



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ELIZETE OLIVEIRA DE ANDRADE

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS**

CAMPINAS/SP
2016

ELIZETE OLIVEIRA DE ANDRADE

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS**

**Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Faculdade de Educação da Universidade
Estadual de Campinas – UNICAMP, para
obtenção do título de Doutora em Educação,
na área de concentração: Educação,
Conhecimento, Linguagem e Arte.**

**Orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val
Toledo Prado**

**CAMPINAS/SP
2016**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): Não se aplica.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

An24e Andrade, Elizete Oliveira de, 1974-
Educação do campo : narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas / Elizete Oliveira de Andrade. – Campinas, SP : [s.n.], 2016.

Orientador: Guilherme do Val Toledo Prado.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação no campo. 2. Classe multisseriada. 3. Narrativas. 4. Saberes do docente. 5. Prática docente. I. Prado, Guilherme do Val Toledo, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Contryside education : literacy teachers narratives of multigrade classes

Palavras-chave em inglês:

Education in the field

Multigrade classes

Narratives

Teachers know-hows

Teaching experiences

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Guilherme do Val Toledo Prado [Orientador]

Adriana Missae Momma Bardela

Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito

Vânia Aparecida Costa

Data de defesa: 24-02-2016

Programa de Pós-Graduação: Educação

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**EDUCAÇÃO DO CAMPO: NARRATIVAS DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS**

ELIZETE OLIVEIRA DE ANDRADE

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
Orientador

Prof^a. Dr^a. Adriana Missae Momma Bardela

Prof^a. Dr^a. Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa

Prof^a. Dr^a. Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito

Prof^a. Dr^a. Vânia Aparecida Costa

Obs.: A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica da aluna.

**CAMPINAS/SP
2016**

Dedico a todas as professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas deste imenso País. Sintam-se aqui representadas e, acima de tudo, respeitadas.

AGRADECIMENTOS

À Secretaria Municipal de Educação de Carangola/MG pelo apoio para a realização deste estudo.

À Fundação FAFIE de Carangola e a Universidade do Estado de Minas Gerais – Unidade Carangola, pelo incentivo constante à formação continuada.

Às Secretárias do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, pela disponibilidade, sorriso aberto e palavra amiga.

Às professoras das Escolas do Campo do município de Carangola, em especial: Aida Chempipi Evangelista, Ana Paula Alves Costa, Elizabeth Nogueira da Silva, Helenice Aparecida de Souza Oliveira, Josiana das Graças Oliveira, Maria Aparecida Pereira, Maristela Ferreira Santiago, Michela Guedes de Matos Corrêa, Michele Pereira Lozi e Nera Moreira dos Reis. Minha gratidão.

À professora Maria Aparecida da Silva, amiga e companheira de longa data. Estamos juntas na luta por uma Educação de Qualidade.

À professora Maria da Penha Ferreira de Assis, pelo incentivo aos estudos desde antes da Graduação. Pela força e apoio constantes.

À professora Ivete Monteiro de Azevedo, pela leitura atenta e reflexiva deste texto e pela palavra amiga nos momentos mais oportunos.

Ao meu pai: Joaquim José de Andrade (*in memoriam*) por dizer a mim e a meus irmãos, de seu modo, que “conhecimento se carrega pela vida inteira”.

A minha mãe: Gelsa Oliveira de Andrade, pela confiança em mim e por entender que, em alguns momentos, eu não podia estar tão perto. Meu eterno amor!

Aos meus queridos irmãos e irmãs: José, Gilson, Genilson, Gilda, Giovânia, Nilza, Elizabeth, Maria de Fátima, Sidnéia, Lucinéia e Dirce, pela torcida por mim em todos os momentos de minha vida e, neste em especial.

Ao meu marido Tarcísio Glauco da Silva, pelo companheirismo, amor e incentivo. Com você sou mais feliz!

A minha querida filha Ana Carolina de Andrade Toledo Ferreira, por compreender (agora) minha ausência e insistência na busca do conhecimento. Você é tudo de bom na minha vida!

Ao meu orientador, professor Guilherme do Val Toledo Prado, por ter acreditado em mim mesmo sem me conhecer e por ser essa pessoa especial, dedicada e humanamente competente.

Aos amigos e amigas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), que acreditam como eu, que as práticas pedagógicas constitutivas do trabalho docente são primordiais no processo de formação de professores.

À professora Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos Rosa, por me fazer “mergulhar” na temática pesquisada.

Às professoras Adriana Momma Bardela, Mitsi Pinheiro e Vânia Costa, pela participação e colaboração neste estudo.

À professora Maria Isabel Antunes-Rocha, pelas valiosas considerações e sugestões ao texto.

Aos amigos e amigas de sempre, que souberam compreender minha ausência em momentos importantes de suas vidas. Obrigada pela torcida!

A Deus, que revigora minhas forças, fé e esperança num mundo mais humano, justo e igualitário.

Àqueles e àquelas que, de alguma forma, colaboraram na realização deste estudo.

Gratidão a todos/as!

[...] eu queria uma escola inteligente e que houvesse um intercâmbio: onde o aluno do campo pudesse ir à cidade assistir às aulas, mas o aluno da cidade pudesse vir ao campo, conhecer as belezas do campo, porque o campo é poesia desde a hora que você acorda até a hora que você deita. Esses dias de lua clara então, estão lindos!(Prof^a. Sol, 2014).

RESUMO

Esta é uma pesquisa qualitativa que trata da temática educação do campo e tem como referência a identidade e a cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos, com sua cultura e valores relacionados à vida na terra. Dessa temática, são destacadas as escolas do campo e as professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas do município de Carangola/MG. As escolas/classes multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade, reunindo grupos de alunos/as com diferenças de série, sexo, idade, interesses, domínio de conhecimentos e níveis de aproveitamento. Essa heterogeneidade, inerente ao processo educativo, deve ser afirmada na elaboração das políticas e das práticas educativas para o meio rural. Tornar visíveis os *saberesfazeres* das professoras alfabetizadoras dessas classes é importante para a compreensão e a sistematização deles. Acreditando nessa proposição, o objetivo principal da pesquisa foi compreender e analisar, através das narrativas orais e escritas, os *saberesfazeres* das professoras alfabetizadoras no cotidiano das classes multisseriadas. O uso dessas narrativas possibilita a construção de outras compreensões acerca das experiências vividas, o que permitiu à pesquisadora estabelecer um diálogo entre os saberes da experiência e o conhecimento científico disponível. Intentou-se com isso, perceber o que as narrativas das professoras revelam sobre como organizam seus saberes para utilizá-los nas salas de aula, de modo que façam sentido e sejam efetivos para a docência nas classes multisseriadas. O aporte teórico da pesquisa se fundamenta na associação dos conceitos de interação e de diálogo e, por isso, está ancorado na Teoria Histórico-Cultural. Para a análise e interpretação dos dados, utilizou-se o procedimento denominado *Núcleo de Significação*, a fim de elucidar as narrativas em busca de seus significados e sentidos. As principais contribuições do estudo dizem respeito às “*lições*” apreendidas dos *saberesfazeres* dessas professoras como possibilidade de sistematização e produção de um conhecimento acadêmico potente para a formulação e para o desenvolvimento de políticas públicas condizentes com a realidade das escolas situadas em comunidades do meio rural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação e escolas do campo, classes multisseriadas, narrativas, *saberesfazeres* docente, experiências docente.

ABSTRACT

This is a qualitative research that deals with thematic countryside education and having as reference the identity and culture of the countryside people, enrich them as subjects with their culture and values related to life on Earth. From this theme are highlighted countryside schools and literacy teachers of multigrade classes in the city of Carangola/MG. The multigrade schools/classes are areas predominantly characterized by heterogeneity, bringing together groups of students with differences of grade, gender, age, interests, knowledge domains and achievement levels. This heterogeneity inherent in the educational process, should be affirmed in policy and educational practices for rural areas. Make visible the know-hows of literacy teachers of these classes is important to the understanding and the systematization of them. Believing in this proposition, the main objective of the research was to understand and analyze, through oral and written narratives, the know-hows of literacy teachers in the daily lives of multigrade classes. The use of these narratives enables the construction of other understandings about experiences, which enabled the researcher to establish a dialogue between the knowledges of experience and the scientific knowledge available. It brought with it, realize that the narratives of the teachers reveal about how they organize their knowledge to use them in the classroom, so it makes sense and is effective for teaching in multigrade classes. The theoretical contribution of the research is based on the association of the concepts of interaction and dialogue and, therefore, is anchored in the Historical-Cultural Theory. For the analysis and interpretation of data, it was used the procedure called Meaningful Nucleus in order to elucidate the narrative in search of its meanings and senses. The main contributions of the study relate to the "lessons" learned from these teachers know-hows as a possibility of the systematization and production of a powerful academic knowledge for the formulation and development of public policies consistent with the reality of schools in rural areas.

KEYWORDS: Education and countryside schools, multigrade classes, narratives, teachers know-hows, teaching experiences.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escolas do Campo paralisadas em 2013.....	80
Figura 2 – Comunidades Rurais de Carangola	81
Figura 3 – Escolas do Campo em funcionamento.....	82
Figura 4 – Cotidiano da Escola do Campo.....	149
Figura 5 – E. M. Serra do Furriel II.....	145
Figura 6 – E. M. Juca Salomé	146
Figura 7 – Um Brigadeiro... Que tal?.....	165
Figura 8 – Você me Ensina?.....	165
Figura 9 – Vamos Jogar?	174
Figura 10 – Cantinho de Leitura 1	175
Figura 11 – Cantinho de Leitura 2.....	176
Figura 12 – O Casamento do Jeca.....	180
Figura 13 – A Dança da Quadrilha.....	180
Figura 14 – Atividades Extraclases	181
Figura 15 – A Corrida do Saco.....	181
Figura 16 – Conhecendo de perto o Cupinzeiro.....	182
Figura 17 – Visita da Polícia Militar Ambiental	183
Figura 18 – Visita de uma Avó	183
Figura 19 – Fazendo um Inseticida Caseiro.....	184
Figura 20 – Utilizando o Inseticida Caseiro	184
Figura 21 – O Teatro de Fantoques	187
Figura 22 – Arte na Escola.....	188
Figura 23 – Xadrez na Escola	188
Figura 24 – Formatura na Escola.....	198

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado PROEB 2012.....	60
Tabela 2 – Municípios e População Rural - 2000, 2007 e 2010.....	140
Tabela 3 – Brasil: matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	147

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 – Localização do Município de Carangola/MG	77
Mapa 2 – Escolas do Campo existentes em Carangola até o ano de 2013	78
Mapa 3 – Escolas do Campo existentes em Carangola no ano de 2014	79
Mapa 4 – Escolas do Campo/2013	143
Mapa 5 – Escolas do Campo /2014	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAED/UFJF – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

CEB – Câmara de Educação Básica

CEFFAS – Centros Familiares de Formação por Alternância

CF – Constituição da República Federativa do Brasil

CGEC – Coordenação Geral da Educação do Campo

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

ECMS – Escola de Classe Multisseriadas

EDUCAMPO – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ERN – Ensino Regular Noturno

FAFILE – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola

FIC – Formação Inicial Continuada

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola

GEPEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada

GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PADEM – Programa de Apoio do Desenvolvimento Municipal

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PEA – Programa Escola Ativa

PIP – Programa de Intervenção Pedagógica

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE – Programa Nacional de Biblioteca da Escola
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROALFA – Programa de Avaliação da Alfabetização
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROEB – Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica de Minas Gerais
PROEXT – Programa de Extensão Universitária
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PUC/MG – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
SEB – Secretaria de Educação Básica
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE – Secretaria Estadual de Educação
SESU – *Secretaria de Educação Superior*
SIMAVE – Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica
SME – Secretaria Municipal de Educação
TV – Turma Vinculada
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UFVJM – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB – Universidade de Brasília

UNDIME– União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

PARTE I	19
1 INTRODUÇÃO – PARA INÍCIO DA CONVERSA.....	20
1.1 Por que pesquiso o que pesquiso: reminiscências da formação profissional.....	20
1.1.1 Outros fios do mesmo tapete... ..	28
1.2 O Contexto da Pesquisa.....	34
 PARTE II	 41
2 UMA ESCOLA MULTISSERIADA: POR QUE NÃO?	42
2.1 Educação Rural, Educação do Campo e as classes multisseriadas: uma análise histórica.....	42
2.2 Fundamentos para a escola do campo multisseriada	57
2.2.1 A teoria de Vigotski: aspectos relevantes para a educação	61
2.2.2 Bakhtin e a linguagem.....	68
2.2.3 Paulo Freire e a educação dialógica	71
 PARTE III	 75
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS	76
3.1 Tipo de Pesquisa e os Sujeitos participantes	76
3.2 Procedimentos de análise e interpretação das entrevistas	85
3.3 Itinerários da Pesquisa: as narrativas docentes dos saberes da experiência	93
3.4 Contar e recontar histórias: dialogismo e alteridade	97
 PARTE IV.....	 101
4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS DO CAMPO	102
4.1 A Formação Docente enquanto Política de Estado.....	102
4.2 Os Programas e/ou Projetos de formação continuada de professores: proximidades com as escolas do campo?.....	104
4.3 O Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO.....	109
4.4 O Programa Escola Ativa (PEA): experiências formativas	114
4.4.1 O Programa Escola Ativa em Carangola/MG.....	118
4.5 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.....	125
4.6 Colocações acerca das condições atuais das escolas do campo pesquisadas	138

PARTE V.....	148
5 AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS E SEUS SABERESFAZERES COTIDIANOS	149
5.1 As Histórias narradas pelas professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas	150
5.1.1 O início da carreira docente: construindo a identidade profissional	151
5.1.2 As experiências docentes: eu ensino e você me ensina.....	160
5.1.3 A aprendizagem se compartilha: interação e mediação nas classes multisseriadas	165
5.1.4 O cotidiano de escolas do campo e as práticas pedagógicas em classes multisseriadas	174
5.1.5 A comunidade, a família e a escola do campo.....	196
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	203
7 REFERÊNCIAS.....	208
8 APÊNDICES	221
Apêndice 1 – Carta de Anuência.....	222
Apêndice 2 – Questionário para professores/as de Escolas do Campo	223
Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	225

PARTE I

1 INTRODUÇÃO – PARA INÍCIO DA CONVERSA...

1.1 Porque pesquiso o que pesquiso: reminiscências da formação profissional

A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo as coisas de rasa importância. (ROSA, 2001, p. 114).

A ideia desta escrita é narrar minha formação profissional, é contar como me constituí professora, entendendo que o memorial de formação permite uma reflexão que ocasionará em outras aprendizagens. Como afirma André (2004, p. 285) as experiências recentes e as lembranças passadas levam o professor à construção de um “[...] plano metacognitivo que pode dar à narrativa uma dimensão reflexiva”. Esta dimensão se torna fundamental para a compreensão da trajetória percorrida. Acontece desse processo uma auto-análise que permitirá a criação de outras bases de compreensão da própria prática, ou seja, novos significados lhe serão atribuídos.

Como descrevem Prado e Soligo (2005, p. 50):

A narrativa supõe uma seqüência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos apresenta com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo de os revelar. [...] Os acontecimentos narrados de uma história tomam do todo os seus significados. Porém, o todo narrado é algo que se constrói a partir das partes escolhidas [...].

Como escolho as partes que quero contar, que acredito serem as mais significativas para esse tornar-me professora, vou ao encontro da formação inicial no curso de Pedagogia nos anos de 1996 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola – FAFILE/UEMG, atualmente, Universidade do Estado de Minas Gerais / Unidade Carangola, na qual sou professora desde o ano de 2001. Foi nessa instituição de ensino que me despertei para o ato de educar. Descobri que gostava da sala de aula. Como descobri? Bom, são outros fios do tapete...

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só: meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias. E nem todas posso contar. (LISPECTOR, 1998, p. 64).

O tempo na universidade foi um período de muito estudo, muita aprendizagem, novas amizades e novas visões de mundo. Como a gente muda/transforma com a apropriação do conhecimento! Desse período em diante não parei mais. Graduei em julho de 1999, e no mesmo ano retornei à Faculdade para complementar minha formação com Inspeção Escolar e, nesse mesmo período, já estava cursando a pós-graduação lato sensu em Psicologia da Educação com ênfase em Psicopedagogia Preventiva, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/MG. E foi no final desse mesmo ano, que comecei a trabalhar como professora eventual¹ em uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de educação em Carangola.

Essa foi minha primeira experiência como professora da Educação Básica... Por sinal foi, de início, desastrosa. A escola possuía um grande número de alunos e turmas, volta e meia estava eu, numa sala de aula diferente com alunos distintos e sem nenhuma experiência docente. Se experiência é aquilo que afirma Larrosa (2002, p. 21): “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”, realmente eu não a tinha. Mas, sem começar trabalhar, nunca a teria. Essa experiência vai-se constituindo à medida que passamos a vivenciá-la e, também da capacidade de transformação pessoal e profissional de que dela pode advir. Como algo que nos toca profundamente, nos faz lembrar o passado com vistas no presente e a pretensão do que/quem seremos. Thomson (1997, p.57) diz que “[...] Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos ser no presente e o que gostaríamos de ser”.

Assim, nesse constituir-se professora, minha “salvação” estava nas demais professoras que me ensinavam o “*saberfazer* na/da escola”. Uma delas, a Luzia, que me acalmava quando o estresse era grande, dizendo uma de suas frases favoritas: “Tá tudo errado, mas no final dá tudo certo”. Tinha uma paciência enorme com as crianças, mas sabia ser dura quando precisava. Conversava com elas sem rodeios e as fazia pensar constantemente nos seus atos. Eu? Bom, ia “manjando a volta do pé²”. Nesse espaço, ia buscando sentido e me apropriando pouco a pouco

¹ A *professora eventual*, como o próprio nome revela, não tem uma turma de alunos própria e, eventualmente, ocupa a sala de aula de algum/a professor/a que, por algum motivo, falta.

² Esta é uma expressão muito utilizada por meu saudoso pai no sentido de “ficar atento, alerta para captar coisas que ainda não se conhece”.

das suas/minhas experiências que se somavam/acumulavam com o passar dos dias, o que me fez compreender como Benjamin (1994) que a experiência é o conhecimento obtido por meio do acúmulo, do prolongamento e do desdobramento de experiências.

Compreendo ainda com Larrosa, que o saber da experiência é aquele que se dá entre o conhecimento e a vida humana, ou seja, é o que adquirimos à medida que respondemos ao que nos acontece ao longo da vida. Diz ele que (2002, p. 27):

O saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular [...] Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está como o saber científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo).

Era exatamente a busca de sentido que me fazia permanecer naquela escola. Eu precisava compreendê-la para que passasse a ter sentido para mim.

A coordenadora educacional Maria Aparecida (Cida), outra professora desse período que marcou minha trajetória e que hoje é uma grande amiga, foi de extrema importância para mim naquele momento. Uma pessoa compenetrada, competentíssima, séria, muito tímida e com o desejo de tornar aquela escola municipal uma referência para as demais, pois era a única escola municipal do Ensino Fundamental dos anos iniciais da área urbana central. Isso pesava bastante. Era tudo novo, não só para mim, pois esta escola havia sido municipalizada³ em 1997 e a equipe estava sendo constituída pouco a pouco.

No cotidiano, ia me apropriando das práticas escolares, atuando como aprendiz/colaboradora das professoras, pois quando não estava na função de substituta, ficava em uma e outra sala de aula aprendendo/colaborando com a(s) professora(s). Minha aprendizagem ganhava sentido nesse movimento constante de apreensão da prática pedagógica.

³ O processo de municipalização das escolas urbanas ocorreu com maior incidência em Minas Gerais na década de 1990. Tratou-se especificamente da transferência destas escolas, de professores e de alunos do Ensino Fundamental para os municípios. Maiores informações sobre a municipalização do ensino no Brasil ler, dentre outros: OLIVEIRA (1998); OLIVEIRA, et al (1999); RESENDE (2007); ROSAR (1997); SAVIANI (1999).

Como era contratada, não fiquei por muito tempo. Chegado o fim do ano, meu contrato terminou e fui trabalhar no ano seguinte em minha cidade natal (Pedra Dourada) como pedagoga na escola em que estudei. Foi um período conturbado, pois tive que deixar minha filha, ainda criancinha, com os avós paternos para trabalhar [...] Foi muito difícil, tanto para mim quanto para ela. Mas precisava terminar a pós-graduação e sem trabalhar não conseguiria pagar as mensalidades. Já havia a possibilidade de lecionar na FAFILE⁴, pois quando faltavam professores do curso de Pedagogia eu era convidada a substituí-los, entretanto sem pós-graduação lato sensu, seria impossível permanecer. Foi doloroso esse período.

Contudo, sentia-me feliz por retornar a minha escola querida e poder contribuir de alguma forma. Fiquei por lá sete meses mais ou menos, mas consegui realizar um trabalho significativo com os alunos que apresentavam dificuldades nas quatro operações matemáticas, na leitura e na escrita. No intuito de sanar tais dificuldades, criamos na escola salas de apoio pedagógico utilizando-nos de materiais diferentes dos habituais da sala de aula, como os jogos; atividades com o ábaco; blocos lógicos e material dourado; oficinas de leitura e produção de texto [...]. Tivemos bons resultados. Para mim, foi uma experiência diferente porque trabalhava com as professoras assumindo a função de pedagoga e nossa relação era de muito diálogo, pois precisávamos encontrar meios de melhorar o processo de ensino e aprendizagem na escola. Estudamos muito nesse período e o curso que estava fazendo na PUC me ajudou bastante a encontrar caminhos para as melhorias, apesar do pouco tempo que estive por lá.

Em 2001, fiz concurso público em Carangola para professora das séries iniciais do ensino fundamental e em agosto tomei posse. Fui presenteada com uma turma multisseriada numa escola do campo. Essa turma tinha 16 alunos do pré-escolar ao 2º ano/série do Ensino Fundamental. Foi uma experiência e tanto! E, desta vez, quem marcou minha carreira profissional foi Nera, uma professora leiga. Nera me ensinou ainda mais o bê-á-bá da sala de aula, pois estava na escola há muitos anos e tinha um carinho todo especial com as crianças, as quais em grande parte, possuíam parentesco com ela. Nesse período, Nera lecionava Educação Religiosa e completava o restante de sua carga horária auxiliando no trabalho das professoras regentes de turmas.

⁴ Em setembro de 2001 iniciei meu trabalho na FAFILE e, dessa vez, com carteira assinada.

O terreno da escola fora doado por seu avô, décadas atrás, ela inclusive morou anos nessa comunidade até residir na área urbana de Carangola. Mesmo tendo se mudado de lá, não abandonou a escola, aposentou-se com 35 anos de serviço por lá. Ela possuía uma prática pedagógica bastante tradicional, mas os alunos “aprendiam que uma beleza”! Como ela mesma dizia.

Vale a pena apresentar neste texto um pouco das histórias vivenciadas, memórias de Nera, para compor o que afirmo ser essencial em qualquer prática profissional: *o gosto por aquilo que se faz* e, com relação à escola do campo, a ideia/concepção de que a mesma precisa ser pensada a partir daqueles/as que lá estão: trabalhando, estudando, participando da rotina daquele lugar, vivenciando o cotidiano escolar como um todo.

Nera foi uma professora entusiasmada, tanto que não consegue se desvincular dessa escola, pois ainda participa dos eventos festivos ocorridos por lá, muitas vezes fazendo doações para ajudar em algo de que a escola carece. O carinho que tem pela escola é oriundo da luta travada para construí-la nos moldes em que está. Contou-me que:

Com o número de alunos que eu tinha, sem muito espaço, na gestão do prefeito Dr. Adinar, foi construída uma nova escola. Nós doamos um pedaço de terra, onde está a escola. E é um sonho, porque eu trabalhei 35 anos pela prefeitura e meu sonho era deixar uma escola confortável para os meninos, com bons professores também. Tinha domingo que eu passava o dia todo com martelo e pregos, reformando as carteiras, tinha dificuldade para conseguir água. O banheiro que as crianças usavam era o da minha varanda [...] A escola saiu de mim, mas parece que eu ainda não saí da escola, porque sempre que tem alguma coisa eu participo. Se tiver alguma festa eu compro os brindes, faço sorteios para ajudar e amo aquelas crianças profundamente. (Prof^a. Nera, 2013).

A história dessa professora se parece com a de muitas outras professoras leigas da região. Os fazendeiros ou médios proprietários de terras transformavam parte de suas casas (ou um adendo no quintal) em uma sala de aula, assim as escolas começavam com uma pequena sala improvisada e no decorrer dos anos, com o aumento do número de alunos e, também, com a pressão das comunidades rurais para a manutenção e ampliação dessas salas de aulas aos prefeitos municipais, transformavam-se em “escolas” como se caracterizam hoje.

O que me chama a atenção é a força e o desejo por uma escola melhor para aquelas crianças.

Quanto a mim, a experiência de começar a trabalhar em uma sala multisseriada com o auxílio dessa professora foi importantíssimo. Tínhamos diretora e pedagoga, mas as mesmas não ficavam na escola. Então, eu necessitava conversar, compartilhar minhas dúvidas e angústias com os *praticantes* (CERTEAU, 2007) do cotidiano escolar. Tudo parecia complexo demais. No entanto, creio que essa foi a mais marcante aprendizagem docente de minha vida. Foi nessa escola que vi o quanto precisava aprender para ensinar as crianças. O quanto não sabia. O quanto precisa escutar. O quanto era preciso falar...

Sentia-me um tanto confusa na organização dos conteúdos a serem ensinados. Não conhecia a complexidade da escola rural, minha relação com o ensino estava marcada pela lógica da seriação. Lógica essa em que o tempo, o espaço e o conhecimento escolar são rígidos; na qual há também a imposição da fragmentação em séries anuais que submete os estudantes a um processo contínuo de provas e testes, como requisito para que sejam aprovados e possam progredir no interior do sistema educacional, ou seja, um modelo incompatível com as características de uma escola e/ou turma multisseriada. Essa lógica tem seu foco delineado pela visão urbanocêntrica de mundo, na qual o espaço urbano é sempre melhor que o rural. Segundo Hage (2011, p. 105) a visão urbanocêntrica:

Apresenta o espaço urbano como o lugar de possibilidades, modernização e desenvolvimento, acesso à tecnologia, à saúde, à educação de qualidade e ao bem-estar das pessoas, e o meio rural como o lugar de atraso, miséria, ignorância e não desenvolvimento. São esses argumentos que induzem educadores, estudantes, pais e muitos outros sujeitos do campo e da cidade a acreditarem que o modelo seriado urbano de ensino deve ser a referência de uma educação de qualidade para o campo e para a cidade e que sua implantação seja a única solução para superar o fracasso dos estudantes nas escolas rurais multisseriadas.

Como havia estudado e trabalhado em uma escola urbana, essa visão urbanocêntrica de mundo estava também arraigada em mim. Chegara à escola multisseriada com a impressão de que tudo estava errado por lá. Não compreendia que há várias formas de ensinar e, conseqüentemente, aprender e que essas devem se adequar ao ambiente escolar determinado e não o contrário.

Perguntava-me sempre: como ensinar meus alunos? O que vou priorizar? O que precisam saber? Como organizar o espaço da sala de aula para atender a todos os alunos? O que faço com os alunos do pré-escolar? Com o decorrer do tempo e com a ajuda dos praticantes do cotidiano, tudo foi tomando rumo.

Como comecei a lecionar no meio do ano letivo, as crianças já estavam praticamente alfabetizadas (as das 1ª e 2ª séries) então foi só dar continuidade ao trabalho anterior e focar no processo de alfabetização com muita prática de leitura, produção de textos variados, jogos diversos para alfabetizar e aprender as operações de adição e subtração etc., e terminamos o ano letivo com sucesso. É bom lembrar aqui que, obter sucesso em nossas escolas ainda se resume ao ler, escrever e efetuar as quatro operações matemáticas.

Nera me contava como alfabetizara as crianças em “sua época”:

Antigamente, falava-se 1ª, 2ª e 3ª séries, mas na verdade não eram três séries. Eu fiz uma análise junto à G [pedagoga], que constatou que a primeira série tinha três níveis diferentes de alunos, então eu não poderia fazer um planejamento igual, além de eles não serem iguais, ainda tinha o segundo e o terceiro ano.

Mesmo “seguindo” um modelo tradicional de ensino, fragmentado pela seriação, Nera encontrava formas de lidar com todos os alunos. É fato que sua maior preocupação estava em alfabetizar os alunos da 1ª série, sempre me lembrava de que “o básico de uma criança quando está começando é alfabetização, saber ler, e saber fazer as continhas da matemática, para depois começar a desenvolver as outras partes”.

Eu também me preocupava com os alunos das 1ª e 2ª séries, pois percebia que precisavam ler e escrever para não apresentarem “problemas” nos anos seguintes. Como a outra turma também era multisseriada: 3ª e 4ª séries, sabia que essa professora trabalhava de um modo bastante interdisciplinar com os alunos de modo que ao findar o ano estivessem alfabetizados, porque era essencial que sobressaíssem nas séries/anos seguintes.

Até então, não tinha me despertado para a Educação Infantil. Todavia, me vi obrigada a entender melhor como as crianças aprendiam e revirei meus livros da graduação e da pós-graduação e estudei, novamente, as teorias da aprendizagem e do desenvolvimento, dando ênfase aos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, seguindo a tendência construtivista de Jean Piaget e, também, incluía a psicologia histórico-cultural de Lev Semenovitch Vygotsky. Naquela época, já percebia que era importante a interação das crianças em sala de aula como meio de facilitar a aprendizagem delas. Melhorei muito como alfabetizadora! Aprendi bastante, com isso coloquei em prática muito das teorias que havia estudado.

A experiência com a turma multisseriada foi curta, mas “tomei gosto”. O envolvimento com as crianças, pais, as demais professoras e a comunidade foi fantástico. De repente, me senti parte daquele lugar e a turma multisseriada me intrigava. Despertava-me para aprendizagens outras que me faziam sair da “zona de conforto”.

No ano de 2002, na virada da gestão administrativa municipal, fui convidada para o cargo de supervisora na escola urbana que havia trabalhado inicialmente. Aceitei de imediato, embora gostasse muito de trabalhar naquela escola, mas a situação que enfrentava para chegar até lá era desoladora, acordava às 4h30min de segunda a sexta-feira e chegava a minha casa por volta das 14h. Isso quando não chovia. Houve dias em que eu e as demais professoras que moravam na área urbana, andávamos cerca de uma hora sob a chuva e sobre o barro para chegar às respectivas escolas. As condições de trabalho não me eram favoráveis para continuar, além do salário, claro, pois tínhamos apenas um percentual mínimo para deslocamento, mas como disse anteriormente, se chovesse não tínhamos outra opção senão caminhar.

A proposta de voltar à escola municipal da área urbana se mostrou para mim, bastante tentadora. Sabia que teria outros desafios, mas sabia também do potencial da equipe que ali trabalhava e que seria bom, profissionalmente, pois a experiência como pedagoga muito me agradou.

A escola possuía três turnos e eu teria que trabalhar em todos eles. Foi um grande desafio. Organizei a semana de modo a atender tal exigência. E foi assim que conheci os jovens e adultos que estudavam no Ensino Regular Noturno – ERN e, me apaixonei por eles. Eu adorava trabalhar, à noite, nessa escola, pois me possibilitava observar os movimentos, o bate-papo, os risos, as clamações dos mais adultos sobre a *peleja da vida* e as conversas com os/as professores/as sobre questões culturais, sociais, políticas, didáticas, curriculares... Tive com eles/as, na época seis, uma boa relação e tentamos, por diversas vezes, reformular a Proposta Pedagógica que não atendia à demanda. Fazíamos grupos de estudos, reuniões com os próprios alunos e com a diretora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação em prol de avançarmos na construção de um projeto voltado para a formação qualitativa desses alunos. Confesso que conseguimos pouco.

