

## **Educação do Campo, multisseriação e formação de professores<sup>i</sup>**

Jânio Ribeiro dos Santos<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal do Piauí - UFPI. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Campus Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB. Rua Cícero Eduardo, Bairro Junco. Picos - PI. Brasil.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: janioribeiro@ufpi.edu.br*

**RESUMO.** Neste artigo, expomos parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS), cujo objetivo foi investigar a realidade das classes multisseriadas no que se refere à formação e às condições de trabalho dos professores da fase inicial do Ensino Fundamental do campo, em um município baiano. O texto traz à reflexão algumas questões referentes à formação de professores que lecionam em escolas do campo com essa forma organizativa de ensino, a partir de dados coletados por meio de questionários e entrevistas, analisados à luz de teorias acerca da temática. Para tanto, o texto está estruturado em três tópicos. No primeiro, são discutidos alguns aspectos ligados à Educação do Campo e à multisseriação brasileira nas escolas do campo. O segundo trata especificamente sobre a formação de professores de classe multisseriada, tendo como base os resultados da investigação. E, por fim, as considerações finais acerca do estudo empreendido, as quais apontam que o Estado tem negligenciado a educação nas escolas do campo, em particular nas classes multisseriadas, no tocante à formação dos professores, sendo esse um dos desafios para a efetivação da Educação do Campo.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Classes Multisseriadas, Formação de Professores.

## Education in rural areas, Multigrade classrooms and Teacher Training

**ABSTRACT.** In this article, we present part of a research developed in Postgraduate in Education of Federal University of Sergipe (UFS), whose objective was to investigate the reality of multigrade classes regarding teachers' training and working conditions in the early stages of primary school in rural areas in a town in Bahia. It is examined some important questions related to teachers' training, especially those who teach in schools in rural areas, from data collected through questionnaires and interviews, which were analysed in light of theories on the theme. Therefore, the text is divided in three parts: in the first, we will discuss some aspects related to education in rural areas and Brazilian multigrade system in rural areas. In the second, we will specifically analyse teachers' training in a multigrade classroom, based on the results of the investigation. Finally, we will present the final considerations related to the study developed, which indicates that the government has neglected education in rural areas, especially multigrade classrooms, regarding teachers' training, one of the greatest challenges to the effectiveness of education in rural areas.

**Keywords:** Education in Rural Areas, Multigrade Classrooms, Teacher Training.

## Educación del campo, múltiples series y formación de profesores

**RESUMEN.** En este artículo, exponemos parte de una investigación desarrollada en el ámbito de la Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Sergipe (UFS), cuyo objetivo fue investigar la realidad de las múltiples series en el que se refiere a la formación y a las condiciones de trabajo de los profesores en la fase inicial de la Enseñanza Fundamental en el campo, en un municipio del estado de Bahía. El texto trae a la reflexión algunas cuestiones referentes a la formación de los profesores que enseñan en las escuelas en el campo con esta forma de organización de la enseñanza, a partir de datos recolectados por medio de cuestionarios y entrevistas, analizados a la luz de las teorías acerca del tema. Con este fin, estructuramos el texto en tres tópicos: en el primero, discutiremos algunos aspectos conectados a la Educación del Campo y las múltiples series brasileñas en las escuelas del campo. En el segundo, trataremos específicamente sobre la formación de los profesores de las múltiples series, teniendo como base los resultados de la investigación, y, por fin, presentaremos las consideraciones finales acerca del estudio emprendido, las cuales apuntan que el Estado ha negligenciado la educación en las escuelas en el campo, especialmente en las múltiples series, en el tocante la formación de los profesores, siendo este uno de los desafíos para efectivación de la Educación del Campo.

**Palabras clave:** Educación del Campo, Múltiples Series, Formación de Profesores.

## Introdução

Neste texto, expomos parte de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). O estudo teve como objetivo investigar a realidade das classes multisseriadas – forma de organização escolar encontrada geralmente nos estabelecimentos de ensino localizados no campo brasileiro, em que são concentrados, em um mesmo tempo e em um espaço escolar, estudantes de diferentes séries/anos (e de diferentes idades), na maior parte dos casos, sob a regência de apenas um professor – no que se refere à formação e às condições de trabalho dos professores da fase inicial do Ensino Fundamental do campo, em um município localizado no nordeste do estado da Bahia.

De acordo com uma pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), intitulada “Panorama da Educação do Campo”, realizada em 2006, um dos principais problemas que afetam as escolas do campo é o *predomínio de classes multisseriadas com uma educação de baixa qualidade educacional* (Brasil, 2007). Ainda segundo o INEP, de acordo com dados de 2011, o campo possui 76.229 estabelecimentos de ensino, com 6.293.885 estudantes matriculados. Do

quantitativo de estabelecimentos, 54.405 ou 71,37% têm turmas multisseriadas, com 1.436.667 ou 22,8% de estudantes matriculados no campo (Brasil, 2012).

