contribuir para sanar algumas das lacunas existentes quanto à sala multisseriada, como também referentes à educação do campo e educação rural, por se tratar de,

Uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência. (Yin, 1984, p.23, citado por Alves-Mazzotti, 2006, p. 643).

Yin coloca ainda que, “o estudo de caso se faz necessário quando as questões de interesse do estudo referem-se ao como e ao porquê, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos (...)”. (Alves-Mazzotti, 2006, p. 642). Esse é o nosso caso. Estamos tentando compreender a prática pedagógica do professor de sala multisseriada, ainda pouco investigada, que para ser estudada, precisa da compreensão do cotidiano desse sujeito, para então, visualizarmos as relações sociais que tecem essa prática.

Partindo do “pressuposto de que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e se refaz constantemente” (Lüdke e André, 1986), elegemos o estudo de caso como metodologia para o nosso estudo, pois “os estudos de caso visam à descoberta”, segundo Lüdke e André, onde “o quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir do qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida em que o estudo avance”. (1986, p. 18)

Lüdke e André (1986), somam à característica relatada acima, mais seis que são características do estudo de caso e que pesaram em nossa decisão na hora da escolha. A interpretação do contexto, pois, para que haja a “apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa”. (p.18).

Para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas. (Lüdke e André, 1986, p. 18 -19).

A próxima característica foi decisiva para nossa escolha, pois esta tem a ver com a complexidade do nosso objeto (e dos objetos da área das ciências humanas, que possuem um alto grau de subjetividade, o que dificulta a objetividade exigida nas pesquisas científicas). Segundo Lüdke e André,

O pesquisador procura revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes. (1986, p.19).

Quando tratamos de seres humanos, não podemos deixar de considerar sua *essência*. Nós somos constituídos de valores, crenças, costumes, sentimentos, que vão sendo construídos a partir de relações sociais no decorrer de nossa existência. Portanto, somos seres inacabados, em constante mutação, assim como o conhecimento, que produzimos constantemente enquanto sujeitos sociais e historicamente constituídos. E falar em prática pedagógica é levar em consideração essa teia de relações que compõem o cotidiano do sujeito. Isso se potencializa quando falamos em *sala de aula*. “A realidade da sala de aula não emerge num primeiro olhar sobre seu cotidiano, pois a trama que ali já está instalada pode obscurecê-la”. (Azzi, 2005, p. 56).

Os estudos de caso permitem a utilização de várias fontes de informação, que são “coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes”. (Lüdke e André, 1986, p. 19). Nós utilizamos como ferramentas metodológicas em nosso estudo questionário, observação e entrevista, para que assim, pudéssemos reconstituir com maior fidedignidade a realidade investigada.

A próxima característica representa um “estereótipo” muito recorrente a respeito do estudo de caso. O estudo de caso revela experiência vicária, ou seja, experiências de outras pessoas,

O pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo de modo que o leitor usuário possa fazer as suas “generalizações naturalísticas”. Em lugar da pergunta: este caso é representativo do quê?, o leitor vai indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação? (Lüdke e André, 1986, p. 19).

A generalização naturalística, conceito de Stake (1983), utilizado por Lüdke e André (1986), diz respeito a quando o sujeito procura associar os

dados da experiência do outro, no caso o pesquisador, à sua realidade, com a sua própria experiência. O estudo de caso não tem que, necessariamente, estar ligado a outros casos, para que haja a generalização de suas informações e estas sejam aplicadas em outras situações como muitos costumam imaginar.

O estudo de caso é justamente para investigar as particularidades de determinado objeto de pesquisa, trazendo informações que sirvam de reflexão para que possamos associá-las ao nosso contexto, o que incomoda a comunidade científica centrada no paradigma positivista que defende a generalização do conhecimento, acreditando haver "uma *realidade única* lá fora, tangível, fragmentável e passível de controle. (...) O objetivo da pesquisa é desenvolver um corpo de conhecimentos em forma de *generalizações* não restritas ao tempo e ao espaço". (Borges, 1994, p.46).

O estudo de caso permite que o pesquisador traga expresso em seu trabalho o seu ponto de vista a respeito da realidade investigada (isso é claro sem ferir os preceitos da investigação científica), podendo ser "divergentes e conflitantes", deixando, assim, que os "usuários do estudo tirem suas próprias conclusões sobre os aspectos contraditórios".

A intenção do estudo de caso é construir conhecimento a partir de uma realidade, de um contexto, de sujeito ou sujeitos, específicos. A investigação irá extrair informações a partir das particularidades destes, obtendo dados que serão analisados de acordo com as concepções, valores e bagagem teórica do pesquisador. Isso significa que um mesmo problema de pesquisa pode ter diferentes interpretações, uma vez que cada pesquisador irá utilizar um método e ferramentas metodológicas diferentes e ainda terão visões diversas sobre o objeto.

O nosso objeto de pesquisa, por exemplo, a prática pedagógica do professor de sala multisseriada, será interpretado de várias maneiras diferentes, dependendo do leitor ou do pesquisador que for investigá-lo. O importante é que se respeitem os passos para a validade da pesquisa, pois "a recusa de critérios de cientificidade provocará uma indistinção entre conhecimento e não-conhecimento". (Silva & Odorizzi, 1994, p.38). O que pretendemos frisar é que,

A realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira. Assim, são dados vários elementos para que o leitor possa chegar às suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador. (Lüdke e André, 1986, p. 20).

A linguagem é outro diferencial do estudo de caso. Podemos utilizar variadas formas de apresentação dos dados da pesquisa, como “dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, slides, discussões, mesas redondas etc. Os relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições”. (Lüdke e André, 1986, p. 20).

A nossa preocupação em tornar o texto desta dissertação o mais agradável possível, com exemplos tirados da nossa pesquisa de campo e sempre descrevendo o processo por trás da obtenção *desse* ou *daquele* dado, adotando assim, um estilo mais narrativo.

Nós optamos pela escolha de um caso não típico, uma vez que estamos investigando a sala multisseriada, uma realidade ainda pouco estudada. A preocupação em ser um caso típico ou não típico é irrelevante, já que a generalização não é uma preocupação do estudo de caso, sendo que cada caso é tratado como único, singular.

CAPÍTULO V

A Construção do Perfil do Professor de Sala Multisseriada

“o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção”.

Paulo Freire



Foto 6 – Vereda – meio rural buritizeirense
Fonte: arquivo da pesquisadora.

5. A Construção do Perfil do Professor de Sala Multisseriada

5.1. O Questionário: *Construindo o Perfil dos Sujeitos da Pesquisa – O Retrato dos Professores que Lecionam em Sala Multisseriada no Campo buritizeirense*

Passemos então, à primeira ferramenta metodológica utilizada: o questionário. Apresentaremos agora os dados obtidos com o questionário aplicado, com os quais traçamos o perfil dos professores que atuam no meio rural de Buritizeiro hoje.

Foram abordadas, portanto, questões de cunho social, econômico e profissional, sendo estas, agrupadas em categorias para uma análise mais consistente dos dados, permitindo-nos conhecer as origens sociais desses sujeitos, as condições em que realizam o seu trabalho, a realidade em que estão inseridos, a formação profissional, remuneração, o contato com a comunidade, os recursos que têm disponíveis para concretizar o seu trabalho, a sua concepção de educação, de docência, suas motivações, enfim, possibilitando a construção de um panorama sobre *quem* são esses professores que lecionam no meio rural buritizeirense.

A aplicação de um questionário semiestruturado, constituído de perguntas fechadas e abertas foi, portanto, o passo seguinte à revisão bibliográfica. Nosso objetivo era extrair o mínimo necessário para construir um retrato dos nossos sujeitos. Preocupamo-nos em não construir um questionário muito extenso para que não afugentássemos nossos sujeitos, podendo, portanto, receber de volta o máximo de questionários respondidos para analisarmos.

O questionário foi a estratégia de coleta de dados mais eficiente nesse momento da pesquisa devido a quantidade de professores do meio rural que lecionam em sala multisseriada, permitindo conhecer um pouco melhor esses sujeitos, pois a SEMED não conta com muitos registros sobre a sua história da

educação no meio rural. Com o questionário buscamos, portanto, construir o retrato desses professores para assim, conhecermos um pouco mais da realidade dos mesmos.

Constituído de 61 (sessenta e uma) perguntas fechadas e abertas, os questionários foram entregues a vinte professores (ao todo são vinte seis professores lecionando em sala multisseriada no município), durante uma reunião administrativa, ocorrida no mês de agosto de 2008 – início do segundo semestre –, com a equipe da SEMED. Foi a oportunidade ideal, uma vez que seria complicado entregar o questionário individualmente, já que a maioria dos professores reside nas comunidades rurais em que trabalham, e nessa reunião estava reunida a maioria dos professores. Foram devolvidos (e analisados) 16 (dezesesseis) questionários, dos quais obtivemos informações relevantes para o nosso estudo.

Para a construção desse perfil também foram utilizadas entrevistas, realizadas com três professoras escolhidas estrategicamente com o intuito de colher informações de sujeitos diversos para formularmos um paralelo entre os diferentes perfis. Os dados obtidos com as entrevistas serão abordados no próximo capítulo, onde faremos a análise simultânea das entrevistas, juntamente com as observações, a fim de construir o cotidiano dos sujeitos desta pesquisa, analisando assim a sua prática.

5.1.2. Análise dos questionários – Nosso sujeito: *o professor de sala multisseriada*

Para uma análise minuciosa dos questionários, elegemos categorias de acordo com a natureza da pergunta, para que assim, elas tenham uma relação entre si e permitindo-nos compreender melhor o universo investigado. As categorias adotadas foram: Características / dados de identificação e origem social, Formação inicial, Formação continuada, Relação com a comunidade / Vínculo com o meio rural, Relação com o magistério, Experiência docente, Situação funcional, Condições de trabalho / Professor / Docência / Qualidade de ensino e o bom professor.

Começamos então pela origem social do nosso sujeito. Todos os professores, sem exceção, possuem uma origem social humilde, as profissões dos pais desses sujeitos variam entre trabalhador rural (01), pedreiro (03), doméstica (06), professora (02), lavradores (04), agricultores (03), trabalhador braçal (01), costureira (01), pescador (01), do lar (01), bancário (01).

O município de Buritizeiro conta com um quadro composto de 150 (cento e cinquenta) professores, destes, 62 (sessenta e dois) lecionam no campo, sendo que 26 (vinte e seis) lecionam em sala multisseriada. De acordo com o questionário aplicado a esses professores, a maioria é efetiva – prestaram concurso específico para trabalhar no meio rural (10 são efetivos e 06 são contratados).

A maioria absoluta é composta por mulheres (14 mulheres e 02 dois homens), com faixa etária que varia dos 24 (vinte e quatro) aos 39 (trinta e nove) anos (até vinte e quatro (01), vinte e cinco a vinte e nove (04), de trinta a trinta e nove (11)).

São poucos os professores iniciantes⁵⁴, ou seja, aqueles que possuem menos de cinco anos de carreira (6) (01 leciona há menos de um ano, 03 de um a dois anos, 02 de três a cinco anos), contra dez que possuem de seis a quinze anos de profissão (03 de seis a nove anos e 07 de dez a quinze anos). O tempo de carreira é correspondente à entrada no quadro de funcionários municipais e ao tempo que leciona em sala multisseriada, o que significa que foi a primeira experiência como professor, permanecendo nela até então.

O estado civil prevalecente é o solteiro (11), seguido do casado (04), uma desquitada e uma que indicou a opção outros. A maioria (11) tem filhos e moram com eles no meio rural em que residem e trabalham, estudando assim, na escola onde o pai ou a mãe leciona ou utilizando o transporte escolar para frequentar as aulas em escolas na sede do município, uma vez que as escolas no campo de Buritizeiro atendem, em sua maioria, apenas as séries iniciais do ensino fundamental.

Devido à distância entre a sede do município e as escolas rurais, a maioria tem que residir nas comunidades rurais (10), indo à cidade apenas aos finais de semana, ou até mesmo uma vez por mês para receber o pagamento e

⁵⁴ Professor iniciante, segundo Huberman (1992), é aquele profissional com até cinco anos de carreira.

para levar o “ponto” (frequência do professor) e resolver questões na SEMED, uma vez que não há condução em certas localidades, o que dificulta ainda mais o acesso.

Quanto à formação desse professor, o Panorama Nacional da Educação do Campo revela que,

No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte. (MEC/Inep, 2007).

O que não é o caso do município de Buritizeiro, onde é praticamente inexistente a figura do professor leigo⁵⁵. Grande parte possui formação superior (10) e os que não têm a estão cursando (03). Apenas três professores possuem o científico nível médio, o que os classifica como “leigos”, sendo que um está cursando pedagogia e apenas três não possuem curso superior, mas têm o magistério nível médio. Isso revela um aspecto positivo que aparece no Panorama, que se refere ao declínio da quantidade de professores leigos atuando no meio rural brasileiro, principalmente se observarmos o período de 2002 a 2005, onde “este grupo diminuiu de 8,3% para 3,4% do total de professores em exercício nas escolas rurais”.

A maioria dos professores (08) obteve o seu título há dois anos ou menos (04 obtiveram de três a sete anos e 04 de oito a quatorze anos). Entretanto, os professores se queixam dessa formação no sentido de não possuírem uma formação específica para atuar em sala multisseriada e por nem mesmo haver um enfoque em educação rural ou educação do campo.

Portanto, a formação superior tem contribuído para a atuação dos professores, pois, além de melhorar a sua práxis, desfaz a imagem do professor leigo que atua em escolas no meio rural brasileiro. Antigamente, a

⁵⁵ Professor leigo é aquele que não possui, no mínimo, diploma de magistério nível médio. A conclusão do nível médio não o caracteriza professor.

professora⁵⁶ do campo era aquela com no máximo a quarta série primária, que estudou na própria comunidade e por se destacar dos demais da turma, a professora acaba por prepará-la para assumir seu posto futuramente. E hoje, esse quadro avançou.

Apenas um professor diz que não deveria haver distinção entre educação rural ou educação do campo e a educação oferecida nas cidades, visto que isso seria uma forma de discriminação. Porém, a grande maioria dos professores (15) discorda, considerando ser importante acrescentar a educação rural e a educação do campo ao currículo de formação docente, enfatizando também, a multisseriação, pois a realidade profissional que irão enfrentar é uma incógnita e, por isso, é importante que conheçam todas as modalidades de ensino, todos os possíveis desafios que terão pela frente.

No município de Buritizeiro, assim como em outras localidades brasileiras, como podemos comprovar através de outros estudos (Ramalho, 2008, Toledo, 2007, Evangelista, 2005), o meio rural funciona como uma espécie de “porta de entrada” para a profissão docente. Reconhecer esse fato é iniciar um processo de formulação de políticas públicas que assegurem não somente o direito à educação à população campesina em seu meio, respeitando seus valores e considerando suas reais necessidades, como também reforça a necessidade de uma formação específica para os docentes que lecionam para esse público.

Por isso é necessário,

A construção de uma política educacional nacional que assegure a esses brasileiros o direito a uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, respeite a diversidade cultural e reconheça a realidade diferenciada do campo, de forma a garantir o atendimento adequado das necessidades educativas das pessoas que ali vivem e trabalham, constitui-se um imperativo para o desenvolvimento sustentável, com inclusão e justiça social. Além de responder às reivindicações históricas dos movimentos sociais do campo, o fortalecimento da educação do campo é uma exigência da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). (MEC/Inep, 2007).

⁵⁶ Foi utilizado o termo “Professora” porque a docência das séries iniciais do ensino fundamental é exercida em sua maioria por mulheres e no início esse quadro era quase unânime.

Uma vez que esse silenciamento da modalidade rural na formação docente acarreta muitas dificuldades para esses professores, principalmente no início da carreira, estes têm que se agarrar às lembranças da própria trajetória escolar. Lembranças essas que, às vezes, não contribuem muito por não se tratar da mesma realidade, não contemplando, portanto, as especificidades do campo. A prática acaba se tornando a maior aliada dos professores que atuam no meio rural, sendo sua práxis seu maior embasamento.

Quase unanimemente os professores afirmaram ter guardado na lembrança a imagem de um professor “especial” (15), ou seja, que tivesse marcado, na maioria das vezes positivamente, a trajetória escolar enquanto aluno (apenas um destes afirmou que foi marcado por um professor muito ruim), o que não nos espanta, ao ponto que começamos a frequentar a escola na infância, estendendo até a vida adulta (sendo que a trajetória escolar está se estendendo devido à dimensão que o estudo tem ocupado enquanto prioridade na formação do sujeito, estando associada à ascensão social), reservando em média, portanto, 12 anos da nossa vida na escola⁵⁷ na posição de alunos.

Apenas um sujeito afirmou que não houve nenhum professor que marcasse a sua trajetória escolar. Os quatorze professores assumiram que essa lembrança influenciou em suas práticas em sala de aula, por vários motivos: por ter incentivado a continuação de seus estudos, como comparação do que é ser um bom professor, pela dedicação e amor à profissão, por terem sua prática com exemplo, por ter acreditado em seus alunos, por terem sido professores com uma afetividade explícita com a turma.

“Através dessa lembrança eu posso fazer uma reflexão de como deve ser o meu desempenho em sala de aula”.
(Professor 03)

“Sim. Pois o aluno nunca esquece daquele professor otimista que saiba lidar com a natureza de cada um deles”. (Professor 06)

“Sim. Hoje exerço esta profissão por gostar e encontrei professores bons e me espelho neles”. (Professor 12)

⁵⁷ Isso contando que o aluno entre na escola com 6 anos, que seria atualmente o primeiro ano do ensino fundamental e termine o ensino médio com 17 ou 18 anos, que são os níveis universais da educação. Quando a educação infantil e o ensino superior forem definitivamente universalizados como se está pretendendo, esse período escolar, digamos assim, será estendido consideravelmente.

A afetividade e o bom relacionamento interpessoal foi um aspecto recorrente nas respostas destes professores. Em nenhuma das respostas é mencionado que um professor é tido como exemplo pelo domínio de conteúdo, ou porque ensinava muito bem a matéria, ou ainda, por conseguir manter a disciplina da turma. Os aspectos que marcaram nossos sujeitos foram os de caráter sentimental, pessoal.

Essa não deixa de ser uma característica marcante da docência, a relação afetiva entre professor e aluno, principalmente na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, onde há um professor apenas para a turma (padrão este que está se modificando). Os laços afetivos são muito fortes, tanto por parte do aluno como do professor, estabelecendo-se assim, uma relação de amizade entre professor/aluno. No meio rural isso é bem visível, já que o professor, na maioria dos casos, é vizinho do aluno, convivendo com ele, conhece sua família, estreitando ainda mais estes laços afetivos.

Aspectos relacionados à afetividade foram mencionados como característica essencial a um bom professor como ter amor à profissão/ gostar do que faz, paciência e tolerância, amizade, compreensão, respeito, educação, disciplina, “ser caxias”, compromisso, ser observador, ousado, saber ouvir, ser criativo, lúdico, carinhoso, ético, profissional, carismático, dedicado, assim como capacidade de passar conhecimento/domínio dos conteúdos, foram características ditas fundamentais ao bom professor. Portanto, notamos a mistura de aspectos afetivos e profissionais na constituição de um bom docente.

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. (Pimenta, 2005, p. 20).