O mais importante dessa experiência é que ela me trouxe o desejo de pesquisar/investigar as relações intra e extraescolar que permeavam o cotidiano

daquelas turmas de jovens e adultos. Não entendia o porquê de muita coisa que acontecia lá. Todavia, em minhas buscas, comecei a entender “os porquês” e percebi que precisava sistematizar melhor minhas descobertas, foi então que decidi fazer o mestrado em educação. Trabalhei nessa escola até julho de 2003, como havia sido selecionada para o mestrado em educação na Universidade Federal Fluminense com o tema “*A escolarização de jovens e adultos trabalhadores no município de Carangola/MG*”, tirei licença remunerada do cargo, para que eu pudesse prosseguir nos estudos. Esse período foi crucial para minha formação.

Buscava no mestrado a forma/fórmula para entender e analisar as práticas escolares, o processo de alfabetização de jovens e adultos com o intuito de auxiliar os professores do ERN em sua luta para a aprendizagem dos alunos. Acreditava, naquele momento, que os saberes da academia dariam conta de iluminar meus não saberes para que eu pudesse multiplicá-los junto aos professores. Muito aprendi. Inclusive que nem tudo que se fala/escreve se faz e vice-versa. Aprendi que somos *construtores da prática pedagógica*. Que estudamos para tirar nossas próprias conclusões e que fazer se aprende fazendo. Durante o mestrado, eu e os professores do ERN continuávamos com nossos grupos de estudos e já pensávamos em ressignificar o curso, de acordo com nossas convicções.

Depois de dois anos de estudo sobre jovens e adultos, retornei ao trabalho e mais uma vez, fui convidada ao cargo de supervisora, só que dessa vez, para uma escola municipal de educação infantil... Pensei no início que queriam me “castigar” por causa das denúncias que fizera em minha dissertação sobre a situação precária do ERN nas escolas municipais. Hoje percebo que não foi bem isso. “Eles (os gestores) sequer dão conta das escolas diurnas”.

1.1.1 Outros fios do mesmo tapete...

A memória vem de alhures, ela não está em si mesma e sim noutro lugar, e ela desloca. As táticas de sua arte remetem ao que ela é, e à sua inquietante familiaridade (CERTEAU, 2007, p. 163)

Certeau (2007, p. 163) afirma que “[...] longe de ser o relicário ou a lata de lixo do passado, a memória vive de crer nos possíveis, e de esperá-los, vigilante, à espreita”. Esta memória trançada entre os acontecimentos vividos na prática

cotidiana da escola e as demais vivências é que me permitiu pensar/refletir sobre a importância de ter iniciado concomitantemente minha carreira docente na Educação Básica e no Ensino Superior. Até então, via as duas práticas como separadas, distantes. Ao rememorar tudo o que aconteceu, me senti em dois lugares ao mesmo tempo. Destarte, esses lugares me fizeram professora.

Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola – instituição na qual trabalho até a presente data (hoje, Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG / Unidade Carangola) – me identifiquei com a tríade de sustentação do ensino superior: ensino, pesquisa e extensão. Percebi que além do ensino, *precisava* me tornar professora/pesquisadora e foi assim, aliando os conhecimentos da academia aos *saberesfazer*⁵ da prática que fui fazer mestrado e atualmente o doutorado. Precisava porque não é recomendável permanecer em uma instituição de ensino superior sem pós-graduação *stricto sensu*. A pressão da instituição para o cumprimento do inciso II do artigo 52, e o artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também contribuiu. Mas é importante dizer que mesmo com todos esses fatores, desde a graduação já me envolvia nos projetos de pesquisa e extensão na faculdade. Gostava e gosto de pesquisar. E, ao me deparar com a prática na educação básica, ficava inquieta com o cotidiano da escola. Sentia desejo de conhecer melhor aquela realidade, a fim de sistematizar um conhecimento que mais se aproximasse dali. Que, na verdade, saísse dali.

Em 2007, tomei posse no 2º cargo, o de pedagoga de escolas rurais e, dessa vez como passei por concurso público, pude escolher o local de trabalho, senti mais motivada quanto o quê pesquisar. Assim, fui impulsionada a pesquisar as escolas do campo multisseriadas.

Durante os quatro anos trabalhando nessas escolas, me apropriei de uma prática cercada de aprendizagens ímpares, que poderiam me levar a alguns meses para narrar algumas delas. Narrar, no sentido benjaminiano (1994), de forma a realizar mais uma reinterpretação do que propriamente um relato, entendendo a linguagem aqui desenvolvida como em andamento, ou seja, sempre inacabada (BAKHTIN, 2011).

⁵ Termo criado por Nilda Alves na busca por superar a dicotomização herdada no período no qual se “construiu” a ciência moderna. Dessa forma, o utilizo para mostrar que saber e fazer estão interligados.

Iniciei como pedagoga de 10 (dez) escolas do campo, espalhadas nas comunidades rurais⁶ do município de Carangola/MG, que fica situado na Zona da Mata Leste de Minas Gerais. Com o passar do tempo, cerca de dois anos, a coordenação pedagógica da Secretaria Municipal de Educação – SME percebeu as dificuldades enfrentadas por mim para acompanhar todas as escolas e decidiu que ficaria apenas com quatro delas. A argumentação para ainda permanecer com quatro escolas se embasava na justificativa de que eram de pequeno porte. Geralmente formadas por duas turmas multisseriadas cada: uma turma de alunos dos 1º, 2º e 3º anos e outra com alunos dos 4º e 5º anos e, com um número pequeno de alunos – 08 a 20 por turma. Para realizar o acompanhamento das professoras e alunos, seguia uma escala de visitas às escolas, estabelecida pela diretora pedagógica da SME. Três escolas ficavam bem próximas uma das outras e uma delas um pouco mais afastada – uns vinte minutos de carro.

Das experiências formativas constituídas ao longo desses anos, uma delas marcou minha atuação como pedagoga: a capacitação das professoras de classes multisseriadas para a implementação do Programa Escola Ativa – PEA. Este programa se constituiu em uma iniciativa do governo federal que objetivava construir uma proposta de educação para as classes multisseriadas através de uma série de elementos e instrumentos de caráter pedagógico, social e de gestão da escola. Uma de suas estratégias foi o investimento na formação de educadores de escolas multisseriadas. E em 2011, duas escolas rurais com turmas multisseriadas foram selecionadas para a implementação do programa. A ideia inicial era a de experimentar o programa para saber/testar sua eficácia ou não com as turmas multisseriadas. Minha experiência nesse feito se iniciou com a formação para me tornar multiplicadora das ideias do programa nas escolas selecionadas e continuou com a relação dialógica entre mim e as professoras das escolas.

Nos encontros de formação das professoras, as histórias foram surgindo e possibilitaram a mobilização de saberes que assumem significado tanto para responder a situações que exigem especificidades, como para o processo de formação necessário para interação com o trabalho docente. Fica claro que, a partir

⁶ Segundo o Censo Demográfico de 1991, podemos dizer que essas comunidades podem ser tratadas como Povoados, ou seja, aglomerações no espaço rural que se caracterizam por não estarem vinculadas a um único proprietário e possuírem um conjunto de edificações permanentes e adjacentes, formando área continuamente construída, com arruamentos reconhecíveis ou dispostos ao longo de uma via de comunicação, e com serviços para atender seus moradores (estabelecimento comercial, posto de saúde, escola e igreja).

dos saberes da prática, tanto as professoras quanto a pedagoga (eu) julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira e, como afirma Tardif (2002), passam a julgar a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos.

O programa chegou para nós (gestores e professoras) já com algumas críticas: o não reconhecimento das especificidades locais, livros didáticos insatisfatórios, excesso de gastos para os governos, mais uma proposta de origem não brasileira⁷, etc., mas não posso negar que foi o primeiro programa de formação continuada para os professores de classes multisseriadas desse município e, estou certa, de muitos outros municípios brasileiros. Assim, no momento, o programa representou a oportunidade de refletir sobre a prática pedagógica realizada no cotidiano das escolas multisseriadas de forma ímpar, pois esse era o ponto forte do PEA. Havia também a proposta de romper com a pedagogia tradicional e experimentar inovações no ensino e isso estava ligado justamente à postura do professor frente a seus alunos. A mudança de mero transmissor para articulador de conhecimentos, capaz de propor atividades desafiadoras para desenvolver aprendizagens pertinentes para seus alunos. Dessa forma, os trabalhos/as atividades eram organizados em grupos e havia uma participação mais ativa dos alunos tornando-os mais autônomos em sua aprendizagem e formação.

Outro aspecto importante é que foi o PEA que me despertou para a compreensão do conceito de educação do campo, pois até então, não me preocupava com a atuação dos movimentos sociais neste âmbito e nem detinha conhecimento dos avanços dos estudos acadêmicos nesse sentido. Foram as leituras e as produções de textos propostas nos encontros de formação que mudaram minha maneira de ver e de estar na escola do campo.

Esses encontros contribuíram para que eu percebesse o quanto a educação do campo/a escola do campo precisam estar voltadas para a valorização da identidade do sujeito do campo, para sua cultura, para seus conhecimentos, para suas especificidades e, ainda, para sua importância na e para a sociedade.

⁷ O Programa Escola Ativa foi implantado no Brasil a partir de 1997, com convênio com o Banco Mundial, com o objetivo de melhorar o rendimento de alunos de classes multisseriadas rurais. Tem sua base no Programa Escuela Nueva, desenvolvido na Colômbia nos anos de 1980. Este por sua vez, vem do Programa Escola Unitária, promovido pela UNESCO-OREALC na década de 1960. O método baseava-se em guias auto-instrutivos e nos princípios da Escola Ativa, proposta por Freinet. (SCHIEFELBEIN *et al.*, 1992).

Além disso, permitiu-me, ainda, pensar a educação a partir do mundo do campo, com e para o campo, levando em conta seu contexto em termos de cultura, maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente, o modo de vida, a organização familiar e o trabalho.

Aquele ano foi de muitas novidades para mim e para as professoras envolvidas. Como trabalhava em quatro escolas multisseriadas, a formação do PEA se estendeu para todas as professoras dessas escolas – doze professoras no total. Ao final do curso, as professoras já falavam das estratégias utilizadas para aliar o que os alunos sabiam aos conteúdos de ensino e, que essas estratégias aconteciam de forma interdisciplinar. Contavam, ainda, que o programa havia colaborado para que elas organizassem os procedimentos práticos que faziam, possibilitando a reflexão e o fortalecimento do diálogo e da teorização em torno das experiências docentes que possuíam.

Assim, fui percebendo que não era o programa que trouxera novidades metodológicas, as professoras eram quem transformaram aquele cotidiano em um espaço de produção e de mobilização de saberes que lhe são próprios. Mostraram como diz Tardif (2002, p. 237), que são “sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício”.

O desejo de pesquisar os *saberesfazer*s de professoras de escolas do campo de classes multisseriadas veio, também, porque em 2007, quando iniciei como pedagoga dessas escolas, havia no município de Carangola quatorze escolas do campo. Em 2011, havia doze e uma dessas escolas possuía uma Turma Vinculada⁸. A tendência do fechamento das escolas permanecia durante as gestões municipais. Preocupava-me e, ainda me preocupo com o fato de as escolas estarem sendo fechadas sob o argumento de que as turmas multisseriadas são responsáveis pela não aprendizagem das crianças e dos adolescentes. Nesse período, não me recordo de nenhuma reunião com as professoras para apurar a ocorrência ou não do suposto “fracasso escolar”, ou mesmo, para saber a opinião delas sobre a situação. Também não houve nenhum estudo/pesquisa para constatar a veracidade dessa informação. Sentia-me então, a necessidade de preservar/registrar algumas práticas de alfabetização das professoras das turmas multisseriadas como um modo

⁸ Turmas Vinculadas se constituem em salas de aulas que são instaladas “fora do prédio escolar”. Funcionam, administrativa e pedagogicamente, vinculadas a outra escola de uma mesma região, sob responsabilidade de um professor, mas em “prédio” específico.

de “[...] extrair lições que valham como conhecimentos produzidos a *posteriori*, resultando do embate entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada”, como afirmam Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 10) ao falarem sobre o uso das narrativas de experiências educativas. Busco dessa forma, nas experiências dessas professoras, a prova da possibilidade de trabalho exitoso nas turmas multisseriadas. Por muitas vezes, o índice das avaliações externas foram maiores nas escolas das áreas rurais do que nas urbanas no município pesquisado. O motivo então para o fechamento não poderia ser o “fracasso escolar”. Onde ele se esconde? Isso também me impulsionou a pesquisar.

A partir dessas constatações, precisava encontrar um grupo de pesquisa que me desse aporte para um estudo tão complexo. Assim, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC), encontrei os subsídios para o desenvolvimento de uma pesquisa que trata de minhas e das narrativas das professoras de escolas do campo. Uma pesquisa que não impede a escrita do texto na primeira pessoa do singular e, além disso, que deixe falar os sujeitos investigados. Afirma Prado (2014, p. 215) que as pesquisas produzidas por esse grupo “[...] sustentam-se na ideia de professor-pesquisador e na reflexão-ação-reflexão/ação-reflexão-ação das próprias práticas pedagógicas constitutivas do trabalho docente, seja no âmbito da formação inicial ou da formação continuada”. Esse grupo constitui-se num espaço democrático às diversas temáticas que se relacionam com o cotidiano escolar, como dizem Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 12):

[...] os compromissos políticos com professoras e professores das redes públicas de Campinas e arredores fizeram com que o espaço do GEPEC se constituísse como lugar de convergência de interesses daqueles professores e de mestrandos e doutorandos. Essa convivência é tributária de uma concepção de que formar pressupõe pesquisar e de que o pesquisar impõe olhar para o vivido dos seus participantes.

A singularidade de suas produções não representa prescrições ou regras, mas “lições que iluminam o passado e apontam caminhos de futuro”. (id; *ibid*, p. 13). Há uma nítida preocupação com a formação de professores, mas também existe com a formação dos pedagogos como agentes do processo de formação continuada de professores, os quais ao mesmo tempo em que contribuem para a formação destes, se (trans) formam nesse processo.

Ao refletir sobre o trabalho docente nas turmas multisseriadas e sobre minha atuação como professora e pedagoga, compreendi/constatei que as transformações nas escolas do campo somente acontecerão quando os *saberes-fazer*s constituídos pelos seus praticantes forem considerados legítimos e levados em conta na elaboração de propostas pedagógicas, de políticas públicas para as escolas do campo. Para isso, é preciso olhar, escutar o que as professoras dessas escolas fazem e dizem. Acreditar na força e na determinação dessas educadoras que descobrem e (re) significam diariamente, no cotidiano dessas escolas, outras perspectivas para o ensino-aprendizagem.

Obviamente que sem pensar a Educação do Campo como um conceito amplo e sustentado pela tríade: campo – política pública – educação, não haverá “Educação do Campo”. Não se pode separar o campo e seus sujeitos sociais da luta e da reivindicação para a construção e efetivação de políticas públicas para essa população, bem como, tratar a educação como uma pedagogia/proposta desvinculada desses fatores. A esse respeito Caldart (2007, p. 2) afirma que:

A materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo - Política Pública - Educação. É a relação, na maioria das vezes tensa, entre estes termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo.

A Educação do Campo, dessa forma, pode ser pensada como uma concepção social emancipatória que vai além da educação, da escola em si mesma, que parta de um projeto de campo no qual seus povos possam viver, trabalhar e estudar no campo, se assim desejarem.

Devido a essas aprendizagens e outras mais, durante minha trajetória profissional que decidi *tecer os fios do tapete* do doutorado com as *redes* (ALVES, 2000) que foram estabelecidas ao longo dos anos com as professoras alfabetizadoras de escolas do campo multisseriadas que acompanho cotidianamente.

1.2 O Contexto da Pesquisa

Falar de escola do campo é trazer a história das lutas, do embate a favor da garantia de um direito: o direito a que crianças e adolescentes têm de

frequentarem uma escola nas proximidades de sua casa. Uma escola bem estruturada com todos os insumos necessários, com alimentos de qualidade, com professores/as qualificados/as: uma escola “bonita de se ver”.

A escola do campo não pode ser vista apenas como uma escola restrita a um espaço geográfico, mas uma escola para os povos do campo, para aqueles que vivem nas distintas zonas rurais dos diversos municípios deste País.

Então, caro leitor, talvez você se surpreenda com o que verá neste estudo. Convidamo-lo a mergulhar nesta história narrada que ora traz alegrias ora tristezas. Mas não se intimide... Assim é o cotidiano das escolas do campo, talvez, até mesmo das demais escolas.

Mas que escola é essa? Buscamos Fernandes (1999, p. 65) para nos ajudar a defini-la:

[...] Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população.

Uma escola capaz de ser, para a comunidade onde está inserida, construtora/geradora de meios para sua sustentabilidade, portanto, capaz de ser articuladora dos interesses e de necessidades dos povos do campo. Uma escola que vai além do “ensinar”. A escola do campo não é somente o local de ensino. Ela é parte da comunidade como a comunidade é parte dela.

Mas esta escola do campo, ou melhor dizendo, a escola situada no meio rural, vem, ao longo dos anos, sendo depreciada, principalmente, pelos órgãos públicos. Considerada de forma pejorativa como de não qualidade inclusive por possuir, em muitas delas, classes multisseriadas⁹⁹.

É compreendida por muitos como “escolinha de primeiras letras”, que não apresenta qualidade e, ainda, que não é prioridade das políticas públicas. Arroyo (2009, p. 71), afirma que:

[...] A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras. Para sobreviver com uns trocados, para não levar manta na feira, não há necessidade de muitas letras.

⁹⁹ Essas salas de aulas são formadas pela junção de alunos de diferentes séries (anos de escolaridade), idades e níveis de aprendizagem sob a regência de um/a único/a professor/a.

Uma imagem insultuosa que foi reafirmada pelos dados estatísticos de muitas pesquisas como a do Panorama da Educação do Campo (INEP, 2007, p. 26):

[...] De um lado está a precariedade da estrutura física e, de outro, a falta de condições e a sobrecarga de trabalho dos professores, gerando alta rotatividade desses profissionais, o que possivelmente interfere no processo de ensino-aprendizagem. Geralmente aqueles com uma formação inadequada permanecem em escolas isoladas e unidocentes até o momento em que adquirem maior escolaridade, quando pedem remoção para a cidade.

Será que é esta a escola que ainda permanece em nosso País? No Brasil inteiro não sabemos... Mas podemos conhecer um pouco delas no decorrer deste estudo.

Começamos, então, registrando que após o processo de municipalização das escolas estaduais ocorrido com maior intensidade na década de 1990 em Minas Gerais houve, anualmente, uma redução das escolas situadas no meio rural. Dessa década para os anos atuais, as Secretarias Municipais de Educação vêm diminuindo o número de escolas de classes multisseriadas. Recorrem ao processo denominado nucleação, que reúne várias escolas isoladas em uma escola polo, centralizando o atendimento aos alunos em um sistema de seriação ou mesmo de ciclo, utilizando uma sala de aula para cada ano/série da escolarização. Alguns municípios possuem a nucleação apenas administrativa das escolas multisseriadas, ou seja, centralizam o atendimento (administrativo e pedagógico) das escolas do campo nas próprias Secretarias Municipais de Educação. Muitas vezes, ao realizar a nucleação não são levadas em consideração as especificidades locais como o acesso às escolas.

O Estado de Minas Gerais com sua grande extensão geográfica, rodeado de montanhas e de estradas de chão possui escolas em lugares de difícil acesso mesmo utilizando as lendárias “charretes” e, mesmo com esse fator, a nucleação ainda acontece, impossibilitando os alunos de chegarem até a escola polo ou mesmo obrigando-os a caminhar por horas nas trilhas/estradas de chão até o ponto estratégico dos ônibus ou kombi escolares.

Percebemos, no município de Carangola/MG e em outros situados em seu entorno, que o que leva à permanência das escolas do campo é a resistência de alguns professores somada ao significado que a escola tem para a comunidade, pois como foi dito, a escola não é apenas *lócus* de ensino e de aprendizagem, ela

tem outros significados e finalidades para a comunidade. Além, é claro, de ser fundamental para o desenvolvimento de uma localidade.

Pensamos que a educação nas escolas situadas nas comunidades rurais deve – para além da visão ampla de educação para a formação humana, que assegure o direito ao acesso ao conhecimento já historicamente produzido – estar voltada para as características das demandas dos povos que habitam nesses locais, que seus saberes sejam respeitados e considerados, reafirmando e enfatizando uma concepção emancipatória de educação.

Essa concepção de educação é chamada de Educação do Campo e tem como referência a identidade e a cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos, com sua cultura e valores relacionados à vida na terra. O campo visto como um lugar de vida, de trabalho, de produção de conhecimento e de sobrevivência. Ou seja, o oposto da concepção educação rural, datada das primeiras décadas do século XX, ligada a uma perspectiva política que faz referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e de uma lógica economicista e o campo como lugar do atraso, da ignorância e não como um lugar de vida, de trabalho e de conhecimento.

Nesta concepção de educação, um dos objetivos da escola é fixar e adaptar o homem rural ao campo com a finalidade de formar mão de obra especializada para aquele lugar. Um ensino precário baseado na pedagogia rural¹⁰ é o mais indicado nessa concepção. Daí nossa decisão de não identificar as escolas deste estudo como rurais. Elas estão localizadas em áreas rurais do município de Carangola/MG, mas as professoras dessas escolas não trabalham baseadas na pedagogia rural. Sabemos que muito ainda se tem a fazer para que o conceito de educação do campo seja inteiramente vivenciado nessas escolas, contudo não podemos deixar de reconhecer o trabalho significativo desenvolvido por essas professoras.

Assim, o foco desta pesquisa é estudar as narrativas orais e escritas das professoras alfabetizadoras de escolas do campo no município de Carangola/MG. Nosso intento é problematizar a realidade em que se encontram tais escolas, a fim

¹⁰A pedagogia rural pauta-se em apenas instruir o homem do campo para ler, escrever e contar. Trata-se então de uma ideologia na qual o sujeito da roça não precisa estudar, porque, para trabalhar com a enxada, por exemplo, necessita apenas de esforço físico, não sendo necessário raciocinar refletir, questionar, mas somente manusear os instrumentos e saber utilizar a terra adequadamente (PASSADOR, 2006).

de compreender e analisar os *saberesfazer*es dessas professoras. E, estudar os conhecimentos e práticas vivenciadas nessas escolas é essencial para a compreensão do processo ensino-aprendizagem nesses *espaçotempos*.

Assim, duas questões relativas aos *saberesfazer*es dessas professoras¹¹ e à forma como essas escolas vêm sendo organizadas, especificamente as escolas que funcionam com classes multisseriadas, nos parecem relevantes. Primeira: O que as narrativas das professoras revelam sobre como organizam seus saberes para utilizá-los nas salas de aula que façam sentido e sejam efetivos para a docência nas classes multisseriadas? Segunda: A forma como estas escolas têm sido administradas pelo poder público contribui para a garantia do direito à escola, bem como, a garantia de uma educação que reconhece e valoriza a identidade dos sujeitos do campo?

A fim de compreender essas questões, foram traçados os objetivos desta pesquisa: o objetivo principal é compreender e analisar, através das narrativas orais e escritas, os *saberesfazer*es das professoras alfabetizadoras no cotidiano das classes multisseriadas, no intuito de refletir sobre tais práticas como possibilidade de conhecimentos outros sobre o trabalho nessas classes. Nos objetivos específicos, buscamos ainda compreender e analisar a escola do campo multisseriada na história da educação brasileira; conhecer e analisar as políticas públicas de formação continuada oferecida às professoras de escolas do campo; entender e analisar o/s sentido/s do trabalho dessas professoras de escolas do campo multisseriadas.

Para tanto, realizamos um diálogo entre a teoria acumulada, os programas de formação de professores e o desenvolvimento das práticas pedagógicas no cotidiano das escolas multisseriadas. Dessa forma, buscamos de um lado, compreender as formas de acesso que o próprio cotidiano impõe e, de outro, sentidos nas narrativas das professoras alfabetizadoras sobre suas construções, seus modos de fazer e (re) fazer as classes multisseriadas.

A questão das escolas multisseriadas é tão séria que em 2011, quando escrevi o projeto de pesquisa para o doutorado, o município de Carangola/MG, possuía 12 escolas do campo¹², com aproximadamente, 450 alunos. Dez dessas

¹¹ O uso da terminologia no feminino se justifica devido tratar de um ambiente formado prioritariamente por mulheres.

¹² Uma das escolas possuía uma turma vinculada.

escolas funcionavam com turmas multisseriadas, sendo estas as selecionadas para a pesquisa. No final de 2013, a Secretaria Municipal de Educação decidiu desativar sete delas, restando apenas cinco escolas situadas em três comunidades rurais. Uma lástima! Todavia, como diz Freire (2002) precisamos seguir “teimando”.

A pesquisa ora apresentada perpassa pela compreensão desse contexto mais próximo de nossa realidade para assim, produzir e sistematizar um conhecimento acadêmico potente para a formulação e para o desenvolvimento de políticas públicas condizentes com a realidade das escolas do campo multisseriadas.

As escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade, reunindo grupos de alunos/as com diferenças de série, sexo, idade, interesses, domínio de conhecimentos, níveis de aproveitamento, etc. Essa heterogeneidade, inerente ao processo educativo, deve ser afirmada na elaboração das políticas e práticas educativas para o meio rural. No entanto, esta área carece de estudos para que o seu aproveitamento na organização do sistema de ensino não signifique, de nenhuma forma, a perpetuação das condições precárias de educação que ainda se efetiva em muitas escolas do campo.

O estudo está assim organizado: na Parte I que contempla esta Introdução, apresento meu memorial formativo: *Para início da Conversa* – que traz uma reflexão do tornar-me professora e pesquisadora e em seguida, o *Contexto da Pesquisa* – onde situo a temática em estudo no tempo e no espaço.

Na Parte II: *Uma escola multisseriada: por que não?* – apresentamos um pouco da história das escolas localizadas no meio rural e sobre as turmas multisseriadas no contexto brasileiro. Buscamos, também, teorizar sobre alguns fundamentos para a permanência das escolas do campo multisseriadas ou não.

Em seguida, na Parte III: *Percursos Metodológicos* – são apresentados os caminhos percorridos para a produção dos dados, enfatizando o uso das narrativas como metodologia de pesquisa.

Na Parte IV: *Políticas Públicas para a Formação de Professores/as de Escolas do Campo* – realizamos uma reflexão e uma análise dos Programas e Projetos destinados à formação de professores de escolas do campo. Trazemos as narrativas das professoras sobre a implantação de dois desses programas no município de Carangola/MG: o Programa Escola Ativa e o Programa Nacional pela

Alfabetização na Idade Certa. Em seguida, trazemos algumas colocações acerca das condições atuais das escolas do campo no município pesquisado.

Na Parte V: *As Professoras Alfabetizadoras de Classes Multisseriadas e seus Saberesfazeres cotidianos* – apresentamos e discutimos as narrativas dos *saberesfazeres* das professoras alfabetizadoras, constituídos ao longo da trajetória profissional no cotidiano das classes multisseriadas.

Por fim, fazemos as considerações finais da pesquisa realizada, apresentando algumas lições da experiência de pesquisa.

Esperamos caro leitor, que este estudo possa contribuir para a visibilidade dessas escolas do campo multisseriadas e, sobretudo, para os *saberesfazeres* das professoras alfabetizadoras como possibilidade da criação de novos modos de se trabalhar nessas escolas. Esperamos, também, que a pesquisa ofereça elementos que auxiliem numa interpretação menos generalizada das escolas do campo, oportunizando, conseqüentemente, uma visão de que essas escolas são “muitas” e que cada uma delas apresenta peculiaridades próprias.

PARTE II

2 UMA ESCOLA MULTISSERIADA: POR QUE NÃO?

Neste capítulo analisamos os marcos legais para a constituição das escolas e do ensino no meio rural a fim de elucidar a organização escolar por classes multisseriadas. Para isso, apresentamos as concepções de educação que permearam e permeiam as políticas públicas educacionais para as escolas situadas no meio rural: a educação rural e a educação do campo. Em seguida, fundamentamos teoricamente minha concepção de que é possível uma escola do campo multisseriada.

2.1 Educação Rural, Educação do Campo e as classes multisseriadas: uma análise histórica

Ao falar de escolas do campo e do ensino organizado nas classes multisseriadas é preciso retomar parte da história da população brasileira e reforçar que até o início do século XX esta era predominantemente rural. Assim, o surgimento da escola no espaço rural faz parte desse modelo social. Para compreender melhor, voltaremos no tempo e revisitaremos as bases legais da educação nacional.

O modelo formal de escola no período colonial, por exemplo, era destinado aos filhos das elites agrárias que se formavam nos colégios jesuítas. Com o desmantelamento da estrutura educacional montada pela Companhia de Jesus por ordem do marquês de Pombal, o ensino regular não foi substituído por outra organização escolar imediatamente. O marquês de Pombal só inicia a reconstrução do ensino décadas depois e as primeiras providências mais efetivas aconteceram a partir de 1772, com a implantação do *ensino público oficial*, quando, dentre outras coisas, é modificado o curso de humanidades do ensino jesuítico pelo sistema de *aulas régias* de disciplinas isoladas (ARANHA, 1996).

Dessa forma, corroboramos com Dilza Atta (2003) quando afirma que as classes multisseriadas surgem no Brasil após a expulsão dos jesuítas em 1759. Ora com vínculo com o Estado, ora sem esse vínculo. Com a instituição das *aulas régias*, os professores ambulantes viajavam de fazenda em fazenda ensinando as primeiras letras. Somente em 1827, pela Lei Geral do Ensino – artigo primeiro, que o governo imperial oficializa tais escolas: “em todas as cidades, villas [*sic*] e lugares mais populosos, haverão [*sic*] as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Essa

lei foi a primeira e única sancionada em todo esse período como afirma Faria Filho (2000). Contudo, sabe-se que a mesma fracassou, pois o País não tinha estrutura econômica, social, política e técnica para sustentar todas as escolas do território nacional.

Já a história da educação rural no Brasil, no âmbito legal, data desde a Proclamação da República em 1889. Nesse período, o Governo instituiu a Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria para atender estudantes dessas áreas. Desde então, a concepção de educação rural foi tomando seu lugar no cenário nacional (PASSADOR, 2006). É importante frisar que nesta época, não se falava em Educação do Campo. Essa concepção aparece no cenário nacional no final da década 1990 com a parceria entre o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem terra – MST, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, as universidades, organizações não governamentais e igreja, quando criam o Movimento Por uma Educação do Campo (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999).

Com o intento de diminuir o êxodo rural ocorrido com intensidade nos anos de 1910 e 1920 em virtude do incremento do processo de industrialização, principalmente, nas capitais: paulista e mineira com a implantação de fábricas têxteis e da companhia Belgo-Mineira respectivamente (LEITE, 2002), surge no país o “Ruralismo Pedagógico”, cujo propósito era a fixação e adaptação do homem no campo, com o intuito de que se formasse mão de obra especializada ao seu meio, evitando possíveis sonhos de êxodo e migração para as cidades (PRADO, 1995).