De modo semelhante, quando fizemos a coleta dos dados para a pesquisa em 2011, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental da rede municipal eram ofertados, predominantemente, por meio de classes multisseriadas nas 49 escolas do campo. Ao todo eram 80 classes multisseriadas, atendidas por 80 docentes que lecionavam para aproximadamente 1.210 estudantes, conforme dados da Secretaria Municipal de Educação.

Assim, este texto visa trazer à reflexão algumas questões referentes à formação de professores que lecionam em escolas do campo com classes multisseriadas, a partir de dados coletados por meio de questionários aplicados com 53 docentes do universo pesquisado e de entrevistas realizadas com seis deles<sup>ii</sup>. Para tanto, estruturamos este texto em três tópicos. No primeiro, discutiremos alguns aspectos ligados à Educação do Campo e à multisseriação brasileira nas escolas desse contexto educativo. No segundo, trataremos especificamente sobre a formação de professores de classe multisseriada, tendo como base os resultados da investigação. Por fim, no último tópico, apresentaremos as

considerações finais acerca do estudo empreendido.

## **Educação do Campo e multisseriação no Brasil**

No Brasil, os trabalhadores camponeses (constituídos em sua diversidade por agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, indígenas, dentre outros) foram historicamente explorados e/ou expropriados da terra, submetidos a um contexto de extrema desigualdade social, em favor dos interesses da classe dominante. No entanto, esses sujeitos vêm resistindo às investidas do capital e lutam pela transformação e pela superação dessa lógica perversa, organizados por meio dos movimentos sociais<sup>iii</sup> e sindicais populares.

Os movimentos de lutas sociais do campo têm buscado a consolidação de um novo modelo de desenvolvimento da agricultura brasileira, que seja capaz de contribuir para uma transformação social, política, econômica e cultural, sobretudo da realidade camponesa, tendo como base a reforma agrária popular, em detrimento do modelo de desenvolvimento baseado na monocultura, na propriedade privada da terra, na exploração dos trabalhadores,

além de outros aspectos, expressos pelo agronegócio no campo.

A luta pela reforma agrária popular inclui, estrategicamente, a construção de um projeto de educação pautado nas demandas históricas e nos interesses sociais e culturais da classe trabalhadora, ou seja, a Educação do Campo. Mas, afinal, o que é a Educação do Campo?

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

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

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

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

comando, e não de libertação da classe trabalhadora. (Silva *et al.*, 2009, p. 160-161).

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

A Educação do Campo não concebe o trabalho humano como alienado, como um meio que apenas garante a subsistência do trabalhador. O trabalho é compreendido em tal perspectiva de ensino como uma atividade concreta, fundante da sociabilidade humana, sendo o trabalho um princípio educativo. Conforme trazem Santos, Paludo e Oliveira (2009, p. 52),

A Educação do Campo compreende o trabalho como produção da vida. É nesta totalidade que a relação educação e trabalho ganha significado e se diferencia da perspectiva do capital. O trabalho não é entendido como emprego, como mercadoria que se denomina força de trabalho. Ele é compreendido como uma relação social que define o modo humano de existência, que, além de responder pela reprodução física de cada um,

envolve as dimensões da cultura, lazer, sociais, artísticas.

Essa relação entre trabalho e educação na Educação do Campo se diferencia da perspectiva do capital porque ela tem como base os “... princípios da pedagogia socialista – formação humana integral, emancipatória, vinculada a um projeto histórico que busque superar a sociedade de classes ...”. (Santos, Paludo & Oliveira, 2009, p. 53).

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

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

na perspectiva da transformação social, a saber:

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

Observamos, portanto, que esses pilares são fundamentais para a formação de todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com a Educação do Campo, especialmente os estudantes, os professores e demais profissionais da educação, tendo em vista que nosso desafio para a construção de uma educação e ensino que contribuam para a superação do atual projeto histórico é gigantesco. Isso se dá, sobretudo, porque os pilares que sustentam o projeto de escolarização capitalista

divergem totalmente dos interesses da classe trabalhadora.

De acordo com Taffarel (2011), as bases da escola capitalista estão sustentadas no Plano Mundial de Educação. Esses pilares estão embasados na teoria construtivista. São eles: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Essa teoria fundamenta as chamadas pedagogias do “aprender a aprender”, conforme denomina Duarte (2003; 2006; 2007), as quais recebem severas críticas por gerarem ilusões sobre a realidade concreta. Em outras palavras, como elucida Marsiglia (2011, p. 59),

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

Com isso, nesse processo de construção de uma educação emancipatória para os sujeitos do campo, não podemos perder de vista que a classe dominante, para manter o controle dos meios de produção e da classe trabalhadora, apropria-se de conceitos/termos criados e/ou conquistados por esses trabalhadores e

os modifica. Um exemplo disso é que temos **Educação para, no e do Campo**.