O aluno sabe “ler” o professor e essa leitura torna-se “dinâmica” quando ele passa para o outro lado da situação, para a função de docente. Momento esse em que começa analisar com mais profundidade, mais substancialmente,

a postura de seus professores, resgatando lembranças que os permitam “ver” seus professores com outros olhos, entrando em conflito com o que vivenciou na época da escola e o que está aprendendo teoricamente no curso de formação. E além das suas experiências,

Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias, sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. (Pimenta, 2005, p. 20)

A docência é uma profissão com alto grau de passionalidade. Não podemos negar a existência de um envolvimento afetivo entre o professor e seus alunos, o que faz com que o professor transforme a sua vida particular, em um livro aberto para sua(s) turma(s) e vice-versa (quem nunca teve um(a) professor(a), seja no momento que fosse, nunca parou uma aula para contar “casos” da sua vida? E qual é o professor(a) que nunca fez isso? Quem nunca expôs um problema particular em busca de conselhos para um professor(a)? Muito poucos, acredito).

O professor – a profissão –, está o tempo todo na mídia. E na maioria das vezes, de modo pejorativo. Falando dos baixos salários, da falta de condições mínimas de trabalho, da violência nas escolas e o quanto é perigoso e estressante ser professor hoje. Isso afasta futuros *aspirantes* à docência e torna *todos e qualquer um*, um especialista em educação, capaz de opinar, criticar (e por que não, se qualquer um pode até lecionar sem habilitação não é mesmo? Apesar da LDB 9394/96 determinar formação superior como quesito mínimo para lecionar).

Vivenciamos uma época onde poucos querem “dar” aula. Muitas pessoas que cursam os cursos de licenciatura, não pretendem “enfrentar” uma sala de aula. Principalmente nos cursos de pedagogia, que com as novas diretrizes, se encarrega da formação do professor de educação infantil às séries iniciais do ensino fundamental, deixando a supervisão escolar, a orientação educacional e a inspeção escolar a nível de pós-graduação.

Ouve-se muito: “*Eu não vô pra sala de aula! Eu não quero dá aula!*”. Está cada vez mais difícil encontrar alguém que *escolhe* a docência e não o

contrário. Com a exigência do mercado de trabalho por uma formação superior, independente de qual seja, contribui para esse alastramento de professores que não querem ser professores, e acabam adotando o “estou” professor e não o “sou” professor, pois muitas vezes não aparece *outra coisa*, então só lhes resta a temida e desprezada *sala de aula*.

Eu mesma cresci ouvindo minha mãe falar que gostava de ser professora, sempre ouvia os colegas de trabalho dela e seus alunos elogiando o seu trabalho. Porém, ela sempre deixou claro que não desejava isso para mim (e nem tampouco eu naquela época). Isso porque nem ao menos os que pertencem à classe elogiam a profissão ou os próprios colegas. A falta de ética contribui para isso, mas a desvalorização profissional e as péssimas condições de trabalho lideram o cargo de “culpados”.

Essa situação se arrasta a tantos anos, formando uma geração de professores ruins, tanto no sentido de má formação acadêmica, quanto no sentido de realizar um ofício que não desejam e uma sociedade descrente que esse quadro um dia irá mudar. Esses são fatores determinantes na realização do trabalho do professor, que reflete na qualidade da educação e é claro na constituição da sociedade. Trata-se de um ciclo vicioso.

Em Buritizeiro, segundo os professores que responderam e entregaram o questionário, o magistério foi uma escolha da maioria dos nossos sujeitos, que alegaram sempre terem sonhado com essa profissão (08), enquanto que quatro afirmaram terem sido “escolhidos pela docência”, como se costuma dizer, pois esta era a única opção de curso superior que havia na cidade ou nas proximidades, dentro das suas possibilidades financeiras⁵⁸.

Ainda tivemos dois sujeitos que disseram ter optado pela docência devido à garantia certa de emprego, e apenas um alegou outro motivo, afirmando ter sido motivado pela comunidade em que residia. (um professor não respondeu à pergunta).

⁵⁸ Em Pirapora tem um campus extensivo da Unimontes que oferece os cursos de Pedagogia e Geografia na modalidade presencial. Além desses, conta com os cursos de Pedagogia, serviço social, administração e ciências contábeis em modalidade virtual. Em Buritizeiro, a UAB – Universidade Aberta do Brasil, em parceria com universidades públicas brasileiras, em modalidade virtual, oferece os cursos de pedagogia, história, artes e matemática. Aqueles que quiserem e tiverem condições financeiras de cursar uma formação superior em outra área, tem que se deslocar para Montes Claros.

No entanto, todos afirmaram que gostam de ser professores e que têm orgulho da sua profissão. Tanto é que a maioria (10) disse que não mudaria de profissão jamais. Restando apenas seis que disseram que se tivessem oportunidade de mudar de profissão a fariam (01 disse que queria uma profissão com mais valor, 01 que seria pedagoga, outra enfermeira e outro veterinário. Dois não disseram qual profissão seria).

Analisando o questionário por completo, entendemos que esse desejo de mudar de profissão, apesar de gostarem e terem orgulho de serem professores, está associado à desvalorização destinada à docência como um todo. No Brasil, principalmente, ser professor não é uma profissão muito almejada, sendo alvo de críticas e piadinhas devido ao baixo *status* social, à baixa remuneração, as péssimas condições de trabalho, como também a posição que esses cursos assumem nas universidades, faculdades e institutos de curso superior.

Não é a toa que a valorização profissional, que envolve o reconhecimento social e uma remuneração justa, está no topo da lista no que diz respeito à melhoria da qualidade da educação não somente no contexto das escolas do campo, como das demais modalidades de ensino. Oito professores optaram pela valorização profissional/aumento de salário, um disse que o professor tem que se preocupar em formar cidadãos, seguidos de capacitação de professores (03), mudar as leis, para que o aluno e os pais não sejam tão protegidos, o que tira a autonomia escolar e do professor, melhorar as condições de trabalho com mais e melhores materiais pedagógicos (01), melhor estrutura física (01), mais cobrança do professor (01), moradia para os professores (01), mais interesse por parte dos alunos e mais cobrança por parte dos pais (01). (dois professores não responderam).

Dentre as maiores dificuldades encontradas pelos professores no início da sua carreira em sala multisseriada podemos listar: trabalhar com várias séries ao mesmo tempo (04), seguida da falta de experiência, de preparação para trabalhar com essa modalidade de ensino (03), o que nos leva a crer que um fator determina o outro, pois se o professor ingressa em uma realidade desconhecida, sua adaptação será mais trabalhosa. A adaptação à comunidade e à dura realidade rural vêm logo depois (02), seguida da falta de apoio pedagógico (01), planejamento (01), tempo, ou melhor, a administração

do tempo na sala de aula (01), direcionamento das atividades (01), adaptação a cada educando (01) e, interdisciplinaridade e trabalhar com os conteúdos em séries diferentes, que colocamos em uma mesma categoria (02).

Notem que aparecem dificuldades que não são exclusivas da docência no meio rural, mas sim da docência como um todo, como por exemplo, a falta de experiência (a dicotomização entre teoria e prática nos cursos de formação de professores é um problema recorrente, que tem sido uma reclamação constante no discurso docente). Temos também a adaptação a cada educando, reconhecendo assim, a individualidade que nos é característica e, portanto, deve ser levada em conta a heterogeneidade da sala de aula em geral, não somente da multisseriada.

O planejamento, administração do tempo, interdisciplinaridade são questões que estão presentes no cotidiano de todo e qualquer professor e não necessariamente será uma dificuldade inicial, como também podem acompanhá-lo no decorrer de sua carreira. O problema é que essas questões se potencializam quando as transferimos para o contexto da sala multisseriada, que possui agravantes, dificultando ainda mais o cotidiano e a prática do professor que atua nesse espaço educacional.

Ainda em relação às dificuldades encontradas pelos professores para exercerem a docência, que não são poucas, quando voltadas para o momento atual de suas carreiras, a “interdisciplinaridade, transversalidade do currículo” ocupou o lugar mais alto do “pódio”, sendo a principal queixa alegada pelos professores. “A exigência em relação aos índices de aprovação dos alunos pela escola”, vem logo em seguida.

A “indisciplina dos alunos”, “atendimento a alunos portadores de necessidades educacionais especiais” e “uso de tecnologias no ambiente escolar”, não apareceram como dificuldades que comprometessem o desempenho dos seus trabalhos. Isso se deve ao fato de no meio rural, por ter uma população rarefeita, a proporção de alunos com necessidades educacionais é bem menor do que a da cidade, mínima mesmo. Assim como a indisciplina, que é praticamente inexistente nas salas multisseriadas de Buritizeiro.

Os professores atribuem o bom comportamento dos alunos à criação dos pais, com valores e costumes mais rígidos, tradicionais e também ao fato

de conviverem com eles em seu cotidiano, criando uma relação mais próxima, que envolve um respeito maior. A figura do professor ainda é considerada uma autoridade nas comunidades rurais.

Em relação ao uso das tecnologias, a sua inexistência suprime as dificuldades com esses equipamentos, não aparecendo como dificultador da função docente, apesar que muitos professores gostariam de ter acesso à esses recursos em suas escolas para incrementar o seu trabalho.

O fato das salas no meio rural serem reduzidas não causa desconforto aos professores, pelo contrário, foi a segunda opção relacionada a menor preocupação dos professores. A primeira foi a “vigilância sobre o seu trabalho”, que como podemos perceber no decorrer deste estudo, é praticamente inexistente. Existe sim, uma cobrança por parte da SEMED, no entanto, esses professores acabam trabalhando mais sozinhos, não tendo ninguém “vigiando-os”, “dando conta do seu serviço”, como costumam dizer, pois, as visitas dos supervisores são mínimas e não possuem outro funcionário na escola além da servente.

Prevalece a formação superior semipresencial (05) e em serviço (04), devido ao crescimento da modalidade de ensino a distância associada à impossibilidade de freqüentar as aulas diariamente devido a distância e o difícil acesso (os que assinalaram a opção Presencial (04) se divide entre os que possuem apenas o magistério nível médio (01), o científico ensino médio (01 e está cursando pedagogia, mas não menciona a modalidade que o está cursando) e curso superior (01, o qual menciona ter sido modular)). Portanto, podemos entender que a modalidade de ensino a distância e semipresencial prevalecem explicitamente entre os sujeitos da nossa pesquisa.

O crescimento da oferta de cursos superiores na região (principalmente no município vizinho, Pirapora, que é mais desenvolvido economicamente) tem contribuído bastante para a concretização desse quadro. Pirapora possui um campus de extensão da Universidade Estadual de Montes Claros, que oferece cursos presenciais de Pedagogia e Geografia⁵⁹.

⁵⁹ Esse campus da UNIMONTES oferecia também o curso Normal Superior, só que com as novas mudanças nas diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, que habilita o pedagogo a lecionar para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental, não há mais necessidade. Para maiores esclarecimentos VER Resolução CNE/CP Nº 1, DE 15 de maio de 2006.

Além de outros institutos de ensino superior particulares, como a Faculdade Santo Agostinho, uma faculdade do município de Montes Claros, distante apenas 167 km de Buritizeiro, cidade desenvolvida economicamente, que pode ser considerada pólo econômico do norte de Minas, possuindo um vasto “leque” de opções de cursos superiores, que inclusive ofereceu o curso de administração presencial, mas após formar a primeira turma final do ano passado, encerrou suas atividades devido à falta de demanda, mesmo caso da Unipac – Universidade Presidente Antônio Carlos, que oferecia cursos presenciais de Normal Superior, Pedagogia e Turismo, mas também fechou a sede em Pirapora após a formatura das primeiras turmas.

Em Pirapora também há cursos semipresenciais, com aulas aos finais de semana ou durante o período das férias letivas, oferecidos pela Unopar – Universidade Norte do Paraná, com os cursos de Pedagogia e Normal Superior.

As instituições que oferecem cursos à distância têm crescido na região. A UVMG – Universidade Virtual de Minas Gerais, que oferece Pedagogia, Normal Superior, Administração e Serviço Social, a Unitim – Universidade do Tocantins, que oferece os cursos de Ciências Contábeis e administração, a PUC – Pontifícia Universidade Católica, oferece Ciências Contábeis também, a Ulbra – Universidade Luterana do Brasil, que oferece os cursos de Pedagogia, Serviço Social, Administração e Letras.

Com o aumento da demanda nos municípios, novos cursos virtuais estão começando a ganhar espaço. Em Buritizeiro, a Universidade Aberta do Brasil – UAB, que possui parceria com a Unimontes e com a Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, oferecem cursos superiores gratuitos. São eles: Pedagogia e Artes Visuais pela Unimontes e matemática pela UFJF, com planos para os cursos de Letras/Português e História futuramente.

Sem contar que essa “busca” por uma formação superior está diretamente ligada à exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, que estipula em seu artigo 62 que,

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

magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB 9394/96)

Essa exigência estimulou os professores a buscarem atualização profissional. No entanto, uma queixa que tem sido recorrente diz respeito ao descaso atribuído à educação rural ou à educação do campo, que não foram contempladas no currículo de formação de professores desses sujeitos.

Seis professores afirmaram que a educação rural foi contemplada sim durante sua formação, outros seis, que foi abordada, porém, muito pouco e quatro alegaram que não foi mencionada de forma alguma. A maioria (11) afirma que essa realidade deveria ser incluída no currículo de formação docente, uma vez que possui suas particularidades. Alguns professores alegaram que ao assumirem uma turma multisseriada no início de suas carreiras, nem sequer sabiam do que se tratava (4), sendo obrigados a recorrer, única e exclusivamente às suas lembranças enquanto alunos. E mesmo assim, estes não estudaram em sala multisseriada, não conhecendo a dinâmica dessa realidade.

Além da formação superior, no que se refere à formação continuada, os professores do município costumam participar constantemente de cursos de capacitação de quarenta horas, oferecidos pela SEMED. Apenas dois professores afirmaram não terem participado de nenhum curso, seja ele de atualização, treinamento ou capacitação, nos últimos dois anos. As áreas temáticas foram variadas: educação especial (04), educação infantil (01), educação ambiental (01), matemática (04), português (02), oficinas pedagógicas variadas (03), pedagogia (01).

A maioria (12) afirmou usar os conhecimentos adquiridos nesses cursos quase sempre em suas aulas, enquanto dois disseram que usam eventualmente e outros dois que quase nunca o fazem. Podemos perceber que essa formação continuada não contempla a realidade das salas multisseriadas, sendo uma formação generalizada.

Quanto à ligação dos professores com as comunidades rurais em que trabalham antes de começarem a lecionar no campo, doze professores afirmaram possuir algum tipo de ligação com o meio rural – ou têm pais que residem ou residiam no campo, tendo, portanto, passado a infância nesse

ambiente, tendo inclusive estudado no meio rural em classe multisseriada (07, com exceção de dois), ou até mesmo parentes, tendo um contato indireto com comunidades rurais (02), outros ainda disseram que os pais viviam no meio rural, mas não chegaram a morar no campo (03).

Apenas um dos professores afirmou que não possuía uma ligação direta com o campo, contudo, conhecia algumas localidades antes de trabalhar no meio rural e outros quatro disseram que não possuíam nenhum tipo de vínculo com o campo antes de trabalhar nessa realidade e nem ao menos imaginavam como era lecionar em uma sala multisseriada.

Ao serem questionados se o pertencimento ao meio rural seria uma espécie de diferencial para a prática pedagógica nessa realidade, oito afirmaram ser um ponto positivo. Os motivos alegados foram: afinidade e laço afetivo como fator essencial para o êxito de seu trabalho, a professora como “ponto” de referência no meio rural, torna a socialização mais prazerosa, os hábitos, os valores são mais parecidos com os dos alunos e a comunidade em geral, havendo uma compreensão maior.

Temos também aqueles professores (05) que acreditam que seja irrelevante pertencer ou não ao meio rural (dois não responderam à questão), pois o desenvolvimento do seu trabalho enquanto professores independe do meio em que o está realizando, sendo a qualidade da educação o objetivo maior da prática do professor.

No entanto, todos concordam que a qualidade do trabalho que desenvolvem deve ser o objetivo principal de todo profissional da educação, independente do local em que o realizam. Podemos afirmar que o fato de possuírem um laço com a comunidade rural facilita o trabalho desse professor, uma vez que o professor é tido como a figura mais importante da comunidade, sendo requisitado para organizar todos os eventos da localidade – celebrações religiosas, reuniões da associação (quando há na comunidade), problemas familiares, enfim, é o porto seguro da população em que trabalha. Sem contar, que as populações campestres possuem costumes e valores diferentes, então quem já os conhece tem uma adaptação mais fácil a esse meio.

As razões que os levaram a trabalhar no meio rural são variadas. Quatro professores afirmam que quando foram contratados, só havia vaga para o meio rural, dois disseram que escolheram a comunidade em que trabalham, outros

dois que receberam um convite por parte da SEMED, devido ao fato de residirem na comunidade, mas a maioria (09) prestou concurso para lecionar especificamente no meio rural. (um dos professores marcou mais de uma opção).

Do quadro de professores efetivos, os motivos que os levaram a optarem no concurso por uma vaga no campo são variados. Quatro fizeram essa escolha por julgarem que a relação de candidato por vaga seria menor do que para a cidade, pretendendo pedir remoção para a cidade futuramente, cinco, por já estarem lecionando no campo antes do concurso, dois, por residirem no meio rural e um por desejar mesmo trabalhar no campo, acreditando que os alunos do meio rural são “melhores” para trabalhar do que os da cidade, devido ao comportamento e ao valor atribuído ao estudo, tornando assim, suas aulas mais disciplinadas, além de considerarem que as salas, apesar de multisseriadas e mais reduzidas, portanto, facilitariam seu trabalho.

O número de pedidos de remoção para a cidade é pequeno (05). Estes professores alegam que os gastos são maiores no campo, pois têm que sustentar duas residências, têm filhos pequenos, no meio urbano as “coisas” são mais fáceis, tendo mais recursos para trabalhar e mais conforto, além de vivência de novas experiências além da multisseriada e de ficarem mais próximos da família (esposo, esposa, filhos) e de permitir a continuidade nos estudos.

Seis professores afirmaram gostar de trabalhar no meio rural, seja por pertencerem à comunidade ou por gostarem mesmo do estilo de vida do campo e, ainda, estarem satisfeitas com o trabalho que têm desenvolvido, por isso nunca pediram remoção para a cidade. Três professores não responderam.

É fato mais que conhecido, que as escolas multisseriadas são desprovidas de recursos didático-pedagógicos. As escolas *não* possuem: computador (13), internet (15), fitas de vídeo ou DVD (11), retroprojetor (15), máquina de xerox (15). Já Mimeógrafo (16), livros de leitura (15), livros didáticos (16) e livros de consulta para os professores (12) estão presentes nessas escolas.

As turmas multisseriadas têm de duas a cinco séries juntas. Há localidades com apenas um professor e outras, onde as escolas possuem mais de uma sala de aula, possuem mais de um docente quando necessário, permitindo que as turmas sejam divididas em, por exemplo, introdutório, primeira e segunda séries para um professor e terceira e quarta séries para outro. Isso quando a quantidade de alunos comporta essa medida⁶⁰. As turmas variam entre três e vinte e dois alunos.

De acordo com os questionários, as aulas acontecem no período da manhã (apenas dois professores lecionam no turno da tarde, sendo que um leciona os dois turnos). Em algumas escolas as aulas começam às sete horas da manhã terminando às onze horas e quinze minutos e em outras das oito horas ao meio dia e quinze minutos.