Nos anos de 1930, com o advento dos Pioneiros da Escola Nova, a concepção de educação rural se configurou como um conjunto de políticas com definições para este atendimento. É nesse período, marcado pela Constituição Federal de 1934, em seu artigo 156 – Parágrafo Único, que determinava percentual para atendimento dessa educação: “[...] Para a realização do ensino das zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual”. Uma ação de total importância para a escola rural.

No entanto, com o decorrer dos anos e das mudanças no cenário nacional, foi decretada a Constituição de 1937 que sinalizava para a importância da educação profissional para as classes menos favorecidas. De acordo com esta lei, a educação profissional foi considerada como dever do Estado, porém este deveria subsidiar os institutos de ensino profissional de iniciativa privada e de outras esferas

administrativas. O artigo 132 do mesmo texto destaca a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a educação da juventude:

Art. 132. O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.

Quanto ao ensino primário, o texto institui a cobrança de uma modesta contribuição mensal, dos menos para os mais necessitados, destinada ao caixa escolar.

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

A questão da não totalidade da gratuidade desse nível de ensino a todos os brasileiros compromete a educação e causa altos níveis de analfabetismo na população do País, pois segundo dados do IBGE publicados pelo INEP¹³, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos de idade ou mais em 1920 era de 65%. Em 1940, a taxa era de 56,1%. Com toda certeza, na área rural se concentrava a parcela maior desta população.

Segundo Veiga (2003) até 1938 não havia no País diferenciação legal entre cidade e vila. O que denominou a divisão territorial brasileira foi o Decreto-Lei n.º 311 estabelecendo que: “[...] sede do município tem a categoria de cidade”. Dessa forma, o Brasil transformou em cidades todas as sedes de municípios, pequenos povoados e vilarejos, independente de suas características demográficas e funcionais. Ainda hoje, observamos municípios brasileiros predominantemente rurais e com economia alicerçada na utilização de recursos naturais.

Na década de 1940, ocorreu a regulamentação do ensino profissional com a promulgação das Leis Orgânicas¹⁴. A que mais nos chama atenção é a Lei

¹³ Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>. Acesso em: 02/09/2014.

¹⁴ Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-Lei n.º 4.244/42), do Ensino Industrial (Decreto-Lei n.º 4.073/42); do Ensino Comercial (Decreto-Lei n.º 6.141/43); do Ensino Primário (Decreto-Lei n.º 8.529/46), do Ensino Normal (Decreto-Lei n.º 8.530/46) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei n.º 9.613/46).

Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-Lei nº. 9.613/1946, na qual é possível identificar que a principal preocupação do Governo Provisório era com a preparação profissional para os trabalhadores da agricultura. Assim, a preparação de homens e de mulheres para este ofício era realizada nos cursos técnicos agrícolas.

A Constituição de 1946, baseada nas grandes aspirações sociais da Carta de 1934, enfatiza o processo de descentralização sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar, vincula recursos às despesas com a educação e assegura a gratuidade do ensino primário. O texto retoma o incremento ao ensino da zona rural, mas transfere à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. O inciso III, do artigo 168 fixa um dos princípios adotados para o ensino responsabilizando as empresas pela educação:

Art. 168. A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

I...

II...

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes.

Em seguida, a Constituição de 1967 que mantém o preceito da Carta anterior, estabelece a obrigatoriedade das empresas comerciais, industriais e agrícolas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes, mas ao mesmo tempo, no parágrafo único do artigo 170, determinava que apenas as empresas comerciais e industriais, excluindo-se as agrícolas, estavam obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores.

Como afirma a relatora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo, Edla de Araújo Lira Soares (BRASIL/MEC/CNE, 2001, p. 10) é nítido “[...] o desinteresse do Estado pela aprendizagem rural, pelo menos a ponto de emprestar-lhe status constitucional”.

Assim, até a década de 1970 a educação escolar no meio rural teve um tratamento periférico nas leis, evidenciando, dessa forma, o descaso do Estado brasileiro com a educação das comunidades rurais, as quais, naquele momento, constituíam grande parte da população brasileira (41.603.839 brasileiros de áreas

rurais e, 52.904.744 brasileiros de áreas urbanas no ano de 1970¹⁵). As características rurais não “evaporam” da noite para o dia. Como afirma Veiga (2003) o Brasil é um país predominantemente rural. Mesmo com os dados estatísticos do IBGE apontando para uma população majoritariamente urbana, algumas particularidades de certas áreas permanecem com forte tradição rural.

Diante do exposto, afirmar que as escolas rurais foram organizadas por classes multisseriadas é possível, pois nestas escolas eram atendidos estudantes de várias idades em uma única sala de aula e com apenas um professor, como que foi instituído pela Lei de Outubro de 1827 quando o Estado incentivou a adoção do método de ensino mútuo (ou Método de Ensino Lancaster): “Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se”.

Vale destacar que esse método de ensino utilizado na primeira metade do século XIX no Brasil se estendeu até o início do período republicano, deixando resquícios por longa data. O método de Ensino Mútuo foi criado no final do século XVIII, sistematizado e utilizado separadamente por Andrew Bell e Joseph Lancaster. Estes ingleses definiram em suas obras¹⁶ os princípios do novo sistema e determinaram as estruturas e procedimentos pedagógicos indicados para o ensino elementar. Tratava-se de um sistema de ensino monitorial que também ficou conhecido como sistema Lancaster. Segundo Inácio (2003, p. 62) a principal característica desse método de ensino:

Baseia-se no ensino dos alunos por eles mesmos: os mais adiantados servindo de professores àqueles que sabem menos. O método mútuo previa a instrução simultânea dos alunos, com a utilização de monitores, como são chamados aqueles que ensinam seus colegas [...].

Nesse método de ensino, um professor auxiliado por monitores poderia se encarregar de até mil discípulos organizados em “classes” de ensino, como afirmou a matéria *Educação Elementar* publicada pelo jornal *O Universal* em Minas Gerais nos anos de 1825 (INÁCIO, 2003). Mesmo com a formação de “classes” de alunos, estas não podem ser determinadas pela noção de arquitetura ou espaço. Elas

¹⁵ Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>>. Acesso em: 12/11/2014.

¹⁶ As obras são: *Essai d' éducation fait au collège de Madras*, de Andrew Bell, e *Amélioration dans l'éducation des classes industrieuses de la société*, de Joseph Lancaster. Para mais detalhes ver: BASTOS e FARIA FILHO, 1999.

devem ser entendidas, segundo Lesage (1999, p. 13), em relação à aquisição de conhecimento. Esse método foi implementado nas principais províncias do Brasil Império: Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo e Rio Grande do Sul.

Por se caracterizar um método de ensino que poderia abreviar o tempo de educação das crianças, diminuir as despesas escolares e generalizar a instrução das camadas populares, o método de ensino mútuo:

Espalhou-se de tal forma pelo Brasil que até mesmo no início do período republicano ainda era possível encontrá-lo aplicado em diversos estabelecimentos de ensino – públicos e particulares – não só nas aulas de primeiras letras como, igualmente, em colégios onde funcionavam cursos secundários. (NISKIER, 1989, p.105).

Trata-se apenas de uma alusão a este método. É claro que o mesmo apresentou inúmeras falhas, problemas que, por hora, não são objetos dessa pesquisa. A intenção é dizer que a organização inicial das escolas nesse país se deu de forma multisseriada. A cultura seriada de ensino foi posta no Brasil no final do século XIX com a criação dos Grupos Escolares ou Escolas Reunidas (SOUZA, 2006). Segundo Faria Filho e Vidal (2000, p. 23):

Os grupos escolares, concebidos e construídos como verdadeiros *templos do saber* (Souza, 1998) encarnavam, simultaneamente, todo um conjunto de saberes, de projetos político-educativos, e punham em circulação o modelo definitivo da educação do século XIX: o das escolas seriadas (grifos dos autores).

Foi com essa criação que surgiu a classificação homogênea de alunos e alunas, várias salas de aula e vários professores em um mesmo edifício escolar. Esta padronização do processo pedagógico significava inovações, racionalidade e modernidade na educação (SOUZA, 2006).

Mas a criação desses Grupos Escolares não eliminou as escolas isoladas ou escolas de improviso, localizadas nas sacristias, nas igrejas, nas fazendas e noutros lugares. Escolas que ofereciam a instrução pública, pois, grande parte da população encontrava-se distante dos centros urbanos e, devido à distância e às dificuldades materiais encontradas, tornava-se inviável a construção e manutenção dos grupos escolares. Dessa forma, as escolas ou classes multisseriadas continuavam a existir.

A concepção de educação rural para a escola de ensino primário só começou a ser sistematizada a partir do século XX, na década de 1920 no âmbito do

“ruralismo pedagógico” já falado neste texto. Uma concepção de educação marcada pela “vocação agrícola”, como afirmam Pinho, et al (2010, p. 12):

[...] um grupo da elite intelectual e política rural e urbana, ainda sob a bandeira da “vocação agrícola” e, principalmente, sob o debate do intenso processo migratório, defendiam que a escola deveria valorizar a vida e os valores do meio rural e proporcionar à população o aproveitamento de suas possibilidades econômicas e sociais, através de uma estrutura e de um programa escolar diferenciado.

Um programa escolar que não reconhecia os sujeitos do campo em suas especificidades, seus saberes e seus valores do mundo rural e, portanto, uma educação que não se adaptava ao meio e às necessidades do campo, já que sua base era constituída pelo modelo urbano de ensino e pelo modo de vida urbano.

A Educação Rural compreendida a partir das primeiras décadas do século XX retrata o pensamento latifundista empresarial, visando à preparação do trabalho no desenvolvimento da agricultura, assim, o campo foi compreendido como espaço de produção econômica a partir dos interesses do capital, ou seja, aqueles que não se enquadrassem na lógica da produtividade, estariam excluídos. A concepção de educação, nesse sentido, é definida pela lógica do mercado de trabalho e, dessa forma, pensada a partir do mundo urbano. Uma concepção de educação que retrata o campo a partir do olhar do capital e, conseqüentemente, vê seus sujeitos de forma estereotipada, inferiorizada e subalternizada.

Essa concepção está ligada diretamente ao paradigma do capitalismo agrário, do qual os camponeses não são protagonistas do processo, cuja preocupação é formar mão de obra, olhando o indivíduo apenas como uma fonte de renda (PINHO et al, 2010).

Mas e a Educação do Campo? Quando aparece no cenário brasileiro? Que concepção de educação a sustenta?

Esta concepção de educação, como dito, aparece no cenário nacional em meados da década de 1990, com a criação do Movimento por uma Educação do Campo.

O protagonismo dos movimentos sociais desencadeou uma série de ações desenvolvidas por sujeitos coletivos, ligados às questões agrárias¹⁷, que

¹⁷O Movimento Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs) e Escolas Famílias Agrícolas (EFAs).

trouxer experiências alternativas de educação para os povos do campo. Esse protagonismo suscitou, em 1997, o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA) e, em 1988, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, bem como, a implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Assim, esse Movimento passa a reivindicar “[...] a criação de políticas que priorizem a superação da situação precária das escolas, bem como implantem um sistema escolar que atenda aos interesses da população” (PINHO, et al, 2010, p. 24).

Uma Educação *do* e *no* Campo. *Do* Campo, pensada epistemologicamente, respeitando os povos que ali habitam, e que esteja vinculada à sua cultura e às necessidades humanas e sociais, afastando assim, o tratamento desta como política compensatória e/ou mercadoria e; *no* Campo por reconhecer que: “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive” (CALDART, 2009, p. 149). Dessa forma, a Educação do Campo se afasta da educação rural, por ser pensada e criada pelos povos do campo (MOLINA; JESUS, 2004). Sua bandeira de luta é a emancipação, a resistência das populações camponesas, o oferecimento do direito à escolha e construção do próprio destino. Um movimento que se organiza em torno da luta pela escola vinculada a um projeto de produção da vida dos povos que moram e trabalham no campo. Essa educação busca a desalienação do povo, fortalecendo a identidade e a autonomia da população camponesa.

Retomando as bases legais da educação brasileira, é importante dizer que foi a partir da “inauguração” dos direitos sociais e da abertura democrática instituídos pela Constituição Federal de 1988 que começa a mudar o cenário das escolas do campo. Esta Constituição, em seu artigo 205, estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, CF 1988).

Embora esta Constituição não cite diretamente a educação do campo, afirma no artigo 206, inciso I que o ensino será ministrado segundo o princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. E, no artigo 208, inciso VII (regulamentado 21 anos depois pela Emenda Constitucional nº. 59 de 2009), estabelece a garantia do “[...] atendimento ao educando, em todas as etapas

da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, **transporte**, alimentação e assistência à saúde” (grifo nosso). Neste período, a nucleação das escolas do campo encontrava-se bastante difundida, havendo necessidade de transportar os alunos das comunidades rurais, ora para escolas urbanas ora para escolas rurais nucleadas intracampo¹⁸.

É também, nessa Carta, artigo 211, § 2º, que fica estabelecido o compromisso dos municípios com a oferta do Ensino Fundamental e, é acrescida a incumbência também da Educação Infantil. Obrigatoriedade esta que foi dada pela Emenda Constitucional nº. 14 de 12/09/1996. Ano em que também foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N.º. 9.394/96 deixa claro que os municípios deverão agir e aplicar recursos para a melhoria da atual realidade da Educação. “Visto de perto”, no que tange à aplicação dos recursos na educação do campo, observamos que não é assim que as coisas acontecem. Há no País escolas situadas no meio rural em péssimas condições físico-estruturais. Prevê no Artigo 23 que:

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

E ainda no artigo 28, incisos I ao III que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias para que a educação básica seja ofertada adequadamente, inclusive que organizem seus currículos e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos; que a escola tenha uma organização própria, incluindo a adequação do calendário escolar considerando as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas e que se adéquem à natureza do trabalho na zona rural. Essas adequações se fazem necessárias nas escolas do campo para que os estudantes possam compatibilizar trabalho e escolarização, realidade local e social e aprendizagem para a vida. Estas adaptações representam também a possibilidade de desvincular o ensino do campo do modelo urbano com uma organização flexível dos tempos e espaços escolares, pois a seriação não é a única forma de organização. Todavia, as escolas multisseriadas do campo ainda são

¹⁸ Artigo 3º, § 1º da Resolução nº. 2, de 28 de abril de 2008.

alvos de discriminação pelo poder público, haja vista, o grande número delas que foram fechadas nas últimas décadas.

Uma questão que merece destaque nessa Lei é que a mesma não menciona a continuidade dos estudos nos anos ulteriores ao Ensino Fundamental nas escolas do campo. Ainda “olhando de perto”, sequer o Ensino Fundamental em sua totalidade é ofertado nestas escolas. Grande parte delas só oferece os anos iniciais desse nível de ensino. A oferta do Ensino Médio é praticamente inexistente nestas escolas. Só para constar: no município em destaque neste estudo, apenas uma escola do campo (das cinco que restaram) oferece o Ensino Médio e, mesmo assim, sob a incumbência da rede estadual de educação.

Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/IBGE 2012¹⁹ retratam a marginalização histórica dos povos do campo no que diz respeito aos índices de escolarização. Constatou-se que entre os estudantes de 15 anos de idade ou mais, 21,1% são analfabetos e 47,73% não concluíram o Ensino Fundamental. No meio urbano, 6,6% dos brasileiros daquela faixa etária são analfabetos.

Seguindo, ainda, os marcos legais pela construção da Educação do Campo, tem-se a aprovação, pela Câmara de Educação Básica, da Resolução CNE/CEB nº. 1, de 3 de abril de 2002, que institui as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”. Estas favorecem a elaboração de políticas públicas que afirmam a diversidade cultural, política, econômica, de gênero e etnia presentes no campo, princípios que vêm legitimar a identidade das escolas do campo. O Parágrafo Único do Art. 2º da referida Resolução (CNE/CEB, 2002, p.37) afirma que:

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

Uma definição que reitera a ideia de que a escola do campo precisa ser considerada – ao se pensar em currículo e metodologias de ensino – levando-se em

19

Disponível em:
<ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2012/tabelas_pdf/sintese_ind_3_2.pdf>. Acesso em: 10/02/2015.

conta suas características regionais e locais. Mas, sabe-se que a garantia da lei não é o suficiente para sua efetivação. É o que afirma Gomes (2006, p. 33) “[...] é na dinâmica social, no embate político, nas relações de poder, no cotidiano da escola e do currículo escolar que ela tende a ser concretizada ou não”. Destarte, o desafio então, ainda hoje, é o de construir uma proposta educacional específica e diferenciada, voltada aos interesses da vida do campo e alicerçada na concepção de educação comprometida com a formação humana e que assuma a identidade dos homens e mulheres do meio rural, como sujeitos de direito, ou seja, uma Educação *do e no Campo*.

Outra questão é pensar em uma formação de professores que rompa com “[...] as visões fragmentadas do processo de produção do conhecimento” (MOLINA, 2009, p. 186) da divisão das disciplinas em conteúdos estanques e que valorize os saberes produzidos nas práticas pedagógicas cotidianas dos professores destas escolas.

E mais, uma questão que se coloca está diretamente relacionada à permanência/existência dessas escolas. São alarmantes os dados sobre o fechamento delas é, extremamente, preocupante as condições estruturais daquelas que ainda permanecem. Pouco se tem feito, na esfera política, para que esta escola tenha estrutura física e pedagógica condizente com o que se espera para a obtenção da qualidade no ensino proporcionado.

Sabemos que os serviços e insumos básicos, como: laboratórios de informática e de ciências, bibliotecas, computadores, cantina, sanitários, água, luz, internet, sala de professores, quadras, televisores, DVDs, gravadores, lousas, carteiras, na maioria das escolas urbanas são escassos e que nas escolas rurais são praticamente inexistentes. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira (INEP) Pinho et al (2010, p. 36) afirmam que “[...] das escolas situadas no meio rural, apenas menos de 1% possui biblioteca, laboratórios, computadores, acesso à internet e quadra esportiva”. Agregados a estes fatores, tem-se também, a formação inadequada dos/as professores/as.

É possível afirmar que a precariedade da infraestrutura afeta, sobremaneira, as escolas do campo. É uma forma de privar os estudantes ao acesso a oportunidades de aprendizagens que podem estar associadas ao uso de uma biblioteca de qualidade, à disponibilização de novas tecnologias, a práticas de esportes e até mesmo a momentos de lazer. A escola do campo costuma ser o

único local onde a comunidade rural tem para realizar seus eventos: festas religiosas, reuniões comunitárias, aniversários, jogos de futebol e outras atividades. De certa forma, a escola é um dos elementos básicos para que o homem do campo permaneça no campo. É comum, em determinados locais na área rural, as famílias exigirem escolas para que seus filhos possam estudar. Haja vista, as manifestações dessas famílias quando são ameaçadas, pelo poder público, de perderem as escolas de suas comunidades. Muitas vezes, este fato acontece devido ao número reduzido de alunos e a dita “má qualidade” do ensino associada à organização das classes por multisseriamento.

As políticas públicas para a Educação do Campo, no âmbito federal, ao mesmo tempo em que trazem alternativas para a permanência dessas escolas, deixam “brechas” para o processo incontrollável da nucleação. A Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, “[...] estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”, orienta em seu artigo 3º que:

A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças (BRASIL, Res. Nº 2/2008, Art. 3º)

Mas, em seguida, no parágrafo primeiro, deixa a possibilidade aos estados e municípios de realizarem a nucleação das escolas nesses níveis/etapas de ensino:

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 (BRASIL, Res. Nº 2/2008, § 1º).

Uma oportunidade para aqueles governantes que não são a favor das escolas do campo e das turmas multisseriadas desativarem ou mesmo fecharem essas escolas, como tem acontecido em todo o território nacional, pois em entrevistas a jornalistas sobre o fechamento de escolas do campo²⁰ o ex-Ministro da Educação Aloizio Mercadante declarou que nos últimos cinco anos foram fechadas mais de treze mil escolas do campo.

²⁰ Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2014/03/sancionada-lei-que-dificulta-fechamento-de-escolas-rurais-e-quilombolas>>. Acesso em: 28/03/2014.

A medida mais recente tomada pelo Governo Federal, a fim de conter o fechamento das escolas do campo foi a publicação, em 27 de março de 2014, da Lei nº. 12.960²¹ que insere um parágrafo único ao artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996, determinando que:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Essa Lei representa um avanço para as escolas do campo, pois os prefeitos municipais e suas secretarias de educação, por representação do Conselho Municipal de Educação, terão que consultar/ouvir as comunidades envolvidas sobre o fechamento de escolas o que poderá amenizar os impactos desse procedimento nessas comunidades e impedir que o façam de forma arbitrária como vem acontecendo.

Mas qual a importância da escola do campo (com suas classes multisseriadas ou não) nos espaços/lugares onde estão inseridas?

Para grande parcela daqueles/as que se intitulam “poder público”, as escolas do campo são consideradas como algo a ser “melhorado” ou que precisa se adequar ao modelo urbano de ensino, de preferência, com a organização seriada. A ideia de “adaptação” a este modelo está presente nas leis e nas formas/modos como são tratadas no âmbito municipal (no caso deste estudo). Além desse fator, ficam em funcionamento apenas as escolas que possuem um número significativo de alunos. A professora Manacá falou com propriedade a este respeito: “[...] para nossos governantes as escolas do campo não tem valor nenhum. Nossos alunos são poucos e esse número é insignificante para eles. O que importa é a quantidade e não o ser humano que a constitui” (Prof^a. Manacá, 2013).

Ter muitos alunos é requisito para se ter escolas do campo. O que ainda não entrou na pauta da discussão é a qualidade do ensino, a formação dos/as

²¹Lei nº. 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=28/03/2014>>. Acesso em: 29/03/2014.

professores/as, as condições físico-estruturais delas. Essas escolas realmente tornam-se complexas quando a estrutura física é inadequada, quando faltam programas e projetos de fluxo contínuo de formação continuada de professores, e quando não há uma metodologia de ensino que valorize o trabalho interdisciplinar voltado para a organização por classes multisseriadas, uma metodologia que visualize alunos de idades e níveis de aprendizagem diferentes e com todas as peculiaridades que lhes são próprias.

Se pensarmos nesses fatores como prejudiciais ao ensino, concordaremos com os dados estatísticos que mostram que a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais anos no Brasil é significativamente mais alta na zona rural do que na urbana. Dados do IBGE/2010 apresentaram na área urbana uma taxa de 7,3% e na área rural a taxa alcança o percentual de 23,2%. Esses dados comprovam a baixa escolarização da população rural que pode estar associada, dentre outros fatores, ao pouco investimento do governo na escola do campo.

Mas se analisarmos os dados ao longo dos últimos anos, veremos que as taxas de analfabetismo têm reduzido no País, pois em 2000, as taxas eram para a área urbana 10,2% e para a área rural 29,8% (IBGE, 2000). Nesse mesmo Censo a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais era de 13,6% (IBGE, Censo Demográfico 1940-2010), já em 2012 a taxa foi de 8,7% (PNAD/IBGE, 2012). Digamos que “estamos progredindo”, mas, a que custo?

Não se pode perder de vista que as escolas do campo multisseriadas ainda existem. Estão em todo o território nacional. Em algumas áreas em maior número e em outras, menor. Algumas em assentamentos e outras espalhadas nas comunidades rurais. Espaços/lugares estes que são foco deste estudo.

Para as comunidades rurais onde estão inseridas, as escolas possuem outros significados e sentido. Para estes conceitos nos apropriamos da definição de Vigotski, no livro clássico *Pensamento e Linguagem* (1993), e sintetizados por Oliveira (1997, p. 50) quando fala do *sentido e significado* atribuídos por ele:

O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo.

Assim, o sentido de cada palavra variará de acordo com a pessoa que a utiliza e com o contexto em que é aplicado. Em nosso caso, a escola do campo possui significados e sentidos para a comunidade onde está inserida que não são os mesmos de quem a vê de “cima para baixo”, devido à relação direta, aos motivos afetivos e pessoais daqueles/as que fazem *uso* contínuo dela. Ou seja, este sentido “[...] relaciona-se com o fato de que a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos” (OLIVEIRA, 1997, p. 51).

Lembremos aqui a fala de Nera, ex-professora e ex-moradora da comunidade rural São Bento, sobre a escola em que trabalhou, mesmo sem estar lá devido a sua aposentadoria, conserva laços afetivos com ela:

A escola saiu de mim, mas parece que eu ainda não saí da escola, porque sempre que tem alguma coisa eu participo. Se tiver alguma festa eu compro os brindes, faço sorteios para ajudar e amo aquelas crianças profundamente. (NÉRA, agosto de 2013).

Esta relação afetiva, de identificação com a escola nos remete também a importância do lugar, enquanto escala do espaço geográfico. O que é então espaço e lugar?

Yi-Fu Tuan, geógrafo humanista²² sino-americano, diz que “o lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro” (1983, p. 11). O lugar é uma área que foi apropriada afetivamente, transformando um espaço indiferente em lugar e que esse processo implica na relação com o tempo de significação deste espaço em lugar. Afirma ele que: “o lugar é um mundo de significado organizado” (TUAN, 1983, p. 219).

Como não distancia o lugar do espaço, diz que este é um conceito mais abstrato que o de lugar e, que o espaço indiferenciado, transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor: “[...] Lugar é uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais. [...] Sentir um lugar é registrar pelos nossos músculos e ossos” (TUAN, 1983, p. 224). Percebe-se então que se leva tempo para “sentir” o lugar. O lugar

²² Segundo Corrêa (2003, p. 30) “[...] a geografia humanista está assentada na subjetividade, na intuição, nos sentimentos, na experiência, no simbolismo e na contingência, privilegiando o singular e não o particular ou o universal e, ao invés da explicação, tem na compreensão a base de inteligibilidade do mundo real. [...] O lugar passa a ser o conceito-chave mais relevante, enquanto o espaço adquire, para muitos autores, o significado de espaço vivido”.

então é definido por e a partir de apropriações afetivas que decorrem com os anos de vivência e as experiências atribuídas às relações humanas.

Assim, professoras, alunos e outras pessoas da comunidade atribuem diversos sentidos à escola. São suas vivências, suas experiências nesse lugar que diversificam o significado atribuído. Cada um, a seu modo, vê e sente a escola de um jeito, de uma forma e atribui-lhe valores que lhes são peculiares.

Estou muito triste por terem fechado a escola em que eu trabalhava. Aquela escola faz parte da **identidade da comunidade**. Ela constitui um **elo de comunicação**: escola - comunidade. Muitas vezes, é lá que as pessoas da comunidade procuram “ajuda”, seja para os filhos ou mesmo para elas. (Profª. Sol, 2014 – grifo meu).

Queria muito que como eu, pessoas que decidissem viver no campo pudessem ter seus filhos estudando em escolas próximas de suas residências, que ouvissem histórias de antigos moradores, suas lendas e muitos outros conhecimentos que são transmitidos por estes. Ter uma escola é **manter a identidade da comunidade rural**/.../. (Profª. Manacá, 2013 – grifo meu).

Assim, o sentido da escola passa a ser o de lugar do encontro, da ajuda mútua, da formação de identidade, da construção de outros saberes que só é possível vivenciando tal realidade.

Este lugar é parte do cotidiano e é a partir dele que nos inserimos no mundo, nos identificamos e constituímos a base de nossa experiência no mundo (MARANDOLA JUNIOR, 2012). Pode-se dizer, então, que o lugar influencia e constrói subjetivamente e objetivamente identidades culturais e sociais.

Dessa forma, se para o poder público a escola do campo é “insignificante”, para as comunidades rurais e os professores/as ela é “essencial” tanto para a apropriação de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, quanto para a produção e construção de conhecimentos que se dão entre o mundo da ciência e o mundo da vida cotidiana. Além, é claro, de ser indispensável para “manter viva” a identidade dos povos do campo.

2.2 Fundamentos para a escola do campo multisseriada

Afirmamos, inicialmente, que não temos pretensão de corroborar com a situação precária de boa parte das escolas do campo desse País e, principalmente,

com a estrutura pedagógica que tenho visto no dia a dia como pedagoga de escolas do campo no município de Carangola/MG. Trata-se, aqui, da defesa do direito que crianças e adolescentes têm de frequentarem uma escola comprometida com a formação deles e próxima de suas residências.

Vemos, cotidianamente, que há uma série de fatores que contribuem mais para a não aprendizagem das crianças de turmas multisseriadas do que a própria estrutura física dessas classes. Dois desses fatores se referem à não formação continuada e até mesmo à inicial das professoras. Aliado a isso, há ainda a alta rotatividade das professoras nas escolas do campo. Não existe, pelo menos no município pesquisado e nos sete limítrofes a ele (Caiana, Divino, Espera Feliz, Faria Lemos, Fervedouro, Pedra Dourada e São Francisco do Glória. Estes dois últimos já não possuem mais escolas do campo), a permanência de um quadro efetivo de professoras nessas escolas. A cada ano, novas professoras são inseridas nessas escolas sem sequer terem ensino superior. Como uma professora “formada” no modelo urbanocêntrico de ensino irá compreender e trabalhar em uma classe multisseriada sem lhe atribuir os estigmas já postos? As primeiras palavras que ouço delas são: “não sei como fazer”, “não sei por onde começar”, ou “é impossível trabalhar nesse lugar tão heterogêneo”. Não é pra menos... A escola do campo já possui suas especificidades quando seriada, imaginem com a multisseriação. Algumas professoras ainda perguntam: “ainda existem classes multisseriadas?” Muitas vezes, sequer ouviram falar desse tipo de organização escolar nos cursos de graduação.

Além desses fatores, não vejo, também, preocupação de alguns governantes municipais em prever, no momento da realização do Plano Plurianual, a construção ou reformas de escolas do campo. Quando há reformas, na maioria das vezes, a verba e a iniciativa são do governo federal. Não vejo, por parte das secretarias municipais de educação, um planejamento político e pedagógico que vise melhorias para as escolas do campo. Isso se constata quando acontece a mudança de gestão, pois se não é dada a devida importância a esse planejamento, a situação fica ainda pior na mudança de gestor, porque perpassa a de que mesmo que algo tenha sido feito, anteriormente, em benefício das professoras e/ou das escolas do campo, ainda assim se faz necessário descartá-lo. Então, dizer que é questão política as “faltas/falhas” nas escolas do campo é meramente uma redundância e viciada.

Assim, nosso intento é propor uma reflexão sobre a multisseriação, essa modalidade de organização de turma, muito própria das escolas do campo, que tem sido continuamente vista como responsável pelo fracasso escolar dos alunos/as das comunidades rurais e, ainda, a representação de falta de qualidade do ensino. Na verdade, a multisseriação é tão somente uma forma de organização escolar que, se pensada e estruturada na perspectiva da educação do campo, pautada no reconhecimento dessa escola como espaço e lugar de direito das crianças e jovens das comunidades rurais, reconhecidas suas especificidades no que concerne à adequação do calendário escolar aos períodos de chuva, à plantação, à colheita e à formação adequada dos professores, pode contribuir para uma aprendizagem efetiva e compartilhada entre os alunos e professores²³.