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

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

Já na **educação escolar no campo**, é mantido o sentido extensionista e acrescentada a dimensão do localismo e do particularismo. Nessa visão, é destinada aos camponeses uma educação menor, voltada à execução do trabalho manual, também na perspectiva de que eles permaneçam para sempre no campo, não

levando em conta que os processos produtivos, do campo e da cidade, seguiriam a lógica da industrialização, com a inserção de ambos em uma mesma base tecnológica.

Por fim, a **Educação do Campo** “... engendra um sentido que busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista com as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivistas”. (Frigotto, 2011, p. 36). A esse respeito, o autor referenciado acrescenta:

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

Essa diferenciação é extremamente relevante, e precisamos ter clareza dela, pois há uma resistência dos camponeses para se contrapor à lógica do capital lutando pela reforma agrária e pela Educação do Campo no Brasil. Temos, de fato, um problema concreto, que é uma política estrutural do capital que reorganiza o modo de vida no campo e reorganiza a

escola para atender aos interesses do mercado. Um exemplo concreto é a manutenção das classes multisseriadas nas escolas do campo.

As escolas com essa forma organizativa do ensino, da forma como estão estruturadas e organizadas, têm servido para a promoção da **Educação para e no Campo**, pois, como dito anteriormente, expressam os ideais e as ações do Estado, estendendo os modelos, os conteúdos e os métodos da escola urbana para o campo, o que não contribui para a formação humana e para a emancipação social dos camponeses. Apesar de o ensino nessas classes ser considerado de baixa qualidade, como apontou a pesquisa do INEP (Brasil, 2007), são implementadas, por parte do Estado, políticas compensatórias e assistencialistas que não solucionam, de fato, os problemas por elas enfrentados, como discutiremos a seguir.

As classes multisseriadas, segundo Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2010, p. 49), “... constituem-se no espaço onde a maioria das pessoas que vivem/viveram nas áreas rurais brasileiras iniciaram suas experiências escolares. Para alguns foi a única”. No entanto, como modelo organizativo de ensino predominante de uma escola que surgiu tardia e descontínua no campo, tais classes

enfrentam problemas, que são tão antigos quanto a institucionalização delas no país.

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

A referida lei, composta por 17 artigos, determinava também que os professores deveriam ensinar a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as noções gerais de geometria. Os ordenados desses profissionais eram interinamente taxados, sendo regulados de 200\$000 (duzentos mil réis) a 500\$000 (quinhentos mil réis) anuais. A legislação determinava, ainda, que em todas as escolas deveria ser aplicado o método mútuo, estabelecia o currículo e obrigava o exame público das aptidões dos professores antes que fossem

nomeados, dentre outras determinações. Com relação ao método de ensino, Ghiraldelli Júnior (2001, p. 17), afirma:

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

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

A situação educacional nessas escolas ficou ainda mais crítica com a promulgação do Ato Adicional<sup>IV</sup> em 1834, por conta da transferência de responsabilidade político-administrativa do ensino primário e secundário, que era do Império, para as províncias, ficando, de certo modo, incumbido a elas criar escolas

desse nível de ensino no país. Contudo, essas carentes de recursos,

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

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

Sob essa lógica, é possível compreender algumas das ações e das iniciativas que vêm sendo direcionadas pelo governo brasileiro desde a década 1990, as quais, em vez de solucionar a precariedade histórica presente na oferta do ensino nas classes multisseriadas, apenas objetivam proporcionar melhorias.

Nessa década, foram implementadas as políticas neoliberais de cunho

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

Segundo Souza (2010), com a reforma do Estado a partir da década de 1990, houve a descentralização educacional, cuja principal ação foi a municipalização da educação – essa imposta pelo imperialismo como medida de reorganização do aparelho estatal, transferindo a responsabilidade da União para os estados e os municípios.

Tal reforma acentuou ainda mais os problemas relacionados à oferta da educação pública nos municípios – em particular, para a Educação do Campo. Para essa, contribuiu ainda para o fechamento das escolas com classes multisseriadas. Conforme Souza (2010, p. 200-201, grifo da autora):

Para atender às novas orientações do imperialismo de retirar os camponeses do campo para dar lugar ao latifúndio de novo tipo, o MEC, por meio do Fundescola, lançou a proposta de **centralização ou nucleação** das escolas do campo com o argumento de que o nível de aprendizagem dos alunos é inferior nas escolas multisseriadas, de que há altos índices de repetência, evasão e má formação dos professores, etc. A Unesco e o Banco Mundial, por meio de pesquisas sobre o desempenho das

escolas multisseriadas na África, na Ásia e América Latina, chegaram à conclusão de que este desempenho é amplamente inferior ao das seriadas. Dessa forma, orientam que devem ser fechadas ou organizadas a partir do Programa Escola Ativa.