Essa flexibilidade varia de acordo com o professor, que para estipulá-la discute com a comunidade e o responsável pelo transporte escolar, chegando assim a um consenso do que seria melhor para o aluno. Geralmente os professores alteram o horário das aulas na época do horário de verão, começando as aulas mais tarde, evitando assim, que o aluno acorde muito cedo.

Algumas localidades têm a vantagem de possuir escolas mais bem estruturadas fisicamente, com construção mais recente, com casa para o(s) professor(es), o que facilita e muito a vida deles. A professora escolhida para observação de suas aulas residia em uma escola que possuía moradia docente, construída pela prefeitura, não possuindo, portanto, despesas nem com água e nem com luz, além do aluguel.

Muitos professores têm problema com lugar para morar. Uns moram com moradores da comunidade que os acolhem, outros em cômodos anexos à escola, enfim, vão se acomodando como podem⁶¹.

Todos esses professores trabalham somente em uma escola, não havendo a “dobra”, muito comum nos centros urbanos, onde o professor trabalha em dois turnos ou até três, para assim, conseguir uma renda mais digna. Porém, essa estratégia não é possível para esses professores, uma vez

⁶⁰ Muitas escolas visitadas durante a pesquisa de campo, que possuíam duas salas de aula, já não funcionavam duas turmas devido à redução do número de alunos.

⁶¹ Não foi abordado no questionário sobre a moradia do professor. Reconhecemos que este foi uma falha nossa, pois as condições de vida do professor influem em sua prática docente.

que as comunidades são muito distantes umas das outras, impossibilitando o deslocamento desses sujeitos⁶².

O salário dos professores se encontra na faixa de até R\$ 480,00 (11), aqueles que ganham um pouco mais, de R\$481,00 a R\$960,00 (4) é devido às vantagens que vão adquirindo com o tempo de serviço (biênios, quinquênios, abono família, etc.) e temos ainda um professor que recebe de R\$961,00 a R\$1.440,00, que é um caso, digamos, atípico, onde o seu salário é pago pela prefeitura e complementado pela administração da fazenda onde está localizada a escola. O administrador dessa fazenda sempre contribuiu para o desenvolvimento das atividades escolares, com material didático que é enviado ao professor, com contribuições em dinheiro para festas comemorativas, entre outras colaborações. A complementação do salário do professor funciona como uma espécie de incentivo para sua permanência na comunidade. Apenas dois professores afirmaram exercer outra atividade geradora de renda além da docência, são elas lavrador (01) e fabricação de doces (01).

O Panorama da educação do campo nos mostra que ainda existe desigualdade quanto à remuneração do professor que leciona no campo e do que leciona na cidade. Em Buritizeiro isso não ocorre. O salário do professor é um só. Mas não deveria ser, pois, de acordo com o Estatuto do Servidor da Educação de Buritizeiro, o professor que leciona no meio rural “deveria” receber um abono de vinte e cinco por cento em cima do valor do seu salário, que serviria para ajudar com custos de moradia, transporte, alimentação, enfim, com as despesas geradas no meio rural, além de servir como uma forma de incentivo para os docentes lecionarem no campo.

Utilizamos os verbos “deveria”, “serviria”, no passado, porque esses vinte e cinco por cento nunca foram repassados aos professores do meio rural. No entanto, pelo menos, o salário dos docentes no município não é diferenciado, o que é um ponto positivo se comparado com a situação geral dos professores de escolas nas áreas rurais, que possuem salários mais baixo do que os professores que atuam em escolas urbanas, como podemos ver nesse trecho do Panorama da educação do campo,

⁶² Mas há exceções. Alguns professores que possuem meio de transporte próprio, geralmente moto, substituem colegas em outras comunidades rurais. Como na época de estágio obrigatório, onde colegas se substituem, dobrando assim, sua carga horária. Mas não é um fato corriqueiro.

O Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2003 mostra que a remuneração dos professores das áreas rurais é bem inferior àquela percebida pelos seus colegas que lecionam em escolas urbanas. No ensino fundamental, os professores em exercício na área rural recebem praticamente a metade do salário dos que atuam na área urbana. Nas séries iniciais, o salário médio é de R\$ 452,00 na área rural e de R\$ 766,10 na área urbana. Já nas séries finais, os professores de escolas rurais recebem em média R\$ 558,60, ao passo que seus pares de escolas urbanas têm um salário médio de R\$ 907,00. A situação só se equipara no ensino médio, onde os salários médios são praticamente equivalentes: R\$ 1.077,40 na área rural e R\$ 1.059,40 na área urbana. (MEC/Inep, 2007).

Lecionar no meio rural não é uma situação fácil. Viver em um ambiente sem recursos básicos como saneamento, água tratada, em alguns locais sem ao menos energia elétrica, com poucos vizinhos, sem assistência à saúde, recursos de primeira necessidade como mantimentos, produtos de higiene, vestuário, enfim, sem uma estrutura *urbanizada* a qual o indivíduo está acostumado e quando ele se vê em um ambiente absolutamente novo, desprovido de tudo aquilo que fazia parte do seu cotidiano, com um salário nada atraente e ainda acaba duplicando suas despesas, uma no meio rural, onde geralmente passa a semana e outra na cidade onde passa os finais de semana com a família.

Além desses agravantes estruturais somados à profissão, a maioria dos professores (09) afirmou já ter sofrido algum tipo de preconceito por lecionar no meio rural, sendo que oito afirmaram ter sido por parte dos próprios colegas de profissão. Com essa informação podemos notar que a visão do professor do campo com pouca ou nenhuma formação acadêmica ainda persiste no imaginário social.

Não é nem de longe uma situação fácil. No entanto, como já foi mencionado anteriormente, o meio rural acaba sendo uma espécie de “porta de entrada” para os iniciantes na carreira do magistério. Pois como na sede do município não há vagas para atender a demanda, o campo acolhe aos iniciantes, que não têm escolha: ou trabalham no meio rural ou procuram outra profissão.

Em Buritizeiro é ainda mais complicado, uma vez que a prefeitura acaba sendo a máquina empregatícia, assim como outros municípios pequenos, restando poucas opções: ou saúde ou educação. Restam ainda algumas vagas

no comércio (que não é tão desenvolvido a ponto de suprir a demanda) e as fábricas em Pirapora, que são as principais empregadoras dos dois municípios (porém, com a crise que assola a economia mundial desde setembro do ano passado, o índice de desemprego cresceu em proporção gigantesca, deixando um rastro de desempregados sem expectativa alguma de um novo emprego).

A maioria absoluta dos professores (13) afirmou que existem diferenças consideráveis entre lecionar no meio urbano e no meio rural, algumas negativas outras positivas. No primeiro grupo encontram-se: no meio rural as condições de vida são mais complicadas, com acesso mais limitado aos meios de comunicação e de transporte do que na cidade, a distância da família, falta de materiais/recursos para os alunos fazerem trabalhos escolares, estudarem, planejamento pedagógico mais amplo e mais trocas de experiências com outros colegas, o meio urbano possui melhores materiais didáticos, melhor infra-estrutura, salas multisseriadas.

As características positivas são a tranquilidade do meio rural (que é bem mais calmo que o urbano), o contato com o meio ambiente, os alunos respeitam mais o professor, a relação entre professor/aluno é diferente, os alunos são mais carinhosos, o professor é mais valorizado e se sente mais útil, maior aproximação entre a escola e a comunidade.

Podemos perceber, a partir das respostas dadas pelos professores, que as diferenças apontadas são mais relativas à moradia no meio rural do que questões profissionais propriamente ditas. Apenas um professor diz que não há muita diferença entre trabalhar num meio ou em outro. Um dos professores não disse se existe ou não diferença, somente que está bem onde está.

Os professores alegaram que apesar de não possuírem condições favoráveis de trabalho e serem, muitas vezes, privados de alguns “confortos” urbanos, não trocariam seus cargos de professores no meio rural por uma vaga de professor na cidade. E ainda tem aqueles que não trocam suas turmas multisseriadas por uma turma seriada, pois a multisseriação não é vista como a principal dificuldade pela maioria.

O professor de sala multisseriada ainda possui um agravante no que diz respeito à sua jornada de trabalho. Muitas pessoas restringem a carga horária do professor como sendo de quatro horas apenas. Uns até utilizam esse tempo, que seria o equivalente a meio expediente – fora que têm férias duas

vezes ao ano e direito a todos os feriados e recessos – de um trabalhador comum (balconista, operário, etc.), como justificativa para o baixo salário desse profissional.

Mas e quanto ao planejamento? A correção de provas e exercícios, as leituras, o tempo de estudo, o tempo dedicado à abordagem dos pais dos alunos na rua ou até mesmo em sua residência? E, principalmente, o tempo do seu sono que muitas vezes é “invadido” por sonhos (e, às vezes, pesadelos!) com problemas relacionados aos seus alunos, que insistem em apossar do nosso inconsciente (que, afinal, não desliga nunca!). Agora imaginem o caso do professor de classe multisseriada que possui no mínimo duas séries. São, portanto, no mínimo dois planejamentos, ou até mais se contarmos com as atividades diferenciadas para os alunos em diferentes níveis cognitivos.

Além do mais é ainda integrado à comunidade rural, participando de todos os eventos da mesma, como atividades da igreja - missas, por exemplo, que acontecem, geralmente, uma vez por mês. O professor é tido pelos pais como uma figura importante, uma espécie de “autoridade”, no sentido de respeito à função que desempenha não só na escola, como também na comunidade, devido seu grau de envolvimento com todos. Está “ligado” o tempo todo às atividades sociais, pois conhece todas as famílias, faz parte da comunidade, possuindo um grau de intimidade muito grande, como já foi colocado.

Seis dos professores alegaram dedicar de seis a oito horas por semana às tarefas escolares relacionadas às atividades docentes, outros seis disseram dedicar mais de oito horas semanais, três disseram que gastam de duas a quatro horas semanais e dois, de quatro a seis horas por semana. A maioria (10) disse que sempre costumam levar trabalho para casa e o restante (06) fazem isso frequentemente.

Quando questionados a respeito do que mais absorve o tempo deles, as atividades em sala de aula ficaram em primeiro lugar, seguido da relação com a comunidade, as reuniões administrativas e o cumprimento de normas e exigências da Educação empataram, assim como também a manutenção da disciplina dos alunos, atendimento aos pais e as reuniões pedagógicas que ficaram em último lugar.

No quesito cobrança com relação ao seu trabalho, nove professores afirmam que esta é maior por parte da SEMED, quatro dizem que são mais cobrados pelos pais, um disse que pelos alunos e outro afirmou que quem mais cobra é o núcleo gestor da escola, no caso a Diretoria do Meio Rural, da SEMED.

Os professores classificam a qualidade do ensino em suas escolas como boa. Apenas um professor não expressou sua opinião. Podendo ser comprovado através dos dados da SEMED, onde as notas obtidas em avaliações como Provinha Brasil, SIMAVE e Proalfa, as turmas do meio rural não têm deixado nada a desejar em relação às turmas da cidade. Pelo contrário, algumas turmas multisseriadas apresentaram melhor desempenho que as escolas da sede.

Ao contrário do que muitos possam imaginar, lecionar para mais de uma série ao mesmo tempo não é a principal queixa dos professores de sala multisseriada, nem tampouco um empecilho. Eles têm sim que desenvolver uma dinâmica, uma metodologia diferenciada, que lhes permita otimizar o tempo em sala de aula, dividindo-o de maneira positiva a fim de conseguirem ministrar todo o conteúdo, além de assegurarem a aprendizagem efetiva dos alunos. E isso sem uma formação que lhes assegure uma bagagem mínima de conhecimentos sobre essa modalidade de ensino.

O quadro negro dividido em partes, uma para cada série, é característico da sala multisseriada, pois assim, o professor pode passar atividade para todas as séries. Enquanto uns copiam, os outros resolvem e os outros, ainda, estão corrigindo e assim por diante, sempre em um ritmo acelerado, para evitar a perda de tempo, recurso valioso nessa organização escolar.

Atividades mimeografadas também são aliadas na metodologia não apenas desse professor que atua na multisseriação, é claro, contribuindo para ganhar tempo, além de desenvolver a autonomia dos alunos que podem realizar suas tarefas mais independentes do auxílio do professor. Assim também funciona o livro didático, onde a indicação das páginas para os alunos dispensa o professor de estar passando um texto, ou a atividade que seja, no quadro.

Outro assunto abordado no questionário foi a opinião dos professores a respeito da nucleação. A maioria dos professores (12) acredita que a

nucleação foi uma vantagem para a educação no meio rural, pois facilitou não somente a vida do professor como a dos alunos também, evitando que eles se desgastassem na viagem diária para a cidade, em estradas de terra em situações precárias, além da distância (professores nos relataram que tem alunos que levantam às três horas da manhã para irem para a escola). Contribuiu também para facilitar a continuidade dos estudos desses alunos que residem no campo.

Outra questão positiva apontada foi a socialização entre as pessoas da comunidade. Como o aluno permanece em sua comunidade, sua cultura, seus valores e costumes são preservados. Alguns professores (02) acreditam que a nucleação foi positiva por permitir que o aluno estude em uma escola seriada, na cidade, ao invés de estudar em uma turma multisseriada. Tendo, portanto, uma visão negativa da multisseriação. Três professores são contra a nucleação, afirmando que a frequência dos alunos caiu bastante, em parte devido ao transporte escolar que quebra muito e deixa a desejar nos períodos chuvosos. (Quanto às chuvas, a SEMED elaborou um calendário escolar diferenciado para o meio rural, que encerra os dias letivos no final de novembro, quando se inicia o período chuvoso).

Um dos professores acredita que foi positivo por permitir que o professor trabalhe com uma única turma e que foi negativo por retirar o aluno da sua comunidade. Mais adiante retornaremos à questão do transporte escolar, que foi abordado mais profundamente nas entrevistas às professoras do meio rural.

Em relação à nucleação e, conseqüentemente ao transporte escolar, o Panorama da Educação do Campo levanta uma discussão complexa, pois divide opiniões, colocando que,

A oferta do transporte escolar tem sido objeto de um debate intenso, pois, enquanto os movimentos sociais e uma série de políticas governamentais buscam fixar o trabalhador rural no campo e assegurar a posse da terra para aqueles que a desejem cultivar, o transporte escolar atua em sentido inverso, levando o filho deste trabalhador para os núcleos urbanos. (MEC/Inep, 2007).

Quanto à carreira docente, pedimos para que avaliassem os aspectos relativos a ela, sendo que o 1 indicava ótimo, mostrando-se totalmente satisfeito com a profissão e 4 representava ruim, ou seja, completamente

insatisfeito com a mesma. E entre esses dois extremos tínhamos o 2 que era bom (satisfeito) e o 3 que era regular (insatisfeito).

O salário, como já era previsto, prevaleceu a insatisfação dos professores. Em oposto, temos a carga horária de trabalho, a responsável pelo maior nível de satisfação dos mesmos. Em relação aos demais aspectos (autonomia na tomada de decisões, avaliação de desempenho, formação continuada (formato) e formação continuada (qualidade) e estabilidade no cargo) os professores se mostram satisfeitos, prevalecendo a nota 2.

No quesito “Relações de Trabalho”, com essa mesma lógica da questão anterior, em nenhuma das opções foi apontado insatisfação parcial (3) ou completa (4), demonstrando que não há maiores problemas de ordem relacional. A “Relação Com os Outros Professores” empatou entre totalmente satisfeito (1) e satisfeito (2). Esse contato entre os professores do campo é muito restrito, visto que a maioria das escolas multisseriadas têm apenas um professor, o que limita o seu contato com outros colegas de profissão apenas em capacitações, reuniões e oficinas pedagógicas e encontros de confraternização da SEMED.

No caso da “Relação com os pais dos alunos”, foi a que teve uma oscilação maior entre as respostas, onde o 2 foi apontado 12 vezes e o 1 quatro. Já a Relação com os demais funcionários da área da educação e a Relação com a SEMED, empataram, sendo que sete professores atribuíram o 1 e nove o 2.

As condições de trabalho foram, sem dúvida, apontadas como motivo de insatisfação absoluta. Os “Recursos financeiros” (ou melhor, a escassez destes) foi a campeã de insatisfação, tendo treze notas 4, dois notas 3 e apenas uma nota dois. O que significa que quem não está completamente insatisfeito, ainda está insatisfeito.

Os “Recursos pedagógicos (livros, computadores, etc.)” vieram em seguida, com dez professores insatisfeitos, três completamente insatisfeitos e apenas três estão satisfeitos. O “Ambiente físico (edificação e espaço), como já era de se esperar, também possui muitos professores muito insatisfeitos e insatisfeitos (nove atribuíram nota 4 e dois nota 3) e alguns estão satisfeitos (cinco deram nota 2).

Quanto aos “Recursos materiais (imobiliário e equipamentos)” prevaleceu os insatisfeitos (nove deram 3) e muito insatisfeitos (quatro atribuíram nota 4) e apenas três estão satisfeitos. Os “Recursos humanos disponíveis” dividiu opiniões. A maioria se mostrou insatisfeita (com seis professores que marcaram 3 e dois que marcaram 4) e o restante estão satisfeito, sendo que dois estão completamente satisfeitos (sobrando assim, seis que marcaram 2).

Como finalidade da educação o oferecimento de uma educação ampla/geral aos alunos apareceu como prioridade desses professores, seguido bem de perto por “Preparar os alunos para a vida em sociedade”, e por último, empatados, ficaram “atender às exigências da Secretaria Municipal de Educação em relação ao desempenho escolar dos alunos” e “Preparar bem os alunos para responder corretamente as avaliações externas, tais como, SAEB e Prova Brasil”, o que demonstra uma concepção de educação centrada no aluno, em seu desenvolvimento pleno.

Um aspecto que não poderíamos deixar de abordar em nosso questionário é o que motiva esse docente hoje em sua profissão. Muito tem se falado a respeito das desvantagens do magistério (que também foi explorado no questionário) e pouco tem se enfatizado sobre o que a profissão tem de gratificante.

Os nossos sujeitos citaram que entre as maiores vantagens de ser professor estão: quando o aluno lê a primeira palavra, o carinho dos alunos e dos pais, possibilidade de se informar, reconhecimento por parte da comunidade, ver seu aluno prosperar na vida, ter bons resultados, transformar os alunos em cidadãos críticos, ver a felicidade nos olhos de seus alunos quando têm um bom resultado no final do ano. Dois professores não responderam.

Notamos, mais uma vez, que as recompensas ligadas ao magistério estão associadas à afetividade, ao sentimento. Não é a toa que educação é uma ciência da área de humanas. Lidar com pessoas envolve muito mais que teorias, técnicas, instrumentalização, envolve formação dos sujeitos e essa formação é permeada de sentimentos.

Em contraponto ao que mais motiva, mencionemos o que mais incomoda o professor na sua profissão hoje. O salário insatisfatório lidera a

lista de desvantagens da profissão (13), seguida da desvalorização profissional (11), o que não é uma novidade, pois são assuntos tratados, inclusive pela mídia, em nosso cotidiano. São fatores que foram mencionados em outras questões e, portanto, já abordados anteriormente nesse capítulo. A sala com várias séries não deixa de ser alvo de complicação da prática pedagógica (08), o que choca com outros dados que já apresentamos dizendo que a multisseriação não é a principal queixa dos professores, porém, como podem ver, está entre elas.

Explicamos essa contradição devido ao fato da má elaboração dessa questão, que permitiu ao professor marcar mais de uma das alternativas. Então, como eles preferem lecionar em uma turma com uma única série, diminuindo assim, a carga de trabalho e aumentando o aproveitamento do tempo, marcaram também a opção “sala com várias séries”. Podemos deduzir, portanto, que a multisseriação é um dificultador na prática do professor, mas não algo que o incomode a ponto de estar no topo da sua insatisfação.