Pesquisadores da temática em outros países como o uruguaiano Limber Santos (2007), vêm afirmando que a interação entre as crianças de diferentes graus e níveis de aprendizagens dentro das turmas multisseriadas, mediada pela diversidade de saberes constituídos por elas e por meio do conhecimento sócio-histórico produzido, promove e potencializa a aprendizagem desses alunos, uma aprendizagem compartilhada. Pesquisadores brasileiros como Salomão Mufarrej Hage e Oscar Ferreira Barros (UFPA); Maria Isabel Antunes-Rocha e Miguel Gonzáles Arroyo (UFMG); Fábio Josué Souza dos Santos e Terciana Vidal Moura (UNEB – Campos Amargosa); Mônica Castagna Molina (UNB); e outros, também corroboram com essa perspectiva.

Não há razão lógica para a extinção de escolas do campo, baseando-se na justificativa da organização multisseriada e da suposta má qualidade do ensino nessas escolas.

Essa perspectiva se fortalece porque temos visto escolas do campo multisseriadas com ótimos resultados nas avaliações interna e externa. No município de Carangola, há uma escola localizada na comunidade São Bento –Escola Municipal Bertholdo Cardoso dos Reis –que contrapõe as justificativas de fracasso dos alunos, imputadas à multisseriação, uma vez que os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, dessa escola, avaliados em Língua Portuguesa e Matemática pelo

²³ Não se pode perder de vista, no entanto, a materialidade de origem da educação do campo: campo, política pública e educação, pois é evidente que, somente a educação, não resolverá os problemas sociais daqueles que vivem no campo. Necessário se faz que sejam pleiteadas outras políticas públicas consistentes e condizentes com as áreas rurais brasileiras para que os sujeitos que optarem em morar e trabalhar nesses lugares possam viver com mais dignidade.

Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Básica – SIMAVE (Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica de Minas Gerais – PROEB²⁴/2012) obtiveram média superior às dos alunos do Estado de Minas Gerais e às do município de Carangola. Veja Tabela abaixo:

Tabela 1 – Resultado PROEB 2012

Local	Língua Portuguesa	Matemática
Minas Gerais	206,8	227,1
Carangola	198,3	220,8
E. M. Bertholdo Cardoso dos Reis	224,4	271,4

Fonte: SIMAVE/CAED/UFJF, 2012²⁵.

Os resultados demonstram que os alunos, mesmo estando em turma multisseriada (4º e 5º anos), conseguem sobressair nas avaliações externas. Nessa mesma avaliação, as demais escolas multisseriadas do município citado (nove escolas em 2012) obtiveram maior pontuação, tanto para Língua Portuguesa quanto para Matemática, nos níveis intermediário e recomendado. Com esses dados, há uma pergunta latente: onde está o problema?

Obviamente, as escolas que apresentam pontuação no nível baixo, geralmente, são as que mais sofrem com a alta rotatividade de professores. Há alguns anos, uma média de dois a três professores por ano. Logo, se vê que o problema não está apenas na organização do ensino como querem considerar. Ele é estrutural.

Mas, se a escola é organizada pelo multisseriamento, ou seja, pela junção de alunos de variados níveis de aprendizagem sob a regência de uma única professora, o questionamento a ser feito é: que proposta de ensino seria mais viável para o processo ensino-aprendizagem? Acreditamos que, por ser a sala de aula local onde acontecem diversas interações sociais que se dão por intermédio da linguagem, pode-se pensar em um aporte teórico que apresente subsídios para

²⁴ O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica – PROEB – tem por objetivo avaliar as escolas da rede pública, no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática. Não se trata, portanto de avaliar individualmente o aluno, o professor ou o especialista. O PROEB avalia alunos que se encontram no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/o-que-e-proeb/>>. Acesso em: 12/02/2014.

²⁵ Disponível no site do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE. <<http://www.simave.caedufjf.net/proeb/resultados-antiores/resultadosescala/>>. Acesso em: 12/02/2014.

associar os conceitos de interação (VIGOTSKI) e de diálogo (BAKHTIN; FREIRE) como elementos essenciais à socioconstrução do conhecimento e, conseqüentemente à aprendizagem. É na interação professor/aluno, aluno/aluno, através do diálogo, que o conhecimento vai sendo construído (FREITAS, 1994).

Nesse sentido, pensamos em uma postura mais socializada de sala de aula, de escola, na qual o aluno é agente ativo na construção do conhecimento e dessa forma, aprende na interação com o professor e com os outros. Assim, encontramos na abordagem de aprendizagem proposta por Lev Semyonovitch Vigotski (1993; 2007) e na Filosofia da Linguagem de Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1992) aporte teórico para pensar em uma proposta educacional que seja mais condizente com as demandas das escolas do campo multisseriadas. Dessarte, percebemos que a teoria *sociohistórica* ou *histórico-cultural* pode ser importante para se pensar em uma proposta de educação para essas escolas por associar a construção social do conhecimento a partir da interação e da linguagem. Entendida por Bakhtin e Vigotski como o meio pelo qual o indivíduo percebe o sentido das coisas, sendo a partir dela a constituição dos homens enquanto sujeitos.

Recorremo-nos, também, a Paulo Freire (1983 a, b; 1987; 1996) por tratar a educação como um processo dialógico e por ver a escola como lugar de produção e construção de conhecimento que se dá em comunhão entre/com alunos/alunos e alunos/professor.

Vemos nas perspectivas teóricas de Vigotski (1993; 2007); Bakhtin, (1992), pensadores russos, e de Freire (1983 a, b; 1987; 1996) educador brasileiro, a contribuição para o desenvolvimento de uma nova pedagogia e para uma nova forma de compreender o processo ensino-aprendizagem, em suma, trazer subsídios para pensar o ensino nas escolas do campo, principalmente aquele desenvolvido nas classes multisseriadas.

2.2.1 A teoria de Vigotski: aspectos relevantes para a educação

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Para Vigotski (1993; 2007), o desenvolvimento é como uma aquisição cultural e, desse modo, os indivíduos aprendem no coletivo, isto é, junto de outras pessoas. O aluno é um ser sócio-histórico-cultural e assim, aprende e desenvolve a partir da interação com as outras pessoas. Esse ambiente carregado de diversidade como é a classe multisseriada, pode ser propenso também a uma aprendizagem diversificada e eficaz.

Assim sendo, viver em sociedade é essencial para a transformação do homem – ser biológico em um ser humano. É através dessa vivência que as funções psicológicas elementares (reflexos e atenção involuntária) transformam-se em funções psicológicas superiores (consciência, planejamento e deliberação) (VIGOTSKI, 2007). Essa transformação ocorre pelas informações recebidas do meio que são sempre intermediadas por outras pessoas.

Assim, o conceito de *mediação* entendido por Oliveira (1997, p. 26) como “[...] o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento” (grifos da autora), pode nos ajudar na compreensão de como o indivíduo aprende mediado por outras pessoas, no caso, pelo professor e pelos demais alunos. A *mediação* é vista como central na teoria de Vigotski, pois é neste processo que as funções psicológicas superiores – tipicamente humanas – se desenvolvem.

É, portanto, na *mediação* com o ambiente que o homem utiliza os *instrumentos* (para a transformação da natureza e a si próprio) e os *signos* (linguagem, escrita, sistema numérico etc.) que são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana, mudando a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. Vigotski faz a distinção destes dois elementos básicos responsáveis pela mediação: os *instrumentos* e os *signos*.

O *instrumento*, parafraseando Oliveira (1997, p. 29), “[...] é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza”, ou seja, o instrumento tem a função de regular as ações sobre os objetos. Dessa forma, constitui-se em um objeto social e mediador na relação entre o indivíduo e o mundo. Já o *signo* regula as ações sobre o psiquismo das pessoas, assim afirma Vigotski (2007, p. 52):

A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo

psicológico. O signo age como instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho.

Os *signos* então são orientados para o próprio sujeito, para dentro do indivíduo, ou seja, “[...] dirigem-se ao controle de ações psicológicas, seja do próprio indivíduo, seja de outras pessoas. São ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas, com os instrumentos” (OLIVEIRA, 1997, p. 30).

Para Vigotski, *instrumentos* e *signos* são instrumentos que o homem utiliza para modificar a situação posta, ou seja, funcionam como meio de intervenção na realidade.

Enfim, o sujeito se apropria de marcas externas que vão se transformar em processos internos de mediação, chamado por Vigotski de *processo de internalização*. Freitas (1994, p. 93) afirma que este processo é [...] eminentemente dialógico, porque aquilo que eu internalizo, o intrapsicológico, só acontece a partir de uma interação, do interpsicológico, portanto, sendo indispensável o papel de um outro”. Assim, à medida que o indivíduo internaliza os *signos* que controlam as atividades psicológicas, ele cria os *sistemas simbólicos* que se caracterizam por estruturas de *signos* articuladas entre si. Rego (1995, p. 53) afirma que:

Os sistemas simbólicos (entendido como sistemas de representação da realidade) especialmente a linguagem, funcionam como elementos mediadores que permitem a comunicação entre os indivíduos, o estabelecimento de significados compartilhados por determinado grupo cultural, a percepção e interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundante.

O uso dos *sistemas simbólicos*, por exemplo, a linguagem, favoreceu o desenvolvimento cultural, social e intelectual dos grupos sociais e culturais ao longo da história. Nesse sentido, a linguagem é considerada como o principal elemento mediador na formação e no desenvolvimento de funções psicológicas superiores. O caráter comunicativo da linguagem permite ao indivíduo a apropriação do mundo externo, construindo significados dentro do processo social e histórico, assim, a linguagem oral e a escrita ficam em constante interação com o pensamento humano.

Na apropriação do conhecimento historicamente construído, o aluno encontra o professor como mediador por meio da linguagem e é nesse encontro, através da linguagem, que o conhecimento vai se construindo. Daí a importância da

intervenção do professor para a passagem de uma experiência social a uma experiência pessoal sintética e unificadora.

Freitas (1994, p. 93-94) afirma que:

Para Vygotsky (1984) a escola é o lugar da produção social de signos e é por meio da linguagem que se delineia a possibilidade da construção de ambientes educacionais como espaço para criação, descoberta e apropriação da ciência produzida na história humana.

Se escola é esse lugar de produção social de *signos*, a sala de aula é seu palco, pois não há ambiente mais heterogêneo que ela. Lá, mesmo num regime de organização seriada, os alunos não são iguais, relacionando ao ritmo de desenvolvimento e à aprendizagem. Não há sala de aula homogênea nesse sentido. É preciso que o professor desenvolva estratégias diferenciadas para cada criança, pois elas não sabem da mesma forma o conteúdo, nem aprendem de uma só maneira.

Assim, as relações entre desenvolvimento e aprendizado são temas centrais na teoria de Vigotski. Diz ele “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola”, portanto, “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 94-95). Ele reconhece a importância da aprendizagem e afirma que esta não é o desenvolvimento, Vigotski (2007, p. 103), diz que:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. [...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer.

Em suma, para que a criança avance nos conceitos científicos/escolares é preciso que o aprendizado seja combinado de algum modo com o nível de desenvolvimento em que ela se encontra.

Para Vigotski existem dois níveis de conhecimento mental: o *nível de desenvolvimento real* e o *nível de desenvolvimento potencial*. No primeiro, o sujeito é capaz de realizar tarefas sem a ajuda de outras pessoas, caracteriza-se pelo nível de desenvolvimento que define as funções já amadurecidas na criança. No segundo, o sujeito só é capaz de desenvolver tarefas com a ajuda de outras pessoas, o que

denota desenvolvimento. Entre o *nível de desenvolvimento real* e o *nível de desenvolvimento potencial* existe a *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP). Esta Vigotski (2007, p. 97) definiu como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Dessa forma, a ZDP representa aquelas funções psicológicas que estão em processo de maturação e que são chamadas por Vigotski (2007, p. 98) de “[...] ‘broto’ ou ‘flores do desenvolvimento’”, por estarem ainda em estado embrionário.

Com este conceito, percebemos que a interação entre alunos de diferentes idades e níveis de desenvolvimento e aprendizagem pode se tornar eficaz na reestruturação cognitiva e no desenvolvimento.

Com isso, o bom ensino é aquele que se volta para as funções psicológicas emergentes, potenciais, e que pode ser facilmente estimulada pelo professor e pelo contato com os colegas que já aprenderam determinado conteúdo. Como afirmam Bock, Furtado e Teixeira (2002, p. 125): “[...] A escola precisa pensar o desenvolvimento da criança de forma prospectiva e não retrospectiva. Deve inverter esse raciocínio e pensar o ensino das possibilidades que o aprendizado já obtido traz”.

Ao falar de uma de suas descobertas – o *desenvolvimento intelectual unitário* – Vigotski (1993, p. 88) afirma que as diferentes matérias escolares interagem entre si, contribuindo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

[...] os pré-requisitos psicológicos para o aprendizado de diferentes matérias escolares são, em grande parte, os mesmos; o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções superiores para além dos limites dessa matéria específica; as principais funções psíquicas envolvidas no estudo de várias matérias são interdependentes – suas bases comuns são a consciência e o domínio deliberado, as contribuições principais dos anos escolares. A partir dessas descobertas, conclui-se que todas as matérias escolares básicas atuam como uma disciplina formal, cada uma facilitando o aprendizado das outras; as funções psicológicas por elas estimuladas se desenvolvem ao longo de um processo complexo.

Entendo que, se a aprendizagem de uma matéria escolar contribui para a aprendizagem de outras, estar em uma sala de aula com alunos em níveis diferentes

de aprendizagem vai deflagrar processos internos de desenvolvimento mental, a partir do convívio desses sujeitos em interação e cooperação. O que ocasionará a aprendizagem de forma compartilhada, colaborativa. Vigotski (2007, p. 103) diz que: “[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros”.

Em atividades compartilhadas com outros alunos e/ou sob orientação de um adulto (no caso o professor) as crianças aprendem e desenvolvem. Essas experiências levam ao deslocamento das funções psicológicas nos contínuos de sensível-mediado e de restrito-abrangente, fazendo avançar o desenvolvimento (GÓES, 1991).

Dessa maneira, a linguagem assume papel fundamental na mediação entre as relações sociais e a aprendizagem. Ele a compreende como encarregada da função mediadora de organização do pensamento e de comunicação. Vigotski enfatizou o papel da linguagem no desenvolvimento do pensamento, estabelecendo uma unidade dialética entre pensamento e linguagem.

Assim, compreende-se que é a linguagem que possibilita o professor ser um mediador da aprendizagem. Esta passa ser concebida como um processo de construção compartilhada, uma construção social, na qual o professor pode atuar no desenvolvimento potencial do aluno para possibilitá-lo chegar por meio da aprendizagem ao desenvolvimento real.

No conceito de *zona de desenvolvimento proximal* está presente também o papel da *imitação* na aprendizagem. Vigotski refuta a tradição da teoria genética por considerar que a imitação acompanha o nível de desenvolvimento, formando estruturas internas de representação simbólica, evidenciando a inteligência, sendo meramente cópia de imagens interiorizadas. Também refuta a concepção behaviorista na qual a imitação é a cópia objetiva e mecânica do estar próximo, mudando o comportamento do indivíduo e compondo seus hábitos. Para ele, a *imitação* é um processo dinâmico que favorece e possibilita a aprendizagem, desmistificando o aspecto mecânico ou restrito que lhe foi conferido.

Assim, a *imitação* pressupõe uma natureza social específica, um processo por meio do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam. Ao contrário de ser um processo mecânico, Vigotski (2007, p. 101) enfatiza que:

[...] as crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas.

O fato de a *imitação* não se constituir um processo mecânico se comprova devido ao entendimento de que uma pessoa só consegue *imitar* o que está no seu nível de desenvolvimento. Vigotski (2007, p. 100) dá o seguinte exemplo para justificar a afirmativa:

[...] se uma criança tem dificuldade com um problema de aritmética e o professor o resolve no quadro-negro, a criança pode captar a solução num instante. Se, no entanto, o professor solucionasse o problema usando a matemática superior, a criança seria incapaz de compreender a solução, não importando quantas vezes a copiasse.

A *imitação* em Vigotski tem sentido de instrumento de reconstrução e não pode ser confundida com atividades que visam apenas à reprodução, sendo estas descontextualizadas e mecânicas. Newman e Holzman (2002) dizem que longe de ser comportamento mecânico, a *imitação* na zona de desenvolvimento proximal é a atividade revolucionária de criar significado. É a *imitação* que torna possível o desenvolvimento das capacidades da criança em virtude de fazer o que ainda não consegue fazer. Afirmam Newman e Holzman (2002, p. 170-171) que:

Ao imitar (na ZDP) – ao dizer o que alguém disse ou pegar um lápis e “escrever” do modo como um escritor habilidoso escreve –, a criança está (agindo como/sendo considerada como/considerando-se a si mesma como/aprendendo que é) um aprendiz e um falante de palavras e frases ou um escritor. [...] A imitação, portanto, é uma atividade de desenvolvimento crucialmente importante porque é o principal meio pelo qual, na primeira infância, os seres humanos são considerados como à frente do que realmente são, como um outro diferente de si mesmos.

Dessa forma, as atividades com vistas à *imitação* propostas pelas professoras devem intervir e desencadear processos de aprendizagem, pois a imitação se constitui uma atividade intelectual. Fernandes (2007, p. 13) diz que:

Admitir a presença da imitação é admitir que o ser humano é constituído nas relações sociais e culturais, no movimento contínuo da história. A essência da imitação está nas relações sociais e, no processo de aprendizagem, pode ser concreta, real, sem ser observável a olho nu. Ela está presente na própria forma do indivíduo se relacionar com os outros e nos mecanismos que formam as funções psicológicas superiores. Nesse sentido, existe uma relação dialética do indivíduo com a coletividade que o constitui.

Na teoria vigotskiana, a ênfase está nos processos sócio-históricos, assim a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, dessarte, é preciso haver interação entre aquele que aprende e aquele que ensina. Todo o aprendizado da criança passa pela descoberta, por parte de quem ensina da *zona de desenvolvimento proximal* de quem está aprendendo, e aquele deve encontrar o tipo de ferramenta pedagógica que pode ser utilizada para que a criança consiga reelaborar o que já se sabe de modo eficaz para posteriormente utilizar nas suas relações sociais.

2.2.2 Bakhtin e a linguagem

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1992, p. 123, grifos do autor).

As contribuições de Bakhtin (1992) para o ensino de língua e para a aprendizagem da leitura e da escrita estão relacionadas a sua concepção de linguagem que se constitui em um processo dialógico, nas e pelas relações sociais. É a partir da relação social com o outro que o sujeito constrói sua realidade e esta se dá por meio da linguagem.

A ideia de interlocução proposta por Bakhtin modifica o papel do professor, dos textos e dos livros didáticos, pois passam a ser vistos como interlocutores, não apenas como transmissores de conhecimentos. Bakhtin (1992, p. 121) afirma que: “[...] O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”.

Assim, para ele, o eu só existe na medida em que o outro o faz. Dessa forma, o sujeito está constantemente em construção sendo, portanto, histórico. É nas relações sociais, permeada pela dialogia, pela polifonia e pela polissemia que a subjetividade vai acontecendo e que também acontece a aprendizagem. Geraldi; Fichtner e Benites (2006, p. 183), afirmam que: “[...] para Bakhtin, a linguagem é constitutiva da consciência e de toda atividade mental. O sujeito constitui-se nas

interações de que participa”, ou seja, o sujeito para ele é fundamentalmente dialógico.

Percebe-se então, que é através da linguagem que o indivíduo organiza sua vida mental e que, portanto, a vida mental se estabelece como elemento importante na constituição da consciência e do indivíduo.

Bakhtin não era pedagogo, contudo sua concepção de linguagem associada ao fenômeno social da interação, do diálogo, tem muito a ver com a escola como lugar democrático, no qual alunos e professores interagem como sujeitos de saberes múltiplos. Essa concepção nos fornece pistas para o processo ensino-aprendizagem.

Para Bakhtin (1992), o diálogo é um ato social, uma vez que a linguagem serve para conhecer os discursos dos outros e incorporá-los ao nosso cotidiano, sendo os discursos técnico, literário, ético e político. O discurso revela o ethos de uma cultura e de uma sociedade (BAKHTIN, 1992). Daí a importância da interação verbal como constitutiva da consciência dos sujeitos, pois, como o mesmo afirma (1992, p. 107-108):

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada, eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

A interação verbal, categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin, é o diálogo, através dele nos constituímos como sujeitos numa inacabada aprendizagem. A palavra se transforma e ganha diferentes significados nos diversos contextos sociais em que é pronunciada estabelecendo nos sujeitos a dialogicidade, assim a incompletude na formação/transformação do sujeito. Este se forma e se transforma individualmente e coletivamente. Por ser a palavra “fenômeno ideológico por excelência” (BAKHTIN, 1992, p. 36) é o mais puro e sensível modo de comunicação social. E é justamente o contexto que altera o sentido da palavra, havendo tantas significações possíveis quantos forem os contextos nos quais ela pode ser inserida.

Na sala de aula, o professor deve atentar para os conhecimentos/os saberes que aluno traz consigo, para, a partir destes, desenvolver outras potencialidades e, sobretudo, compreender que estes saberes são marcados pelas

condições de vida real que o meio cultural/social permite que ele tenha. É na interação verbal, por exemplo, que o aprendizado da língua materna acontece, pois esta é um fenômeno histórico e não pode ser ensinada sem levar em conta suas funções sociais. Afirma Bakhtin (1992, p. 124) “[...] A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes”.

A linguagem em suas diversas formas está em constante movimento, assim como a(s) “verdade (s)”. Segundo Souza (1995, p. 21):

Para Bakhtin, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. Dessa forma, a unidade do mundo está nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida. Assim como não há nem a primeira nem a última palavra, também não existe nem a primeira nem a última verdade, mas verdades que se constituem na linguagem e por meio dela, continuamente ao longo da história. A unidade do mundo é polifônica.

Na escola, a polifonia é presente. Numa classe multisseriada ela se revela nos discursos produzidos pelos alunos e pelos professores em relação aos conhecimentos historicamente produzidos e nos saberes constituídos na prática, no lócus cultural.

Entende-se, desse modo, que é preciso haver um processo de mediação entre ouvinte e locutor para que os valores fundamentais de um dado grupo se explicitem e se confrontem. E Bakhtin diz que essa mediação se dá na e através da linguagem, ou seja, que a palavra é mediadora do processo dialético entre o individual e o social.

Como se pode perceber, um traço comum entre Vigotski e Bakhtin é a perspectiva dialética (FREITAS, 1994). Desse modo, a realidade é construída por meio da polifonia, ou seja, há uma multiplicidade de vozes que se encontram durante as interações sociais.

Os estudos acerca da linguagem, por parte desses pensadores, levaram a escola a um novo enfoque desta na educação, já que passa a considerar o aluno como construtor ativo de seu processo educacional. Geraldi; Fichtner e Benites (2006, p. 180) afirmam que: “[...] de modo extremamente esquemático, podemos dizer que a linguagem, tanto para Vigotski quanto para Bakhtin, tem uma função constitutiva dos sujeitos”.

Nesses estudos, com a inclusão dos aspectos sociais e históricos de cada sujeito em seu processo educativo, a escola ganha aspecto heterogêneo no tradicional lugar da homogeneidade e passa a ser vista como lugar de pluralidades, pois fica claro que é a partir das interações sociais entre seres singulares que o desenvolvimento e a aprendizagem são construídos. E, que os sujeitos estão em constante processo de desenvolvimento e de aprendizagem, por isso a importância que os autores dão ao “ainda não concluído, ao ainda em processo, do que àquilo que já está completado, que já está dado” (GERALDI; FICHTNER; BENITES, 2006, p. 188).

2.2.3 Paulo Freire e a educação dialógica

[...] Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1987, p. 69).

Paulo Freire (1921-1997) inaugura, na história da educação brasileira, um pensamento dialógico, democrático e libertador. Em seu livro *Extensão ou Comunicação?* (1983b), Freire fala sobre a importância da comunicação no processo de conhecimento. Apresenta a comunicação como uma relação social igualitária, dialogal, na co-participação dos sujeitos no ato de conhecer. Afirma que é preciso apropriar-se das novas tecnologias, das novas linguagens para reavivar a humanização do homem. Contudo, diz que mais do que a utilização de uma nova tecnologia, a problematização e a conscientização são fundamentais no ato de ensinar e aprender.

Ao partir da realidade do educando para encontrar os temas geradores, Freire (op.cit.) desenvolveu uma visão crítica na qual reconhecia nos saberes dos educandos, as pré-condições para novas aprendizagens. Estabeleceu então, uma educação dialógica que negava a transmissão vertical dos conteúdos: o professor como detentor do saber e os alunos como receptáculos deste saber, numa educação que ele chamou de “bancária”. Nesta, “em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1987, p. 58).

Sem a comunicação e sem o diálogo não há o pensar autêntico, pois é a comunicação que dá sentido a vida humana (FREIRE, 1987). O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados, ambos, pela realidade, portanto, na intercomunicação.

Entende-se assim, que a educação não pode ser monológica, unilateral, ou seja, do professor para o aluno, pois, dessa forma o tornaria objeto e não sujeito da aprendizagem. Ao contrário dessa perspectiva opressora, Freire (1983; 1987; 1996) fala de uma educação *libertadora* ou *emancipadora* a qual é caracterizada como *dialógica*, *problematizadora*, *crítica* e voltada para a relação *reflexão e ação*, ou seja, para a *práxis*. É neste sentido que Freire (1996, p. 22) enfatiza que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

A educação *libertadora* ou *problematizadora* nega a pura transmissão do conhecimento, pois ela existencia a comunicação, o diálogo entre educador-educando. Como afirma Freire (1987, p. 68):

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. (grifos do autor).

Como ato cognoscente, a educação *problematizadora* busca a superação da contradição educador-educando. Somente com esta superação é possível estabelecer uma relação dialógica na qual educador-educando se tornam sujeitos do processo e, este é chamado a conhecer num ato cognoscitivo e, aquele, por sua vez, conforme destaca (FREIRE, 1987, p. 69):

[...] re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.

Esta educação é *dialógica* porque “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. (FREIRE, 1996, p. 23). É nesse movimento dialógico que educador e educando não apenas conservam sua identidade, como também, a defendem e assim crescem um com o outro. (FREIRE, 2009).

Problematizadora porque é questionadora, dialética todo o tempo. O ensino, nesse aspecto, deve ir ao encontro da realidade social vivenciada pelos alunos. Sua cultura, sua história, seus saberes não devem ser desprezados. O diálogo torna-se, assim, o ponto principal para que educador e educando se debrucem sobre o mundo, percebam e assimilem novos conceitos reformulando sua realidade interna. A educação problematizadora tem no diálogo o “selo do ato cognoscente, desvelador da realidade” (FREIRE, 1987, p. 72).

Crítica porque se volta para a relação *reflexão e ação*, ou seja, para a *práxis* (prática-teoria-prática) porque “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996, p. 38). A crítica é a curiosidade epistemológica, resultante da transformação da curiosidade ingênua. E Freire (1996, p. 38-39) afirma também que:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] o que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.

Assim, a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar e vice-versa, ou seja, “no pensar para o fazer” e “no pensar sobre o fazer”. Freire (1996, p. 39) diz ainda que: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, daí a necessidade de formação permanente dos professores e da conscientização do inacabamento humano.

Paulo Freire nos estimula a pensar a escola do campo como lugar de aprendizagens múltiplas. Lugar de produção e de construção de conhecimento que se dá em comunhão entre/com alunos/alunos e alunos/professor. Nesse processo dialógico, respeitar os saberes que os educandos possuem é condição *sine qua non* para a aprendizagem. Freire (1996, p. 30) diz que:

É dever da escola não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela, saberes socialmente construídos na prática comunitária, mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Por isso, a verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, aquela em que os saberes ensinados são reconstruídos pelos educandos, tornando-os autônomos, emancipados e inacabados, ou nas palavras dele (FREIRE, 1996, p. 26):

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo

Destarte, é através do diálogo que educador e educandos se transformam em sujeitos do processo da aprendizagem, uma vez que enquanto se ensina, aprende e ao aprender, ensina. Nessa relação dialógica, a perspectiva é que professor/a e alunos/as tendem a encontrar estratégias para fortalecer a escola e o ensino, comprometidos com a formação humana. A finalidade última da educação *libertadora* ou *problematizadora* é a conscientização e a transformação do homem como ser social e político.

Portanto, pode-se perceber que o há de comum entre Vigotski, Bakhtin e Freire é o diálogo, pois é nele que encontra a possibilidade de ensinar e aprender de forma compartilhada, mediada. Por isso, entendo ser possível ensinar e aprender em um grupo heterogêneo como o de uma classe multisseriada, desde que haja comunicação, interação, ou seja, um processo dialógico entre professor/alunos e alunos/alunos

PARTE III

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

3.1 Tipo de Pesquisa e os Sujeitos participantes

A pesquisa qualitativa é a base desse estudo por se tratar de uma multiplicidade de técnicas de produção de dados que possibilitam compreender o fenômeno estudado e, nesse caso, formular e analisar a situação vivenciada e refletir sobre ações transformadoras, uma vez que permite captar os significados simbólicos que emergem na interação social. Corroboro com Sandín Esteban (2010, p. 127) quando afirma que a pesquisa qualitativa:

É uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Assim, esse tipo de pesquisa constitui-se num conjunto de práticas interpretativas de pesquisa e também num espaço de discussão/reflexão sobre os fundamentos teórico-epistemológicos que embasam seus pressupostos. Acredito que esses fundamentos são essenciais para o fortalecimento das pesquisas qualitativas no campo educacional.

Nesta pesquisa, o foco do estudo são as narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas de escolas do campo no município de Carangola/MG. A produção dos dados da pesquisa iniciou-se no ano de 2012 e se estendeu até 2014.

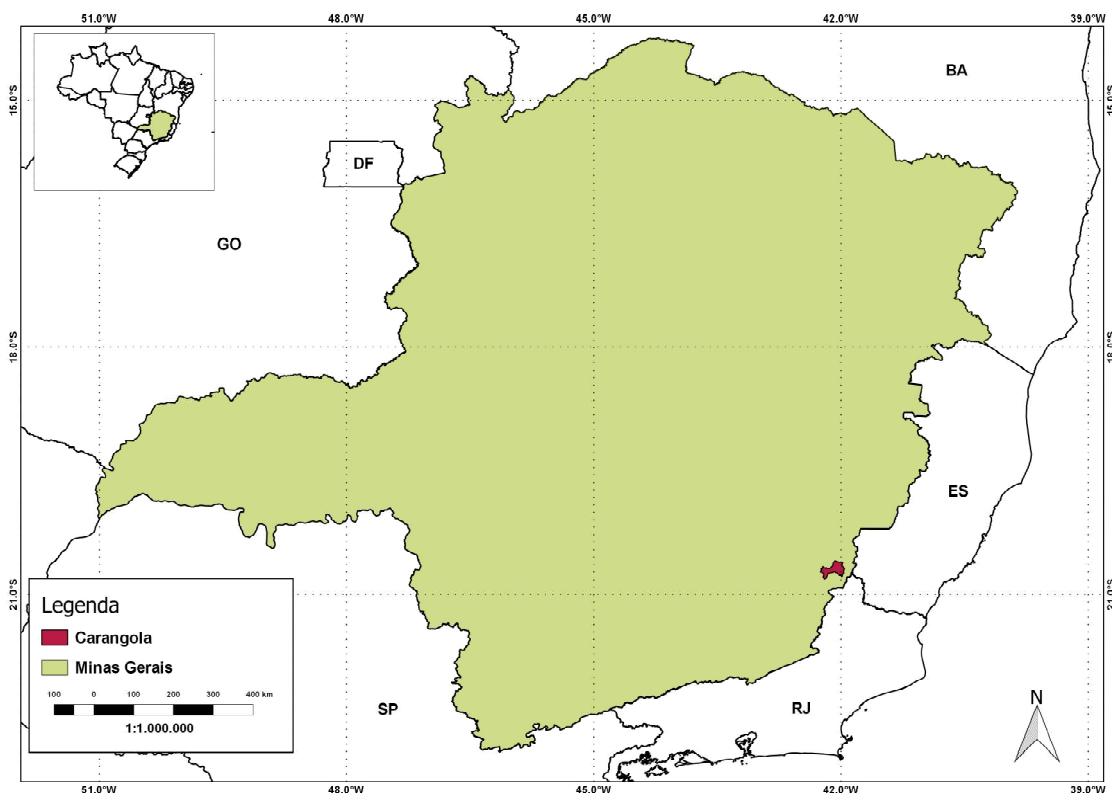
Para identificação das professoras alfabetizadoras foi distribuído, em 2012, nas 12 escolas do campo do município, um questionário (apêndice2) para obter os dados iniciais da pesquisa, como: idade, gênero, formação acadêmica, tempo de serviço, atuação ou não em classe multisseriada, dentre outros. A partir desses dados, selecionei as professoras que atuavam em classes multisseriadas e as convidei para participar da pesquisa. Foram identificadas 16 professoras atuantes em classes multisseriadas. Suas idades variam entre 22 a 55 anos. Quanto à formação acadêmica, 15 tem Ensino Superior, apenas uma havia cursado só o Ensino Médio (Magistério). Sete delas já havia cursado especialização lato sensu. Todavia, apenas sete fizeram alguma formação continuada voltada para a temática da Educação do Campo. Duas professoras tinham mais de 20 (vinte) anos de magistério em escolas do campo e duas tinham de 15 a menos de 20 anos de

magistério nessas escolas. Cinco professoras tinham de 1 a 10 anos de trabalho e sete tinham menos de um ano. Dessas 16 professoras, 12²⁶ aceitaram o convite para participar e são protagonistas deste estudo. Dessas 12, apenas cinco são efetivas na rede municipal de educação, as demais são contratadas.