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

... no Brasil, quando se fala de escolas nucleadas, se fala de escolas nucleadas ou agrupadas, não se está falando da mesma coisa, sempre. Em distintos municípios e estados, a Nucleação não ocorreu da mesma maneira ou seguindo os mesmos princípios. Há lugares onde a Nucleação significou o fechamento das pequenas escolas rurais e a transferência de seus alunos para uma escola “completa”, necessitando que se faça o deslocamento desses alunos até a escola núcleo. Há casos nos quais a escola núcleo se localiza na própria comunidade e há casos nos quais a escola se localiza em uma comunidade vizinha. Existem casos em que as pequenas escolas rurais foram mantidas, passando a depender funcionalmente, de uma escola maior, que serve de sede administrativa para as pequenas escolas a ela nucleadas/agrupadas. (Oliveira, 2010, p. 6).

A ineficiência da política de nucleação das escolas do campo foi

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

Desse modo, com o fechamento dessas escolas e por causa do não cumprimento, em alguns casos, da garantia de deslocamento<sup>vi</sup>, os estudantes precisam percorrer longas distâncias a pé ou em meios de transporte em situações precárias que não oferecem as condições ideais de segurança para que estudem na escola nucleada – inclusive, alguns chegam a abandoná-la. Assim, pode-se dizer que essa política tem contribuído para a manutenção da exclusão dos camponeses da escola e/ou a migração deles para os centros urbanos.

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

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

Ressalta-se que o fechamento das escolas representa um retrocesso para a Educação do Campo, pois essa defende em um dos seus princípios a existência de unidades escolares nas comunidades camponesas, de modo que a escola não se limite ao espaço geográfico, mas esteja vinculada aos aspectos socioculturais, sendo “... uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo”. (Brasil, 2004, p. 40). Nota-se, assim, que esse ideal não é a realidade da escola que temos no campo, pois ela não tem garantido tal possibilidade para os estudantes camponeses.

Outro ponto que merece ser destacado é que nem sempre as famílias e as comunidades são convocadas para dialogar acerca da nucleação escolar. Isso

pode gerar “... conflitos nas e entre as comunidades; indicando que nem sempre se encontra subjacente à ação governamental a preocupação com os impactos dessa medida sobre a vida das comunidades e sobre a construção das identidades das escolas e dos sujeitos do campo” (Hage, 2010, p. 469). Nega-se, assim, o princípio de participação da família e da comunidade na educação escolar, devido ao não tratamento público da questão.

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

Pretende-se, ainda, com a escola nucleada, disseminar definitivamente a lógica de organização escolar das instituições urbanas (seriação, calendário, currículo, diretrizes gerais). Nesse caso, a seriação é apresentada como alternativa para que se garanta uma educação de qualidade e para que sejam superados os problemas existentes nas escolas do campo, o que nem sempre ocorre.

Com efeito, o desejo de acabar com as classes multisseriadas é muito forte no

imaginário dos que lidam com essa forma de organização escolar. De acordo com Hage (2010), é recorrente entre os sujeitos envolvidos ou não com a multisseriação a consideração de que para que se desenvolva uma educação de qualidade no campo é preciso que estas sejam transformadas em escolas com classe seriada, para que o sucesso na aprendizagem ocorra, embora a seriação esteja configurada na multissérie.

Na verdade, a seriação como elemento determinante do processo pedagógico tem se constituído em um dos grandes problemas nessas classes, visto que a organização do trabalho pedagógico, baseado nessa lógica, tem contribuído para a intensificação do trabalho dos docentes. Isso ocorre em virtude de, na maior parte dos casos, por exemplo, os docentes elaborarem planos e atividades diferenciadas para tantas quantas sejam as séries presentes em sua classe.

Sabemos que, se a seriação fosse o modelo de organização escolar ideal, os indicadores educacionais relacionados às escolas urbanas não apresentariam consideráveis taxas de reprovação, de evasão, de distorção entre idade e série, de dificuldades de aprendizagem – para explicitar alguns. Nesse sentido, Arroyo (1999, p. 27) argumenta:

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

Na ótica dos movimentos sociais do campo, o que está em jogo não é a seriação escolar, mas, sim, a necessidade de construção de uma educação escolar pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, que não seja excludente. Para tanto, precisamos superar a lógica da seriação escolar materializada na organização do trabalho pedagógico das escolas do campo. Nesse sentido, D'Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012, p. 313) apontam como alternativa: “... estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação escolar e a fragmentação do conhecimento, favorecendo um trabalho por ciclos de aprendizagem”. Com essa possibilidade, poderemos avançar na construção de uma educação comprometida com o desenvolvimento humano dos camponeses frente à educação alienante.

No entanto, os problemas que afetam as escolas do campo, em particular àquelas com classes multisseriadas, não dizem respeito somente à forma como o ensino está organizado, mas, também, à infraestrutura física, aos materiais didáticos e pedagógicos, ao transporte escolar, à merenda, à formação dos professores (que trataremos a seguir), além de outros aspectos, ocasionados devido à ausência ou à ineficiência das políticas implementadas.

### **A formação dos professores das classes multisseriadas investigadas**

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

O Art. 5º dessa lei determinava que os professores que não tivessem a instrução necessária para o exercício da docência no ensino elementar, devendo eles se instruírem em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais. A partir de então, ao longo dos dois últimos séculos, foram promovidas ações visando à formação de professores<sup>vii</sup>.