A opção “distribuição do tempo entre as séries” (07) está associada à multisseriação, “a falta de infra-estrutura adequada” (06), “a ausência de uma formação específica para atuar com turma multisseriadas no meio rural” (05), “a falta de material didático-pedagógico” e “planejamento”, ficaram empatados (04) e “ter que residir no meio rural” e a “indisciplina entre os alunos” (02) também. Apenas um professor apontou “outro motivo”, que seria que “o professor do meio rural deveria ser mais valorizado”. Todas as alternativas foram assinaladas, no mínimo, uma vez.

Essas foram as questões abordadas em nosso questionário. Reconhecemos que alguns aspectos ficaram de fora da nossa investigação, ou por falta de atenção, ou por considerarmos irrelevantes no nosso grau de prioridade, pois como colocamos no início deste capítulo, o questionário não poderia ser muito extenso, evitando assim, que os professores não se recusassem a respondê-lo. Mas acreditamos que foi alcançado o nosso objetivo de construir um panorama dos sujeitos que lecionam em salas multisseriadas no município de Buritizeiro – MG (um retrato dos professores de sala multisseriada do campo buritizeirense).

No sexto capítulo, trataremos de questões levantadas com as observações e entrevistas, que nos permitiram colher dados para analisarmos

a prática pedagógica do professor que atua em sala multisseriada no meio rural buritizeirense.

CAPÍTULO VI

O Processo Ensino-Aprendizagem na Sala Multisseriada: A Constituição de Uma Teia de Saberes

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

Paulo Freire



Foto 7: sala multisseriada organizada em semicírculo
Arquivo da pesquisadora

6. O Processo Ensino-Aprendizagem na Sala Multisseriada: A Constituição de Uma Teia de Saberes

6.1. A Observação: *Enxergar os Fatos Com o Olhar do Outro...*

Como o nosso objeto de estudo é a prática pedagógica do professor que atua em sala multisseriada, a observação não poderia ser dispensada, uma vez que, para conhecermos a realidade desse sujeito, sua rotina e sua prática, não bastariam questionário e entrevista. Além do mais, “olhar os professores é o melhor caminho para entender a escola e o movimento de renovação pedagógica. São eles que a fazem e a reinventam”, nos lembra Arroyo (2000, p. 19). Portanto, não há como falar em prática pedagógica sem pensar no papel do professor em sala de aula, em sua atuação em meio a fatos concretos e imprevisíveis, em meio à realidade.

A observação foi incluída como instrumento de coleta de dados da nossa pesquisa pensando na diversidade de interpretações que um mesmo fato propicia em diferentes sujeitos. Aquilo que eu enxergo será produto das minhas concepções, relações sociais, história de vida, enfim, a formação individual fará com que um indivíduo privilegie um aspecto em detrimento de outro, como nos lembra Lüdke e André,

É fato bastante conhecido que a mente humana é altamente seletiva. É muito provável que, ao olhar para um mesmo objeto ou situação, duas pessoas enxerguem diferentes coisas. O que cada pessoa seleciona para “ver” depende muito de sua história pessoal e principalmente de sua bagagem cultural. Assim, o tipo de formação de cada pessoa, o grupo social a que pertence, suas aptidões e predileções fazem com que sua atenção se concentre em determinados aspectos da realidade, desviando-se de outros. (1986, p. 25).

Daí a relevância da observação, a compreensão de determinada realidade desprovida de pré-conceitos, de concepções construídas a partir da nossa formação, da nossa história, da nossa experiência que, muitas vezes, acabam interferindo no modo de vermos os fatos. A observação nos insere na realidade do outro, torna-nos parte do seu cotidiano, podendo assim, minimizar os efeitos pessoais, por assim dizer. O que queremos dizer é que quanto mais fiéis à realidade formos, maior será “a validade e a fidedignidade” do nosso estudo, respeitando assim os preceitos da investigação científica.

A partir da delimitação do objeto de estudo dessa pesquisa, chegamos à conclusão “*do que*” observar. Como o foco do estudo é a prática pedagógica da professora, buscando compreender como ela constrói seus saberes docentes, voltamos nosso olhar: sobre a maneira como a professora administra seu tempo em sala de aula, como dispõe as carteiras dos alunos, as disciplinas privilegiadas, materiais didático-pedagógicos utilizados e disponibilizados a essa professora, sua didática, sua metodologia, a relação que estabelece com seus alunos e com a comunidade, seus instrumentos de trabalho (diário escolar, caderno de planos de aula).

A escolha do sujeito também é um determinante para o resultado da observação e, conseqüentemente, para a análise dos dados e para realização do estudo. Pensamos então, em um sujeito que representasse bem a classe dos docentes de sala multisseriada do meio rural buritizeirense, detentor de características que nos permitisse compreender esse universo para fazermos uma análise consistente a respeito dessa realidade.

Essa escolha se apoiou em estudos como o de Ramalho (2008) que adota a concepção histórico-social de homem defendida por Vygotsky, afirma que “passamos a ser nós mesmos através do outro, já que a formação individual se dá numa relação dialética com o meio social, pois as características individuais vão sendo formadas a partir das interações do indivíduo ao longo da vida”. (p. 121). Optamos, então, por uma professora (já que a categoria docente é composta em sua grande maioria por mulheres), com mais de cinco anos de docência⁶³ e que residisse no meio rural⁶⁴.

Heller (1972), citada por Ramalho (2008), coloca que “a vida cotidiana é a vida do homem por inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade”. (p. 120). Portanto, seria imprescindível permanecer na comunidade durante o período de observação para absorver sua rotina, o seu cotidiano, podendo analisar aspectos relevantes que constituem a prática desse professor, como também a teia de relações presentes naquele meio e que interferem diretamente em seu

⁶³ Não sendo assim uma professora iniciante, pois já teria construído uma práxis baseada em conhecimentos advindos do seu cotidiano; embasados em problemas reais, mesclado ao seu conhecimento acadêmico.

⁶⁴ Visto que há uma enorme diferença entre o professor do meio rural que reside no campo e aquele que vive na cidade e vai diariamente lecionar no meio rural devido às relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos presentes nesse meio.

trabalho, visto que “o cotidiano se apresenta como espaço de estudo através do qual as múltiplas atividades desempenhadas pelo homem possibilitam reconhecer não apenas a reprodução, mas a produção de sentidos das suas relações sociais”. (Ramalho, 2008, p. 120).

Pensando dessa forma que resolvemos escolher um sujeito que fizesse parte da comunidade em que leciona, mesmo que não fosse oriundo dela, mas pelo menos residisse nesse meio há algum tempo, pois assim, as relações estabelecidas com os membros da comunidade seriam mais próximas, mais significativas, contribuindo, portanto, para a sua constituição enquanto sujeito e também para sua prática pedagógica. Presenciar o convívio dessa professora com os membros da comunidade é importante, segundo Tura (2003), porque,

A observação é um mergulho profundo na vida de um grupo com o intuito de desvendar as redes de significados produzidos e comunicados nas relações interpessoais. Há segredos do grupo, fórmulas, padrões de conduta, silêncios e códigos que podem ser desvelados. (citado por Ramalho, 2008, p. 30).

Além das características mencionadas acima, seria imprescindível que a professora se dispusesse a participar da pesquisa, que permitisse a observação de suas aulas e concordasse em me acolher, seja em sua casa, em cômodo anexo à escola, na residência de algum membro da comunidade, enfim, que houvesse um meio para que eu pudesse permanecer na localidade durante o período da observação das aulas. Encontrar o sujeito não foi uma tarefa difícil. A primeira professora a quem fiz o convite aceitou prontamente participar.

A escolha dos nomes dos sujeitos dessa pesquisa já foi mais complicada. Eu poderia tê-los chamado de X ou Y, mas no meu ponto de vista eles não são meros objetos; “coisas”, para serem reduzidos a letras (incomoda-me o caráter impessoal em alguns estudos que adotam essa estratégia). Pensei em distribuir nomes aleatórios, nomes que eu gostasse, porém, achei muito pouco significativo. Poderia ter dado a elas nomes de flores, ou frutas típicos da minha região como forma de homenageá-la, como já presenciei em alguns estudos. Poderia ainda ter consultado os próprios sujeitos sobre que nomes gostariam de ter, o que seria uma alternativa interessante, pois, acredito que os sujeitos se sentiriam importantes pelo “poder” de escolha. Sem falar que

seria uma oportunidade de escolherem o próprio nome, algo que mexe com a emoção de qualquer um, uma vez que se trata de algo muito pessoal. No entanto, optei por uma alternativa meio “egoísta”, confesso, e decidi prestar uma homenagem às pessoas mais importantes da minha vida: minha família. Atribuí aos sujeitos dessa pesquisa os nomes da minha mãe, irmãs, irmãos⁶⁵ e tia.

Chamaremos o nosso sujeito principal de Valdelice, a professora com a qual passei 15 dias (e noites), que me acolheu em sua casa. Teremos também outros sujeitos que chamamos de secundários, os quais foram entrevistados (duas professoras: Nayara e Kênia) e ainda as observações iniciais com três professores (duas professoras – Nayara, já mencionada, e Fernanda – e um professor – Diego).

Essas primeiras observações foram de extrema relevância, porque apesar de eu ter estudado em uma escola multisseriada e ter trabalhado com essa realidade, poderia ser considerada uma “leiga” no assunto. Primeiro porque eram realidades diferentes (cidade e campo). Segundo, eu estava em outra posição, a de aluna (sem contar que não passava de uma criança). E, por último, como supervisora, fiz pouquíssimas visitas ao meio rural, portanto, conheci poucas salas multisseriadas, não sendo suficientes para construir uma ideia mais substancial a respeito das mesmas.

Pensando nessas questões e seguindo os conselhos da minha orientadora, passei oito dias em duas escolas multisseriadas (três dias em uma escola e cinco dias em outra) no segundo semestre do mestrado (em 2007). Essas observações serviram para que eu passasse a ver a sala multisseriada com um olhar mais refinado, podendo assim, planejar melhor minha futura observação – *o que* observar e *como* observar –, permitindo direcionar melhor o meu “olhar”.

As minhas observações foram registradas em um diário de campo e apenas durante a última observação houve registro fotográfico para ilustrar as condições físicas e o entorno da escola, a moradia da professora, disposição das carteiras, os materiais didáticos, a estrada que leva à escola, enfim, para que o leitor possa visualizar com mais clareza o que por mim foi descrito.

⁶⁵ No caso dos irmãos, como tenho dois e apenas um sujeito masculino, optei por um sorteio, no qual o mais novo saiu ganhando.

O diário de campo contribuiu para que não escapasse nenhum detalhe durante as observações, pois a memória humana costuma falhar, esquecendo algo ou até mesmo confundindo alguns fatos, o que prejudica a investigação. A escrita no diário de campo não possui regras rígidas, porém há autores que dão algumas dicas.

Procurei fazer as anotações durante as aulas mesmo, à medida que os fatos iam acontecendo e no final do dia registrava algo que tivesse ficado pendente. Indiquei o dia e a hora das observações para facilitar a ordenação temporal. Tive também o cuidado de destacar as falas dos sujeitos em minhas observações pessoais. Segundo Lüdke e André (1986), “essas medidas têm um caráter meramente prático, no sentido de ajudar a organização e a análise dos dados, extremamente trabalhosa e estafante”. (p. 33).

O diário de campo⁶⁶ foi todo digitado, resultando em setenta e três páginas. Nele se encontram informações a respeito das três escolas observadas, incluindo as do início da pesquisa.

Com relação às entrevistas⁶⁷, achei interessante selecionar sujeitos com perfis variados, permitindo colher uma quantidade mais substancial de dados. Uma das entrevistadas foi a professora Valdelice, cujas aulas foram também objeto de observação.

A segunda escolhida foi uma professora iniciante, a qual também teve suas aulas observadas, que estava começando sua carreira docente nesse mesmo ano (2007) – a professora Nayara. Ela tem dezoito anos e acabou de cursar o ensino médio, científico. Reside na comunidade em que leciona desde criança e sua mãe era a professora antes dela.

A mãe de Nayara é o terceiro sujeito entrevistado, Kênia. Atualmente ela não está em sala de aula, pois foi promovida a Diretora do Meio Rural e trabalhando agora na SEMED, mas iniciou em sala multisseriada, lecionando durante vinte e sete anos. Foi selecionada justamente por esse motivo, pois procurávamos alguém que conhecesse outra época do ensino buritizeirense, visto que registros sobre a educação, principalmente no meio rural, são praticamente inexistentes.

⁶⁶ Optamos por não colocar o diário de campo em anexo, devido à extensão da dissertação.

⁶⁷ Assim como o diário de campo, também decidimos não colocar em anexo as entrevistas, evitando uma dissertação muito extensa.

Essas entrevistas permitiriam que fizéssemos um paralelo entre passado e presente, percebendo as mudanças ocorridas no ensino no meio rural de Buritizeiro.

Foi utilizado gravador digital para gravar as entrevistas, com a autorização das professoras. As entrevistas foram transcritas e depois digitadas, ocupando um total de quarenta e oito páginas. A primeira foi feita com a professora Valdelice que durou 17 minutos e 41 segundos, a segunda com a professora Kênia, a mais extensa, que durou um pouco mais de uma hora, 61 minutos e nove segundos, para ser mais exata, e a última, com a professora Nayara, totalizando 25 minutos e 42 segundos.

Optei pela apresentação das observações e das entrevistas em um único texto, extraíndo aspectos relevantes e recorrentes. Assim, este sexto capítulo descreverá aspectos da prática pedagógica do professor de sala multisseriada, apresentando fatores que compõem o cotidiano desses sujeitos, envolvendo aspectos percebidos através das observações, mesclando com os “olhares” dos professores, representados por suas falas, através de trechos das entrevistas.

6.2. A Prática Pedagógica do Professor de Sala Multisseriada: *Questões Cotidianas*

Primeiramente, não há como deixar de mencionar a dificuldade encontrada para conseguir transporte até o meio rural. A primeira escola que visitei, na qual passei três dias, utilizei o ônibus escolar, responsável pelo transporte dos alunos do meio rural que estudam na cidade. Essa escola fica a cerca de 40 km da sede do município. Peguei o ônibus no horário da saída das aulas, em frente uma das escolas onde esses alunos estudam. Gastei cerca de uma hora para chegar à escola onde trabalham Nayara e Fernanda.

Para chegar até a segunda escola, na qual permaneci uma semana, peguei carona no caminhão que leva os funcionários da fazenda toda segunda-feira, saindo da cidade às cinco da manhã. Essa é um pouco mais distante e a estrada está em péssimo estado. Gastamos quase duas horas de muito balanço e poeira para chegar à escola, onde trabalha o professor Diego. Eu

escolhi essa escola por dois motivos. Primeiro porque poderia observar a prática em uma sala com todas as cinco séries e segundo porque tinha curiosidade em observar as aulas de um professor, o que é mais raro de se ver nas séries iniciais do ensino fundamental.

Já a última escola visitada, fica a cerca de uma hora da sede do município. Para ir a essa escola peguei carona no ônibus escolar que faz o transporte dos alunos campo-cidade. Tomei o ônibus no horário de saída dos alunos na mesma escola em que peguei carona para ir à primeira comunidade rural. Nessa escola a professora possui alunos da fase introdutória, 2ª e 4ª série.

O estado dos ônibus escolares era deplorável: bancos rasgados, com ferrugem, alguns vidros quebrados, aparentando ter muitos anos de uso. As condições das estradas também não eram diferentes. Os ônibus balançam muito, além da poeira, tornando a viagem muito desconfortável e cansativa. Os alunos já se diziam acostumados e não reclamavam das condições que enfrentavam diariamente para estudar. O transporte escolar é uma questão muito discutida em Buritizeiro que envolve gastos que ficam em torno de um milhão e oitocentos mil reais por ano.

O transporte escolar, volto a bater, é uma grande dificuldade pra nós, porque, não porque não tem despesa, mas por questão do pagamento, a quantia é muito alta. E se a gente pudesse investir esse dinheiro do transporte escolar na educação, nossa! Seria, nossa educação hoje estaria bem mais avançada.

(Trecho da entrevista com a professora Kênia).

Ah, eu acho que o transporte escolar é muito, assim, cansativo, principalmente pra uma criança. Porque quem está nas séries iniciais é uma criança, e tem ônibus aí que sai três horas da manhã. Imagina uma criança, igual por exemplo, de seis anos, sair de casa três horas da manhã e chegar três horas da tarde. Né? [...] esses dias eu já estava até [...] comentando que, muitas vezes tem transporte pra trazer um aluno. Transporte gasta dois mil por mês e por que não investir na formação de um professor? Para estar trabalhando até com essa criança? [...] Além de estar dando mais emprego também, eu acho que esse dinheiro poderia sim ser usado de outra forma na educação.

(Trecho da entrevista com a professora Nayara).

O artigo 3º da Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de

políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, que complementa a Resolução CNE/CBE nº1/2002, assegura o direito ao aluno de receber uma educação de qualidade no meio em que vive.

Art. 3º - 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.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

Quanto ao segundo parágrafo do art. 3º, o professor Diego aceitava em sua turma “alunos ouvintes”, ou seja, que não possuem a idade legal para se matricularem no ensino fundamental.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Ele alegou que isso contribui para o desenvolvimento do aluno que já vai adquirindo uma bagagem intelectual, além de ir se adaptando a cultura escolar. Além do mais, ajuda os pais desses alunos, que saem para trabalhar e não têm com quem deixar os filhos menores, sendo a escola a melhor alternativa. Porém, esses alunos não eram “lançados” no diário, ou seja, não eram matriculados, então, era como se “não existissem” para a SEMED.

O que se observa nesses dois casos, o do transporte escolar e da inclusão na escola de alunos da Educação Infantil é que no primeiro caso a prefeitura termina tomando uma posição que sacrifica os alunos, enquanto o professor Diego procurou tomar uma posição, que apesar de contrária a lei, favorece a população local.

As estruturas das escolas são parecidas. Estão instaladas em espaços “tipicamente rurais”. As construções são recentes, porém já estão deterioradas, precisando de reforma. As salas de aula são grandes e arejadas, apresentando poucos recursos didático-pedagógicos. Apenas uma das escolas, a segunda que visitei, possui computadores, dois, e internet. Estes foram doados pelo dono da fazenda, que investe muito na escola, fornecendo livros e materiais didáticos e contribuindo financeiramente para a realização das festas da

escola. Inclusive, uma das exigências para alguém que tem família trabalhe em sua fazenda, é que seus filhos estudem. O professor Diego recebe um salário extra, pago pela administração da fazenda como incentivo para lecionar nessa localidade (é o único local, segundo ouvi, em que isso ocorre).



Foto 08: cavalos pastando nos arredores da escola.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Foto 09: Galinha com seus pintinhos nos fundos da escola.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Foto 10: Rebanho em frente à escola.

Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Duas das escolas possuem duas salas de aulas, a primeira e a última, sendo que na primeira que visitei, na época, trabalhavam duas professoras e elas dividiam as séries⁶⁸ (introdutório, primeira e segunda séries para a professora Nayara e terceira e quarta séries para a professora Fernanda). Na última escola também havia essa divisão, mas há uns dois anos que trabalha

⁶⁸ Atualmente só funciona uma das salas na primeira escola observada, pois houve uma redução no número de alunos e a turma agora é composta de apenas nove alunos.

apenas uma professora nessa comunidade, devido à redução do número de alunos.