Como foi dito no início da escrita deste estudo (Para início de conversa...), convidei, também, para participar da pesquisa, uma professora leiga, aposentada, por conta de sua atuação em escolas do campo e por fazer parte de minha “iniciação” na profissão. O convite foi aceito prontamente.

As escolas municipais aqui mencionadas encontram-se localizadas em comunidades rurais, espalhadas pelo município de Carangola. Observe, no mapa abaixo, que o município de Carangola está localizado na Zona da Mata Leste e está próximo da divisa de Minas Gerais com os estados do Rio de Janeiro e do Espírito Santo:

Mapa 1 – Localização do Município de Carangola/MG

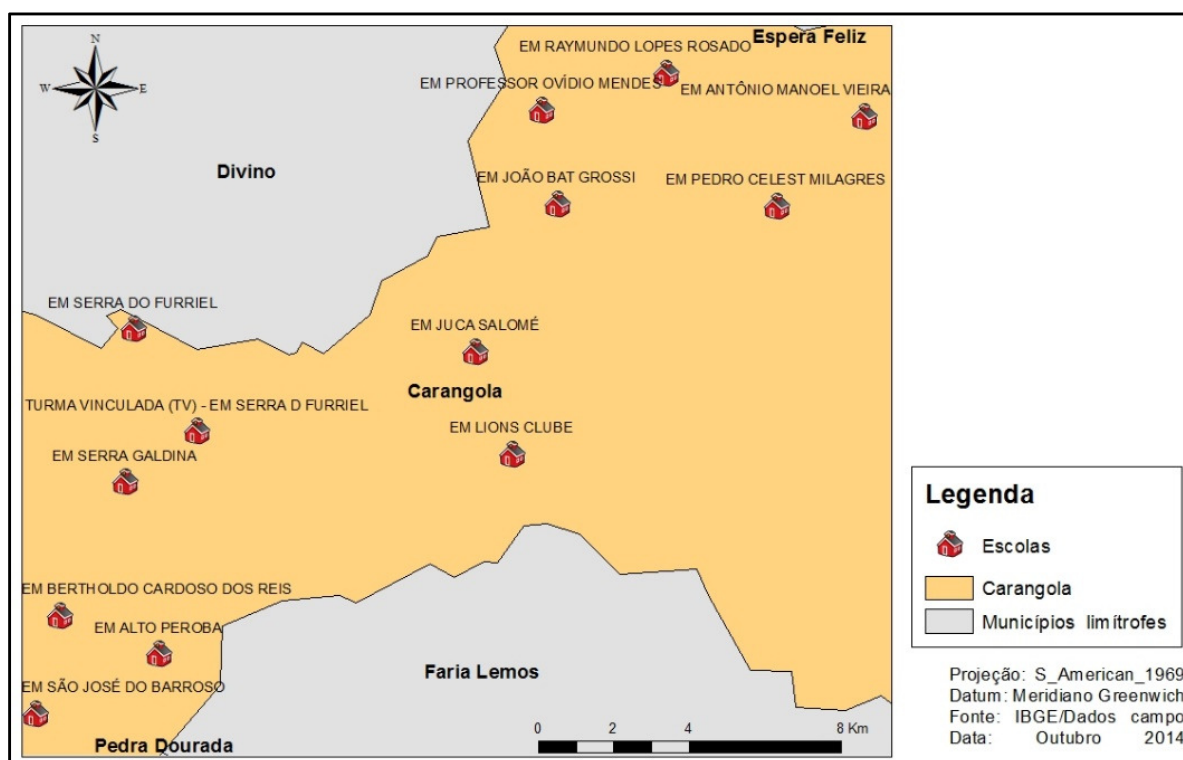


Fonte: <http://www.cidades.ibge.gov.br>

²⁶ Todas as professoras deste estudo tiveram conhecimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 3) e o assinaram, inclusive a professora aposentada.

No ano de 2012, havia 12 escolas do campo, dessas, dez eram multisseriadas com 16 professoras, pois geralmente essas escolas são formadas por duas turmas: 1º, 2º e 3º anos e 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Uma dessas escolas possuía uma Turma Vinculada (TV). No mapa abaixo é possível perceber que algumas dessas escolas ficavam, relativamente, próximas umas das outras, o que facilitou a desativação de algumas delas:

Mapa 2 – Escolas do Campo existentes em Carangola até o ano de 2013



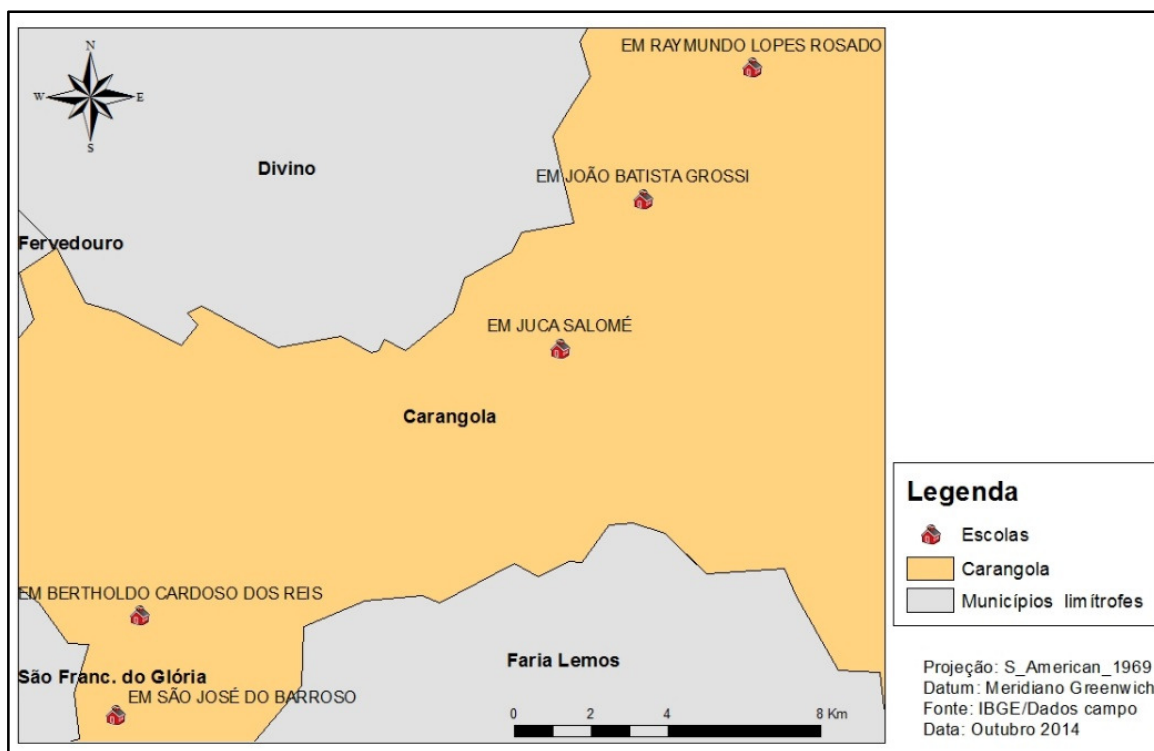
Fonte: Arquivo Pessoal (2014)

É importante destacar que a organização das turmas se modifica de acordo com o número de alunos da escola, assim, em um determinado ano pode ter turma multisseriada e em outro não. A organização das turmas multisseriadas não tem um padrão único. Na mesma escola, muitas vezes, encontra-se nas duas turmas o 3º ano, por exemplo, junto com os 1º e 2º anos e também com os 4º e 5º anos. Esse “arranjo” é feito de acordo com o nível de aprendizagem das crianças e, em alguns casos, como já foi mencionado, com o número de alunos da escola. Outro fato importante a destacar é que em algumas escolas o estudante do pré-escolar (Educação Infantil –04 e 05 anos) não é matriculado. Os pais enviam essas crianças para a escola e as professoras as aceitam em suas turmas. Muitas vezes

encontramos uma, duas ou três crianças com idade para o pré-escolar nas turmas de 1º ao 3º anos.

No final de 2013, com a desativação de sete escolas (e da Turma Vinculada), restaram apenas cinco e, no ano de 2014, apenas três possuíam turmas multisseriadas. Veja a seguir, no mapa 3, a localização dessas cinco escolas.

Mapa 3—Escolas do Campo existentes em Carangola no ano de 2014



Fonte: Arquivo Pessoal (2014).

Se comparar esse mapa com o anterior (Mapa 2), verá que as escolas que foram desativadas ficavam próximas das que continuaram em funcionamento. A justificativa foi que as escolas que permaneceram em atividade possuem melhores condições físicoestruturais.

Veja a seguir, as fotografias da fachada das escolas do campo que foram desativadas em dezembro de 2013:

Figura 1 – Escolas do Campo paralisadas em 2013



Fonte: Arquivo pessoal (2014)

No mapa abaixo, estão representadas algumas das comunidades rurais do município de Carangola:

Figura 2 – Comunidades Rurais de Carangola



Fonte: SME de Carangola

As Escolas Municipais: Alto Peroba, Serra da Galdina e Serra do Furriel (I e II) recebem o homônimo de suas comunidades rurais. No ano de 2013, as Escolas Alto Peroba (a comunidade Alto Peroba fica perto da comunidade Barroso), Serra da Galdina e Serra do Furriel II eram organizadas por duas turmas multisseriadas: 1º, 2º e 3º anos e 4º e 5º anos do Ensino Fundamental; e a Escola Serra do Furriel I era organizada por uma única turma multisseriada: 1º ao 5º ano.

A E. M. Lions Clube está localizada na comunidade rural de Borboleta, à época, também era organizada por apenas uma turma com 11 alunos, como foi o caso da Escola Municipal Antônio Manoel Vieira (10 alunos), localizada na comunidade rural do Papagaio e, da E. M. Pedro Celestino Milagres (10 alunos), localizada na comunidade rural do Córrego da Mata. A Escola Professor Ovídio

Mendes, localizada na comunidade rural Conceição, estava organizada por duas turmas: pré-escolar (Educação Infantil – 04 e 05 anos), 1º, 2º e 3º anos (09 alunos) e, 3º, 4º e 5º anos (09 alunos).

Pelas fotografias exibidas, percebe-se que algumas apresentam aparência de “descaso” com vidros das janelas quebrados e ausência de pintura, todavia não é a regra. Muitas delas haviam sido reformadas na gestão municipal anterior, outras na gestão atual. O principal motivo do fechamento dessas escolas foi atribuído ao reduzido número de alunos. Veja abaixo as fotografias das escolas do campo que não foram desativadas:

Figura 3– Escolas do Campo em funcionamento



Fonte: Arquivo pessoal (2014).

As escolas João Batista Grossi e Raymundo Lopes Rosado, estão localizadas na comunidade rural da Conceição. A Escola João Batista Grossi possui desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (este pertencente à rede estadual de educação). Em 2013, havia 184 alunos distribuídos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e nove turmas: uma delas, multisseriada, 4º e 5º anos, com 18 alunos. As demais eram organizadas por ano de escolaridade (série). A E. M. Raymundo Lopes Rosado, possuía à época, quatro turmas: uma de pré-escolar (Educação Infantil – 04 e 05 anos), com 11 alunos; uma dos 1º e 2º anos, com 15 alunos; uma do 3º ano, com 10 alunos e outra dos 4º e 5º anos, com 19 alunos.

A E. M. São José do Barroso localizada na comunidade rural Barroso, possuía três turmas: uma turma de pré-escolar (Educação Infantil – 04 e 05 anos) com 13 alunos; uma dos 1º, 2º e 3º anos, com 17 alunos e outra, 4º e 5º anos com 14 alunos. A E. M. Bertholdo Cardoso dos Reis na comunidade São Bento, bem próxima da comunidade Barroso, estava formada por duas turmas: 1º, 2º e 3º anos, com 15 alunos e outra dos 4º e 5º anos com 15 alunos. Esta escola não foi fechada, mas os alunos dos 4º e 5º anos foram transferidos para a E. M. São José do Barroso. O motivo para essa transferência não me foi apresentado, contudo acredito que seja com a intenção de enfraquecer a escola e, conseqüentemente, fechá-la, uma vez que, fica próxima à E. M. São José do Barroso que possui uma melhor estrutura física. E, a E. M. Juca Salomé localizada na comunidade São Manoel do Boi, possuía à época quatro turmas: uma de pré-escolar com 12 alunos; uma do 1º ano com 16 alunos; uma dos 2º e 3º anos com nove alunos e outra dos 4º e 5º anos com 19 alunos.

Como se pode perceber, o número de alunos das escolas varia muito e, no caso dos seis alunos, eles pertenciam à sede da Escola Municipal Serra do Furriel, localizada num lugar de difícil acesso e que possui Turma Vinculada num outro local de mais fácil acesso, na mesma comunidade. Entende-se que o critério para o fechamento dessa escola e das turmas vinculadas, foi bastante arbitrário, pois no total, somam-se 22 crianças transferidas para a escola estadual da sede do distrito de Alvorada, que fica, aproximadamente, a 14 km da escola de origem. Todavia, a discussão a respeito desse fato não será abordada aqui, uma vez que esse não é o foco deste estudo.

Para continuar a pesquisa, foi feita uma análise crítica dos Relatórios Escritos (Relatos de Experiência) de professoras das classes multisseriadas no que

se refere à formação continuada que participaram através dos Programas do Governo Federal: Escola Ativa e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, realizados respectivamente, em 2011 e 2014. Foram selecionados excertos de seus relatórios que apresentam suas percepções desses programas de formação continuada em suas práticas cotidianas. O intuito foi alcançar um dos objetivos específicos deste estudo, conhecer e analisar as políticas públicas de formação continuada proporcionadas às professoras de escolas do campo.

Outros registros documentais também foram utilizados para aprofundar os dados produzidos, tais como: resultado de avaliações externas; fotografias das escolas e das atividades desenvolvidas e, mapas para localização das escolas no município pesquisado.

Com relação às narrativas das professoras alfabetizadoras das escolas do campo que possuem/possuíam classes multisseriadas, foram realizadas conversas informais com o intuito de compreender seus *saberesfazeres*, a fim de problematizá-los e de refletir sobre tais práticas como possibilidade de conhecimentos outros em relação ao trabalho nessas classes, buscando alcançar os demais objetivos da pesquisa.

Para a transcrição dessas entrevistas, me utilizo de alguns dos sinais gráficos indicados por Marcuschi (1991, p. 11-13) para a transcrição de conversações:

- 1) Para as *pausas e silêncios* são indicados entre parênteses: em pausas pequenas sugere-se usar um sinal + para cada 0.5segundo (+); para as pausas além de mais de 1.5 segundo, cronometradas, indica-se o tempo (1.8; 2.5...);
- 2) Para as *dúvidas e suposições*: (). Tendo duas opções: indicá-los com a expressão “incompreensível” ou então escrever neles o que se supõe ter ouvido;
- 3) *Comentários do analista*: usa-se *parênteses duplos* no local da ocorrência ou imediatamente antes do segmento a que se refere: (()).
- 4) Sinais de *entonação*: ” ’;– usam-se: *aspas duplas* – para uma subida rápida (corresponde mais ou menos ao ponto de interrogação); *aspa simples* – para uma subida leve (algo assim como uma vírgula ou ponto-e-vírgula); *aspa simples abaixo da linha* – para descida leve ou brusca;
- 5) *Repetições*: reduplicação de letra ou sílaba;

- 6) *Indicação de eliminação: /.../*. As *reticências entre duas barras* indicam um corte na produção de alguém.

Nas transcrições das narrativas orais foi evitado o uso de letras maiúsculas no início dos turnos, como orienta o autor.

3.2 Procedimento de análise e interpretação das entrevistas

Para a análise e interpretação das entrevistas foi utilizado o procedimento elaborado por Aguiar e Ozella (2006; 2013) denominado *Núcleo de Significação*, cujo pressuposto teórico se baseia nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica de Vigotski (1993). O intuito foi compreender o processo de apreensão das significações (significados e sentidos) constituídas pelas professoras frente à realidade das escolas do campo. Para fazer isso, busco compreender as zonas de sentido, no caso, os sentidos da prática docente.

Afirmam Aguiar e Ozella (2006, p. 226) que:

[...] na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fúteis e profunda, ou seja, para as zonas de sentido.

Para encontrar os sentidos, a unidade analisada é a palavra. Vigotski (1993), ao se referir ao pensamento e à linguagem diz que: “[...] o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (VIGOTSKI, 1993, p. 108). Assim sendo, essa proposta metodológica de análise, segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 226), parte das palavras, mas não de qualquer palavra e sim, da palavra com significado:

[...] para que se possa compreender o pensamento, entendido aqui como sempre emocionado, temos que analisar seu processo, que se expressa na palavra com significado e, ao apreender o significado da palavra, entendemos o movimento do pensamento.

Assim, a palavra com significado tem origem na articulação dialética do pensamento com a linguagem. Afirmam Aguiar e Ozella (2013, p. 304) que “[...] O pensamento passa [...] por muitas transformações para ser expresso em palavras, de modo a concluir-se que a transição do pensamento para a palavra passa pelo

significado e o sentido”. Desse modo, a palavra, falada ou escrita, expressa tanto o significado socialmente construído quanto o sentido do que foi dito e representa o contexto sócio-histórico em que o indivíduo está inserido.

Nessa perspectiva metodológica adotada, o processo para a análise das entrevistas se inicia com o que os autores (2006) denominam de leitura “flutuante”, ou seja, após a transcrição das entrevistas, se faz várias leituras para familiarização e apropriação das mesmas. Nesse momento, “[...] são destacados conteúdos da fala dos professores que sejam reiterativos, que demonstrem maior carga emocional ou ambivalências” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 309). Essa é a primeira etapa na construção dos *Núcleos de Significação*, chamada de *pré-indicadores*. Estes são palavras articuladas, frases ou expressões que se destacaram nas entrevistas e, que constituem unidade de pensamento e linguagem. Nessa primeira etapa, o objetivo principal da pesquisa orientou a leitura das narrativas de modo a encontrar pontos relevantes para o estudo, possibilitando a construção dos *pré-indicadores*. A intenção foi a de realizar um processo construtivo-interpretativo, a partir das narrativas, do empírico, mas com o objetivo de superá-lo, como salientam os autores, então, após várias leituras das narrativas, o propósito foi familiarizar-se e apropriar-se delas tendo por objetivo destacar e organizar os *pré-indicadores*. Como afirmam Aguiar e Ozella (2013, p. 308):

[...] Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior do professor, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos que ele atribui à atividade de docência.

Como o objetivo principal da pesquisa é compreender e analisar, através das narrativas orais e escritas, os *saberes-fazer*s das professoras alfabetizadoras no cotidiano das classes multisseriadas, fui buscar os significados e os sentidos desses *saberes-fazer*s apreendidos por meio de suas narrativas. Veja a seguir o Quadro 1 com a relação dos *pré-indicadores*:

Quadro 1 – Pré-Indicadores

Pré-Indicadores
Iniciei em 1997 na escola do campo na Serra da Batata; comecei a trabalhar em sala multisseriada; iniciei em sala multisseriada. Meu primeiro dia de aula foi em uma sala multisseriada em 1986; eu iniciei em 2010, quando trabalhei com uma turma de 3º, 4º e 5º anos; eu peguei alfabetização e era multisseriada e pra mim foi muito frustrante.
Eu gosto de trabalhar na escola rural; sempre gostei de trabalhar na zona rural; eu prefiro trabalhar na escola do campo; eu sou privilegiada por estar aqui.
Diferente o trabalho com as turmas multisseriadas; níveis diferentes de aprendizagem; turmas mais adiantadas; turmas menos adiantadas; não existem turmas homogêneas.
Dificuldade com as turmas multisseriadas; o fato de ser turma multisseriada atrapalha um pouco; expectativa por ser a turma multisseriada; a parte mais difícil foi conciliar as 2ª, 3ª e 4ª séries; eu peguei alfabetização e era multisseriada e pra mim foi muito frustrante.
Eles interagem e se ajudam, trocam experiências; um aprende com o outro; os mais adiantados ajudam os que têm dificuldades; a interação das crianças de turma multisseriada e muito grande; os alunos se ajudam mutuamente; há cooperação entre eles; as crianças se relacionam muito bem na sala multisseriada; sempre eles se ajudam.
Os pais são mais presentes; as famílias participam sempre; as famílias têm compromisso com a escola; as famílias são mais comprometidas do que as de área urbana; essa comunidade é bem participativa; há uma ligação muito próxima com a comunidade.
Falta de experiência docente; nenhum tempo de serviço; já ter trabalhado com turmas multisseriadas ajuda muito; a experiência ajuda; ela tinha experiência e me ajudou muito; minhas irmãs eram professoras e me ajudaram muito; a pedagoga era boa, ela me ajudou; ao longo dos anos a gente vai adquirindo essa experiência.
Eu reagrupei os alunos por níveis de aprendizagem; eu fazia agrupamentos, colocava alunos do primeiro ano que já eram alfabetizados junto com aluno do segundo ano; eu trabalho com o método silábico; faço o plano de aula; eu sempre inicio com o mesmo assunto e depois vou avançando mais na 2ª série; procuro iniciar um conteúdo com as duas turmas ao mesmo tempo; foco na leitura, interpretação oral e escrita; fazia o momento da oralidade, de desenvolver a fala, desenvolver o conhecimento linguístico; eu fazia com todos juntos; a cada dia iniciou o trabalho com uma história diferente.

Em seguida, após essa etapa empírica de apreensão dos significados, realizou-se o processo de aglutinação dos *pré-indicadores* que é feito pela similaridade, complementaridade ou contraposição de modo a levar a menor diversidade formando os *indicadores* que possibilitarão os *Núcleos de Significação*.

Nessa etapa do procedimento de análise, o pesquisador expressa seu pensamento e pode construir os indicadores por palavras ou frases suas ou retiradas das narrativas. Então, os *indicadores* foram organizados seguindo os critérios de semelhanças e/ou contraposição do pensamento, no caso das professoras, referem-se aos seus modos de *saberfazer* expressos nos *pré-indicadores* construídos. Aguiar e Ozella (2006, p. 231) dizem que: “[...] os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos e sua mútua articulação de modo a revelarem e objetivarem a essência dos conteúdos expressos pelo sujeito”.

Desse modo, busca-se nesta segunda etapa, compreender a articulação dos *pré-indicadores* constituindo as formas de significação da realidade. Tratou-se, assim, de outro processo de análise consistindo num novo movimento de articulação, que gerou uma lista de enunciados e opiniões das professoras sobre o trabalho nas classes multisseriadas. Veja no quadro 2 a seguir os *pré-indicadores* e os respectivos *indicadores*:

Quadro2 – Pré-Indicadores e Indicadores

Pré-Indicadores	Indicadores
Iniciei em 1997 na escola do campo na Serra da Batata; comecei a trabalhar em sala multisseriada; iniciei em sala multisseriada. Meu primeiro dia de aula foi em uma sala multisseriada em 1986; eu iniciei em 2010, quando trabalhei com uma turma de 3º, 4º e 5º anos; eu peguei alfabetização e era multisseriada e pra mim foi muito frustrante.	Iniciando a carreira docente
Eu gosto de trabalhar na escola rural; sempre gostei de trabalhar na zona rural; eu prefiro trabalhar na escola do campo; eu sou privilegiada por estar aqui.	Identificação com a escola do campo e com a zona rural
Falta de experiência docente; nenhum tempo de serviço; já ter trabalhado com turmas multisseriadas ajuda muito; a experiência ajuda; ela tinha experiência e me ajudou muito; minhas irmãs eram professoras e me ajudaram muito; a pedagoga era boa, ela me ajudou; ao longo dos anos a gente vai adquirindo essa experiência.	Experiência docente
Diferente o trabalho com as turmas multisseriadas; níveis diferentes de aprendizagem; turmas mais adiantadas; turmas menos adiantadas; não existem turmas homogêneas.	As turmas multisseriadas
Dificuldade com as turmas multisseriadas; o fato de ser turma multisseriada atrapalha um pouco; expectativa por ser a turma multisseriada; a parte mais difícil foi conciliar as 2ª, 3ª e 4ª séries; eu peguei alfabetização e era multisseriada e pra mim foi muito frustrante.	Dificuldades com as turmas multisseriadas
Eles interagem e se ajudam, trocam experiências; um aprende com o outro; os mais adiantados ajudam os que têm dificuldades; a interação das crianças de turma multisseriada e muito grande; os alunos se ajudam mutuamente; há cooperação entre eles; as crianças se relacionam muito bem na sala multisseriada; sempre eles se ajudam.	Aprendizagem compartilhada
Eu reagruei os alunos por níveis de aprendizagem; eu fazia agrupamentos, colocava alunos do primeiro ano que já eram alfabetizados junto com aluno do segundo ano; eu trabalho com o método silábico; faço o plano de aula; eu sempre inicio com o mesmo assunto e depois vou avançando mais na 2ª série; procuro iniciar um conteúdo com as duas turmas ao mesmo tempo; foco na leitura, interpretação oral e escrita; fazia o momento da oralidade, de desenvolver a fala, desenvolver o conhecimento linguístico; eu fazia com todos juntos; a cada dia iniciou o trabalho com uma história diferente.	Modos de se trabalhar na sala multisseriada
Os pais são mais presentes; as famílias participam sempre; as famílias têm compromisso com a escola; as famílias são mais comprometidas do que as de área urbana; essa comunidade é bem participativa; há uma ligação muito próxima com a comunidade.	Comunidades, famílias e as escolas

Na terceira etapa do procedimento de análise, de acordo com a orientação dos autores, após a releitura das narrativas já considerando a aglutinação dos *indicadores*, iniciou-se um novo processo de articulação que resultou na organização e na nomeação dos *Núcleos de Significação* que foram baseados na articulação dos conteúdos semelhantes e/ou contraditórios. Esses núcleos, como afirmam Aguiar e Ozella (2013, p. 310):

[...] devem expressar aspectos essenciais do sujeito. Eles devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores. Devem, assim, ser entendidos como um momento superior de abstração, o qual por meio da articulação dialética das partes – movimento subordinado à teoria –, avança em direção ao concreto pensado, às zonas de sentido.

Em busca de compreender essas zonas de sentido, apresentamos abaixo a organização dos *indicadores* e dos respectivos *Núcleos de Significação* que serão discutidos e analisados no decorrer da Parte V deste estudo.

Quadro 3 – Indicadores e Núcleos de Significação

Indicadores	Núcleos de Significação
Iniciando a carreira docente Identificação com a escola do campo e com a zona rural	O início da carreira docente: construindo a identidade profissional
Experiência docente	As experiências docentes: eu ensino e você me ensina
Aprendizagem compartilhada As turmas multisseriadas Dificuldades com as turmas multisseriadas	A aprendizagem se compartilha: interação e mediação nas classes multisseriadas
Modos de se trabalhar na sala multisseriada	O cotidiano de escolas do campo e as práticas pedagógicas em classes multisseriadas
A relação família-escola	A Comunidade, a família e a escola do campo

De acordo com Aguiar e Ozella (2006; 2013), a construção dos *Núcleos de Significação* já é em si construtivo-interpretativo, porque o pesquisador precisa

desenvolver uma compreensão crítica frente à realidade investigada. Então, essa construção, exigiu a feitura de várias leituras, a fim de que pudéssemos encontrar relevância nas narrativas em relação ao objetivo do estudo. Tratou-se de um movimento bastante complexo de idas e vindas até se chegar aos Núcleos e ao processo de interpretação destes visando alcançar nas falas das professoras os sentidos de suas práticas pedagógicas.

Os recursos utilizados para a produção dos dados tiveram o propósito de fazer emergir as histórias do trabalho docente realizado pelas professoras. Um modo de compreender o processo ensino-aprendizagem nas classes multisseriadas, evidenciando as formas ímpares e circunstanciais com as quais desenvolvem seus trabalhos no cotidiano das escolas.

Essas narrativas (orais ou escritas) de suas experiências oferecem instrumentos que possibilitam compreender as *redes* estabelecidas (ALVES, 2000) em que estamos inseridas, refletindo sobre a atuação destas praticantes e desses cotidianos. Sabemos que cada uma dessas alfabetizadoras traz suas marcas, suas emoções e sentimentos que nos ajudam a compreender suas concepções sobre a escola do campo e o trabalho que desenvolvem nas salas multisseriadas.

Percebo estas professoras como minhas companheiras de infinitas aprendizagens. Estar com elas durante todos esses anos observando, conversando, refletindo sobre as práticas escolares me permitiu outros conhecimentos, outros saberes. É o que Josso (2004) afirma quando diz que estar com o “outro”, permite um reconhecimento de si e dos outros como aprendentes-pesquisadores e pesquisadores-aprendentes, ou seja, que “[...] o caminhar com os outros passa, pois, tanto por um saber-caminhar consigo, até mesmo de transformar o que orienta nosso ser-no-mundo, o nosso-ser-dentro-do-mundo, o nosso ser-com-o-mundo num paradigma de fragmentação” (JOSSO, 2004, p. 165).

Trata-se então de uma metodologia que permite problematizar a educação que acontece na escola, do modo como acontece e como os sujeitos envolvidos nessa prática se articulam entre si, entendendo o cotidiano como “[...] aquilo que é nos dado cada dia [...]” (CERTEAU, 1996, p. 31) e dessa forma, carregado de incertezas e complexidade. Este cotidiano carece de um estudo carregado de proposições metodológicas próprias que procurem aprofundar a compreensão da realidade posta numa perspectiva dialógica. Esteban (2003, p. 211) afirma que:

É preciso o desenvolvimento de metodologias de pesquisa que possam contribuir para que se tornem perceptíveis os sentidos dos fragmentos desprezíveis e irrelevantes, porque eles são mediadores de articulações complexas, e modos de viver e pensar, da dinâmica dos processos sociais. Essa metodologia de pesquisa é completamente interessada nos processos que buscam, simplesmente, mudar o mundo e, com essa finalidade [...] melhor compreender a complexidade humana, ampliando as possibilidades de interpretação e compreensão do cotidiano.