No entanto, mesmo com todas essas ações e iniciativas, passados 187 anos, chegamos ao século 21, contraditoriamente, sem resolver o problema das formações inicial e continuada de professores no país, em particular dos que atuam nas escolas do campo e, dessas, nas classes multisseriadas. De acordo com os dados do Censo Escolar de 2011, dos 342.845 professores que atuam em unidades do campo, 160.317 não têm formação superior, sendo 156.190 com Ensino Médio e 4.127 com Ensino Fundamental (Brasil, 2012).

Esse é um grave problema que precisa ser resolvido pelo Estado brasileiro, pois a formação do professor é imprescindível para que possamos ofertar uma educação de qualidade nas escolas do campo. Essa questão se torna ainda mais complexa se for considerado que os professores formados em nível superior não têm sido preparados para lidar com as

especificidades das escolas do campo, como é o caso, por exemplo, das classes multisseriadas, configurando-se como um dos principais problemas da educação no campo, conforme apontou o diagnóstico realizado por Brasil (2007).

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

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

Os 2 docentes com graduação incompleta, quando da realização da pesquisa, cursavam História. Dos 45 docentes com graduação completa, dois, ou 4%, possuem formação acadêmica em Biologia; 12, ou 27%, em História; 13, ou

29%, em Pedagogia, três, ou 6%; em Matemática, 12; ou 27%, em Letras; e três, ou 7%, em Geografia. Nesse caso, é possível observar que o percentual de docentes com habilitação específica (Pedagogia) para lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental é inferior ao percentual de professores com habilitação específica para lecionar na fase final do Ensino Fundamental e de Ensino Médio. Isso ocorria – e provavelmente ainda ocorre – na maioria dos casos porque, mesmo a rede municipal de ensino tendo no seu quadro um significativo número de pedagogos, muitos estavam lecionando na fase final do Ensino Fundamental ou ocupando outras funções no serviço público municipal em cargos comissionados.

No momento da entrevista, os professores se posicionaram sobre a importância da habilitação acadêmica para atuar nas séries iniciais nas escolas do campo. A professora Bianca, formada em Letras, disse: “Acredito que se eu tivesse cursado Pedagogia seria mais fácil trabalhar, por ser um curso que já é voltado para as séries iniciais”. O professor Isaías também se posiciona, afirmando: “Me sinto prejudicado porque minha formação [se referindo à graduação] é para outra área da educação. Por isso eu considero importante a formação continuada”. A

professora Verônica, formada em História, mencionou que não se sente prejudicada devido ao fato de ter tido a oportunidade de cursar o magistério, embora mencione que na graduação cursou disciplinas que lhe ajudaram a lidar com as séries iniciais. A docente afirmou:

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

Identifica-se por meio dos depoimentos a necessidade de os responsáveis pela educação municipal priorizarem a atuação dos seus profissionais, de acordo com a habilitação específica de cada um deles, de modo a contribuir com a garantia de uma educação de qualidade para os estudantes da Educação Básica e, especificamente, para aqueles que estudam nas classes multisseriadas.

A esse respeito, destaca-se que os cursos de formação de professores no país, até mesmo os de Pedagogia, na sua grande maioria, não têm preparado os professores para lidar com a educação no campo, o que

justifica a necessidade da criação do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Segundo Jesus (2010),

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

Os movimentos sociais passaram a reivindicar uma formação específica para os professores do campo, por entenderem que essa é uma transformação fundamental para a concepção da escola do campo (Oliveira, Montenegro & Molina, 2011). Tal demanda é assegurada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, as quais preveem:

Art. 12 Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

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

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

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Brasil, 2002, p. 41).

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

... não têm destacado as questões pertinentes aos conhecimentos e às práticas sociais oriundas do meio rural. São currículos que privilegiam conteúdos ricos na sua especificidade, mas poucos sensíveis

ao atendimento das reais necessidades de conhecimento e cultura dos diversos grupos étnicos, como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e trabalhadores da agricultura, que historicamente foram excluídos como capazes de pensar e de agir. (Jesus, 2010, p. 410-411).

Com relação ao nível de formação dos docentes, convém apresentar também a modalidade de oferta dos cursos de graduação. Dos 45 docentes graduados, 19 se formaram na modalidade presencial, 23 na modalidade a distância e três não responderam.

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

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

Desse modo, entendemos que, sem a apropriação da teoria, os professores não estão preparados para lidar com a complexidade que envolve os processos de ensino e aprendizagem, de modo a desenvolver a formação crítica dos estudantes, possibilitando-os intervir nas problemáticas que afetam o contexto sociocultural em que estão inseridos e transformá-las. Assim, como propõe Taffarel (2011, p. 2018), na intervenção e na transformação dessas problemáticas,

... faz-se necessária uma política de formação de professores e de valorização dos trabalhadores da educação que contemple um processo de formação inicial e continuada unitário, com um padrão de referencial nacional de qualidade, a ser assegurado por referências de diretrizes curriculares nacionais que contemplem definições e princípios avançados, permitindo formar, através de uma trajetória educativa consistente e competente do ponto de vista científico, pedagógico, político, ético, estético e moral, um profissional da educação que responda aos desafios históricos da Educação do Campo.