Na terceira escola, a sala ociosa é utilizada como “depósitos” de livros (funcionando como uma espécie de biblioteca), jogos pedagógicos, brinquedos, enfim, uma sala para guardar todo tipo de coisa. Já a primeira escola, possui além das duas salas de aula, uma terceira sala, que é utilizada para guardar esse tipo de material, além de servir como uma espécie de área de lazer para os alunos, visto que a escola não a possui (assim como nenhuma das outras).

A segunda escola possui apenas uma sala grande e a cozinha possui um quarto anexo, que servia como alojamento para a servente da escola (no qual fiquei instalada durante a minha estadia).

As três escolas possuem cada uma dois banheiros e uma cozinha. Os banheiros se encontram em estado regular. As cozinhas são equipadas com o mínimo de recursos: fogão a gás e fogão a lenha (com exceção da primeira escola), utensílios básicos (talheres, copos e pratos de plástico, filtro de barro e poucas panelas).

No caso da terceira escola, ela abriga em sua cozinha materiais pertencentes à Associação de Doces e Licores de frutas típicas do cerrado (Buriti, mandioca com côco, barú, pinha de bezerro, panã ou cabeça de nego, côco com maracujá, mangaba, entre outras), do Projeto Chico Fulô⁶⁹, composta por moradoras dessa comunidade. Como a Associação não possui sede própria, pediram autorização da SEMED para guardarem seus materiais na escola. Mas já estão providenciando a construção de uma sede. Essa Associação tem proporcionado uma complementação à renda dessas mulheres que vivem, ou do trabalho na escola, como é o caso da professora e da servente, ou do trabalho na lavoura, como membros da comunidade.

⁶⁹ A marca Chico Fulô foi desenvolvida para a comercialização de produtos gerados nas comunidades urbanas e rurais dos municípios de Buritizeiro e Pirapora, no norte de Minas Gerais. Essas comunidades produzem doces, geléias, licores, polpada, doce em barra, paçoca, compotas, bombons e panetones, que utilizam em sua composição frutos do cerrado, como jatobá, murici, buriti, cabeça-de-negro, gravatá, ananás, cagaita, mangaba, umbu. O trabalho é coordenado pelo Movimento do Graal no Brasil, que tem por objetivo a construção da soberania alimentar dos pequenos produtores da agricultura familiar, além de promover a economia solidária e incentivar o uso sustentável do Cerrado. Disponível em <<http://www.centraldocerrado.org.br/comunidades/chicofulo/>>.



Foto 11: Chão da sala de aula – precisando de reformas.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Foto 12: Chão da sala de aula – péssimo estado.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A rotatividade da população nessas comunidades é constante, gerando uma oscilação da quantidade de alunos nas escolas. Os pais estão sempre em busca de emprego, acompanhando as diferentes colheitas, vão e vêm. Porém, se por um lado o número de alunos tem diminuído cada vez mais em algumas comunidades, causando o fechamento de algumas escolas, por outro, há a abertura de outras, em localidades onde os integrantes do MST têm se instalado, formando acampamentos e assentamentos.

A primeira escola, por exemplo, na época em que fiz a observação, possuía vinte e um alunos (9 em uma turma e 12 em outra). Atualmente conta

com apenas nove. A segunda escola possuía dezenove alunos, que no ano seguinte, passaram a ser quinze, pois os quatro alunos da 4ª série, passaram para a 5ª série e tiveram que dar prosseguimentos aos seus estudos na cidade. E na terceira escola, eram apenas sete alunos, sendo que uma foi para a 5ª série e outro da 2ª série iria se mudar para a cidade para morar com a mãe.

As escolas observadas possuem energia elétrica e a água é proveniente de poços e de roda d'água. Na segunda escola visitada a água era de um poço, possuindo um gosto muito ruim, com um sabor salobro. Não consegui beber dessa água, tendo que buscar água na cidade para beber. Os moradores da comunidade diziam não sentir diferença alguma, pelo contrário, achavam a água da fazenda mais gostosa do que a da “rua”⁷⁰.

Quanto ao alojamento dos professores, apenas uma das escolas possui uma casa construída pela prefeitura especialmente para esse fim. A casa fica bem pertinho da escola, como podemos ver na foto 13, logo abaixo. Valdelice não possui gasto com aluguel, água, nem luz. O imóvel possui dois quartos (um para a professora Valdelice, seu esposo e a filha de 10 meses, o outro⁷¹ para seu filho de 13 anos e sua sobrinha que mora com ela e a ajuda a cuidar da filha menor), sala, cozinha e banheiro. É uma casa bem pequena, como podemos ver nas fotos 14, 15 e 16, com telha de amianto, mas a família possui vários eletrodomésticos como: televisão, rádio, DVD, celular.

⁷⁰ Rua é o termo que os moradores do campo de Buritizeiro utilizam para se referirem à cidade. O pai de dois dos alunos da escola, que trabalha como caseiro na casa do dono da fazenda, rancava côco para mim, enquanto a água não chegava da cidade (o professor Diego em uma de suas ídas de moto à cidade trouxe água para mim).

⁷¹ Foi no quarto do filho de Valdelice que fui instalada junto com sua sobrinha, enquanto seu filho dormiu na sala.



Foto 13: Distância entre a casa da professora e a escola na qual leciona – dividindo o quintal.



Foto 14



Foto 15



Foto 16

As fotos 14, 15 e 16 são referentes à moradia da professora, construída pela Prefeitura para esse fim, vista por vários ângulos.

O professor Diego reside no alojamento que existe para os demais funcionários da fazenda. Tem um quarto individual com cama, guarda-roupas e geladeira. No período que estive nessa comunidade, dormia no quarto anexo à escola⁷².

Já na primeira escola, fiquei alojada na casa da professora Nayara, que mora com sua família (pai, mãe e irmão mais velho). Sua mãe já reside a muitos anos nessa comunidade. Como já disse, ela era professora nessa escola e hoje foi promovida e trabalha como diretora do meio rural na SEMED. A outra professora, Fernanda, mora junto com o esposo e uma filha de dois anos em uma casa construída pelos pais da Nayara, nos fundos da sua casa.

A organização das salas variou de escola para escola. No caso da primeira escola, a professora Nayara trabalhava com seus alunos em pequenos grupos, pois estes eram mais novos e ela possuía menos alunos. Como a sua sala possuía dois quadros negros, um pintado na parede, grande, e outro menor, móvel, que ficava no outro extremo da sala, Nayara colocava os da 1ª série voltados para um lado e os da 2ª série para o outro.

Para os da fase introdutória, como estavam iniciando o processo de alfabetização, ela passava os exercícios em seus cadernos. Portanto, nessa sala, os alunos de uma série ficavam de costas para os alunos da outra série. Mas havia os momentos em que todos trabalhavam juntos, sentando-se em círculo ou semicírculo. Já a professora Fernanda trabalha com seus alunos em fileiras, separando-os por séries e também trabalhava, frequentemente, em grupos.

Na segunda escola, o professor Diego trabalhava em fileiras, porém sem dividir os alunos por série. Sua sala também possui dois quadros negros, um pintado na parede, grande, e outro menor, pendurado no outro extremo da sala de aula. No fundo da sala havia uma mesa com bancos onde o professor costumava trabalhar com os alunos do introdutório e da primeira série (e os da educação infantil também), enquanto passava uma atividade diferenciada para

⁷² A administração da fazenda tinha reservado uma das casas destinadas a hóspedes, mas não tive coragem de dormir lá sozinha. Então pedi a cozinheira da fazenda para dormir comigo nesse cômodo anexo à escola (juntamente com os morcegos! Tínhamos que dormir de luz acesa), que tinha duas camas e umas estantes com livros, cadernos e alguns materiais didáticos.

os maiores para fazerem em grupo. O trabalho em grupo é, como nas outras turmas, uma constante.

A organização da terceira escola é diferente graças à quantidade reduzida de alunos (são apenas sete), o que permite a professora trabalhar com as carteiras em semicírculo. Os alunos ocupam as carteiras de acordo com a afinidade e não por pertencerem à mesma série. A professora Valdelice também costuma trabalhar em grupo, na verdade mais em duplas.



Foto 17: Organização das carteiras em semi-círculo na sala de aula da terceira escola observada.
Fonte: arquivo da pesquisadora.

Indisciplina é uma palavra que não pertence ao vocabulário dos professores que observei e aparece como o fator que menos incomoda esses professores, de acordo com o questionário aplicado. Os alunos possuem um respeito enorme pelos professores.

Um fato que achei interessante, é que no meio rural de Buritizeiro, os alunos não chamam o professor ou a professora, de tio ou tia, como é costume nas escolas das séries iniciais do ensino fundamental ou do 1º e 2º ciclos (pelo menos na maioria ainda é assim), mas sim pelo nome. Quando os questioneei sobre o porquê, me disseram que *deve ser* devido ao convívio diário com as

crianças e com a comunidade, que faz com que sejam mais do que professor e aluno, criando assim, uma relação de respeito, mesclada com laços afetivos, praticamente parentais, que é uma característica típica das comunidades rurais como vimos no capítulo I: comunidades pequenas, núcleo de amizade restrito, relações mais próximas, entre outras já citadas.

Lembrando que não podemos confundir disciplina com apatia, passividade. Os alunos são participativos, estão sempre se manifestando nas aulas de maneira positiva, contribuindo para enriquecer o trabalho do professor, seja citando exemplos, seja dando respostas às perguntas do professor ou levantando suas próprias questões.

No começo das observações os alunos se comportaram de modo mais tímido, o que é natural. Mas logo esse quadro mudou, criando uma relação próxima, em todas as escolas. Eles foram muito receptivos e simpáticos. Não só os alunos, como todas as comunidades visitadas.

Os professores atribuem esse comportamento dos alunos à criação dos pais e afirmam ser essa uma das razões de preferirem lecionar no campo a lecionar na cidade, assumindo, portanto, a existência de diferenças entre lecionar no campo e na cidade, sendo o comportamento dos alunos a mais marcante.

[...] Graças a Deus a evolução já chegou ao meio rural, os meios de comunicação, hoje não tem mais aquele ditado “criança da roça”, eles são tão sabidos quanto os da cidade, mas eu acredito que a agressividade, o comportamento dos alunos, são completamente diferentes. [...] ainda são crianças mais humildes, que ainda têm aquela cultura do respeito, ainda têm um certo respeito. Aqui da sede torna-se bem mais complicado. Inclusive eu nunca quis trabalhar aqui, não por falta de oportunidade, foi porque eu nunca tive vontade mesmo. Assim, sempre defendi o meio rural, sempre fui apaixonada pelo meio rural. Já tive vários convites “vá pra sede”, “não quero”, prefiro ficar, ainda, ficar aqui. Com toda dificuldade ainda prefiro o meio rural.

[...] Eu acho que os meninos do campo, eu sei que tem muitos que são difíceis sim, dão muito trabalho. Mas aqui no lugar onde eu trabalho, acho que não. Os meninos daqui são muito respeitosos com o professor. Não são aqueles meninos muito agressivos.

Eu acho que é o convívio mesmo do dia-a-dia. Aquele conhecimento. Você já sabe os problemas de cada um, então procura estar sempre ensinando, ajudando. Já na cidade não.

A cidade já é bem maior, as escolas são bem maiores, e eu acho que não tem como o professor conhecer cada um de seus alunos. E no meio rural também, a gente não tem aquela troca de professor, então você está ali, você sabe, você conhece. A gente trabalhando junto, com os alunos, então você conhece cada um, cada um com seu problema.

(Trechos da entrevista com a professora Valdelice)

A relação com a comunidade é, portanto, um diferencial na prática do professor que leciona (e reside) no meio rural. Esse contato cotidiano, morar próximo, possuir laços afetivos com os demais integrantes da comunidade, a participação efetiva nos eventos da comunidade, tudo isso faz desse sujeito mais do que um professor. Ele acaba se tornando membro dessa comunidade, se envolvendo com problemas que vão além das questões pedagógicas dos seus alunos.

O professor, geralmente é visto como uma espécie de “autoridade” na comunidade. Organizando reuniões com os membros da(s) associação(ões), ajudando nos preparativos das missas ou celebrações religiosas, atuando como conselheiros das famílias residentes no local, dentre outras funções variáveis de acordo com a comunidade.

Os pais tinham o professor como um “deus” na comunidade. A gente era a peça principal da comunidade e eles sempre se espelhavam na gente. Assim, a gente tinha bem maior responsabilidade, porque lá a gente teria que ser tudo. [...] porque não adianta o professor trabalhar só com o aluno na escola, ele tem que saber, principalmente no meio rural, tem que saber trabalhar direito na escola e também com a comunidade. Porque se o professor tem a comunidade ao lado dele, ele tem tudo, ele consegue desenvolver um ótimo trabalho, ser dinâmico, e tudo que ele quiser com a comunidade, ele consegue. Agora, se ele for um professor que pensa assim *“olha, eu estou aqui pra cumprir o meu horário de aula como aqui na sede”*, aí ele vai, mas não fica. Porque a comunidade, eles têm essa dependência, eles dependem do professor, entendeu?! [...] A figura do professor pra eles é a peça-chave da comunidade. Eles acham que é o professor que direciona a comunidade.

(Trechos da entrevista com a Professora Kênia)

Essa relação de proximidade do professor com a comunidade contribui na integração escola/família. Os pais estão sempre presentes na escola, nas reuniões, nas confraternizações e também no cotidiano. Sempre havia um pai, uma mãe, um irmão ou uma irmã, ou qualquer que fosse o parente. A escola

recebe sempre a visita de ex-alunos, que aparecem ou para pedir ajuda a professora com alguma atividade ou material escolar ou, simplesmente, para matar a saudade da ex-escola, da ex-professora e dos amigos que conquistaram nessa época da vida.

Tive a oportunidade de presenciar o encerramento do ano letivo na terceira escola que observei. Apesar de “problemas técnicos”, que atrasaram toda a programação⁷³, compareceram à confraternização todas as mães e ainda contou com a presença de alguns irmãos e irmãs, todos ex-alunos da escola.

É mais comum a figura materna tomar a frente nos assuntos relacionados à escolarização dos filhos, até porque os pais estavam na lavoura.

Houve apresentações dos alunos, que ensaiaram na última semana de aula. A professora fez as orações, leu Salmos da Bíblia, tocou a música “Caderno”⁷⁴ para reflexão dos convidados e dos alunos e entregou os boletins. Houve também a entrega de cartões confeccionados pelos próprios alunos⁷⁵. Uma ex-aluna fez questão de ler uns cartões que escreveu para a professora Valdelice, para a servente e para o motorista da escola. Acabou se emocionando ao ponto de cair em prantos. Foi um momento muito bonito, que demonstra a relação de carinho existente na comunidade.

No final, a professora entregou uma lembrancinha para os alunos, um anjinho com um bombom⁷⁶ e depois eu entreguei uma lembrancinha para cada um. Também recebi presente: dois licores, um de jenipapo e outro de pequi, dos que elas produzem na região. Depois foi servido um lanche a todos

⁷³ A Kombi do transporte escolar quebrou, o que não é uma novidade nem nessa escola nem nas demais escolas do campo de Buritizeiro. Os convidados tiveram que terminar o caminho até a escola a pé, por isso demoraram tanto. A professora já tinha até se conformado com o fato de ter que cancelar a festa, pois não é a primeira vez que isso aconteceu. Nesse dia, quando estava voltando para Buritizeiro com esse mesmo motorista, a Kombi quebrou novamente e tivemos que terminar de chegar na cidade com o ônibus do transporte comunidade.

⁷⁴ Composição: Toquinho / Intérprete: Padre Fábio de Melo.

⁷⁵ Os cartões foram confeccionados durante as aulas. Os alunos escolhiam para quem gostariam de fazer, depois colavam o(s) cartão(ões) em um mural que ficou exposto até o dia do encerramento, que foi o momento que entregaram aos devidos donos. Eu também participei da atividade e fiz um cartão para a turma de agradecimento e de “até logo”... Também recebi vários cartões feitos pelos alunos.

⁷⁶ Eu ajudei a professora a confeccionar as lembrancinhas e a fazer a decoração da sala.

(cachorro quente, suco e bolo de cenoura com cobertura). Minhas estada nessa comunidade foi encerrada com *chave de ouro*.



Foto 18: Apresentação de fantoches feita pelos alunos da professora Valdelice durante a confraternização no encerramento do ano letivo
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No decorrer da confraternização, era visível o interesse das mães pelo desenvolvimento de seus filhos. Os pais, segundo os professores, valorizam muito a educação de seus filhos, tanto a escolar quanto a familiar. Os alunos têm uma relação muito boa com os pais, respeitam suas opiniões e temem desobedecê-los.

É uma criação centrada em costumes tradicionais, onde os pais *ainda* conseguem que seus filhos os obedeçam e os respeitem e da mesma forma procedam com seus professores. Os pais acreditam que a educação é a única alternativa para que seus filhos tenham uma vida melhor que a que tiveram e que puderam proporcionar a eles, de preferência longe da lavoura, que segundo eles, é um trabalho muito árduo, com pouco retorno financeiro.



Foto 19: Mural de cartões⁷⁷
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

A relação entre os alunos também é muito boa. No âmbito pessoal, eles se dão muito bem. Visto que há muitos casos de irmãos na mesma sala de aula, às vezes ocorrem muitas “briguinhas”, o que é normal entre irmãos. De modo geral, pode-se dizer que a relação entre os alunos é harmoniosa e muito próxima, apesar de uns morarem bem distante dos outros, restringindo o contato com os colegas ao período das aulas.

Um aspecto relevante na interação entre os alunos é o sistema de monitoria, típico da sala multisseriada, em que uns ajudam os outros nas atividades escolares. Os que estão nas séries mais avançadas ajudam os das séries iniciais. Esse tipo de trabalho, além de contribuir para ajudar o professor na administração do seu tempo, pode ainda auxiliar na aprendizagem dos alunos por falarem “a mesma linguagem”, ou melhor, por possuírem o mesmo vocabulário.

Muitas vezes o aluno não está compreendendo a matéria e o professor continua tentando ensinar, às vezes da mesma maneira. Quando um aluno explica do jeito que entendeu, o outro aluno consegue compreender. Ao lado

⁷⁷ Os cartões foram confeccionados pelos alunos durante as aulas da última semana, para entregar para quem desejasse durante o encerramento do ano letivo.

disso, a monitoria desenvolve nos alunos sentimentos como solidariedade com o seu colega.

[...] Às vezes o aluno aprende mais com o colega do que com você. Às vezes você está falando, aí eles falam assim, “Ah, não, tia! É assim, assim”. Às vezes um aluno pergunta e eu estou ocupada. Outro aluno fala assim, “o que você está precisando?”. Esta interação de aluno com aluno acaba ajudando bastante.

(Trecho da entrevista com a professora Nayara).

O professor de sala multisseriada tem que saber aproveitar bem o tempo, utilizando todos os recursos possíveis a seu favor, porque enquanto o professor de uma sala seriada tem as quatro horas para dedicar a uma única série, o da multisseriada tem que dividir esse tempo. O que não é nada fácil.

O que eu acho mais difícil é o tempo. Por exemplo, principalmente, por ser séries iniciais, eu acho que a criança de séries iniciais necessita mais de um certo tempo do que os da 4ª série e da 3ª série. Acaba que fica um pouco a desejar, porque às vezes você não tem aquele tempo mesmo de estar sentando ali, de estar pegando na mão. Tem mas é pouco.