Fazer pesquisa com/no cotidiano da escola significa adotar uma postura dialógica na busca de aprofundar nosso olhar sobre a realidade. Significa atentar para os indícios, para as pistas (GINZBURG, 1989) que traduzem pontos que ampliem a visibilidade da realidade posta.

Reporto-me também ao sociólogo José Machado Pais (2003), cuja obra remete ao que se passa no cotidiano. Diz ele que no “[...] cotidiano nada se passa que fuja à ordem da rotina e da monotonia. Então o cotidiano seria o que no dia a dia se passa quando nada parece passar” (PAIS, 2003, p. 28), mas associa a rotina à ideia de rota, para falar sobre as rupturas epistemológicas que faz para definir o cotidiano como uma rota de conhecimento, não o vendo como uma parcela isolada do social.

Assim, vejo o cotidiano de meu trabalho como pedagoga de escolas do campo como possibilidade para refletir sobre o “que passa quando nada parece passar”. Pois, conforme nos alerta Tura (2003), o pesquisador além de procurar conhecer a estrutura organizacional da escola e sua rotina de funcionamento, precisa adquirir, ainda, a capacidade do estranhamento o qual se torna mais difícil quanto mais familiar foro espaço pesquisado, pois o mesmo comporta as indagações que se fazem no contato com o campo de investigação, no que se inserem as formas de compreender o outro e a capacidade de se surpreender com o que parece corriqueiro.

3.3 Itinerários da Pesquisa: as narrativas docentes dos saberes da experiência

Mas por que as narrativas como metodologia? Porque o uso da narrativa vem oferecendo à pesquisa educacional, possibilidades para lidar com a diversidade e a complexidade da educação e do contexto escolar na sociedade atual, constituindo-se como um valioso suporte teórico para estudos nesse campo. Realizar pesquisa *com* as professoras, a partir das narrativas de suas práticas, possibilita a construção de outras compreensões acerca das experiências vividas, permitindo ao pesquisador estabelecer um diálogo entre os saberes da experiência e o conhecimento científico disponível. Possibilita, ainda, aproximar da experiência tal como foi vivenciada pelo narrador de uma forma singular, sem corrompê-la. Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 4) afirmam que:

As narrativas das histórias do vivido constituem material importante na investigação das práticas docentes. De certo modo, resguardam sujeitos e práticas de terem seus sentidos corrompidos por pesquisas formatadas que enquadram a experiência ao olhar ou objeto do investigador.

Assim, a perspectiva narrativa adotada nesta pesquisa se desenvolve em três dimensões teórico-metodológicas (PRADO, 2014, p. 220): *na produção dos dados*: os dados são produzidos a partir das narrativas dos sujeitos investigados; *na produção de conhecimentos de modo narrativo*: o que implica construir saberes e conhecimentos a partir das interpretações e compreensões possíveis no decorrer da pesquisa. Neste caso, compreender as experiências das professoras alfabetizadoras e, dessa forma, extrair lições dos acontecimentos não para propor verdades absolutas, mas para dar sentido às múltiplas verdades existentes e, no *registro do processo investigativo*: ou seja, na constituição de um texto narrativo, no qual a pesquisadora põe sua assinatura.

Walter Benjamin (1994) diz que as memórias, histórias e narrativas refletem e retratam o mundo cotidiano, criado na experiência, desta forma, onde há experiências no sentido estrito do termo, entra em conjunção a memória, certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo.

No ensaio O Narrador (BENJAMIN, 1994) é evidenciado a importância da narração tradicional (oral) para a compreensão da experiência [*erfahrung*] na formação do sujeito. Assim, narrar é intercambiar experiências e isso se faz em um diálogo entre o narrador e o narratário como forma de enriquecimento de ambos,

pois nessa experiência dialógica o homem encontra sua humanidade. Daí a importância da narrativa, pois ao perder a capacidade de narrar, entende-se que a experiência estará “abalada”, quiçá, “perdida”.

A experiência e seu valor estão em boa parte dos escritos de Benjamin nos quais busca conciliá-la à memória, para assim, imprimir a importância da narração. Benjamin (1994, p. 205) diz que a narrativa:

É uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em-si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso.

Dessa forma, a narrativa pode ser entendida como um ensinamento moral, ou uma sugestão prática, um provérbio, uma lição ou uma norma de vida. De todo modo, “o narrador é um homem que sabe dar conselhos” (BENJAMIN, 1994, p. 200) e o faz porque possui sabedoria baseada em sua experiência vivida.

É através da história oral ou escrita que o passado é resgatado de seu esquecimento e de seu silêncio. Assim, a memória, a história e as narrativas refletem e retratam o mundo cotidiano criado na experiência. Mas o que é experiência? Corroboro com Larrosa (2002, p. 25-27) quando afirma que:

É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma [...] Esse é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai responder ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.

O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, a experiência é da ordem da criação, é um acontecimento, ou seja, uma nova possibilidade de ser. Contudo, antes de parar e contar parte do que aconteceu é preciso voltar no tempo e *olhar mais devagar* como afirma Larrosa (2002, p. 24-25):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação [...] escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Este tempo e espaço compartilhamos com as professoras que também são transformadas pelas experiências vivenciadas. Utilizamos-nos de suas narrativas, transformando-as ou mantendo-as, a fim de explicitar os saberes constituídos do fazer docente individual e coletivo.

Neste estudo, as narrativas da experiência constituem-se como fontes imprescindíveis para a compreensão dos *saberes-fazer* docentes nas classes multisseriadas. Geraldi, Geraldi e Lima (2015, p. 22) dizem que:

A pesquisa narrativa *da* experiência e não *sobre* a experiência se funda na ética da responsabilidade, bem como em uma pretensão metodológica de aproximação entre o mundo vivido e o mundo da teoria. Aponta para uma epistemologia da prática e considera que as ciências humanas são ciências do singular. (grifos dos autores).

Para compreender a singularidade e as peculiaridades presentes nas classes multisseriadas é preciso uma metodologia de pesquisa que contraponha o *modus operandi* de pesquisar. Uma maneira de *pensar de outro modo* (PRADO, 2014) a produção dos dados da pesquisa e a própria apresentação final do texto. Prado (2014, p. 220) diz que a perspectiva narrativa de pesquisar requer um:

Tipo de escolha teórico-metodológica que pressupõe não rotinizar os acontecimentos, não naturalizá-los como óbvios, não atropelar a singularidade e não acreditar em uma verdade única geral, absoluta tal como postulam as ciências hegemônicas [...].

Destarte, a pesquisa narrativa volta-se para o singular, o local e o imprevisível, assim, esse modo de fazer pesquisa busca significar as relações estabelecidas e, portanto, constroem-se verdades – *pravdas* e não verdades – *istinas*. Estes são termos russos utilizados por Bakhtin (2010) para auxiliar na reflexão sobre o conhecimento do singular. *Pravdas* são verdades distintas, verdades singulares de acontecimento particular ocorrido em um dado momento e local. Já *istina* é a denominação de verdade universal. Segundo Bakhtin (2010, p. 92):

É triste equívoco, herança do racionalismo, imaginar que a verdade [*pravda*] só pode ser a verdade universal [*istina*] feita de momentos gerais, e que, por consequência, a verdade [*pravda*] de uma situação consiste exatamente no que esta tem de reproduzível e constante, acreditando, além disso, que o que é universal e idêntico (logicamente idêntico) é verdadeiro por princípio, enquanto a verdade individual é artística e irresponsável, isto é, isola uma dada individualidade.

Como lidamos com os saberes-fazer dos professores, suas experiências nas salas de aula, é preciso não perder de vista o modo como esses saberes, essas experiências são constituídas. Assim, acreditamos que os saberes da formação profissional e os saberes disciplinares, curriculares se mesclam aos experienciais constituídos no saber-fazer cotidiano. Dessa forma, percebemos que os saberes docentes se formam a partir da confluência de experiências práticas, teóricas, pessoais e coletivas e que esses saberes constituídos da/na experiência dão sentido à prática docente que não está prevista nos documentos oficiais da educação. Estes saberes possuem características singulares e se expressam nas ações cotidianas de seus praticantes.

Compreendo assim, que é no cotidiano escolar que o professor se constitui profissional da educação, aprendendo nesse local a lidar com as questões, com os fatos que, corriqueiros ou não, só acontecem nesse ambiente. Sua condição profissional é então formada pela confluência dos conhecimentos acadêmicos com os conhecimentos/saberes constituídos na prática educativa. Corroboro com Souza (2007, p. 11) quando afirma:

[...] o saber da experiência articula-se, numa relação dialética, entre o conhecimento e a vida humana. É um saber singular, subjetivo, pessoal, finito e particular ao indivíduo ou ao coletivo em seus acontecimentos. Isto porque a transformação do acontecimento em experiência vincula-se ao sentido e ao contexto vivido por cada sujeito.

Penso que a escola, como lugar instituinte de práticas solidárias coletivas e individuais é também espaço de resistência e, assim, trabalhar com as narrativas é uma oportunidade de reinventar a escola como lócus de criação, de resgate da história local, de memórias compartilhadas na/sobre e com a escola.

Ao trabalhar com as narrativas das professoras das escolas do campo, busco contar e recontar as histórias, manter latentes seus ideais, suas lutas, embates vividos por elas nestes espaços peculiares.

Durante minha trajetória profissional, como pedagoga das escolas do campo percebia, em alguns casos, significações diferentes com relação à educação e à escola do campo, até mesmo antagônicas, entre as professoras moradoras da área rural e as professoras que trabalham/vam no campo, mas moradoras da área urbana. O estudo destas diferentes concepções nos permite compreender o que é vivenciado dentro das quatro paredes das salas de aulas e nos demais ambientes

da escola, pois entendo que será construída uma rede de memórias, narrando fatos da vida que carregam exemplos da práxis tanto para o presente quanto para o futuro. Alves e Garcia (2002, p. 274) observam que:

[...] É preciso, pois, que incorporemos a idéia que ao dizer uma história somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram até nós, neles inserindo, sempre o fio do nosso modo próprio de contar.

Ou seja, percebemos que ao narrar, somos envolvidas nas tessituras das redes cotidianas e que associamos nossa experiência às outras. Benjamin (1994) diz que o narrador nas histórias que conta, recorre ao acervo de experiências de vida, tanto das suas quanto das experiências relatadas por outros. Assim, formam-se redes de memória que nos auxiliam na compreensão de determinadas passagens.

E, voltando a Pais (2003), é preciso prestar atenção no que acontece no cotidiano para que a partir dos fatos vivenciados se possa interrogá-los e revelá-los. Escutar o que os sujeitos praticantes do cotidiano têm a nos dizer/contar pode ser um caminho para se aproximar daquela realidade.

3.4 Contar e recontar histórias: dialogismo e alteridade

Benjamin e Bakhtin são companheiros nessa viagem no que se refere as nossas concepções sobre narrativa e linguagem. Contar, recontar e encontrar um ou vários caminhos para se chegar a uma escrita que não burle nem apague as histórias contadas pelos sujeitos desta pesquisa.

Para encontrar o caminho que me leve a essa concepção de pesquisa, busco Rosa (2001, p. 51, 80) quando diz:

Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo! — só estava era entretido na idéia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo, bem diverso do que em primeiro se pensou [...] O real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia [...].

Nesta travessia, me junto à Bakhtin quando afirma que a linguagem é um fenômeno sócio-ideológico e que, dessa forma, só pode ser analisada e aprendida

dialogicamente no fluxo da história. Essa sua concepção de linguagem foi construída a partir de uma crítica às grandes correntes da linguística contemporânea – o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista – por considerar que essas teorias não trabalham a língua como fenômeno social. Segundo tais teorias há uma separação entre a linguagem e seu conteúdo ideológico ou vivencial.

Para Bakhtin a língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal e, portanto, não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal. Assim, a categoria básica de linguagem é a interação verbal, cuja realidade fundamental é seu caráter dialógico, ou seja, toda enunciação é um diálogo. E, é através do diálogo que os homens se formam/transformam, individualmente e coletivamente. Segundo Bakhtin (2011, p. 410):

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites) [...] Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo.

Assim, as palavras ditas por outros são constitutivas das palavras do eu, ou seja, uma palavra sempre se constitui a partir de, com e para outras palavras. O diálogo é infinito e, por certo, inacabável.

É nesse processo contínuo, de falar e de ouvir que a experiência pode ser resgatada. Experiência comum, compartilhada pelos vários membros de uma sociedade, calcada na memória e que garantiria a existência de uma experiência coletiva e de uma história dos homens, que segundo Benjamin (1994), está em plena crise no mundo capitalista.

Benjamin afirma que a memória é essencial à narrativa, tanto para quem conta como para quem a ouve, e que a irá recontar. Considera a faculdade da memória, como a mais épica das faculdades. O mais importante para um ouvinte totalmente imparcial, é assegurar a possibilidade de reprodução do que lhe foi narrado.

Entende-se, com isso, que é preciso haver um processo de mediação entre ouvinte e locutor para que os valores fundamentais de um dado grupo se explicitem e se confrontem. Bakhtin diz que essa mediação se dá na linguagem e através da linguagem, ou seja, que a palavra é mediadora do processo dialético entre o individual e o social.

Em uma pesquisa que se diz narrativa “[...] o pesquisador precisa se envolver pela narrativa, imergir nas histórias contadas e, ao mesmo tempo, permitir emergir o que é importante do ponto de vista do autor/ator principal – o professor”. (KRAMER; SOUZA, 1996, p. 28).

Nessa modalidade de pesquisa, o pesquisador se entrelaça naquilo que se vai construindo, ao longo da contação, um grande tapete de saberes outros que ao ouvir, junta aos seus constituindo novos saberes. É o que Bakhtin chama de *alteridade*, a constituição do diálogo que tem por propósito eliminar a ideia de um sujeito “dono do seu dizer”. Nesse emaranhado de saberes, nem o pesquisador nem o narrador são mais os mesmos e sim um pouco de cada história que ouviram e que, por vezes, compartilharam. Dessa nova junção, afirma Souza (2007, p. 90) que:

[...] O pesquisador assume um lugar ambivalente, uma vez que ele é o autor do processo de intervenção, mas, ao mesmo tempo, ele também é um sujeito que experimenta com o grupo um acontecimento novo, propiciando possibilidades de produção de conhecimento inusitadas tanto para o grupo como para ele (pesquisador).

Ou seja, ele toma posição de escritor, todavia a escrita não é somente dele é também palavra do outro, inaugura, assim, um conhecimento compartilhado, baseado no diálogo e na alteridade, construído na interação com o outro.

O próprio Benjamin (1994, p. 201) diz “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. Acrescento que o ouvinte faz o mesmo processo, incorpora do que foi contado aquilo que lhe chama atenção e que lhe traz algum sentido. Enfim, as histórias são contadas e recontadas, tecidas na experiência constituída de ambos: o narrador e o ouvinte.

O grande “tapete” vai se constituindo com as amarras dos fatos cotidianos. Aquilo que, ao “distraído”, passa despercebido, ao docente, nesse emaranhado, se afirma como saberes produzidos cotidianamente no seu *saberfazer* e os transformam à medida que suas ações os incorporam, pois já é sabido que somente a ação é transformadora.

Assim, penso em Benjamim e Bakhtin como interlocutores desta pesquisa. O primeiro, evoluindo a história, a linguagem e a própria função da palavra ao longo da história da humanidade e o segundo, preocupado com a

questão do significado da palavra ao longo da história das línguas e das culturas, preocupado com a língua como construção de sujeitos na história. (KRAMER, 1998).

Ao buscar vozes dos sujeitos da pesquisa, deixo-os que falem e se posicionem criando assim, um grande emaranhado de vozes na composição do texto que, como afirma Bakhtin (2011, p. 401):

O texto só tem vida contando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando o diálogo. [...] Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre de coisas.

E se encontrei o caminho? Penso estar nele. Realizar uma pesquisa que trate os participantes como pessoas, sujeitos de suas histórias, de suas vivências. Minha perspectiva, como pesquisadora é produzir um conhecimento que tenha vindo de um processo extremamente compartilhado, dialogado com o discurso do outro e integrado ao meu, de uma forma, permanentemente, alteritária.

PARTE IV

4 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESCOLAS DO CAMPO

Apresentamos, aqui, as políticas públicas educacionais para a formação continuada de professores no âmbito da Educação Básica no Brasil nos últimos anos e enfatizo essa formação como política de Estado²⁷. Destaco três programas por terem ações voltadas para a formação de professores de escolas do campo. Analiso assim, o mais recente: o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, que foi instituído pela Portaria nº. 86, de 1º de fevereiro de 2013. Em seguida, enfatizo as consequências da formação continuada para as professoras de escolas do campo, a partir de suas narrativas sobre a implementação de dois programas: o Programa Escola Ativa (PEA) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em seguida, trazemos algumas colocações acerca das condições atuais das escolas do campo no município pesquisado.

4.1 A Formação Docente enquanto Política de Estado

O convívio profissional com as professoras de escolas do campo, no *quefazer* cotidiano, me propicia conhecer profissionais que estão atentos às questões relacionadas à permanência das escolas do campo, bem como, a qualidade do ensino oportunizado nestas escolas. Professores/as que buscam compreender os interesses dos povos do campo. Vejo que esse fato é fortalecido pela influência dos movimentos sociais na luta diária por uma *educação do/no campo*.

As experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação (MOLINA; SÁ, 2012), tem influenciado e propiciado aos professores destas escolas, reflexões quanto aos processos educativos a fim de cultivar um conjunto de princípios que têm por objetivo, orientar as práticas educativas em prol da promoção do desenvolvimento

²⁷ Foi feita menção ao Estado em decorrência de destacar a importância de que políticas públicas de educação sejam formuladas e implementadas pensando em um projeto de sociedade-educação transformador, algo que transcenda os mandatos de governo. No entanto, a discussão sobre o "modelo" de Estado atual não foi feita aqui e tão pouco houve pretensão em fazê-la.

do território rural, compreendido como espaço de vida dos sujeitos camponeses e, acima de tudo, promover um ensino condizente com a realidade desses povos.

Nesta pesquisa, mesmo falando de escolas que não estão situadas em assentamentos ou em áreas de reforma agrária, as escolas do campo de que falo se aproximam daquelas, devido a sua estrutura física, pedagógica e por estarem localizadas no meio rural. Escolas que por muito tempo foram consideradas “isoladas”, cujo método tradicional de ensino baseava-se em exercícios de repetição e memorização, mantendo, assim, o caráter abstrato de seus conteúdos de ensino. Hoje percebo que, devido aos embates contra a educação rural e a favor da educação do campo, algumas mudanças estão acontecendo quanto à estruturação pedagógica nessas escolas. Uma delas se refere ao fato de alguns professores/as trabalharem com atividades integradas, ou seja, elege-se um conteúdo e o desenvolve com graus de dificuldades diferenciados, de modo a atender todos os alunos de uma turma multisseriada.

É importante destacar que o papel dos/as professores/as nessas escolas (como de qualquer outra) é de fundamental importância. Tanto que Freire (1987; 1996) considera que para o educador desenvolver sua prática contrapondo a reprodução da cultura dominante, respeitar a individualidade, a história de cada aluno, seus conhecimentos prévios, precisa, primeiramente, compreender sua própria história, sua própria cultura para assim, conhecendo seu processo sócio-histórico-cultural, compreender o lócus cultural e social de seus alunos a fim de promover a autonomia em sala de aula.

O exercício da docência, dessa forma, impõe ao educador o comprometimento com o processo de formação do educando e seriedade na sua própria formação – sabedores que somos de nosso inacabamento – pois como afirma Freire (1996, p. 92), “[...] a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”. A formação do professor é importante para qualquer mudança educacional, principalmente para a melhoria da qualidade do ensino.

Todavia, saliento que a formação de professores/as é questão política. Um país que se propõe alcançar os níveis mais altos de qualidade na educação, precisa estar atento àqueles que a realizam/executam. Não pode ser, portanto, uma formação inicial ou continuada ligada estritamente ao interesse e/ou “obrigação” do/a professor/a e do gestor pedagógico. Trata-se de uma formação, e aqui destaco com

maior ênfase a formação continuada, que esteja prevista nas políticas públicas educacionais. Uma formação assumida como política de Estado.

Destaco, ainda, que para a realização desta formação sejam consideradas as práticas pedagógicas atuais como foco para melhorar/aprimorar as próximas práticas. Além desse fator, penso ser necessário observar, também, a organização do ensino em salas multisseriadas, pois não pode, por si, ser considerada a grande responsável pela (suposta) má qualidade da educação nas escolas do campo.

Posto que essa questão vai além da junção de alunos de várias séries em uma sala de aula, acrescentam-se também: a forte influência do paradigma seriado urbanocêntrico (CORRÊA, 2005; HAGE, 2011); a estrutura física e a logística (tanto dos alunos quanto dos professores) para o acesso a essas escolas; a descontinuidade/rotatividade dos professores e, principalmente, a ausência ou ineficiência de programas e projetos de fluxo contínuo voltados para a formação continuada dos/as professores/as de escolas do campo. Nesses dois últimos, encontramos o “gargalo” da situação-problema: se os/as professores/as não são efetivos e lotados nas escolas e se os programas de formação continuada não condizem com a realidade destas escolas e/ou não acontecem continuamente, como garantir uma educação que reconheça e valorize a identidade dos sujeitos do campo e que esteja voltada para seus interesses?

4.2 Os Programas e/ou Projetos de formação continuada de professores: proximidades com as escolas do campo?

Ser professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental (sala de recurso multifuncional – Atendimento Educacional Especializado), ser pedagoga de escolas do campo e professora formadora no curso de Pedagogia tem me proporcionado uma reflexão constante sobre a formação docente. Estar nestes três lugares “distintos” como “sujeito praticante do cotidiano” (CERTEAU, 1996; 2007) muitas vezes me fez perdida entre a grandeza e a sutileza da (s) teoria (s) e o turbilhão, complexidade da (s) prática (s).

Posso dizer, apoiada em Homi Bhabha (2010), que me encontro em um *entre-lugar*, ou seja, num interstício, numa passagem, num movimento de constante transformação ou transposição no qual num dado momento “sou professora dos anos iniciais”, num outro “sou a pedagoga de escolas do campo” e ainda, “sou professora formadora de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Assim, minha identidade originada da subjetividade inicial vai se (trans)formando e o que foi singular em uma dessas *posições* vai sendo *negociada* na medida em que confronto com a prática vivenciada. O que me situa cada vez mais num “espaço intermédio” no qual preciso intervir “no aqui e no agora” (BHABHA, 2010, p. 27) modificando e reelaborando as práticas. Segundo Bhabha (2010, p. 20) “[...] Esses “entre-lugares” fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação – singular ou coletiva – que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação [...]”.

Frequentemente nas aulas no curso de Pedagogia, o esforço, por várias vezes, fora intenso para pensar em uma formação que fosse mais condizente com a realidade das escolas públicas brasileiras, ou seja, uma formação que amenizasse o impacto sofrido pelos professores ao se depararem com a escola real e que os tornassem ativos criticamente no enfrentamento do cotidiano escolar. Foram e ainda são bastantes os embates em torno de discussões sobre “escola pública de qualidade”, “professor qualificado”, “questão salarial”, “compromisso docente frente à realidade escolar”, “escola inclusiva”, “políticas públicas educacionais”, entre tantos outros, que não me furtaram as frustrações. Todavia, a “teimosia” em transformar a “escola que temos na que queremos” permaneceu. Essa permanência se deu devido à esperança de uma “escola bonita de se ver” (FREIRE, 1996), na qual crianças e jovens aprendam sobre e com o mundo em que vivem, que dominem os saberes desse mundo e que se relacionem, permanentemente, com os outros.

Percebi nessa interação frutífera desses *espaçostempos* o quanto precisamos estar em movimento com o processo de conhecer. Uma busca incessante, constante para o aprimoramento de nossas práticas, nossos saberes, nossos conhecimentos. Concordo com Freire (1983b, p. 16) quando diz que:

O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação trans-formadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece

conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Ao refletir sobre a forma como desenvolvemos nossa prática docente, percebo que estamos inseridos numa extensa rede de fios entrelaçadas aos saberes e conhecimentos disponíveis com a significação (significado e sentido) que cada um faz sobre eles. Reconheço que precisamos, sim, estar em constante processo de formação. Uma formação permeada pela reflexão sobre o próprio trabalho, que não o ignore, mas que o tenha como um de seus princípios.

Paulo Freire, em diálogo com Adriano Nogueira (2002) afirma que o/a educador/a precisa ser competente para lidar com as diferenças e as idiossincrasias presentes nas escolas. Diz ele que “[...] para preencher o espaço da escola e orientá-lo aos problemas trazidos pela cultura popular é preciso ser competente. Não basta apenas o afeto pelas crianças populares [...]” (FREIRE, 2002, p. 50). Penso assim também. O professor precisa se qualificar para lidar com as diversas situações (de aprendizagem, relacional, cultural, política, social) apresentadas no cotidiano da escola.

Além dessa “competência”, Freire também destaca a solidariedade junto aos parceiros na luta por melhores condições de trabalho, melhores salários e melhor estrutura de escola, tanto pedagógica quanto física. Isso mobiliza o que ele chama de “seguir teimando”, ou seja, estar sempre em busca de melhorias, seja no trabalho, seja na vida pessoal (idem, ibidem).

Acredito então, ser preponderante pensar numa formação de professores que o veja sujeito *praticante do cotidiano* que é (CERTEAU, 1996; 2007), como produtor de conhecimento.

Dessa forma, corroboro com Ferraço (2005) ao afirmar que, em relação à formação de/as professores/as de escolas públicas, é preciso atentar para os aspectos das complexas redes de *saberesfazer* tecidas e compartilhadas no cotidiano das práticas, não basta priorizar somente os saberes formais e ou institucionalizados, faz-se necessário, também, pensar em uma formação que saia dos modelos, *a priori*, para uma formação que tenha como foco as práticas vivenciadas pelos professores, ou seja, focalizar os sujeitos que compõem a escola em sua dimensão interrelacional, dentro do contexto sócio-cultural em que a escola se situa.

Candau (1998) também frisa a importância da articulação entre teoria e prática numa perspectiva de formação em que teorias pedagógicas e práticas educacionais não ocorram de forma compartimentada. Essa junção da teoria com a prática, diz a autora: “[...] Traz em si a possibilidade do educador desenvolver uma ‘práxis’ criadora na medida em que a vinculação entre o pensar e o agir pressupõe a unidade, a inventividade, a irrepetibilidade da prática pedagógica” (CANDAU, LELIZ, 1998, p. 60).

É através da aproximação da teoria com os *saberes-fazer* dos sujeitos praticantes do cotidiano que se pode garantir um salto qualitativo nas análises acadêmicas, evitando-se afirmações generalizantes, fictícias e até arbitrárias.

Tardif (2002) também reconhece que os professores são sujeitos do conhecimento, portanto, tem o direito de dizer algo a respeito de sua formação profissional.

É imprescindível levar em consideração os pontos de vistas dos práticos, pois são eles realmente o pólo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação (TARDIF, 2002, p.234).

Desvalorizar esses saberes, diz ele, “[...] não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político” (idem, *ibid.*, p. 243).

Todavia, ao se refletir sobre a formação de professores, percebe-se que no Brasil o sistema escolar é predominantemente pensado no paradigma urbano. Esse paradigma é a inspiração do direito à educação (ARROYO, 2007). Não obstante, as políticas destinadas à formação de professores são mais enfáticas para os professores das áreas urbanas do que para professores das áreas rurais. Isso não significa que os professores e os povos do campo são esquecidos, ao contrário, são lembrados como os *outros*. Segundo Arroyo (2007, p. 158-159)

Apesar de tudo, o campo e a diversidade de seus povos não são esquecidos. A palavra *adaptação*, utilizada repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o *outro lugar*, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores(as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada é: não esquecer os *outros*, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano.

Essa adaptação torna a formação de professores na perspectiva de um perfil único de profissional. Em virtude disso, há um sistema único, com currículos e materiais únicos e políticas públicas, também, únicas, o que, para Arroyo (2007), contribuiu para perpetuar a negação dos direitos dos coletivos nas suas diferenças. Mas, nos últimos anos, como tem acontecido a formação de professores no Brasil? Ou melhor, que programas ou projetos de formação continuada têm sido proporcionados como política de Estado para os professores do campo?

Na última década, presenciamos alguns programas, projetos e outros cursos de formação continuada de professores, financiados pelo Ministério da Educação²⁸ que – com exceção do Programa Escola Ativa – PEA, destinado à formação continuada de professores de escolas do campo multisseriadas, extinto pelo MEC em 2012, e o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, instituído em 2013, que destina à oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo – foram construídos/formulados, de forma geral, para atender aos professores de escolas urbanas. Citamos alguns deles: Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, criado em 2005 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP e reformulado em 2006 pela Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC destinado, inicialmente, à formação de diretores e vice-diretores e, mais tarde, à formação de coordenadores pedagógicos no que concerne à especialização lato sensu; O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR (iniciado em 2001 nas regiões: Norte, Nordeste e Centro-Oeste e somente em 2008 para as demais regiões do País), proporciona formação continuada semipresencial em Língua Portuguesa e Matemática aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental (2008); o Proinfantil – um curso de nível médio, à distância, na modalidade Curso Normal destinado aos profissionais que não possuem a formação específica para o magistério, conquanto atuam nas salas de aula da educação infantil, nas creches e pré-escolas da rede pública e da rede privada, sem fins lucrativos, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, iniciado em 2012, um curso presencial de 2 anos destinado aos

²⁸ Para outras informações sobre os programas, projetos e cursos oferecidos pelo MEC, acessar: <http://portal.mec.gov.br>.

professores alfabetizadores (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental), com carga horária de 120 horas por ano – tendo por objetivo principal assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Em suma, desses programas citados, apenas o PEA e o PRONACAMPO destinaram ou destinam-se suas ações, exclusivamente, à educação do campo. O PNAIC, apesar de não se voltar exclusivamente, para a educação do campo, oferece formação continuada a professores/as de escolas do campo, de modo a observar “as especificidades da realidade do campo, considerando-se a diversidade de experiências e os modos de organização curriculares, assim como a história de constituição dos povos do campo [...] e das infâncias ali presentes” (MESQUITA; SÁ; LEAL, 2012, p.9). Outrossim, falaremos a seguir, desses três programas no que se refere à formação de professores/as de escolas do campo.

Início com o PRONACAMPO, mas detalho com maior ênfase o Programa Escola Ativa e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa por terem sido desenvolvidos no município pesquisado nos anos de 2011 e 2014/2015, respectivamente. O intuito dessa exposição é trazer para o texto, as narrativas de algumas professoras de escolas do campo do município de Carangola/MG sobre suas percepções desses programas de formação continuada em suas práticas cotidianas.

4.3 O Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO

O Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO²⁹ tem em vista a oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo, em parceria com universidades federais e os institutos federais de educação, ciências e tecnologias.