Cabe destacar, ainda, o tempo de formação dos docentes, com relação ao último nível de ensino profissional cursado, que varia entre um e 24 anos. Dos 53 docentes, 1, ou 2%, tem menos de 1 ano de formado, 24, ou 45%, têm até 2 anos, 18, ou 34%, têm até cinco anos, 7, ou 13%, têm até 10 anos, 1, ou 2%, tem mais de 10 anos de formado e 2 dos docentes, ou 4%,

não responderam. Nota-se, assim, que a maior parte dos educadores concluiu os estudos recentemente.

O tempo de atuação desses docentes especificamente com classe multisseriada é, no geral, significativo. Do número total de sujeitos da pesquisa, 5, ou 10%, têm menos de 1 ano de atuação em classes multisseriadas, 8, ou 15%, têm até 2 anos, 16, ou 31%, têm até 5 anos, 11, ou 21%, têm até 10 anos e 12, ou 23%, têm mais de 10 anos de experiência nessa forma organizativa de ensino.

Contraditoriamente, mesmo com todos esses anos de atuação nas classes multisseriadas, um fato que chama a atenção é que a maioria dos professores não tem participado de cursos de formação inicial e continuada, especificamente para lecionar na multissérie. Dos 53 professores, apenas 17, ou 32%, informaram já ter participado de curso de formação para lecionar em classes multisseriadas, sendo que sua formação se deu em cursos pontuais; 34, ou 64%, dos professores disseram nunca ter participado; e 2, ou 4%, deles não responderam ao questionamento. Esse dado é extremamente preocupante, pois a falta de formação para o exercício da profissão docente compromete significativamente a qualidade da educação.

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

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

Eu acredito que seria muito importante mesmo, porque é uma forma de a pessoa se especializar, saber de forma concreta como trabalhar. A gente trabalha, mas nunca tivemos um aperfeiçoamento de como trabalhar com o multisseriado – acredito que não só eu, mas os demais professores também. Isso é um jeito que o professor tem que ir adquirindo para ir trabalhar (Prof.<sup>a</sup> Bianca).

Eu acho importante, sim, porque o professor vai aprender metodologias, aprender meios para poder saber como lidar com essas turmas

multisseriadas. Se tivesse curso, que focasse dando a formação de professores de classe multisseriada, eu acho que iria passar metodologias, maneiras, para que o professor fosse preparado para a sala (Prof. Silvínio).

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

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

Nesse caso, a formação específica para atuar nas escolas do campo é também fundamental, pois se corre o risco de as práticas educativas empregadas pelos professores que não possuem essa formação ou vinculação cultural com o campo contribuir para a desvalorização e a secundarização do espaço camponês.

Corre-se o risco, ainda, de o professor apenas adaptar o modelo de educação urbano para a escola do campo, do modo preconizado pelo paradigma urbano. Segundo Arroyo (2007, p. 159), no paradigma urbano, “... normalistas, pedagogos ou professoras formadas para as escolas das cidades poderiam ir e voltar cada dia da cidade para a escolinha rural e pôr em prática seus saberes da docência com algumas adaptações”.

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

Além disso, sem orientação metodológica específica, o trabalho pedagógico se posiciona estático, sem inferências nem reflexões nos sentidos político, pedagógico e ideológico. O método pedagógico efetivo é aquele que atinge as preocupações e as necessidades dos estudantes, levando em consideração os saberes e as experiências que eles constroem nas diferentes práticas sociais e trazem para o espaço escolar. “Este é o ponto de partida, e também de chegada,

redefinido e ampliado, de qualquer processo pedagógico que tenha em sua base uma compreensão histórica da realidade e do seu conhecimento”. (Frigotto, 2011, p. 38-39).

A forma de educar os estudantes do campo que pretende ser emancipatória precisa, necessariamente, ser democrática. O viés democrático faz parte do projeto educativo, que, nesse caso, deve ter clareza das diferentes responsabilidades de ser criança, jovem e adulto e dos diferentes tempos de tais incumbências. Esse entendimento é também fundamental nas relações entre aluno e professor, entre escola e comunidade, dentre outras. Para que essas interações sejam efetivamente democráticas, é necessário que sejam estabelecidos critérios claros, explícitos e construídos coletivamente (Frigotto, 2011).

Os dados, no geral, apontaram que os professores não estão preparados para lidar com as classes multisseriadas e com as especificidades da Educação do Campo. A lacuna na formação inicial e a ausência de uma formação continuada denunciam o silenciamento do Estado em relação ao trato com a Educação do Campo, o que acaba comprometendo as práticas pedagógicas voltadas para os estudantes camponeses. Portanto, a formação específica de professores para atender essa

demanda é meta que precisa ser perseguida.