(Trecho da entrevista com a professora Nayara)

O professor de sala multisseriada conta ainda com outras estratégias para otimizar o seu tempo, para assim, conseguir trabalhar os conteúdos. Começando pela divisão do quadro negro em partes – símbolo da sala multisseriada. O professor passa a matéria ou a atividade para todas as séries e enquanto uma série está copiando as tarefas, a outra série está resolvendo os exercícios, fazendo as leituras, enfim, adiantando suas atividades.

Outra ferramenta que ajuda muito o professor, se tornando indispensável, até porque é um dos poucos recursos disponíveis, é o livro didático. O professor ganha tempo, uma vez que não precisa passar os exercícios no quadro e esperar que os alunos copiem. Ele apenas indica a página e pede para os alunos adiantarem seus trabalhos.

Esses instrumentos além de potencializarem a atuação do professor, ainda desenvolvem a autonomia do aluno, tornando-o agente do seu aprendizado e o professor atua como um mediador e não mais como um mero transmissor de conhecimentos.

A administração do tempo, assim como a interdisciplinaridade, são queixas recorrentes desses professores, principalmente no início da carreira, o que muitos atribuem também à falta de uma formação acadêmica que inclua a sala multisseriada em seu currículo.

[...] é mais a questão do tempo. Você tem assim, um tempo muito escasso. Por exemplo, eu tenho quatro horas para trabalhar com quatro turmas. Se eu tivesse só uma turma, seriam quatro horas só para aquela turma. E eu tenho que dividir esse tempo.

(Trecho da entrevista com a professora Nayara)

[...] hoje não, mas no primeiro momento, a maior dificuldade que eu tinha era dividir o tempo para as séries. Você tem que trabalhar com duas, três séries ao mesmo tempo e atender os alunos, sem deixar eles ficarem tão dispersos. Você tem que conciliar as disciplinas [...]. Por exemplo, você está trabalhando, ao mesmo tempo, a língua portuguesa, englobando a mesma matéria e, assim, com atividades diferenciadas para cada série. Hoje não, hoje eu já domino tranquilamente, mas no primeiro momento a minha maior dificuldade foi essa.

(Trecho da entrevista com a professora Kênia)

Daí a necessidade de incluir nos currículos de formação docente a educação do campo e, conseqüentemente, a sala multisseriada, o que já é reconhecido pelos professores. O trecho retirado da entrevista com a professora Nayara, estudante de pedagogia em João Pinheiro, um município próximo à Buritizzeiro, ilustra bem essa questão da ausência da educação do campo na formação docente⁷⁸.

[...] E você já ouviu falar no termo educação do campo?

R – Não. Educação do campo?

P – É.

R – Não.

P – Na sua faculdade nunca foi abordado?

R – Não.

P – Educação rural, na sua faculdade foi abordado?

R – Também não. Não.

P – Você julgaria importante estar incluindo na formação de professores essa questão da educação rural, sala multisseriada, educação do campo, para formar os profissionais que vão entrar no mercado de trabalho?

R – Com certeza. Eu acho que seria mais viável trabalhar esse lado do que mais aquele lado só da sala que tem somente uma série. Porque acho que a dificuldade é bem maior.

⁷⁸ O “P” representa a pergunta feita pela pesquisadora e o “R” a resposta.

P – A questão é que, hoje em dia, a gente não sabe para onde você vai, não é?

R – Principalmente quem está começando. [...] Você sabe que o pessoal que já está mais acostumado quer ficar com os mais fáceis. Então o lado mais complicado sempre acaba ficando com os mais recentes, os que estão chegando [...].

As outras professoras entrevistadas, assim como também vimos nas respostas dos questionários, comungam da mesma opinião. Pois, como já foi dito anteriormente, o professor deve estar preparado para enfrentar qualquer desafio, em qualquer realidade, principalmente os que moram no interior, pois muitos iniciam sua carreira como professores do meio rural e em sala multisseriada.

[...] A educação do campo a gente tem a certeza de que vai ser multisseriada, devido o número de alunos. Então seria muito bom que a gente tivesse mais capacitação. Principalmente esse pessoal, os formandos de agora, os jovens de hoje, que estão formando e indo para as salas de aula multisseriadas[...].

(trecho da entrevista com a professora Kênia)

[...] Porque no curso geralmente era cobrado alguma atividade, *“Ah! Como é que nós vamos fazer na multisseriada?”*. Uma cobrança, mais uma cobrança discente. A gente não tinha conteúdo relacionado a esse tema não. [...] Porque se a gente já tivesse um conteúdo, a gente estaria levando pra sala e seria mais fácil estar lidando com essa situação [...] Eu acho que seria muito bom incluir a educação do campo no currículo escolar. Seria muito bom. Agora mesmo entrou a educação ambiental, então eu acho que seria também importante entrar a educação do campo.

(Trecho da entrevista com a professora Valdelice)

Todas as professoras entrevistadas, assim como os que foram observados, possuem curso superior, com exceção da Nayara que está ainda cursando de pedagogia. Todas afirmaram que, mesmo não contemplando a educação do campo como deveria, a formação superior contribui substancialmente para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula.

Com certeza! Porque os conhecimentos ficam bem mais amplos. [...] Com certeza, hoje eu tenho uma nova visão de mundo, de educação. É claro que hoje eu já não penso mais como eu pensava há vinte e nove anos atrás. É claro que mudou e mudou para melhor.

(Trecho da entrevista com a professora Kênia)

Muito. Muito, porque inclusive o curso está mais voltado para as séries iniciais e educação infantil e é com o que eu trabalho. Então, muitas vezes, um conteúdo que eu tenho lá é realmente o que eu preciso na sala. [...] ler o PCN de outra forma, eu aprendi foi lá, a trabalhar mais com o PCN, a desenvolver mais o meu plano de aula voltado para o PCN e isso ajuda bastante. Bastante não, ajuda em tudo, até para dar uma certa estrutura para o plano de aula. Fazer projeto eu aprendi foi lá [...] como trabalhar um projeto, como desenvolver, foi lá na faculdade.

(Trecho da entrevista com a professora Nayara)

Ah, eu acho que mudou muito a questão do conhecimento. Porque a gente tem um conhecimento bem restrito. Então quando você entra para faculdade o seu conhecimento abrange muito mais. Então eu acho que essa questão do conhecimento é que mudou muito a minha prática.

(Trecho da entrevista com a professora Valdelice)

Passemos então, para o planejamento do professor. Pude observar que os professores fazem seus planejamentos diariamente, evitando assim, o acúmulo de trabalho, ao passo que se sentem mais seguros quando têm um direcionamento para suas aulas.

Elas possuem um caderno para o planejamento de cada série, mas é um plano de aula mais prático. Colocam apenas a disciplina, o conteúdo que irão trabalhar, os objetivos e recursos que serão utilizados na aula⁷⁹. Segundo as professoras, não se trata daquele plano de aula aprendido na faculdade, cheio de detalhes, mas afirmam que, certamente, ele contribui para o desenvolvimento da aula.

Pude perceber durante as observações e checagem dos cadernos de plano, que o plano de aula não é completamente vencido segundo o planejado, tendo que ser estendido (graças à vantagem da flexibilidade do planejamento), pois o tempo restringe as possibilidades de realização do almejado.

Geralmente, um dia de aula é dedicado a uma única disciplina, ou até, quem sabe, duas, dependendo do conteúdo e do dinamismo do professor e da quantidade de séries da turma.

⁷⁹ Com exceção da professora Nayara que está cursando pedagogia e é exigida que faça os planos completos, como nos relatou durante a entrevista.

[...] Sempre tem também aquele plano de curso que a Secretaria de Educação passa para gente [...] a gente sempre tem um planejamento, uma meta a cumprir durante o ano [...]. Eu sigo mais o plano de curso que a SEMED passa e também tem o PCN, eu gosto muito de seguir o PCN, que tem o que é para ser trabalhado, os objetivos, tudo, a metodologia. [...]

P – E você tem um caderno para cada série?

R – Um caderno para cada série. Um plano de aula para cada série, com objetivos, com metodologia, até também por causa da faculdade.

P – Aí você faz aquele plano de aula completo?

R – Todo completo.

(Trecho da entrevista com a professora Nayara)

[...] ao fazer meu planejamento eu já ia, assim, marcando quanto tempo eu iria gastar para cada matéria, para cada disciplina, pra cada série, e, assim, se eu estava trabalhando língua portuguesa, eu procurava trabalhar junto com as duas séries a mesma disciplina. Por exemplo, se fosse gramática, ou um texto, aí às vezes, dependendo, por exemplo, 3ª e 4ª série eu até trabalhava o mesmo texto para não ter diferença. Na hora das atividades é que eu selecionava. Às vezes eu trabalhava com trabalho em grupo, com uma turma, a outra já estava com uma atividade no quadro ou na folha mimeografada e assim eu ia levando. [...] Porque não adianta, por exemplo, você trabalhar língua portuguesa numa sala multisseriada com uma série e matemática com outra, porque sempre atrapalha. Os alunos deixam de fazer o dever deles para prestar atenção na aula do outro. E quando você trabalha a mesma disciplina, com o mesmo conteúdo, fica bem mais fácil.

(trecho da entrevista com a professora Kênia)

Na época em que trabalhei na SEMED (tanto em 2004, quanto em 2008) não conseguimos atingir o planejado, que eram as visitas quinzenais (ou no máximo mensais) às escolas do campo. Em ambos os anos, só visitei duas escolas. Isso se deve a questões como transporte, condições climáticas, estado das estradas, quantidade de recursos humanos restritos.

Tudo isso dificulta os encontros entre os supervisores pedagógicos e até mesmo com a Diretora do Meio Rural⁸⁰. Ainda assim, as professoras se dizem satisfeitas com o apoio pedagógico, pois sempre que procuram as supervisoras pedagógicas na SEMED, elas estão sempre dispostas a ajudá-las ou enviá-lhes materiais.

⁸⁰ É a pessoa responsável por responder as questões referentes às escolas do campo em Buritizeiro, que costuma visitar muitas localidades para resolver os problemas mais imediatos, já que as escolas menores são multisseriadas e não possuem diretor ou coordenador. Responde também pelas escolas maiores, que possuem direção ou coordenação.

Portanto, o contato entre professores do meio rural e a SEMED se limita a visitas mensais, quando os professores vão à cidade para receber o pagamento e levar o ponto de frequência, aproveitando assim, para buscar materiais e conversar com a equipe da SEMED.

Agora sim, [...] a gente tem supervisores, tem bastante visita. Não é constante devido também a ser longe e não é tão acessível. Mas está bem melhor.

(Trecho da entrevista da professora Nayara)

Bom, o apoio pedagógico por parte da Secretaria a gente tem. A gente necessitando, basta procurar. Sempre se tem esse apoio pedagógico por parte das meninas da secretaria. Então, quanto a isso não tenho do que reclamar.

(Trecho da entrevista com a professora Valdelice)

Passemos agora ao currículo das escolas do campo. O que ensinar? Já que chegamos à conclusão de que a Educação do Campo possui especificidades, necessitando de uma formação docente diferenciada, temos que pensar também a respeito de um currículo diferenciado, que além de fornecer uma formação geral, também traga conteúdos característicos da região, de modo a atender às reais necessidades desses alunos que vivem e/ou trabalham no campo.

Como já foi colocado, o artigo 28 da LDB 9394/96, assegura aos povos do campo o direito a uma educação que contemple sua realidade, permitindo a elaboração de um calendário escolar que leve em consideração questões climáticas, como as chuvas, por exemplo, que impedem o transporte escolar de circular em algumas regiões, como também em relação às épocas de plantio e de colheita.



Foto 20: estrada de chão no meio rural danificada pelas chuvas.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Foto 21: fenda na estrada de chão que leva à escola – foi reformada pelos moradores da comunidade
Fonte: Arquivo da pesquisadora.



Foto 22: estrada de chão do meio rural na época das chuvas.
Fonte: Arquivo da pesquisadora.

No que se refere às especificidades curriculares, a Resolução CEB Nº 2, de 7 de Abril de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, em seu artigo 2º, determina que,

V - As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã, os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.

VI - As escolas utilizarão a parte diversificada de suas propostas curriculares para enriquecer e complementar a base nacional comum, propiciando, de maneira específica, a introdução de projetos e atividades do interesse de suas comunidades.

A Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002, vem para reforçar o exposto nessas diretrizes, assegurando que,

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

Portanto, a Educação do Campo conta com o amparo legal para desenvolver uma proposta pedagógica diferenciada, de acordo com a realidade de cada estado ou município, desde que respeito a base comum. Buritizeiro, em 2008, reuniu a equipe da SEMED, juntamente com supervisores, diretores e professores da rede municipal, que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental, para construir coletivamente a Proposta Curricular do Município. Nesse encontro, além de ser uma iniciativa democrática, houve uma diferenciação entre a proposta das escolas urbanas e a das escolas do campo.

Ao final, analisando as duas propostas, percebe-se que alguns conteúdos foram retirados, ao passo que outros foram acrescentados. Como por exemplo, na cidade estudam-se os bairros de Buritizeiro, suas ruas, suas cidades vizinhas, entre outros aspectos. Na proposta do meio rural, além de se estudar Buritizeiro, como município ao qual a comunidade rural pertence, foi

incluído também as diversas comunidades que compõem a área rural. O mesmo vale para questões referentes à história do município, que na proposta do meio rural, passou a incluir também a história da comunidade em que vive esse aluno.

Outro ponto discutido foi a vinculação do currículo à prática desse aluno e a relação com o seu meio. Assim, uma atividade que foi levantada por todos os professores foi a realização de hortas comunitárias nas escolas. Ficou decidido que suas famílias poderiam cuidar da horta e todos usufruiriam dos produtos.

Até o momento das entrevistas (final de 2008 e primeiro semestre de 2009) as Propostas Curriculares ainda não haviam sido enviadas para as escolas, portanto, os professores seguiam a proposta antiga. Baseavam-se muito também no livro didático, que como já vimos, é um dos maiores “aliados” do professor.

Pela observação das aulas dos professores, a didática deles se aproxima bastante da dos professores que lecionam na cidade. Aulas expositivas, trabalhos em duplas ou em grupos, leituras e atividades dos livros didáticos, avaliações variadas (provas, trabalhos, desempenho oral, etc.) Enfim, o que os diferencia mesmo, são os exemplos, as associações que são feitas com base na realidade cotidiana dos alunos, que servem para tornar o aprendizado mais efetivo.

Eu trabalho com cinquenta por cento é a prova escrita (porque eles precisam também dessa avaliação) e cinquenta por cento eu trabalho dentro da sala.

(Trecho da entrevista da professora Nayara)

Outro ponto interessante que percebi nas observações foi a valorização de umas disciplinas em detrimento de outras, que é o caso da Língua Portuguesa e da Matemática, que prevalecem nitidamente nas aulas de todos os professores, o que é perceptível ao se analisar os cadernos de plano de aulas. Atribuímos esse fato à questões históricas. No Brasil, a escola sempre privilegiou essas disciplinas, alegando ser a base da formação do aluno. De acordo com essa visão, um aluno que sabe ler e entender o que leu, conseguirá acompanhar as demais matérias. O mesmo é dito em matemática,

alegando-se que ajuda no desenvolvimento do raciocínio lógico do aluno, contribuindo para o desenvolvimento de outras habilidades e competências.

Na proposta curricular do município de Buritizeiro, por exemplo, a quantidade de conteúdos de Língua Portuguesa (principalmente) e de Matemática são muito superiores aos de outras disciplinas. Os professores não escondem esse fato, afirmando que consideram essas duas disciplinas mais importantes para a formação do aluno. No entanto, como procuram trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar, é amenizado essa “supervalorização” das duas disciplinas.

A Educação Física, que é disciplina obrigatória⁸¹, não é trabalhada por esses professores. A professora Valdelice justificou que deixa os alunos no recreio por um tempo maior, para compensar a ausência dessa disciplina. Podemos compreender por essa explicação da professora que ela tem uma visão simplista e, até mesmo, equivocada a respeito da Educação Física.

O professor tem que ser muito dinâmico em uma sala multisseriada, uma vez que tem que dar assistência a mais de uma série, alternando assim, o seu tempo em sala de aula. Enquanto uma série copia do quadro, a outra vai resolvendo ou fazendo uma leitura no livro didático, enquanto a outra está com uma atividade mimeografada, enfim, o professor não para. Além disso, outro recurso muito utilizado é ministrar a mesma matéria para todas as séries, utilizando um mesmo tema ou até mesmo um mesmo texto, fazendo as modificações e adaptações necessárias para cada nível.

A colaboração dos alunos também é imprescindível. Por isso a monitoria é tão importante, pois o aluno se enxerga como se realizasse o papel de professor da turma, o que é motivo de orgulho para ele, que respeita e nutre admiração pelo docente. O aluno que está mais adiantado explica e auxilia ao que está no nível anterior, ou até mesmo para os que têm maior dificuldade.

Outro fator tido como positivo em relação às salas multisseriadas, é o fato do aluno estar sempre em contato com as matérias das séries anteriores e posteriores, ou seja, o aluno da 3ª série, por exemplo, revê a matéria da 2ª série, ao mesmo tempo que antecipa a matéria da 4ª série. Então ele está, constantemente, revendo e antevendo os conteúdos, podendo assim, aprender

⁸¹ A LDB 9394/96 em seu Art. 26,§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...].

matérias que ficaram pendentes, que deixaram dúvidas, ao mesmo tempo em que vai construindo uma base para os conteúdos que ainda estão por vir.

Entretanto, se por um lado alguns professores enxergam esse “contato” como algo positivo, que ajuda no processo de desenvolvimento cognitivo do aluno, por outro, tem também aqueles que não o julgam tão positivo assim. É que os professores acham que as salas multisseriadas já não deveriam existir, pois estas classes estão associadas ao atraso; a um passado onde o professor leigo ministrava as aulas em “taperas” como poucos, ou nenhum, recursos, em fazendas isoladas.

Bom, que sala multisseriada, assim, é difícil [...] Mas eu penso assim, que o certo seria a gente ter uma, se pudesse, cada turma na sua turma, com seu professor [...].
(Trecho da entrevista com a professora Valdelice)

Olha, os pontos negativos que eu diria é que esse tipo de escola já não deveria existir mais. Porque nós já estamos em 2009 [...]. Mas infelizmente ainda existe, então, assim, eu vou dizer mais o porquê que existe [...] devido o número de alunos, porque também eu sei que pra ter uma sala por série, sem ser multisseriada, tem que ter determinado número de alunos e nós temos escolas no meio rural que a gente tem dez alunos de todas as séries. [...] O professor às vezes tem um aluno de uma série só. [...] Tem que existir.
(Trecho da entrevista com a professora Kênia)

Todavia, com um ponto todos concordam: é melhor para o aluno que ele estude na comunidade em que vive. O desgaste físico gerado pelo transporte diário, o afastamento de sua cultura, a desvalorização do seu meio, são fatores que podem afetar sua auto-estima, como também interferir na construção de sua identidade. É um direito do aluno estudar onde reside.

Bom, eu acho que ele deveria continuar estudando no meio rural. [...] Porque eu penso assim, se o aluno mora lá, ele tem que ser valorizado no lugar que mora e para evitar aquele êxodo [...].
(Trecho da entrevista com a professora Valdelice)

Ah, eu acho que o transporte escolar é muito cansativo, principalmente pra uma criança. Porque quem está nas séries iniciais é uma criança, e tem ônibus aí que sai três horas da manhã. Imagina uma criança de seis anos sair de casa três horas da manhã e chegar três horas da tarde. Sem falar no dia que o ônibus quebra. Então eu acho mais fácil ele ficar na sala multisseriada e até também porque tem seus pontos positivos [...].