O PRONACAMPO é um dos programas voltado exclusivamente para as escolas do campo. Ele veio consolidar uma das inúmeras reivindicações dos movimentos sociais e dos estudiosos da Educação do Campo para uma atenção especial à educação dos povos do campo. Este Programa surgiu do desdobramento

²⁹ Instituído pela Portaria nº. 86 de 01 de fevereiro de 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720&Itemid=817. Acesso em: 13/02/2014.

do Decreto Presidencial nº. 7.352, de 04 de novembro de 2010 que “Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA³⁰”. Em seu 4º artigo, estabelece que a União, por intermédio do Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação de ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino e estabelece dentre seus objetivos a “formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo” (BRASIL, 2010a, Art. 4º, inciso VI).

Assim, o PRONACAMPO consiste em um conjunto articulado de ações e apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no referido Decreto. As ações do Programa estão voltadas para o fomento, a ampliação e a qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo e buscam assegurar a melhoria do processo ensino-aprendizagem nas redes existentes, bem como, a formação de professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todos os níveis, etapas e modalidade.

O Programa está estruturado em quatro eixos de ação: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e; Infraestrutura Física e Tecnológica. A seguir apresentamos esses eixos e suas ações:

Eixo I: Gestão e Práticas Pedagógicas

- Livros didáticos específicos para os anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo.
- Obras de referência com especificidades do campo e das comunidades quilombolas no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE Temático para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.
- Educação integral com atividades estruturantes e complementares à formação do estudante. Mais Educação Campo

³⁰ Para mais detalhes,

acessar: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>.

- Apoio às escolas quilombolas e às escolas do campo com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, compostas por estudantes de variadas idades. Escola da Terra.
- Inclusão das Escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS no FUNDEB, a partir de convênios com as redes públicas de ensino, amparados pela Lei nº. 12. 695/2012.

Eixo II: Formação Inicial e Continuada de Professores

- Oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO
- Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil.
- Cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização. PDE Interativo
- Financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas à educação do campo e quilombola, por meio do Observatório da Educação e do Programa de Extensão Universitária – PROEXT, conforme demanda apresentada.

Eixo III: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional

- Expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo na Rede Federal e Redes Estaduais de Formadores. PRONATEC
- Expansão de cursos de qualificação profissional específicos para o campo, por meio do e-Tec. PRONATEC
- Bolsa-formação PRONATEC para estudantes e trabalhadores rurais. PRONATEC
- Educação de Jovens e Adultos na proposta pedagógica do Programa Saberes da Terra. EJA Saberes da Terra
- Disponibilização de recursos para o 1º ano na implantação de novas turmas de EJA.
- Formação inicial e continuada nas áreas relacionadas à atividade rural e serviços básicos – guia PRONATEC de cursos FIC e Técnico.

Eixo IV: Infraestrutura Física e Tecnológica

- Disponibilização de projetos arquitetônicos de escolas, com 2, 4 e 6 salas de aula, quadra esportiva coberta, módulo terra, administrativo, de serviço, de educação infantil e alojamentos de professores e estudantes. Construção de Escolas

- Disponibilização de laboratórios de informática. Inclusão Digital
- Disponibilização de laptop educacional, um computador (servidor) com conteúdos pedagógicos e um roteador wireless para conexão. Inclusão Digital
- Disponibilização de computador interativo (projektor) com lousa digital. Inclusão Digital
- Disponibilização de recursos financeiros para manutenção, conservação, aquisição e pequenos reparos das instalações, equipamentos e para abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário. PDDE – Campo; PDDE – ÁGUA.
- Articulação para o fornecimento de energia elétrica às escolas. Luz para Todos
- Disponibilização de ônibus rural escolar, lancha escolar, bicicletas e capacetes. Transporte Escolar

No Eixo II – Formação Inicial e Continuada de Professores, destacamos o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO como uma iniciativa do MEC por intermédio da SECADI, que conta com o apoio da Secretaria de Educação Superior – SESU e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Este Programa busca fomentar projetos de cursos de licenciatura em educação do campo, tendo por objetivo apoiar a implementação de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior do País, voltados, especificamente, para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo.

Essas ações começaram a ser implantadas em 2008 com um Projeto Piloto, no qual quatro Universidades Federais fizeram parte: as Universidades Federais de Minas Gerais (UFMG), de Sergipe (UFS), da Bahia (UFBA) e de Brasília (UNB). Em 2012, a SECADI/MEC selecionou 44 (quarenta e quatro) universidades e institutos federais para oferta do curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Das treze universidades federais em Minas Gerais, apenas quatro possuem a Licenciatura em Educação do Campo, são elas: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM).

Na modalidade de educação à distância, tem-se observado a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu e de aperfeiçoamento em educação do campo, mas a oferta ainda é bastante tímida. No município de Carangola e em seu entorno, por exemplo, poucos são os professores que têm acesso a esses cursos. Eles acontecem por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB, com encontros presenciais para as provas e outras atividades. O que causa dificuldades para os/as professores/as, pois o polo da UAB mais próximo de Carangola fica a cerca de 300 km – em Governador Valadares. Não há, no município pesquisado, até o momento, pessoas inscritas em curso de Licenciatura ou pós-graduação lato sensu em Educação do Campo.

Quanto aos demais eixos do Programa, observamos que algumas escolas estão sendo beneficiadas, a seguir destacamos os benefícios: livros didáticos específicos para os anos iniciais do ensino fundamental; educação integral com atividades estruturantes e complementares à formação do estudante – Mais Educação Campo; o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Campo; a chegada de ônibus escolar rural; a Inclusão Digital, com os laboratórios de informática, dentre outras ações.

Em 2014, deu-se início a uma das ações constante do Eixo I do PRONACAMPO: a Escola da Terra que busca:

Promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural. (BRASIL, 2014).

O programa Escola da Terra compreende quatro ações: formação continuada e acompanhada de professores que trabalham com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas multisseriadas no campo e em escolas quilombolas, além dos assessores pedagógicos que terão a função de tutores; oferta de materiais didáticos e pedagógicos; monitoramento e avaliação; gestão, controle e mobilização social.

A implementação da formação continuada ocorre por meio de curso de aperfeiçoamento com carga horária mínima de 180 horas, organizada em dois

períodos formativos: tempo-universidade que se constitui em encontros presenciais executados pelas instituições formadoras, com carga horária entre 90 a 120 e, tempo escola/comunidade que são períodos formativos, realizados com o acompanhamento de tutores, com carga horária entre 60 e 90 horas.

Até o momento, o município pesquisado, não havia aderido a esse programa. O que pode ser justificado pelo movimento constante de fechamento das escolas do campo e, também, porque em 2014 havia apenas duas escolas com turmas multisseriadas.

4.4 O Programa Escola Ativa (PEA): experiências formativas

O Programa Escola Ativa – PEA foi um programa do governo federal que tinha por objetivo construir uma proposta de educação para as classes multisseriadas, através de uma série de elementos e instrumentos de caráter pedagógico, social e de gestão escolar. Suas estratégias eram voltadas para o investimento na formação de educadores, na melhoria da infraestrutura das escolas e no oferecimento de meios e instrumentos pedagógicos para as escolas multisseriadas.

Dados do *Projeto Base do Programa Escola Ativa* (BRASIL, 2008), destacam que suas origens estão na experiência colombiana (*Programa Escuela Nueva*), lançada em 1975 e que a partir de 1986 recebeu impulso por meio de empréstimo do Banco Mundial para expandir-se e com isso aumentar seu alcance, se tornando o programa oficial de educação rural daquele país (GONÇALVES, 2009).

No Brasil, o Programa Escola Ativa – PEA, começa a ser implementado em 1997, inicialmente nos estados da Região Nordeste, por meio de convênios do Ministério da Educação com o Banco Mundial. Nesse período, de mais de uma década, em que ele funcionou “[...] foi o pivô de debates e alvo de críticas de movimentos sociais e de alguns setores da academia, sofrendo várias mutações em seus textos-base, como tentativa de incorporação destas críticas” (GONÇALVES, 2009, p.1).

No decorrer dos anos, o PEA se expandiu para outras regiões do País como o Norte e o Centro-Oeste, através do apoio do Fundo de Fortalecimento da

Escola (Fundescola) e, ao completar dez anos em 2007, já existia em mais de dez mil escolas nessas regiões e no Nordeste (BRASIL, 2008).

Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2010) afirmam que até 2008 o PEA poderia ser considerado como um *pacote educacional*, porque desde sua origem ele mantinha a característica de uma proposta construída sem a participação dos sujeitos e dos contextos para os quais fora dirigido. Afirmam os autores (2010) que técnicos e dirigentes brasileiros do Projeto Nordeste foram convidados pelo Banco Mundial a participarem de um “curso da estratégia “Escuela Nueva – Escuela Activa” na Colômbia. Através desse contato, estabeleceu-se um grupo que ficou responsável pela implementação do Programa no Brasil” (p. 51). Assim, o PEA constituiu-se numa proposta metodológica de educação pensada e idealizada *para* os povos do campo.

Em 2008, com o término do Fundescola, houve a transferência do PEA para a Coordenação Geral da Educação do Campo (CGEC), localizada na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com essa mudança novos rumos foram dados ao Programa. Sobre isso Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2010, p. 51) confirmam:

Nesse espaço o PEA encontra-se diante da necessidade de rever sua trajetória como *pacote educacional*, pois o CGEC expressava uma proposta de política pública construída pelo envolvimento concreto de diferentes sujeitos, situados em diferentes lugares da dinâmica social. A CGEC foi criada a partir da luta de movimentos sociais, universidades, organizações não governamentais e religiosas no contexto da Articulação Por Uma Educação do Campo. A Articulação estava enraizada em uma proposta político-pedagógica construída por meio do diálogo com os sujeitos envolvidos na luta pelos direitos fundamentais de ampliação do acesso, da permanência e do direito à escola pública de qualidade no campo. (grifo do autor).

Nesse mesmo ano, o PEA passa a ser disponibilizado para todos os municípios brasileiros tendo por objetivo contribuir para a melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas e tornar-se o único programa de formação continuada do governo federal voltado, especificamente, para professores de classes multisseriadas.

Para sua implementação em Minas Gerais, houve a parceria entre a Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação / EduCampo e a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/MG. A adesão dos municípios da Zona da Mata Leste mineira ocorreu em 2009. A Zona da Mata está

localizada a sudeste do estado de Minas Gerais, limitando-se com as microrregiões Alto Rio Grande, Campos da Mantiqueira, Espinhaço Meridional, Siderúrgica, Bacia do Suaçuí, Governador Valadares e Bacia do Manhuaçu e, ainda, com os estados do Espírito Santo e Rio de Janeiro. Assim sendo, o PEA passou abarcar oito microrregiões e 143 municípios (SILVA, 2012).

No ano de 2009 foi realizada apenas a formação dos formadores ou multiplicadores de alguns municípios para que, em seguida, estes realizassem as formações dos professores das escolas multisseriadas propriamente dita. No município de Carangola, assim como em 29 municípios da Zona da Mata³¹, a formação dos formadores e a implementação propriamente dita, ocorreram concomitantemente, em 2011.

A adesão dos municípios ao PEA se deu devido ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Este é:

[...] um programa estratégico do PDE, e inaugura um novo regime de colaboração, que busca concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Trata-se de um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. A partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas. (BRASIL, MEC, PAR, 2007³²).

Uma das ações do Plano de Ações Articuladas foi a implementação do Programa Escola Ativa nos anos iniciais o Ensino Fundamental das escolas do campo multisseriadas. Segundo, ainda, o Projeto Base, (BRASIL, 2008) os objetivos do PEA foram: propiciar a melhoria da qualidade do desempenho escolar nas classes multisseriadas das escolas do campo; propiciar a formação continuada das professoras; contribuir para uma gestão democrática aliando a comunidade à escola; apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino, disponibilizando recursos

³¹ Além Paraíba, Alto Jequitibá, Antônio Carlos, Aracitaba, Barra Longa, Caiana, Caputira, Carangola, Cipotânea, Coimbra, Desterro do Melo, Durandé, Ervália, Espera Feliz, Fervedouro, Lajinha, Martins Soares, Mercês, Miradouro, Paiva, Pirapetinga, Raul Soares, Rio Novo, Santos Dumont, São Geraldo, São João do Manhuaçu, Sericita, Tombos, Ubá e Volta Grande.

³² Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 23/11/2012.

pedagógicos e de gestão; fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodológicas e reduzir as taxas de evasão e repetência nas escolas multisseriadas.

O Programa teve ainda por meta criar condições para uma aprendizagem voltada para a compreensão da realidade social na qual a criança está inserida, estimulando vivências que objetivassem a aprendizagem, a participação, a colaboração, o companheirismo e a solidariedade, envolvendo, reconhecendo e valorizando todas as formas de organização social.

As concepções que fundamentaram o PEA baseavam-se na aprendizagem ativa e centrada no aluno; na aprendizagem cooperativa; na avaliação continuada e processual; na recuperação paralela; na promoção flexível e na periodicidade de cursos de formação para professores e técnicos (BRASIL, 2008).

Para a implantação do programa, as escolas municipais receberam livros específicos por disciplina (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e alfabetização), desenvolvidos para utilização nas classes multisseriadas e um kit pedagógico contendo: globo terrestre, bússola, esqueleto humano, régua, esquadro, compasso, transferidor, alfabeto móvel, jogo memória de sílaba, ábaco vertical aberto, material pedagógico dourado, tangran, jogo de números com pinos, jogo alfa-numérico, blocos lógicos e xadrez. Esses livros e materiais contribuíam bastante para as aulas, pois eram praticamente inexistentes em muitas escolas.

Outros elementos estruturantes do programa foram: a formação continuada dos educadores – reuniões de professores para socialização de experiências; cantinhos de aprendizagem – espaços interdisciplinares de pesquisa para os alunos e professores; colegiado estudantil – formado por estudantes como intuito de favorecer a implantação da gestão democrática e fortalecer a participação dos alunos e da comunidade e; o conselho escolar – que funcionava com a voz e o voto dos diferentes atores da escola, internos e externos, desde os diferentes pontos de vista, deliberando sobre a construção e a gestão de seu projeto político-pedagógico. Para a constituição do Conselho Escolar, elegia-se um representante de cada segmento da comunidade escolar: professores e serventes e, também representantes de pais e da comunidade local.

4.4.1 O Programa Escola Ativa em Carangola/MG

O desenvolvimento do programa em Carangola, como dito, iniciou-se em 2009 com a adesão ao Plano de Ações Articuladas e fora implementado em 2011. Nessa época, fui indicada para a função de professora-multiplicadora, ou seja, a responsável pelo planejamento e realização da formação dos educadores de classes multisseriadas, além do acompanhamento do programa no município.

A formação dos professores-multiplicadores ocorreu durante o ano de 2011 por intermédio da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo – EduCampo. Os municípios que aderiram ao Programa indicaram um técnico da secretaria municipal de educação para participar dessa formação. O curso de aperfeiçoamento teve carga horária de 240 horas distribuídas em seis módulos³³. Após a realização de cada módulo, o professor-multiplicador realizava a formação dos educadores de classes multisseriadas em seus municípios.

Durante toda a formação continuada sobre a metodologia do PEA, foi perceptível o empenho das professoras das classes multisseriadas para implantar o programa. Não havia no município, até 2011, uma formação continuada voltada, exclusivamente, para as professoras dessas classes, o que dava um caráter inovador ao programa, pois percebíamos que não estávamos sozinhas, abandonadas e isoladas. A ideia de melhorias no processo ensino-aprendizagem nas escolas do campo muito nos agradava. A forma de organizar a sala de aula; a criação dos cantinhos de aprendizagem; a participação ativa dos alunos nas atividades da escola; o material pedagógico; os debates sobre a reestruturação das escolas, a participação ativa dos pais, dentre outros fatores, traziam para as professoras subsídios para o aprimoramento de suas práticas e da relação com a escola.

Algumas professoras escreveram em seus relatos de experiências³⁴ sobre a implantação do Programa nas escolas:

³³ Em Carangola, o curso foi coordenado por mim durante o ano de 2011. Os módulos compreendiam uma carga horária de 40 horas, sendo eles: Módulo I – Metodologia do Programa Escola Ativa; Módulo II – Alfabetização e Letramento; Módulo III – Introdução à Educação do Campo; Módulo IV – Práticas pedagógicas em Educação do Campo; Módulo V – Gestão Educacional no Campo e; Módulo VI – A Tecnologia na Educação do Campo, perfazendo 240 horas.

³⁴ Participaram da formação, 11 professoras. Durante a formação, as professoras foram incentivadas a escreverem relatos de experiências sobre a implantação do Programa. Como não era requisito para

/.../ o PEA tem apresentado práticas para o cotidiano das escolas do campo que vem valorizar a vida em comunidade, isso é muito importante, pois se trata de comunidades com um número pequeno de membros e esse fato torna necessário o estreitamento dos vínculos nas relações pessoais, uma vez que, as escolas do campo são centros referenciais para a comunidade a sua volta e essa, longe dos centros urbanos, constantemente conta com o apoio daqueles que estão em sua proximidade (Profª. Rosa, 2011).

/.../tenho percebido que o Programa busca auxiliar o trabalho do professor em sala de aula, bem como facilitar a aprendizagem do educando através de uma forma diferenciada de trabalhar com a turma multisseriada: por exemplo, trabalhar com temas comuns para todos os alunos da sala (Profª. Hortência, 2011).

/.../ a implantação do programa está sendo muito boa, pois ele valoriza a origem e o conhecimento dos alunos /.../. A todo o momento é falado sobre a importância do homem do campo para todos nós, mostrando a eles que não é necessário sair da área rural para mudar de vida (Profª. Margarida, 2011).

De certa forma, o programa possibilitou refletir sobre as condições reais daquelas escolas do campo. A professora Rosa destaca o estreitamento na relação família e escola como ponto positivo para a escola do campo. Penso que nessa relação, a família (a comunidade) é parte essencial da escola. Sem o apoio desta a escola fica ainda mais isolada. A professora Hortência destaca um dos pressupostos do PEA, evitar a fragmentação dos conteúdos trabalhados, realizando uma articulação interdisciplinar que visa promover a atuação dos alunos em grupos, num processo colaborativo, assim, vai se constituindo em uma diferente forma de organização para o planejamento e conseqüentemente para a avaliação.

A professora Margarida destaca a valorização dos saberes dos alunos como princípio para o ensino. Ao referenciar a cultura, as origens dos alunos, da comunidade rural onde se encontram, apresenta o homem do campo (nesse caso, o produtor/trabalhador rural) como peça chave para o crescimento da região e mesmo do País. Os alunos e sua comunidade passam a fazer parte do currículo da escola quando a professora inclui, nas atividades, a história da comunidade local.

/.../ quando os livros do 4º ano chegaram, trabalhamos o mesmo tema com toda a sala: uma atividade de História que discutia “coisa de antigamente” e trouxe um momento riquíssimo de aprendizagem, pois envolveu toda a

a formação, apenas quatro escreveram. Para identificá-las, utilizo os pseudônimos escolhidos por elas: Margarida e Sol – professoras dos 1º, 2º e 3º anos; Rosa e Hortência – professoras dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Esses relatos de experiências foram escritos e muitas vezes, expressos nos encontros de formação (cerca de 4 dias para cada módulo), durante o ano de 2011.

turma e seus familiares. Os alunos trouxeram objetos antigos, ouviram relatos do passado de seus familiares e ficaram admirados com as histórias. Produziram textos, cartazes e expuseram o material recolhido com a atividade. Foi um momento prazeroso de tarefa entre família e escola. (Profª. Rosa, 2011).

Esse envolvimento da família com a escola foi se tornando cada dia melhor. É fato que os pais dos alunos já participavam das atividades escolares – nas reuniões de pais e mestres a maioria dos pais comparecia – mas o programa deu mais ênfase a essa participação. A própria criação do Conselho Escolar reforçou essa parceria. As escolas até então não possuíam Conselho Escolar e isso aproximou mais ainda os pais das escolas e, nesse momento, como participantes ativos das ações desenvolvidas. O processo foi lento, mas foi acontecendo a partir do momento em que foram chamados/convidados para a eleição de composição do Conselho.

Outro fato interessante a destacar é a própria formação das professoras. Em seus relatos, foi possível perceber que a concepção de educação do campo começava aparecer:

/.../ estou tendo a oportunidade de construir uma concepção de educação do campo, porque até o PEA chegar a nosso município não tinha. Eu, e sei que muitas professoras, víamos a escola rural de forma inferior; muitas tinham a visão de educação inferior, até porque não tínhamos uma capacitação voltada para a educação dos povos do campo (Profª. Margarida, 2011).

/.../ ele me fez repensar minhas práticas pedagógicas, me fez perceber que o trabalho nas escolas do campo não deve ser diferenciado das escolas urbanas, mas sim, conduzido sob um novo olhar, que traga para o centro dos trabalhos as singularidades e as necessidades dos sujeitos do campo, para que estes possam ser mais que construtores de seus conhecimentos, que sejam referências para tal (Profª. Rosa, 2011)

Destacavam ainda que os encontros formativos proporcionavam momentos de socialização de experiências e percebiam que a prática pedagógica passava a incorporar o contexto dos alunos e o trabalho colaborativo entre eles:

/.../ o que mais tem contribuído são as trocas de experiências. E, além disso, as capacitações têm nos proporcionado e mostrado que é possível desenvolver as atividades que já desenvolvíamos, mas com práticas pedagógicas inovadoras levando em consideração o contexto do aluno, da comunidade a qual está inserido (Profª. Margarida, 2011).

/.../ vem contribuindo para a inovação do trabalho, para a troca de experiências /.../. O envolvimento dos alunos na busca de aprender com o trabalho colaborativo (Profª. Sol, 2011).

/.../ tem contribuído para a dinâmica de trabalho com várias turmas num único espaço físico. Tenho aprendido a observar as necessidades físicas, relacionais e os valores de cada educando e tenho agido de forma talem busca de contribuir neste processo (Profª. Hortência, 2011).

A ideia do trabalho focado na criação de um ambiente de aprendizagem ativo e centrado no aluno, voltado para a compreensão da realidade social destes, estava presente. Além disso, as professoras se posicionaram e criaram estratégias próprias para desenvolverem suas aulas:

/.../ a turma está separada da seguinte forma: de um lado ficam os alunos do 4º ano e do outro lado os alunos do 5º ano. Assim, posso me direcionar a cada grupo, quando necessário, sem que o outro fique ocioso a espera de atividades. Quando um determinado conteúdo complementa o conteúdo de um dos grupos, ou serve de base, me direciono aos dois grupos e juntos discutimos os temas para depois fazer a atividade (Profª. Rosa, 2011).

/.../ organizo os alunos da seguinte forma: proposto o assunto forma-se um ciclo de debate com todos os alunos em círculo, semicírculos ou agrupados. Fazemos levantamento de hipóteses e o registro. Após a consolidação do assunto realizam-se as atividades de leitura e escrita de acordo com as habilidades e competências a serem adquiridas. Aproxima-se o agrupamento pelo desempenho do aluno e não só exatamente por série (Profª. Margarida, 2011).

/.../ dependendo do tema trabalhado, por exemplo: zona urbana e zona rural, os alunos fazem a leitura em seus livros, depois conversamos sobre o assunto, tirando as dúvidas e chegando a conclusões. Finalmente, fazem as atividades propostas. (Profª. Hortência, 2011).

Como se percebe, as professoras compreenderam que é possível trabalhar de forma interdisciplinar nas turmas multisseriadas, de forma a dinamizar ainda mais o processo ensino-aprendizagem. Criaram a estratégia de eleger um conteúdo/tema e desenvolvê-lo com graus de dificuldades diferenciados, de modo a atender os alunos de anos de escolaridade diferentes.

Todavia, em seus relatos, as professoras indicavam as falhas do Programa. Uma delas foi realizar a implantação concomitantemente à formação:

/.../ acredito que o PEA possa transformar as práticas pedagógicas do campo adequando-as à realidade local e trazendo conquistas que possam beneficiar toda a comunidade escolar, no entanto neste primeiro momento, vemos pequenas transformações. Isso, porque aliar uma nova prática ao modelo que já estava sendo aplicado demanda tempo /.../. Se tivesse a

oportunidade de estar em contato com a metodologia, assim como os livros didáticos, antes de iniciar as atividades escolares, seria mais fácil a aplicação dos trabalhos do PEA. (Profª. Rosa, 2011).

Os livros didáticos³⁵ e os demais materiais chegaram às escolas no final de março. Os livros, às vezes, não eram em quantidade suficiente para todos os alunos. O que gerava certo desconforto às professoras por não poder utilizá-los de modo a facilitar determinadas aulas e aos alunos que, nesse momento, esperavam pelo livro (uma novidade para muitos deles).

A professora Margarida também se manifestou sobre as ações do programa: “Sempre pensei que dividir os alunos por série na sala de aula era a melhor opção. Hoje, estou tentando modificar /.../ é difícil, mas já percebo que é possível” (Profª. Margarida, 2011).

Nesses relatos, percebemos que a “seriação” proposta pelo modelo urbano de educação estava arraigada na concepção de ensino e aprendizagem da professora. Foram muitos anos trabalhando com a dinâmica de dividir os alunos e o quadro negro por série, em uma mesma sala de aula. O planejamento, as atividades e as provas também foram construídas nesse modelo, além de terem o livro didático como única fonte de acesso aos conteúdos curriculares e distante dos saberes e da realidade dos alunos.

A utilização de livro didático próprio foi uma inovação, pois como dito, até então os alunos não tinham livros que aproximassem os conteúdos programáticos da realidade do campo. A professora Sol disse: “Os livros didáticos são ótimos, pois trazem conteúdos de acordo com a realidade dos alunos, principalmente nas matérias Matemática, Geografia e História” (Profª. Sol, 2011). A professora Margarida também relatou sobre o uso do livro didático:

/.../ avalio como práticos, com assuntos ligados ao campo e de interesse para o aluno. Amplia horizontes para o aluno do campo. Interessante que ele não se restringe somente ao campo, mas numa busca de relação de interdependência entre campo e cidade. Matemática, Geografia, História e Ciências todos os assuntos são interligados. Geografia e História chamam mais atenção (Profª. Margarida, 2011).

Nestes relatos das professoras dos 1º, 2º e 3º anos fica claro que os livros integram os conteúdos curriculares perpassando a divisão entre os mesmos. Mas

³⁵ Para cada aluno um kit com cinco livros: Alfabetização e Letramento (1º, 2º e 3º anos) ou Língua Portuguesa (4º e 5º anos), Matemática, História, Geografia e Ciências.

quando se trata dos livros dos 4º e 5º anos, a divisão entre os conteúdos e séries ainda é percebido. A professora Rosa afirmou que:

/.../ penso que se os livros fossem iguais para o 4º e 5º anos o trabalho fluiria mais, não no sentido de homogeneizar a turma, mas na tentativa de romper com as pausas causadas pelo tempo dividido entre essas duas séries e que, querendo ou não, sempre acabo por fazer. Os conteúdos do 4º ano sempre aparecem como base no 5º ano e são acrescidos de conteúdos de níveis mais complexo. Para mim, esses novos complementos ficariam por responsabilidade do professor [do quadro negro para o caderno]. Dessa forma, haveria um período de dedicação integral aos estudos, pois muitas vezes observo meu trabalho voltado mais para o 5º ano e sinto, nas conversas com outros professores, que o mesmo acontece em outras escolas (Profª. Rosa, 2011)

Além da fragmentação dos conteúdos curriculares ser visível nos livros dos 4º e 5º anos, a professora nos dá outras pistas para refletir sobre a organização destes livros e a dinâmica nas salas multisseriadas quando afirma que sua atenção é maior para os alunos do 5º ano. É nítida a preocupação de Rosa com os alunos do 5º ano, afinal eles “devem sair” da escola no final do ano. Essa passagem para outra escola (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, geralmente localizada em área urbana) é tensa na escola do campo.

Ainda sobre o uso dos livros didáticos, a professora Hortência disse:

/.../ os livros auxiliam meu trabalho, mas não fico seguindo somente eles /.../ Vou acrescentando coisas [matérias/conteúdos] que sei que são fundamentais para os alunos. Penso que é preciso ir além do que está neles [livros didáticos] para não restringir a aprendizagem dos alunos. Eles estão na roça, mas sabemos que irão para a cidade. (Profª. Hortência, 2011).

Hortência também se preocupa com o que acontecerá com seus alunos no decorrer do processo de escolarização. Esse “ir além do que está prescrito nos livros didáticos” pode ser interpretado como uma forma de propiciar aos alunos a garantia do direito à educação, à formação, à socialização, ao aprendizado dos saberes, dos valores, da cultura e das identidades de forma geral, universal. Como afirma Arroyo (2011, p. 26):

No *quefazer* cotidiano os professores reagem à subordinação da condição docente de passar, de transmitir a matéria institucionalizada, reconfigurando a profissão docente, como “um dever profissional e existencial da condição docente-educadora. (grifo do autor).

A preocupação das professoras em “preparar” seus alunos para a outra escola (6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) se justifica pelo modo como os alunos do campo, “da roça” são recebidos nas escolas da cidade. Na complexidade das escolas multisseriadas, as falas negativas de gestores, intelectuais e professores perduram ao longo dos anos. Como afirma Dilza Atta (2003, p. 17): “A ECMS [Escola de Classes Multisseriadas] é vista como uma opção de segunda categoria, já que não se tem o “ideal” que é seriada [...] Elas são consideradas o avesso a que se espera um dia chegar”.

A escola multisseriada é vista como algo que precisa ser extinto. É comum depoimentos sobre a transformação das mesmas nos moldes do que se efetiva no processo educacional que se realiza nos espaços urbanos – o seriado, todavia sem levar em conta que algumas dessas escolas, se constituem a única alternativa para alunos terem acesso à educação escolar.

No final da formação, as professoras já falavam sobre as estratégias que utilizavam para aliar o que os alunos sabem aos conteúdos de ensino e, que essas estratégias aconteciam de forma interdisciplinar. Na verdade, perceberam que o programa não trouxe tantas novidades metodológicas. Mas é inegável que o Programa colaborou para que as professoras organizassem os procedimentos práticos que faziam, possibilitou a reflexão e o fortalecimento do diálogo e a teorização em torno das experiências docentes que possuíam.

Ficou claro para mim, que a formação contribuiu para o aprimoramento das práticas das professoras. Mesmo com as falhas do Programa, foi um momento intenso de reflexão sobre as escolas do campo, sobre a educação do campo. Tanto eu quanto as professoras percebemos que a educação do campo precisa ser pensada/refletida a partir do mundo do campo e para o campo, levando em conta seu contexto em termos de cultura, maneira de conceber o tempo, espaço, meio ambiente, modo de vida, organização familiar e trabalho.

É possível dizer, tentando não simplificar a implantação do programa, que no decorrer da formação continuada do PEA as professoras tornaram-se ativas no processo de formação, pois nos encontros a prática e a teoria caminharam juntas, e em suas escolas buscaram aliar os preceitos do programa ao modo próprio com que desenvolviam suas aulas. Seus saberes não foram desprezados. Pelo contrário, deram significado à formação.

Mas, como “nem tudo na vida são flores”, uma questão que venho enfatizando neste estudo e que trouxe transtornos para a formação das professoras foi à rotatividade das mesmas. Em uma das escolas, no mês de maio, houve a saída das duas professoras que estavam realizando a formação, o que trouxe problemas para a escola, para os alunos e para a continuidade da implantação do Programa. No relatório final do módulo II da formação³⁶, escrevi: “por mais que tentemos capacitar estas professoras [as novatas], não conseguiremos fazer em tempo hábil para surtir efeito, pois estamos terminamos o segundo módulo” (Relatório enviado à Coordenação do EduCampo – UFMG, em maio de 2011).