### **Considerações finais**

Os dados da realidade investigada mostram que, mesmo as classes multisseriadas sendo a forma de organização escolar predominante na fase inicial do Ensino Fundamental nas escolas do campo, contraditoriamente, a maior parte dos professores que atuam nessas classes não frequentou curso de formações inicial e continuada para trabalhar com elas, sendo que essa demanda não tem sido priorizada em cursos de formação de professores. Assim, a alternativa mais empregada pelos docentes é a reprodução da seriação nas escolas do campo, especificamente nas classes multisseriadas, o que, dentre outros aspectos, tem contribuído para sobrecarga de trabalho desses profissionais, ocasionada pela fragmentação do trabalho pedagógico, conforme destacamos anteriormente. Ademais, é válido lembrar que a seriação não atende aos propósitos e às especificidades da Educação do Campo.

Compreendemos que as formações inicial e continuada do professor são uma condição precípua para a promoção de uma educação qualidade, a qual é um dever do Estado e um direito social de milhões de

estudantes camponeses que precisa ser garantido. Porém, essa formação não deve acontecer de forma aligeirada nem fragmentada, tampouco nos modelos de educação a distância, nos quais já é possível visualizar experiências não exitosas no âmbito da formação. Defendemos que ela ocorra na modalidade presencial, que seja uma formação sólida e por meio de uma consistente base teórica. Desse modo, do ponto de vista da formação, esses professores terão, supostamente, condição de desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade juntamente à multissérie. Para tanto, apontamos algumas possibilidades para a problemática, descritas a seguir.

Primeiramente, faz-se necessário que as instituições formadoras de professores reformulem seus currículos de modo a preparar tais profissionais para que lidem com essa especificidade (classe multisseriada) presente na oferta da educação nas escolas do campo. Em segundo lugar, é preciso que as instituições formadoras invistam em pesquisas que apontem possibilidades para romper com o modelo seriado que tem se materializado na organização do trabalho pedagógico das escolas do campo de forma precarizada, superando a fragmentação do conhecimento em série, por exemplo. Por fim, apontamos como uma possibilidade

para a problemática que os dirigentes municipais formulem e ofertem cursos de formações inicial e continuada para os professores, tendo como base a concepção da Educação do Campo.

Além disso, é preciso que o financiamento destinado à educação pública seja compatível com os desafios históricos enfrentados pelas escolas do campo. No entanto, “... diante da crise do capital e dos constantes cortes nos orçamentos públicos a educação e dos serviços sociais, é cada vez mais difícil de efetivar-se pelas mãos da classe dominante”. (Figueiredo, Carvalho & Siqueira, 2009, p. 114). Por conseguinte, é preciso que os camponeses organizados em movimentos sociais lutem pela reestruturação da política de financiamento por parte da União, dos estados e dos municípios e pela aplicação da Educação do Campo como política pública, em substituição às políticas compensatórias e assistencialistas que vêm sendo implementadas por meio de programas e projetos governamentais baseados no ideário neoliberal. Assim, teremos a possibilidade de construir uma educação escolar (em todos os níveis e todas as modalidades) pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, especialmente no campo, um ensino que assegure aos estudantes a efetiva

apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade – essenciais para a emancipação e a formação humana –, de modo que, a partir dessa apropriação, tais alunos possam agir de forma consciente e crítica com vistas à transformação social.

Por fim, reconhecemos, ainda, quanto importante e imperativo é que haja a criação e a implementação de políticas de reforma agrária popular que garantam, de fato, o acesso dos camponeses à terra, bem como aos meios de produção nela, principalmente aqueles que possam superar, por exemplo, os problemas relacionados à escassez de recursos hídricos, decorrente dos longos períodos de estiagem. Nesse sentido, é possível assegurar que esses sujeitos tenham condições dignas de sobrevivência no campo, evitando, dentre outros aspectos, que migrem para os centros urbanos em busca de melhores condições de vida, o que nem sempre tem sido possível, devido às condições precárias de trabalho e de sobrevivência a que muitos acabam sendo submetidos.

## Referências

Arroyo, M. G. (1999). A educação básica e o movimento social do campo. In Arroyo, M. G., Fernandes, B. F. (Orgs.). *A educação básica e o movimento social do campo* (pp. 10-38). Brasília.

Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores (as) de campo. *Cadernos Cedes*, 27(72), 157-176.

Brasil. (1827). *Lei de 15 de outubro de 1827*.

Brasil. (2002). *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de Abril de 2002. Brasília.

Brasil. (2004). *Referências para uma política nacional de Educação do Campo*. Brasília.

Brasil. (2007). INEP - Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Panorama da educação no campo*. Brasília/INEP.

Brasil. (2008). *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008*. Brasília.

Brasil. (2012). PRONACAMPO. *Programa Nacional de Educação do Campo*. Brasília.