(Trecho da entrevista com a professora Nayara)

Outro ponto de concordância entre os professores, não apenas do meio rural, mas de toda a categoria docente, é a insatisfação quanto ao salário dos docentes públicos brasileiros. O salário baixo é motivo de revolta por parte dos professores, que permanecem na profissão, ou por muita necessidade, ou por não possuir uma opção de emprego melhor, ou ainda, por amor à profissão que, apesar de raro, ainda existe. Como vimos, a afetividade tem um valor inestimável no exercício dessa profissão. Presenciar o aprendizado do aluno, testemunhar seu aprendizado, não tem preço para os professores.

A minha maior motivação é saber que realmente eu estou contribuindo para educação [...] e que eu posso fazer parte dessa educação e estar formando cidadãos. Porque, além disso, a gente não tem ganho nenhum não. (Risos)

É... é isso mesmo, a falta de reconhecimento do profissional, viu. Porque isso é uma grande desmotivação. Porque o resto eu acho que a maior desmotivação do profissional hoje é referente ao salário mesmo. [...] Eu lembro que na época da administração de um prefeito anterior, mais ou menos em 84, 85, nós ganhávamos dois salários e meio [...]. Hoje nós estamos com um salário mínimo, aliás, menos do salário mínimo. Porque o salário mínimo hoje é quatrocentos e sessenta e alguma coisa, e nós estamos com um salário de quatrocentos e dezoito reais, uma vergonha [...].

(Trechos da entrevista com a professora Kênia)

O que mais me desmotiva é a questão de salário. O que mais me deixa triste, porque eu acho que a gente deveria ser mais bem valorizada. [...] A gente faz aquilo que a gente gosta, [...] mas deveria ter um pouquinho de valorização.

(Trechos da entrevista com a professora Valdelice)

O professor hoje em dia é muito desvalorizado. Então acontece muito aqui, você diz “eu sou professor”, “trabalha com quê?”. Então, eles acham que você ser somente professor é muito pouco. [...]

(Trecho da entrevista com a professora Nayara)

Deixamos por último a questão do Sistema de Ciclos, que representa uma espécie de “pesadelo” para os professores buritizeirenses. O município possui os dois sistemas de ensino, a rede pública estadual com o sistema de ciclos e a rede pública municipal com o sistema seriado. Fica claro, através das falas das professoras, que elas não aprovam o sistema de ciclos, preferindo a seriação. No entanto, acreditamos que isso se deva ao fato de terem uma visão limitada, com pouco embasamento, sobre a organização escolar em ciclos,

restringindo-se a, basicamente, a vê-lo como um sistema que adota a progressão automática e aplicação de conceitos, ao invés das notas.

Bom, eu não conheço muito bem o sistema do ciclo, mas, assim, pelo que eu conheço, prefiro ficar com a seriação. [...] Prefiro trabalhar com nota, acho que notas é melhor do que conceitos. Eu penso assim. Não sei se é porque eu não conheço bem o ciclo e como se trabalha o ciclo.

(Trecho da entrevista com a professora Valdelice)

[...] Eu sou contra ciclo. Sou contra. Não concordo, sabe. Pode falar que eu sou tradicional, sou mesmo. Eu ainda acredito nas séries. É tanto que nós temos prova. O município que é série, está bem na frente do Estado. Vou defender a série até o último momento que eu puder. [...] Não concordo com conceito, sabe. Eu acredito ainda naquela nota básica, onde o aluno sabe quanto que ele tem e quanto por cento ele tirou, onde que ele precisa melhorar. Agora esse negócio de conceito, *bom, mais ou menos*, isso eu não concordo.

(Trecho da entrevista da professora Kênia)

O professor estudou no sistema seriado, está acostumado com ele, conhecendo o seu funcionamento e as estratégias que pode utilizar para realizar o seu trabalho, como as notas, por exemplo. As “provas” funcionam como “punição” nas escolas, pois os alunos têm que estudar para tirar boas notas, senão, ficam em recuperação ou até mesmo repetem o ano (a temida “bomba”).

Em relação à progressão/promoção automática, percebe-se que é interpretada de forma equivocada, pois na visão de muitos, os alunos “passam” independentemente do seu desenvolvimento ser satisfatório ou não. Como coloca Mainardes (2007), “Muitos professores e o público em geral consideram que as políticas de ‘promoção automática’ contribuem para a queda da qualidade de ensino porque os alunos podem ser promovidos sem o domínio de conteúdos básicos”. (p. 62). O autor coloca ainda que,

Nas implicações didático-pedagógicas, o autor identificou entres os professores a crença de que a reprovação pode servir aos alunos como motivação para o estudo, de que no sistema de ciclos os alunos passam sem saber, de que escola precisa reprovar porque a sociedade reprova, de que o aluno é o culpado pelo o seu não-aprendizado, entre outras. (Mainardes, 2007, p. 131).

Isto, provavelmente, está associado à concepção de avaliação enquanto instrumento de punição do aluno, um recurso utilizado para causar “medo” na turma, permitindo (às vezes) restabelecimento do controle por parte do professor. A proposta dos Ciclos reafirma

O conceito de avaliação formativa, que destaca a natureza diagnóstica, prospectiva e contínua da avaliação. As informações obtidas por meio da avaliação deveriam ser utilizadas pelos professores para modificar as estratégias do ensino, a fim de torná-lo mais efetivo. O professor deveria utilizar a avaliação diagnóstica para preparar situações de ensino adequadas às necessidades dos alunos. No seu conjunto, tais medidas articulam-se com os princípios das pedagogias invisíveis ao enfatizar a aquisição-competência e o uso de critérios de avaliação mais implícitos e individualizados. (Mainardes, 2007, p. 137)

O sistema de ciclos tem como principal objetivo melhorar a qualidade de ensino, sanando as deficiências do sistema seriado, sobretudo a repetência e a evasão, sendo baseado na Pedagogia Invisível, que é centrada na criança, ao passo que a seriação se baseia na Pedagogia Visível, centrada no professor. Segundo Bernstein (1990),

A pedagogia visível enfatiza o desempenho e o resultado apresentado pela criança em relação a um padrão externo. As pedagogias visíveis, graças às suas regras de ordem reguladora e instrucional explícitas e ainda pelo compassamento e classificação fortes, atuam produzindo diferenças entre as crianças. Elas são “práticas estratificadoras de transmissão, uma consequência da aprendizagem tanto para os transmissores quanto para os adquirentes”. [...] No caso da pedagogia invisível, somente o transmissor conhece as regras de sequenciamento do currículo. Ao contrário das pedagogias visíveis, a classificação entre os conteúdos é fraca. O enquadramento (controle) e o compassamento (ritmo/velocidade) também são fracos. Nesse sentido, uma prática pedagógica desse tipo, pelo menos inicialmente, é invisível para o adquirente. As pedagogias invisíveis estão menos preocupadas em produzir diferenças estratificadoras explícitas entre os adquirentes, porque elas estão aparentemente menos interessadas em comparar os textos e o desempenho geral do adquirente com um padrão comum. (citado por Mainardes, 2007, p. 46).

Portanto, podemos entender, a partir dos conceitos desenvolvidos por Bernstein (1990), que os ciclos, por adotarem uma pedagogia invisível, oferecem ao aluno maiores oportunidades de desenvolver o seu potencial, uma vez que lhe permite um tempo maior para seu aprendizado, considerando seu

desenvolvimento apresenta ritmos diferenciados. Enquanto a seriação padroniza esse desenvolvimento, exigindo que todos acompanhem o mesmo ritmo e em um mesmo período.

Temos presenciado a reprodução nos ciclos de traços característicos da seriação, como: seletividade, desigualdade e autoritarismo. Isso porque apenas mudaram o nome do problema. Os professores continuam ensinando do jeito que aprenderam. Em Buritizeiro, é comum ver professores que trabalham com ciclos, se referindo às suas turmas como se fossem séries. Causando assim, confusão em alunos, pais e até mesmo neles próprios.

As escolas multisseriadas avançaram na qualidade do ensino devido à melhor formação do professor e a estrutura das escolas que também melhoraram. Contudo, acredito que o ingrediente principal da sala multisseriada, que transborda diversidade, está no professor. Não apenas o lado profissional, mas o professor membro da comunidade, parte da família. O amor que essas pessoas nutrem pela educação é o ponto chave que pode ajudar a reescrever a história da educação brasileira.

A trajetória da pesquisa, o recorte do objeto, a escolha do sujeito, passando pela escrita do projeto, a eleição de uma metodologia adequada, a pesquisa de campo, até a redação de seu produto – a dissertação –, foi um processo longo, de oscilação de sentimentos, descobertas, encontros e desencontros, e muito, muito aprendizado.

Foi uma oportunidade não só de adquirir e construir conhecimento científico, como também um processo de autoconhecimento e de conhecimento da minha cidade, pois até então eu não tinha consciência do tamanho do meu município, da sua base econômica, da sua história. Sem contar que permitiu o rompimento de pré-conceitos quanto ao modo de vida e os habitantes do campo brasileiro. Hoje eu vejo esse contexto com outros olhos. Visão esta que dividi com vocês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclusões...

Buritizeiro, Noroeste de Minas Gerais, quinto município em extensão territorial do estado e atualmente um dos grandes produtores de monoculturas de soja e café no cerrado. Cidade de pescadores, rezadeiras, mulheres que vivem do beneficiamento dos produtos do cerrado, cidade de famosas rodas de São Gonçalo, de vaqueiros e de contadores de estórias do sertão.

De Paula e Brandão

Chegamos, em minha opinião, à parte mais difícil da dissertação: a conclusão. Acrescentamos *Considerações Finais* ao título por se tratar de uma “amarração” dos fatos presenciados, dos dados colhidos, das leituras absorvidas, dos sentimentos provocados. Se compararmos hoje a educação oferecida aos povos que vivem e/ou trabalham no campo como aquela oferecida no passado, poderemos ver que, apesar de ainda não poder ser considerado o quadro ideal de educação, representa as lutas de movimentos sociais que, em parceria com outras instituições, conquistaram um espaço de destaque no meio educacional brasileiro.

No entanto, políticas públicas se fazem necessárias, para garantir a dotação de recursos financeiros, assim como diretrizes pedagógicas específicas que contemplem todas as modalidades de ensino, a fim de possibilitar aos povos do campo uma escola de qualidade, que atenda suas reais necessidades, assegurando seus direitos de formação integral.

Se por um lado, como vimos, a escola do campo possui uma herança de discriminação, sendo tratada pelo poder público “por meio de política de caráter compensatório, através de programas, projetos e campanhas emergenciais, de forma descontinuada”. (Toledo, 2005, p. 125), por outro lado, são nítidas as conquistas no decorrer desses anos. A Educação do Campo nasce para preencher as lacunas da educação rural, que possui um caráter mais, digamos, “imediatista”, sem uma preocupação com a formação integral desses sujeitos,

ou seja, sem a intenção de construir sujeitos críticos, que analisem suas reais condições de vida e da sociedade.

A Educação do Campo busca valorizar seus alunos através do oferecimento de uma educação adequada, com um currículo diferenciado voltado para realidade dessas comunidades rurais. A escola do campo foi e, de certa forma ainda é, desprestigiada, com atendimento precário, instalações inadequadas, escassez de materiais didático-pedagógicos e de recursos financeiros, além de possuir políticas desarticuladas da realidade em que estão inseridas, que tentam “urbanizar” o ensino nesse meio.

Melhoras nessas condições vêm ocorrendo no município de Buritizeiro:

– As escolas, apesar de ainda apresentarem problemas na sua estrutura física, já melhoraram. Foram construídas novas escolas e outras foram reformadas. Mesmo assim algumas têm visíveis necessidades de reparação, embora estejam melhores do que há uma década.

– Os materiais didático-pedagógicos, ainda continuam escassos, principalmente no que diz respeito à literatura infantil. Porém, todo material existente na sede do município, é enviado para o meio rural, não havendo discriminação nesse aspecto entre os dois meios.

– Os professores já não desempenham as funções de serventes, como de costume. Isso ainda ocorre em algumas escolas rurais segundo a literatura na área. Todas as escolas possuem serventes e quando o professor desempenha essa função ele recebe por isso.

– O apoio pedagógico também melhorou como reconhecem os professores, mas ainda não se consegue atender de forma eficiente a todos eles, principalmente os que se encontram em localidades mais isoladas e que são os que mais precisam.

– A formação docente é outro ponto que merece ser destacado. O professor leigo era muito comum nas salas multisseriadas, que contavam com professores, na maioria das vezes, oriundos dessa modalidade de ensino, tendo, portanto, a formação restrita à 4ª série do ensino fundamental. Atualmente, esses professores são raros. Em Buritizeiro é praticamente inexistente o professor leigo, tendo a maioria dos professores do campo com curso superior.

– A LDB 9394/96, estimulou a formação em nível superior, que associada à democratização do ensino superior contribuiu muito para a eliminação do professor leigo, principalmente com o crescimento da oferta de cursos à distância e semipresenciais, não só na região, mas em todo o País.

– O transporte escolar, apesar do péssimo estado de conservação e do seu alto custo, tem seus benefícios. O transporte escolar campo-cidade, permite aos alunos darem continuidade aos estudos, pois as séries finais do ensino fundamental e o ensino médio são praticamente inexistentes no campo, como o transporte campo-campo, que transporta os alunos que moram distantes da escola núcleo, são considerados uma boa solução para os moradores do campo.

– O preconceito quanto ao professor que leciona no campo, e mais ainda o da sala multisseriada, apesar de ainda ser mencionado por alguns professores, também diminuiu, hoje eles não deixam nada a desejar, pois a sua formação se equipara com a dos professores “da cidade”.

– A multisseriação não é tida pelos professores como uma grande dificuldade. Há queixas de não existir uma formação específica para atuar nessa realidade, sendo difícil o trabalho, sobretudo, no começo, mas com a prática os professores vão aprendendo. A administração do tempo que deve ser dividido entre as séries, e a interdisciplinaridade são os fatores que apresentam mais dificuldade, segundo os professores.

No entanto, um fator positivo está relacionado ao desempenho dos alunos dessas turmas, que não se diferenciam dos alunos “da cidade” quanto ao desempenho escolar, o que demonstra que o ensino multisseriado pode ser igual ao da cidade, desde que tenha a seu dispor os mesmos recursos para isso. Na verdade o desempenho dos alunos do campo de Buritizeiro ser igual ao dos alunos do meio urbano não dizer muito, uma vez que os resultados nos testes nacionais mostram que as escolas dessa região estão entre as de mais baixo desempenho de Minas Gerais.

– O sistema de ciclos é muito rejeitado pelos professores. Entretanto, percebemos que essa imagem negativa é alimentada por informações distorcidas. A proposta de ciclos possui seus pontos positivos, porém, ainda mal compreendida. Os professores ligam o ciclo a duas características básicas: progressão/promoção automática e avaliação por conceitos, em substituição às

notas, o que para a maioria é um absurdo. Sendo assim, a maioria prefere a multisseriação a implantar ciclos no meio rural.

– A Proposta Curricular do Município, além de ter sido uma iniciativa democrática, por reunir toda a rede municipal para sua organização, podendo “ouvir” a voz do professor, que sabe do que conhece o seu aluno, possui um diferencial, pois construiu uma proposta específica para o meio rural de Buritizeiro. Uma ação inovadora do município, ganhando a admiração, principalmente, dos docentes que, pela primeira vez, se sentiram parte do processo decisório.

Tenho apenas uma crítica a fazer a respeito da proposta curricular municipal. Em uma época onde se prega a interdisciplinaridade, onde os conteúdos se interpenetram, não entendi porque fizemos uma proposta com diferenciação por disciplina, ao invés de ser por área de conhecimento. Nos conteúdos de História e Geografia, só para ilustrar, foi uma dificuldade separar o que era de um e o que era de outro, sendo que muitos conteúdos acabavam sendo repetidos nas duas disciplinas, englobando até mesmo a disciplina de ciências. Isso demonstra o quanto os conteúdos são interligados, sendo difícil estipular onde termina um e onde começa o outro.

– O calendário escolar também foi outra conquista da Educação do Campo em Buritizeiro. Atualmente, o município conta com um calendário diferenciado para o meio rural, considerando os períodos de chuva, que impedem o andamento das aulas, pois o transporte escolar não consegue transitar na maioria dos lugares. No entanto, os alunos das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, ainda sofrem nesse período, uma vez que o calendário seguido é o das escolas no meio urbano.

Esses foram os pontos mais relevantes que encontramos no decorrer da nossa pesquisa, para que se compreendam as mudanças na Educação do campo nos últimos anos. São pequenos passos que, somados, se transformam em um caminho. Caminho esse que é trilhado pelos docentes, juntamente com os alunos, com as comunidades, com a equipe da SEMED, com os movimentos sociais, com alguns órgãos e instituições públicas, que buscam escrever novas páginas na história da educação brasileira.

Não podemos deixar de levantar o que tem urgência em ser abolido ou, pelo menos modificado, na estrutura dessa modalidade de ensino, para

melhorar a qualidade e deixar para trás os estereótipos que povoavam o imaginário social.

– Salário e valorização profissional. A valorização está associada, principalmente, ao aumento salarial, pois essa é uma das formas mais imediatas de se reconhecer o valor de um profissional. Os professores do meio rural têm direito a 25% do valor do seu salário como gratificação, um incentivo à docência no campo e uma contribuição para gastos com moradia, transporte e alimentação, contudo, nunca receberam essa bonificação.

– A ausência de transporte para esse professor que fica isolado de tudo e de todos incomoda praticamente a todos os professores da rede municipal de Buritizeiro. Esses professores gostariam de ter maior acesso à cidade para consultas médicas, compras e para outras necessidades. Têm professores que vão à cidade uma vez por mês, devido à dificuldade de acesso e o alto custo com transporte, além de haver localidades que não é possível chegar de automóvel.

– O isolamento também está entre as queixas dos professores, porque se sentem muito sozinhos em meio a tão poucos vizinhos (quando têm) e com poucas visitas do pessoal da SEMED. Uns deixam suas famílias na cidade, vendo-as aos finais de semana. No entanto, o convívio desses professores com as comunidades, na maioria das vezes, é positivo, sendo bem entrosados, o que ameniza essa solidão.

– Enxergar as comunidades rurais como compostas de sujeitos ativos, com culturas, valores, costumes, identidades próprias, também é um aspecto difícil. Essa formação precisa influenciar na construção da proposta pedagógica, devendo ser diferente para cada escola, respeitando a realidade cultural, econômica e social de cada uma.

– A formação docente sem conteúdos da Educação do Campo e da multisseriação em seu currículo é outra questão que precisa ser transformada para melhorar a qualificação do professor e, conseqüentemente, a qualidade da educação. Pois, quando se conhece a realidade, quando se estuda sobre ela, criam-se possibilidades de soluções de problemas cotidianos ou eventuais. O desconhecido causa desconforto, refletindo na prática pedagógica do docente. Esse cenário começa a dar os seus primeiros sinais de mudança, o

que já é uma vitória, afinal o reconhecimento da necessidade é o ponto inicial para transformações.

– A falta de estrutura, seja ela física ou material, é um problema constante das escolas públicas, salvo raríssimas exceções. Os recursos disponíveis aos professores são basicamente giz e folha de papel. O velho e bom mimeógrafo não pode faltar. Além disso, itens como: cartolina, papel pardo, papel cartão, papel fantasia, pincéis anatômicos, lápis de cor, giz de cera, lápis preto, borracha, tinta guache e, recentemente, cada escola ter recebido um conjunto de jogos pedagógicos, considerados básicos para o funcionamento das escolas e esses estão presentes tanto nas escolas urbanas quanto nas rurais. Recursos áudio visuais são raros nas escolas públicas do campo de Buritizeiro. Algumas escolas municipais na cidade têm televisão, DVD, microsystem, mas não vão além disso e são em quantidade insuficiente para atender a todas às turmas.

De certa forma as escolas do campo do município estão precisando reformar ou adquirir novo mobiliário, pois grande parte das carteiras apresenta problemas, assim como os armários e as mesas do professores. Ao lado disso, faltam a essas escolas cantina mais equipadas e também pátio com quadra para o recreio e aula de educação física.

Essa falta de uma infra-estrutura e de equipamentos interfere diretamente no processo de trabalho docente, o que vai gerando um mal estar no professor, que se acumula no decorrer dos anos de carreira, causando desmotivação e até mesmo adoecimento. Toledo (2005) defende que,

Diante do trabalho que lhe provoca tantas atribuições, há que se pensar na redução do tempo de serviço contado para a aposentadoria desse professor. Também, a necessidade de uma gratificação a esse profissional que realiza um trabalho solitário e solidário, pois a escola na zona rural, ao mesmo tempo em que oportuniza o início da carreira desses professores, ela lhes serve de armadilha: fixa os professores na roça, pois aí precisam residir, impedindo-os de viver na cidade e ascender na carreira. (p. 126).

Essa autora usa uma expressão que representa exatamente quem é esse professor que atua em sala multisseriada: *Malabarista*. Acredito que tal expressão não deve ser utilizada exclusivamente para professor que trabalha na escola do campo, mas a toda a categoria docente. A má remuneração,

associada a uma estrutura precária de trabalho, os escassos recursos materiais e financeiros, a formação docente deficitária, exercício de vários papéis além da docência (conselheiro, membro de associação comunitária, ministro religioso, todos esses papéis exercidos pelos docentes nas comunidades rurais em que residem), tudo isso sobrecarrega o professor, que começa a se questionar qual o seu verdadeiro papel.

Essas diversas tensões também se traduzem numa confusão potencial e em dilemas nos papéis do professor: ele é mesmo um professor, alguém cuja profissão é fazer aprender, ou um trabalhador social, um trabalhador de rua, um psicólogo, um grande irmão, um policial, um adulto complacente ou autoritário? O professor precisa, então fazer malabarismos com uma multidão de papéis, o que necessariamente causa contradições diante do mandato principal: ensinar e fazer aprender. (Tardif e Lessard, 2005, p.157)

Somente com muita criatividade, com muita capacidade de improvisação e uma boa dose de bom senso, permitirão a continuidade na carreira docente de forma produtiva.

O malabarista da sala multisseriada, além das séries iniciais do Ensino Fundamental, da alfabetização e ouvintes, depara-se com a diferença individual e a dessemelhança de aprendizagem, ultrapassando, desse modo, o simples olhar de multisseriação por série escolar. Se o professor em sala seriada se constitui, permanentemente, em malabarista por levar em conta a individualidade diversa de cada sujeito que compõe o universo da sala de aula, maior malabarismo executa o professor de sala multisseriada que, além dessa diversidade de sujeitos, ainda tem que dar conta dos saberes específicos de quatro ou mais séries simultaneamente. (Toledo, 2005, p. 126)

Encerramos nosso trabalho reconhecendo Buritizeiro como um município que ainda tenha que desenvolver muitos aspectos, não somente em relação às escolas multisseriadas, como em relação à educação de um modo geral. Para tal, é necessário uma consciência político-social do poder público local, que de mãos dadas com a população buritizeirense, em prol do desenvolvimento da nossa cidade.

O povo ainda sofre com a miséria e com traços de uma política da época do coronelismo, onde o “voto de cabresto” permanece. Com a diferença de hoje ser “comprado” por cestas básicas (ou qualquer trocado para comprar um remédio, pagar contas de água ou luz) ou promessas de emprego público.

A liberdade de expressão é controlada a cada mandato político, pelos empregos e salários que são pagos aos funcionários municipais, o que inclui a fidelidade de suas famílias. Mas não poderão conter para sempre as vozes e o pensamento que toma consciência da sua situação.

Educar é armar o povo com consciência social e política. É tirar o sujeito da passividade, apresentando-lhe seus direitos e deveres, tornando-o capaz de pensar pela sua própria cabeça e ter conhecimento do seu valor inestimável.

Os movimentos sociais já chegaram há muito tempo a essa conclusão e por isso lutam pelos seus direitos. Direito a uma educação de qualidade, respeitando a cultura *do* campo e seja oferecida *no* campo, para os que ali residem e dali retiram sua subsistência. Os movimentos sociais do campo lutam pelo direito de que as gerações futuras tenham acesso as suas culturas, valores, crenças, sonhos... à sua História. É essa escola do campo e para o campo que defendemos e esperamos que um dia se concretize no município de Buritizeiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, José Márcio de. *Manual do secretário de estabelecimento de ensino de educação básica e educação profissional*. Belo Horizonte, MG: Editora Lâncer Ltda., 2003.

ALBUQUERQUE, Francisco José Batista de, PIMENTEL, Carlos Eduardo. *Uma Aproximação Semântica aos Conceitos de Urbano, Rural e Cooperativa*. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa. Mai – Ago. 2004, vol. 20, n. 2, p. 175 – 182. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n2/a10v20n2.pdf>>. Acesso em 28 de janeiro de 2009.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. *Usos e abusos do estudo de caso*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.637 – 651. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129.pdf>>. Acesso em março de 2008.

ALVES-MAZZOTI, Alda Judith, GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Políticas de formação de educadores(as) do campo*. In: Educação do Campo. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157 – 176, maio/ago. 2007.

AZZI, sandra. *Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico*. In: CAMPOS, Edson Nascimento, et al., PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Saberes Pedagógicos e atividade docente. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35 – 60.

BARROS, Oscar Ferreira, et al. Educação do campo, trabalho docente e os desafios para a construção do projeto político pedagógico nas escolas ribeirinhas no município de Portel no Pará. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2008, Brasília. Anais... Brasília: UnB, 2008. 15 p.

BASALDI, Otavio Valentim. Mudanças rurais e o emprego no Estado de São Paulo nos anos 90. São Paulo, SP, Brasil: Annablume, 2002. (Livro digital). Disponível em <http://books.google.com.br/books?id=2TTKxL6p2uoC&dq=Balsadi&printsec=frontcover&source=bl&ots=V8Kr0-440q&sig=7aZwvLa8zEJnRkm2fS1BYmfvF0A&hl=pt-BR&sa=X&oi=book_result&resnum=3&ct=result#PPA28,M1>. Acesso em 28 de janeiro de 2009.

BASALDI, Otavio Valentim. Mudanças no meio rural e desafios para o desenvolvimento sustentável. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010288392001000100017&script=sci_arttext>. Acesso em 28 de janeiro de 2009.

BENFICA, Welessandra Aparecida. *A escola rural na década de 90: expectativas e significados da experiência escolar para os alunos e suas famílias*. 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

_____. Tendências e perspectivas atuais das pesquisas sobre educação rural no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2008, Brasília. Anais... Brasília: UnB, 2008. p.

BOF, Alvana Maria (org.), SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno, et al. *A Educação no Brasil Rural*. MEC/Inep. Brasília, DF. 2006. Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/{9D3260AB-4731-47E4-B8F8-20F669F3172F}_miolo_1_educacao_brasil_rural.pdf>. Acesso em junho de 2009.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução nº 1 de 03 de abril 2002.

_____. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Define Normas Nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Resolução nº 03/05, de 03 de agosto de 2005.

_____. Ministério da Educação/ FNDE - Programa Escola Ativa: Guia para a formação de professores da Escola Ativa. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. Ministério da Educação/CEB/CNE. Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Resolução nº 2, de 2008.

CALAZANS, M.J.C. *Para Compreender a Educação do Estado no Meio Rural* (Traços de uma trajetória). In: THERRIEN, J., DAMASCENO, M.N. (Coords.). Educação e Escola no campo. Campinas: Papyrus, 1993. (Coleção magistério. Formação e trabalho pedagógico) p.15-40.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64,mar./jun.2009.

_____. *Sobre a Educação do Campo*. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (org.). *Por uma educação do campo*. (Campo – Políticas Públicas – Educação). Vol. 7. INCRA/MDA, Brasília, 2008. p. 67 – 86.

_____. *Elementos para construção do projeto político pedagógico*. "Texto produzido a partir da exposição "A construção da identidade da Educação do Campo", desenvolvida no Seminário Estadual da Educação do Campo promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná de 9 a 11 de março de 2004". Disponível em <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/caldart%20TN2.htm>>. Acesso em junho de 2008.

DANTAS, Márcia Maria Avelino, CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. *Escola Ativa: O Diálogo Entre O Usual E O Ideal Na Formação De Professores Para As Salas Multianuais Das Escolas Do Campo*. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2008, Brasília. Anais... Brasília: UnB, 2008. 10 p.

DAMASCENO, Maria Nobre, BESERRA, Bernadete. *Estudo sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas*. Educação e Pesquisa. v. 30, n° 1, São Paulo, Jan./Abr. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a05v30n1.pdf>>. Acesso em junho de 2007.

ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2008, Brasília. Observatório de Educação do Campo: UnB, 2008. 1 CD-ROM.

ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE. 9., 2009, São Carlos. *Pesquisa em Educação no Brasil: Balanço do século XX e desafios para o século XXI*. UFSCar, 2009. 1 CD-ROM.

EVANGELISTA, Abigail Bastos. *A universidade e os professores de escolas rurais: suas concepções e sua prática docente*. 2005. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC – Campinas, 2005.

ESCOLA ATIVA. *Capacitação de professores*. Brasília: Fundescola/MEC, 1999.

_____. *Aspectos Legais*. Brasília: Fundescola/MEC, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, CHAMON, C. S., ROSA, W. M. (Orgs.). *Educação Elementar – Minas Gerais na primeira metade do século XIX*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

_____. *A emergência da seriação nas escolas de Minas Gerais*. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 7, n. 41, p. 41-50, 2001.

_____. *Instrução elementar no século XIX*. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira, VEIGA, Cynthia Greive, FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org). *500 Anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FERREIRA, Luciane Rocha. *Direito a Educação: Analisando Uma Escola Multisseriada no Município de Santo Antônio de Leverger – MT*. Disponível em <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt11/ComunicacaoOral/LUCIANE%20ROCHA%20FERREIRA2.pdf>>. Acesso em julho de 2009.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso. Disponível em <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf>. Acesso em dezembro de 2007.

GAMA, M.G.C.C., DE PAULA, A.M.N.R., LIMA, S.C. *Implantação da agricultura comercial no município de Buritizeiro, Cerrado mineiro: o uso capitalista dos recursos naturais*. Revista On line Caminhos de geografia. 1(10)1-12, set./2003. Disponível em <http://www.ig.ufu.br/caminhos_de_geografia.html>. Acesso em julho de 2007.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A riqueza do tempo perdido. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 25, n.2, p. 109-126.

GEPERUAZ. Relatório da pesquisa “Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônica”, apresentado ao CNPq. Belém – PA. 2004.

GONSAGA, Eliana Aparecida. *Pedagogia da Terra – o curso de licenciatura em educação do campo em Minas Gerais*. 2009, 119 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Movimentos Instituintes e Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. Uma interpretação coletiva do trabalho docente no programa escola ativa. . In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2008, Brasília. Anais... Brasília: UnB, 2008. 14 p.

HAGE, Salomão Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente às Conquistas na legislação educacional. In: ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, 13, 2004, Caxambu. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>>. Acesso em janeiro de 2009.

_____. *Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/17/19>>. Acesso em janeiro de 2009.

HUBERMAN, Michaël. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: NÓVOA, António (Org.) *Vidas de professores*. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. 2d. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v.70).

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, Para quê?*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LICINI, Marizete. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, maio/ago. 2007. p. 117 – 120.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez, 1998, nº 9.

MEC/SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Disponível no site do MEC <<http://www.microsoft.com/isapi/redir.dll?prd=ie&pver=6&ar=CLinks>>. Acesso em junho de 2007.

MOLINA, Mônica Castagna. *A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo*. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (org.). *Por uma educação do campo*. (Campo – Políticas Públicas – Educação). Vol. 7. INCRA/MDA, Brasília, 2008. p. 19 – 32.

NASCIMENTO, Hostina Maria Ferreira do. Projeto Pedagogia Da Terra/Uern - Memórias De Formação Escolar, Pessoal e Política. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2008. Brasília. [*Anais eletrônicos...*] Brasília: UnB, 2008. 1 CD-ROM.

NICÁCIO, Marcondes de Lima, et al. *A consolidação da aprendizagem nos modelos multisseriados de ensino*. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/LNE4Sg2n.pdf>. Acesso em julho de 2009.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Brasília, DF: INEP/MEC. 2007. Disponível em <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 23 de setembro de 2007.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. *Lições da Educação do Campo: um enfoque nas Classes Multisseriadas*. Disponível em <http://www.educampoparaense.org/arquivo/pdf/Licoes_da_Educacao_do_Campo_Claudia.pdf>. Acesso em julho de 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: CAMPOS, Edson Nascimento, et al., PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15 – 34.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias, et al. O currículo na escola multisseriada do campo: um olhar sobre a realidade educacional do ribeirinho. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2008, Brasília. Anais... Brasília: UnB, 2008. 13 p.

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. Classes multisseriadas do meio rural: alternativas curriculares que tratam a diferença como possibilidade de aprendizagem. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2008, Brasília. Anais... Brasília: UnB, 2008. 15 p.

PONTE, Karine Furini da. *(Re)Pensando o Conceito de Rural*. Revista NERA Pres. Prudente Ano 7, n. 4 p. 20-28 jan./jul. 2004. Disponível em <http://www4.fct.unesp.br/nera/revistas/04/02_Karina.pdf>. Acesso em 28 de janeiro de 2009.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Do rural e do urbano no Brasil*. In: SZMRECSÁNYI, Tamás, QUEDA, Oriovaldo (orgs.). *Vida Rural e Mudança Social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. (Biblioteca Universitária – série 2ª – Ciências Sociais – vol. 46). p. 160 – 175.

QUINTANEIRO, T. et al. *Um toque de clássicos*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

RAMALHO, Maria Nailde Martins. *Na roça, na raça... eu me tornei professor*: um estudo sobre a formação docente de professores de classes multisseriadas no Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha. 2008. 224 f. Tese (doutorado em educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2008.

REFERÊNCIAS PARA UMA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – CADERNO DE SUBSÍDIOS. Disponível em http://www.pa.gov.br/portal/procampo/downloads/Miolo_Seminario_Ed_Campo.pdf>. Acesso em 08/02/2009.

REIS, Gisele Aparecida. *A diversidade como possibilidade educativa*: um exame da gramática relacional da classe multisseriada. Disponível em <<http://www3.fe.usp.br/secoes/semana08/completos/24.swf>>. Acesso em julho de 2009.

RESENDE, F. M., FARIA FILHO, L., M. *História da política em Minas gerais no século XIX*: os relatórios dos Presidentes de província. Revista Brasileira de história da educação. São Paulo, v.2, jul./dez., 2001.

REZENDE, Janaína Ribeiro de, BEZERRA NETO, Luiz. Os Cursos De “Pedagogia Da Terra”: Possíveis Contribuições Para A Educação Do Campo E Proposta Pedagógica Do MST. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2008, Brasília. Anais... Brasília: UnB, 2008. p.

RICCI, R. *Esboços de uma nova concepção de educação do meio rural brasileiro*. Disponível em <www.serrano.neves.nom.br>. Acesso em abril de 2007.

ROCHA, Moacir da cruz. *Novos conceitos de urbano e rural: uma nova ideia de ruralidade*. Disponível em <<http://www.webartigos.com/articles/9227/1/novos-conceitos-de-urbano-e-rural/pagina1.html>>. Acesso em 28 de janeiro de 2009.

ROCHA, Solange Helena Ximenes. *Construção da ação docente: aprendizagem de professoras leigas em classes multisseriadas na escola do campo*. 2007. 193 f. Tese (doutorado em educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007.

RODRIGUES, Dilma Alves. *O significado da Escola Rural Revelado na Trilha do Trabalho*. 1993. 203 f. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1993.

RUZ RUZ, Juan. *Formação de professores diante de uma nova atitude formadora de eixos articuladores do currículo*. In: SERBINO, Raquel Volpato, et al. (Orgs.). *Formação de Professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998. p. 85 – 102.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. *Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático*. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos, GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). *A pesquisa educacional: quantidade – qualidade*. 3ª ed. São Paulo. Cortez, 2000.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BURITIZEIRO – MG. Censo Escolar/2007 – Buritizeiro, Minas Gerais.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM MINAS GERAIS – ALTERNÂNCIA, UMA PEDAGOGIA DO TRABALHO E DO FUTURO?, 2., 2007, Belo Horizonte. UFMG, 2009.

SILVA, Ilsen Chaves da, et al. Fênix que renasce ou “praga a ser exterminada”: Escola multisseriada. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2008, Brasília. Anais... Brasília: UnB, 2008. 15 p.

SILVA, Jaqueline Barbosa da, SANTIAGO, Maria Eliete. As iniciativas de formação continuada para a educação do campo: os/as professores/as das classes multisseriadas e suas representações sociais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2008, Brasília. Anais... Brasília: UnB, 2008. 15 p.

SILVA, José Graziliano da. *O novo rural brasileiro*. 1997. Disponível em <http://www.geografia.fflch.usp.br/graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Valeria/Pdf/O_novo_rural_brasileiro.pdf>. Acesso em dezembro de 2008.

SIQUEIRA, Deis, OSÓRIO, Rafael. *O conceito de rural*. Disponível em <<ftp://ftp.ifa.au.dk/pub/users/fregenal/biblio/clacso/osorio.pdf>>. Acesso em 16 de agosto de 2008.

SITE DO IBGE. Disponível em <www.ibge.gov.br>. Acesso em abril de 2007

- SOUZA, Maria Antonia de, SANTOS, Fernando Henrique Tisque dos. *Educação do Campo: Prática do Professor em Classe Multisseriada*. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, set./dez. 2007. p. 211-227. Disponível em <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1584&dd99=view>>. Acesso em novembro de 2008.
- SPEYER, Anne Marie. *Educação e Campesinato: Uma educação para o homem do meio rural*. São Paulo: Edições Loyola, 1983.
- TARDIF, Maurice. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*. Revista Brasileira de Educação, n. 13, jan./fev./mar./abril 2000, p. 5-24.
- _____. *Saberes docentes e formação profissional*. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claud. *O Trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- TEIXEIRA, Inês A. Castro. *Cadências escolares, ritmos docentes*. Educação e pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 87-108.
- TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. *O malabarista: um estudo sobre o professor de sala multisseriada por meio do município de Jussara – GO*. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Católica do Goiás. Goiânia, 2005.
- VENDRAMINI, Célia Regina. *Educação e Trabalho: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo*. In: CAD. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121 – 136. maio/ago. 2007.
- XIMENES, Solange, et al. A escola do campo e a formação docente no norte do Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2008, Brasília. Anais... Brasília: UnB, 2008. 13 p.
- YIN, R. *Estudo de caso*. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- ZANCANELLA, Yolanda. Os desafios da formação dos educadores que atuam no campo. . In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2008, Brasília. Anais... Brasília: UnB, 2008. 12 p.