D'Agostine, A., Taffarel, C. Z., & Santos Júnior, C. L. (2012). Escola Ativa. In Caldart, R. S. et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 313-324). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

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

Duarte, N. (2006). *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

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

Figueiredo, S. B. (2009). *Formação de professores à distância: análise crítica a partir de um curso de pedagogia* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

Figueiredo, E. S. A., Carvalho, M. S., & Siqueira, S. M. M. (2009). Financiamento In Taffarel, C. N. Z., Santos Junior, C. L., & Escobar, M. O. (Orgs.). *Cadernos didáticos sobre educação no campo* (pp. 73-116). Salvador/UFBA.

Frigotto, G. (2011). Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In Munarim, A. et al. (Orgs.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas* (pp. 19-45). 2. ed. Florianópolis: Insular.

Ghiraldelli, P. (2001). *Introdução à educação escolar brasileira: história, política e filosofia da educação*. São Paulo: Mini Web Educação Ltda.

Gonçalves, G. B. B., Antunes-Rocha, M. I., & Ribeiro, V. (2010). Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In Antunes-Rocha, M. I., & Hage, S. M. (Orgs.). *Escola de direito: reinventando as classes multisseriadas* (pp. 49-60). Belo Horizonte: Autêntica.

Hage, S. M. (2010). Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate. In Soares, L., et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 460-476). Belo Horizonte: Autêntica.

Jesus, S. M. A. (2010). A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora.

In Soares, L., et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 476-424). Belo Horizonte: Autêntica.

Marsiglia, A. C. G. (2011). *Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensino paulista: análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação no período de 1983 a 2008* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Molina, M. C. (2011). Desafios teóricos e práticos na execução das políticas de Educação do Campo. In Munarim, A., et al. (Orgs.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas* (pp. 103-121). 2. ed. Florianópolis: Insular.

Oliveira, A. M. V. M. (2010). A nucleação de escolas do campo como estratégia de melhora do ensino: esboços de compreensão. In *Anais do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo*. Brasília.

Oliveira, L. L. N. A., Molina, M. C., & Montenegro, J. L. A. (2011). In Munarim, A. et al. (Orgs.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas* (pp. 47-80). 2. ed. Florianópolis: Insular.

Paiva, V. (2003). *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola.

Santos, C. E. F., Paludo, C., & Oliveira, R. B. C. (2009). Concepção de educação do campo. In Taffarel, C. N. Z., Santos Junior, C. de L., & Escobar, M. O. (Orgs.). *Cadernos didáticos sobre educação no campo* (pp. 12-72). Salvador/UFBA.

Saviani, D. (2008). Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In Lombardi, J. C., & Saviani, D. (Orgs.). *Marxismo e educação:*

*debates contemporâneos* (pp. 223-274). 2. ed. Campinas/SP: Autores Associados.

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>

Silva, A. H. et al. (2009). *Organização do trabalho pedagógico*. In Taffarel, C. N. Z., Santos Junior, C. L., & Escobar, M. O. (Orgs.). *Cadernos didáticos sobre educação no campo* (pp. 153-182). Salvador/UFBA.

Souza, M. M. (2010). *Imperialismo e educação do campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Taffarel, C. N. Z. (2011). *Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo*. Recuperado de: <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>.

Vidal, D. G., & Faria Filho, L. M. (2005). *As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados.

<sup>i</sup> Parte deste artigo foi apresentado e publicado no III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo, V Jornada de Educação Especial no Campo e XIII Jornada do HISTEDBR, realizado na Universidade Federal de São Carlos, em São Carlos, no período de 27 a 30 de outubro de 2015.

<sup>ii</sup> Tal número foi definido com base nos dos seguintes critérios: a) uma escola de cada núcleo escolar; b) as escolas deveriam ser compostas por classe multisseriada com estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental; c) de localização acessível por parte do pesquisador, independente da

distância da sede municipal; d) que o professor fosse servidor concursado da Secretaria.

iii Merece destaque, nesse caso, a luta organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

iv Emenda da Constituição de 1824.

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

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

vii Essas ações são apresentadas por Saviani (2009).

viii Manteremos os codinomes utilizados na pesquisa para identificar os docentes que participaram da entrevista.

#### Informações do artigo / Article Information

Recebido em : 07/07/2017

Aprovado em: 15/12/2017

Publicado em: 28/01/2019

Received on July 07th, 2017

Accepted on December 15th, 2017

Published on January, 28th, 2019

**Contribuições no artigo:** O autor foi o responsável por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final a ser publicada.

**Author Contributions:** The author was responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version to be published.

**Conflitos de interesse:** O autor declarou não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### Orcid

Jânio Ribeiro dos Santos



<http://orcid.org/0000-0002-9488-290X>

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Santos, J. R. (2019). Educação do Campo, multisseriação e formação de professores. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 4, e3834. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e3834>

ABNT

SANTOS, J. R. Educação do Campo, multisseriação e formação de professores. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 4, e3834, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e3834>