Para piorar a situação, o Programa foi extinto em 2012 e, “como sempre”, não houve continuidade das ações e orientações que o mesmo oferecia. É importante frisar que nesse ano houve mudanças das equipes gestoras devido às eleições municipais e, parte das professoras que fizeram a formação fora enviada para outras escolas (urbanas) ou saíram da rede municipal (no caso das contratadas). Brincamos na época: “jogaram fora a água da bacia, com a criança e tudo”. Assim, a formação continuada para as professoras das escolas do campo ficou estagnada só voltando a acontecer no ano de 2013 com a adesão do município ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

4.5 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) surgiu em 2012 como uma medida do Governo Federal para que todas as crianças estivessem alfabetizadas até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, até a idade de oito anos. (BRASIL, 2012c)

Para sua implementação, várias instituições de Ensino Superior e da Educação Básica assumiram o compromisso de refletir sobre estratégias que possibilitassem a melhoria da educação brasileira, trazendo para o foco a perspectiva de que a instituição escolar é um espaço plural e que a diversidade encontrada nela deve ser considerada como essencial, de modo a se pensar em uma educação que inclui e não o contrário.

³⁶ No final de cada módulo, era enviado um relatório descrevendo as atividades realizadas e o andamento do Programa.

O eixo principal do PNAIC é a formação continuada de professores alfabetizadores. Essa formação possui uma carga horária total de 120 horas assim organizadas: 80 horas distribuídas entre as oito unidades do curso com encontros presenciais mensais com os professores orientadores; mais 8 horas de seminário final e 32 horas de estudo e atividades extrassala. O referido programa governamental tem duração prevista de dois anos e sua principal referência é o Programa Pró-Letramento³⁷. A formação continuada promovida pelo Pacto em 2013 enfatizou-se a linguagem e, em 2014 foi enfatizada a matemática (BRASIL, 2012a).

O Pacto (como é popularmente chamado pelos professores) possui quatro eixos de atuação:

- 1) Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
- 2) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
- 3) Avaliações sistemáticas;
- 4) Gestão, controle social e mobilização.

A intenção, aqui, é discutir a formação continuada dos professores alfabetizadores de escolas do campo. Nossa base para o texto se encontra na formação continuada de professores alfabetizadores do município de Carangola/MG. Essa formação iniciou-se em março de 2013 enfatizando a Língua Portuguesa e em 2014, na segunda fase da implantação, o foco foi o estudo da Matemática.

No Caderno de Apresentação – Formação do professor alfabetizador (BRASIL, 2012a) é exposto os fundamentos e as orientações para a organização geral do desenvolvimento do Pacto. Dentre as orientações, a organização do tempo escolar em ciclos é uma das mais salientadas. No Estado de Minas Gerais esta organização vem de longa data (pesquisas indicam a partir de meados da década de 1980 – FRANCO, 2001; GOMES 2004): 1º, 2º e 3º anos – ciclo inicial de alfabetização e, 4º e 5º anos – ciclo complementar de alfabetização. Fica bastante enfatizada tal organização, principalmente o ciclo inicial de alfabetização (foco do

³⁷ O Pró-Letramento funciona na modalidade semipresencial, mediante a utilização de material impresso e vídeos, com atividades presenciais e à distância, acompanhadas por tutores. É um programa governamental, implementado em 2005, que apresenta a estratégia de formação continuada à distância e em serviço de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (rede pública de ensino) com o objetivo de favorecer a melhoria do desempenho escolar de alunos nas áreas de leitura/escrita e matemática. (BRASIL, 2010)

Pacto) como uma oportunidade para que os alunos tenham uma progressão continuada que permita a apreensão de forma mais dinâmica dos conteúdos básicos das diferentes áreas do conhecimento.

Em se tratando dos processos de alfabetização, os três primeiros anos do Ensino Fundamental – o ciclo da alfabetização – têm sido considerados como o tempo necessário para que meninos e meninas consolidem suas aprendizagens sobre o sistema de escrita, possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia e compreender conceitos básicos das diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2012a, p. 22).

Entende-se que as crianças irão, ao longo desse ciclo, apropriar-se de autoconfiança e desenvolvê-la no uso desses conhecimentos e, que os/as professores/as terão um tempo maior para consolidar a alfabetização evitando cobranças ano a ano e, conseqüentemente, a reprovação que é bastante criticada no documento.

Nesse mesmo Caderno, a escola do campo é lembrada quando se enfatiza a relação entre escola e comunidade, além disso, é reforçada a ideia de que a presença da escola em espaço próximo ao local de moradia contribui para as possibilidades de processos educativos que fortalecem as identidades sociais das comunidades e o sentimento de pertencimento das crianças. Nessa relação, as turmas multisseriadas das escolas do campo são lembradas como: “[...] formas de agrupamento dos estudantes em que são encontrados alunos com diferentes idades, diferentes níveis de conhecimento, diferentes etapas de escolaridade em uma mesma turma”. (BRASIL, 2012a, p. 22).

Uma identificação comum nos municípios mineiros e que muitas vezes, salvas exceções, são agrupadas turmas multisseriadas realmente com os ciclos anunciados anteriormente: 1º, 2º e 3º anos (uma turma) e 4º e 5º anos (outra turma). É cada vez menor o número de escolas do campo que possui uma única turma. A organização por turmas multisseriadas é tratada no Caderno como uma forma de organização escolar que pode, por um lado, dificultar as decisões didáticas e organização do tempo, mas por outro lado, garantir vínculos afetivos sólidos e maior identificação entre as crianças e, ainda, que essa organização pode contribuir para uma melhor articulação com a comunidade.

Quanto à avaliação dos alunos, o Pacto enfatiza “[...] uma avaliação formativa, voltada para a redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo do fazer pedagógico” (id, ibid, p. 22). Mas, é preciso registrar que a partir

de 2014, além das avaliações destinadas aos alunos do ciclo inicial de alfabetização: Provinha Brasil (que avalia estudantes do 2º ano) e o Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA, integrante do Sistema Mineiro de Avaliação – SIMAVE (que avalia estudantes do 3º ano), ocorrerá outra avaliação realizada pelo INEP, que será aplicada aos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, apontada como fundamental para a implantação do PNAIC.

Se observarmos o cenário da educação brasileira nas últimas décadas, veremos que as políticas de formação continuada de professores seguem a lógica da educação pautada na competitividade entre os profissionais e as escolas; estreitamento curricular e; pressão sobre o desempenho dos alunos, dentre outros (FREITAS, 2012). Essa lógica pode ser compreendida pelos acordos firmados com órgãos internacionais para suprir as deficiências da formação dos profissionais da educação básica criando assim, vários programas, planos e leis (AFONSO, 2012). Nesse caso, a avaliação é parte do “pacote”.

O Pacto segue a mesma tendência e, se seu objetivo principal é alfabetizar as crianças ao final do 3º ano de escolaridade, a avaliação é a forma de constatar ou não sua eficácia, entendendo que, para se obter bons resultados, a formação continuada de professores é primordial. Portanto, um círculo “vicioso”.

No município pesquisado, na rede municipal de educação, 33 professoras participaram da formação em 2013. Destas, 17 eram de escolas do campo e 11 delas trabalhavam com turmas multisseriadas.

Estive presente em alguns dos encontros presenciais da formação e, no último de 2013 quando as professoras apresentaram seus Relatos de Experiências e entregaram uma Avaliação final do Curso que fora enviada ao Polo de Juiz de Fora – UFJF. Trago, aqui, algumas considerações das professoras alfabetizadoras sobre o desenvolvimento do Pacto no referido município.

Em seus relatos, muitas delas destacaram como organizaram o trabalho pedagógico nas salas de aulas após/concomitantemente as orientações propostas pela formação do Pacto.

Na Unidade 6 da formação dos professores de turmas multisseriadas – *Projetos Didáticos e Sequências Didáticas na Educação do Campo: alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar*–, os autores salientam a alfabetização na perspectiva do letramento e deixam evidente a importância de se planejar a ação didática em:

[...] consonância com as necessidades das crianças considerando-se o universo infantil, o tempo de desenvolvimento, mas também com as necessidades da comunidade da qual a criança participa. É essa articulação que imprime ao currículo o potencial de construção das identidades individuais e coletivas (BRASIL, 2012b, p. 09).

Em seguida, falam sobre a organização do tempo escolar da forma como tem sido feita e citam o princípio metodológico da alternância (BATISTELA, 2011; RIBEIRO, 2008; SILVA, 2008) como possibilidade para as escolas do campo. Esse princípio propõe um tempo de trabalho na comunidade e outro tempo de trabalho escolar, assim, os alunos frequentam a escola num determinado tempo e noutro convivem com seus familiares nos espaços produtivos. O que não ocorre no município pesquisado, pois geralmente, as escolas são de pequeno porte e com espaço externo restrito.

Todavia, não há uma discussão a respeito da qualidade estrutural da escola para que isso aconteça, pois ela, nesse caso, não significa apenas o local de aprender os saberes, contudo o local para os alunos aprenderem algo que lhes sirva, também, na vida diária com a terra, com o cultivo, com a colheita, com atividades que sejam diárias na comunidade onde está inserida a escola, daí a importância de a escola ter esses outros espaços, a fim de que a aprendizagem aconteça de forma integrada: saberes escolares e saberes práticos.

Ademais, para que isso aconteça é preciso adequar o calendário escolar. Pareceu-me ilusório, pois percebo, na região pesquisada, que o calendário escolar não é alterado nas escolas do campo, devido a uma série de fatores administrativo-estruturais como, por exemplo, o transporte escolar compartilhado entre os dois entes federados: Estado e Município. Se alterar o calendário escolar para atender os alunos de escolas do campo, é preciso aumentar a rota do transporte escolar, o que geraria mais ônus para os municípios ou, caso contrário, os alunos que estudam nas escolas urbanas ficariam sem o transporte, dessa forma, essas escolas também deveriam adequar o calendário. Não é uma questão tão fácil de resolver e, definitivamente, a decisão não está nas mãos de professores, pedagogos e diretores de escolas.

Quanto ao planejamento didático, afirmam que:

[...] para planejar a ação didática, é necessário avaliar seu potencial educativo: o que as crianças já sabem, pensam e sentem sobre os temas em foco; como esses temas afetam suas vidas; quais as necessidades e

interesses existentes ou que podem ser gerados como resultado da ação planejada, etc. (BRASIL, 2012b, p. 17).

Assim, destacam que os professores devem ter informações concretas sobre os objetivos do ensino proposto para possibilitar um processo de ensino e aprendizagem mais sistemático em cada ano do ciclo de forma progressiva.

Para esse planejamento, recomendam-se o uso de atividades permanentes, projetos e sequências didáticas como modalidades de organização do trabalho pedagógico.

As professoras alfabetizadoras destacaram com maior frequência, a sequência didática, mas em vários relatos percebi que utilizam diferentes formas de organização do trabalho pedagógico ao mesmo tempo. É comum desenvolverem projetos didáticos, atividades permanentes e sequência didática durante o ano letivo.

A atividade permanente, como o próprio nome diz, constitui-se em um “trabalho regular, diário, semanal ou quinzenal que objetiva uma familiaridade maior com um gênero textual, um assunto/tema de uma área curricular [...]” (NERY, 2006, p. 20). Nesse caso, observei o uso da leitura diária em boa parte dos relatos de experiências. Leitura individual e/ou coletiva – quando o texto é extenso e todos os alunos leem com determinada fluência, as professoras costumam tomar a leitura dos alunos por parágrafos. Cada aluno lê um ou dois parágrafos, até o final do texto e quando o mesmo termina antes de todos lerem, inicia-se novamente a leitura.

Em muitos relatos, as professoras contam que também liam para seus alunos, o que chamam de “leitura deleite”: liam para seus alunos textos literários e alguns livros de literatura infantil com o intuito de evidenciar a importância da leitura para os mesmos. Permitiam, também, que os alunos escolhessem os livros que gostariam de ler e os lessem na sala de aula, em horário combinado, ou que levassem os livros para casa.

As professoras³⁸ contaram que:

/.../ trabalhar com atividades permanentes em sala de aula foi uma prática positiva visto que se criou uma rotina de atividades nas quais os alunos desenvolveram a iniciativa própria de praticar as atividades propostas no dia a dia. A leitura deleite foi uma das práticas que deu certo em minha turma de alfabetização com alunos de 2º e 3º anos. (Profª. Sol, 2013).

³⁸ Só para lembrar... Estamos utilizando pseudônimos, escolhidos pelas professoras, para identificá-las: Sol e Luiza – professoras dos 1º, 2º e 3º anos; Sucai – professora dos 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; Maria José – professora de uma turma de alunos do pré-escolar ao 4º ano. Josi – Professora dos 3º, 4º e 5º anos. Maria – professora orientadora do Pacto em Carangola/MG.

O pacto foi muito importante para minha prática pedagógica. Pois trabalho em uma escola multisseriada. Algumas coisas passavam despercebidas, como, por exemplo, fazer uma leitura deleite todos os dias. /.../ Agora, todos os dias têm a história deleite, jogos, cantinho de leitura, os alunos levam livros para casa /.../ (Profª. Maria José, 2013)

Outra forma de organizar o trabalho pedagógico foi a utilização de projetos didáticos. Segundo Nery (2006, p. 119) o projeto didático “[...] prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia”.

As professoras também utilizaram desse recurso. Foram muitos projetos desenvolvidos: Meio Ambiente; Trabalhando a higiene bucal através do livro Balas, bombons e caramelos; Viviana Rainha do Pijama; Folclore Brasileiro, dentre outros.

A sequência didática, embora não haja uma única definição, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 96) “[...] é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”.

Segundo esses autores, (Idem) o professor precisa sequenciar as atividades na sequência didática, com base na avaliação do que as crianças sabem ou não sabem sobre determinado conteúdo ou do que elas sabem ou não sabem fazer. “[...] As seqüências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

A estrutura básica de uma sequência didática pode ser assim organizada:

Apresentação da situação: descrição detalhada da tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos realizarão; produção inicial: elaboração de um primeiro texto inicial (oral ou escrito) correspondente ao gênero trabalhado; módulos: atividades e/ou exercícios que dão os instrumentos necessários para o domínio do gênero em questão; produção final: o aluno poderá colocar em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, medir os progressos alcançados (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Então, inicialmente, os docentes devem realizar uma avaliação diagnóstica dos alunos para servir de norte para determinadas aprendizagens consideradas relevantes aos alunos. Para Nery (2006, p. 114):

[...] as seqüências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada seqüência, durante um determinado

período estruturado pelo(a) professor(a), criando-se, assim, um a modalidade de aprendizagem mais orgânica.

Percebi que as professoras utilizam tal organização com regularidade. Em um dos relatos me chamou atenção a descrição de uma atividade de sequência didática que apresento abaixo:

O trabalho realizado teve dois momentos cruciais: no primeiro momento a leitura do texto para Deleite da Obra “As aventuras de um pequeno ratinho na cidade grande”, autor Simon Prescott. No segundo momento a sequência didática da Obra, envolvendo a oralidade, a leitura, a interpretação oral e escrita e a produção de textos escritos que contemplaram conhecimentos e as habilidades presentes nos quadros de direitos de aprendizagens da Língua Portuguesa.

As atividades desenvolvidas na sequência didática foram: 1º momento: escolha e apresentação do livro. 2º momento: exploração das ilustrações da capa e do título, por meios dos seguintes questionamentos: qual o título do livro que iremos ler? Quais imagens estão vendo na capa? Pelo título do livro e pelas imagens será que conseguimos saber qual o assunto da história? 3º momento: a leitura do texto para Deleite da história. 4º momento: interpretação oral, coletiva sobre a história, os personagens, onde acontece a história. 5º momento: discussão oral coletiva com a turma, fazendo comparação do campo com cidade, prestação de serviços de quem vive no campo, de quem vive na cidade, a produção de alimentos no campo e a prestação de serviços na cidade. 6º momento: leitura individual da história lida. 7º momento: reescrita da história individual realizada pelos alunos. 8º momento: ler e interpretar diversos tipos de carta, após produzir gênero textual carta. 9º momento: escrever os meios de transportes, utilizados na comunidade. 10º momento: escrever lista de nomes de animais que se encontram na comunidade.

Através dos questionamentos pude antecipar sentidos e ativar os conhecimentos prévios relativos ao texto que foi lido, tendo em vista o tema escolhido. A diferença entre a cidade e o campo, levando aos alunos a consolidar a capacidade de explicitar seus pontos de vista, de se fazer entender perante os outros.

Os alunos participaram ativamente da situação de leitura do texto da história, pude perceber que as crianças demonstram facilidade em localizar informações do texto de forma explícita.

O processo avaliativo se deu no decorrer da sequência didática. Avaliar as capacidades de observar, escrever, descrever, explicar e comparar.

A nossa prática diária deve ter uma reflexão contínua e tomou como pressuposto o conhecimento prévio dos educandos.

Todos os alunos conseguiram produzir o gênero textual carta e outros textos escritos com autonomia e outros necessitaram de orientação, ser auxiliado pela professora. Ao final do trabalho, pude perceber um progresso significativo, demonstrando avanços relevantes na escrita dos alunos, na leitura, interpretação oral e escrita, na produção de texto escrito e na escrita espontânea (Profª. Sucai, dez. 2013).

Ao relembrar minha atuação com as professoras dessas escolas, percebo que já faziam tal sequência, mas talvez por não estarem “familiarizadas” com o termo não comentavam sobre sua utilização. A organização dos planos de aula

segue uma sequência didática e estes são comuns entre estas professoras. Se observarmos a sequência didática acima, percebemos que a professora organizou suas aulas (ela não mencionou no relatório quantos dias utilizou para realizar tal atividade, mas podemos dizer que não foi apenas em um dia) em “momentos” de aprendizagem para atingir o objetivo que foi a aprendizagem do gênero textual carta pelos alunos. Esta organização nos remete ao Plano de Aula que, nesse caso, pode durar alguns dias.

As professoras incluem outras formas de ensinar, como, por exemplo, pesquisas realizadas pelos alunos junto a suas comunidades sobre a diversidade de fatos que norteiam a cultura popular local e que está em voga num determinado momento: eleições, epidemias que assolam a comunidade, nascimento de crianças (irmãos de alunos), questões relacionadas ao meio ambiente, festividades religiosas, etc. As aulas extraclasse são bastante utilizadas:

/.../ os alunos visitam os arredores da escola em contato com a natureza observando as diversas culturas de plantio (milho, feijão, café, hortaliças, etc.) e o perigo da prática abusiva de agrotóxicos em lavouras de café. Falamos da harmonia da biodiversidade local (Profª. Sol, 2013).

Assim, percebe-se que as professoras têm formas próprias de trabalhar. Rompem com o trabalho prescrito, utilizando outras maneiras, outras formas de trabalhar que lhes são próprias. A professora Sol relatou que utiliza uma metodologia mista, empregando aquela que mais se aproxima da assimilação do conhecimento que se deseja que o aluno se aproprie. Citou a utilização dos métodos sintéticos: o silábico e o fônico para a aquisição da aprendizagem da leitura e da escrita. Afirmou que, em alguns casos, estes são os que mais apresentam resultados positivos para esse fim. O que deixa claro que:

A prática docente não é mera repetição de fazeres previstos e/ou planejados de fora das salas de aula [...] Os educadores e educadoras que estão nas escolas tecem redes de práticas pedagógicas que, através de “uso e táticas” de praticantes que são, inserem na estrutura social/curricular criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder instituído e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos (OLIVEIRA, 2005, p. 43, 45).

Assim, no desenvolvimento da prática docente, permeada de discussões por vezes coerentes, por vezes contraditórias, o docente se revela sujeito de sua prática, com consciência de suas limitações e avanços. Utilizam o que Certeau

chama de estratégia e de tática quando “inventam”, cada uma a seu modo, um jeito diferente de fazer. Para Certeau (2007, p. 99):

Estratégia é o cálculo (ou a manipulação) das relações de força que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e de ser a base de onde se podem gerir as relações com a exterioridade de alvos e ameaças.

Por outro lado, tática é a ação calculada determinada pela ausência de um espaço próprio. Ela não ocorre em um espaço caracterizado pela autonomia. “A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto” (idem, p. 100), ou seja, confrontar-se com a lei de uma força estranha. E assim, as professoras vão encontrando maneiras de “burlar” aquilo que não consideram eficaz em um determinado momento.

Entendem que a formação continuada é necessária, mas em nenhum momento se esquecem da prática cotidiana, dos *saberes-fazer*es que dão sentido a essa prática. É perceptível também que as recém-formadas se apegam muito mais às orientações das formações que as que possuem experiência profissional. Um movimento que assegura que a formação continuada é importante, pois a prática cotidiana não está descrita nos manuais acadêmicos.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem sido de grande ajuda em minha prática pedagógica, pois acabo de me formar e tenho como desafio atuar em uma turma multisseriada do 1º ao 3º ano. A verdade é que mesmo com muitos estudos e estágios, o universitário só consegue aprender de fato na prática e o Pacto vem me auxiliando por todo esse ano em como alfabetizar. Com ele aprendi inúmeras coisas, revi por várias vezes meu modo de ensinar. Penso que sem ele o meu trabalho estaria muito aquém do que está. (Profª. Luiza, 2013).

Dessa forma, durante todos esses anos que tenho trabalhado com as professoras do campo, tenho percebido que a formação continuada é sempre bem-vinda. Mesmo com as falhas relacionadas à forma como são planejados esses cursos (muitas vezes sem a preocupação com as especificidades e diferenças dos coletivos e sem tempo hábil para serem recriados no cotidiano das escolas), ainda assim trazem uma opção a mais para o/a professor/a refletir e transformar sua prática. Possibilitam-nos conhecer um pouco mais das teorias que lhes auxiliam na prática e saber “explicar/compreender” esta com base naquela. Como afirma Freire “Não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a

minha ação, se não tenho pelo menos algumas idéias em torno do que faço, de por que faço, para que faço” (1993, p. 61).

O curso Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, permitiu a mim e aos professores do ciclo inicial de alfabetização, reflexões aprofundadas sobre o processo de alfabetização com base no letramento e sobre o acesso ao domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento (Profª. Sucai, 2013).

Foi muito bom e gratificante participar do PACTO /.../ é uma experiência que vou carregar para o resto da vida. Me fez perceber alfabetização de outra forma. É muita responsabilidade para o professor alfabetizador. O professor que consegue alfabetizar a meu ver é um herói. Pois eu acho muito difícil alfabetizar, principalmente em sala multisseriada. A sala pode ter poucos alunos, mas cada um está em um nível. E quando o aluno tem dificuldade em aprender /.../ até aprende, mas muito devagar /.../ (Profª. Maria José, 2014).

/.../ os avanços dos alunos do início do ano até agora são claros. No início do ano tínhamos uma porcentagem de alunos com muita dificuldade para ler com clareza e compreender sua própria leitura; na escrita estavam com bastantes dificuldades, e não conseguiam se expressar oralmente, pois ficavam inibidos, com medo de errar. No final do ano, todos os alunos conseguiram avançar embora existam diferenças nos avanços, ninguém permaneceu no nível em que estava no início do ano, mesmo os que obtinham mais dificuldades de aprendizagem (Profª. Josi, 2013).

De certa forma, todas as professoras envolvidas destacaram mais pontos positivos do que negativos na formação. Ressaltaram que os materiais enviados pelo Programa têm contribuído muito para as dinâmicas das aulas: são jogos de alfabetização, obras literárias para as bibliotecas, obras complementares para os professores, acesso ao portal do professor alfabetizador, além de outros materiais enviados.

É bom registrar que essas afirmações carregam em si sentidos variados. Não há porque simplificá-los, pois seus relatórios foram realizados para serem apresentados e arquivados na Secretaria municipal de Educação. O que se escreve/diz ou não pode gerar conflitos internos. Mais uma vez, as “táticas/astúcias dos praticantes” (CERTEAU, 2007) do cotidiano escolar.

Um dos pontos negativos foi o acúmulo de tarefas no final do ano de 2013. Além de todos os documentos relacionados ao encerramento do ano letivo (diário escolar, fichas individuais e provas), tinham que apresentar os relatórios do

Pacto e de outro Programa que participaram: o Programa de Intervenção Pedagógica: alfabetização no tempo certo – PIP³⁹.

Outro ponto negativo do Programa citado pelas professoras foi a pouca ênfase na temática das dificuldades de aprendizagem. Apesar de apresentar a temática (um dos livros da formação é voltado para a Educação Especial) a formação não avança na discussão.

A professora orientadora (formadora) do Pacto no município me disse que já consegue perceber os impactos da formação na prática docente:

/.../ os professores estão mais maduros, mais seguros em suas práticas, em trabalhar os conteúdos /.../ estão se sentindo mais à vontade tanto na sala de aula quanto na hora de relatar suas experiências trabalhadas. (Profª. Maria, 2014).

Afirmou também que a bolsa de estudos fornecida pelo Ministério da Educação aos professores cursistas constituiu-se em um incentivo para os mesmos, pois isso não é comum nas formações. Destacou ainda como positivo, a feitura dos relatos de experiências no final do ano, pois nesses relatos as professoras refletiram sobre o estudo realizado e a prática na sala de aula. Uma experiência que trouxe uma riqueza de aprendizagens para todas elas, pois além de escreverem, as professoras apresentaram seus relatos no último dia de encontro, em dezembro de 2013. Essa troca de experiência sempre traz aprendizagens ímpares.

A professora disse-me que o que mais a preocupa é a não continuidade da formação, pois das trinta e três professoras do ano de 2013 que participaram da formação, apenas dezessete continuaram em 2014 e as sete que iniciaram, são novatas. Houve também nesse ano, a troca da coordenadora municipal do Pacto. Quanto às escolas do campo, dez professoras estão realizando a formação e destas, apenas uma está trabalhando em sala multisseriada, devido ao fechamento da maioria das escolas do campo do município no final do ano de 2013.

Na apresentação do relatório final, a professora Sol ficou muito emocionada, chorou e lamentou o fechamento/desativação de sua escola. Por várias vezes, teve de interromper sua fala. Mesmo apresentando resultado satisfatório dos alunos no final do ano, não houve interesse da gestão municipal em manter a escola

³⁹ Um programa do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE que tem como meta: “toda criança lendo e escrevendo até os oito anos de idade”. Para maiores informações acessar: http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/pip/pip_municipal.pdf.

funcionando. A escola tinha no ano de 2013 vinte e dois alunos, duas professoras e uma servente escolar. A escola funcionava desde 1960 e o número de alunos variava entre vinte a cinquenta por ano, dependendo do fluxo de migração dos trabalhadores contratados e meeiros da comunidade. A gestão municipal não deu uma explicação plausível para a desativação desta escola e de outras seis. Diante do exposto, a ideia de que o problema maior da escola do campo está em sua estrutura administrativa pode ser considerada nesse estudo. A maioria das escolas do campo dos anos iniciais do Ensino Fundamental está sob o gerenciamento dos municípios e estes nem sempre têm planejamento para manutenção e/ou feitura de outras escolas. É perceptível o movimento de fechamento dessas escolas em todo o País nos últimos anos, como já foi dito. Manter ou criar escolas do campo se tornou uma questão complexa, assim, como pensar na formação de professores dessas escolas. Há um hiato entre o dito e o feito.

Outras questões aparecem nesse cenário, em primeiro lugar porque a existência de programas e projetos de formação de professores não garante a continuidade da formação para a melhoria do ensino e da aprendizagem, uma vez que não há preocupação local com a permanência do quadro docente. Como falar de formação continuada de professores se estes não são efetivos e lotados nas escolas? Formam-se, hoje, professores para atuar em salas multisseriadas, em escolas do campo e, amanhã, estarão em escolas urbanas, seriadas ou desempregados. Para que qualquer formação continuada de professores seja eficaz é preciso que os órgãos municipais ou estaduais estejam estruturados de forma a garantir um quadro de professores efetivos nas escolas. A onda de rotatividade dos professores não traz nenhum benefício para as escolas, ao contrário.

Em segundo lugar, porque as políticas públicas federais nem sempre estão de acordo com as locais, ou vice versa. O embate político em alguns casos é visível. Ao mesmo tempo em que os/as professores/as do ciclo inicial de alfabetização estavam realizando a formação continuada do Pacto (PNAIC), estavam também desenvolvendo atividades relacionadas ao Programa de Intervenção Pedagógica: alfabetização no tempo certo (PIP) da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Embora tendo os Programas o mesmo objetivo, há de convir que o desenvolvimento, a implementação de um deles fique em segundo plano. O trabalho docente não se restringe ao cumprimento de objetivos pensados de fora para dentro da escola. Os/as professores/as “adéquam” estes às

necessidades reais de seus alunos. Isso implica dizer que não são meros agentes do estado e dos especialistas burocratas.

Finalmente, saliento que esse excesso de programas de formação de professores na verdade, tem objetivo claro: preparar os alunos para testes e provas. A aprendizagem que deve ser o principal objetivo de qualquer política educacional parece não ser considerada. Nisso as escolas e os/as professores/as encontram-se sob grande tensão e pressão. Os/as professores/as são chamados, constantemente, a mudar, a inovar e adaptar-se para elevar o desempenho das instituições escolares, mas as políticas são apenas ensaiadas, não havendo tempo hábil para serem recriadas na prática, pois a escola e seus alunos apresentam especificidades, demandas que, na maioria das vezes, não são resolvidas num curto espaço de tempo. Não há uma política de Estado para a formação de professores/as. Como afirmam Esteban e Zaccur: “[...] o processo pedagógico é marcado pela imprevisibilidade, pelo múltiplo, pela heterogeneidade” (2002, p. 19). Quem conhece escola sabe que é preciso tempo para que as transformações aconteçam. É preciso tempo para que o/a professor/a apreenda e sistematize os “novos” conhecimentos teóricos para levá-los à prática. Isso não acontece da noite para o dia.

4.6 Colocações acerca das condições atuais das escolas do campo pesquisadas

Considero pertinente situar o movimento do fechamento de algumas escolas do campo, ocorrido no final do ano de 2013, no município de Carangola/MG. Apresento então, um conjunto de informações importantes para a compreensão desse movimento que atinge todo o País.

Ao longo dos anos, um dos principais fatores para justificar a não aprendizagem, ou mesmo, o baixo desempenho de crianças e adolescentes de escolas do campo, é o fato destas escolas possuírem classes multisseriadas. Essa justificativa tem contribuído, sobremaneira, para que essas escolas sejam fechadas.

Nesta pesquisa, afirmo que esse não é fator principal, pois percebo que questões como mudança nas atividades agrícolas (da policultura para a monocultura), professores ainda sem formação inicial e inadequação da formação

continuada, falta de apoio pedagógico, questão salarial, dentre outros, tornam-se relevantes nesse processo.

Em dezembro de 2013 fui surpreendida com a notícia do fechamento de várias escolas do campo em Carangola, inclusive escolas em que eu era a Pedagoga. Como um “fenômeno”, escolas do campo de municípios circunvizinhos à Carangola também foram fechadas (e em outros municípios do País). Assim, no ano seguinte, decidi investigar⁴⁰ os principais motivos/justificativas para o fechamento dessas escolas em sete municípios do interior de Minas Gerais: Carangola, Caiana, Divino, Espera Feliz, Faria Lemos, Fervedouro e São Francisco do Glória. Ficou claro que o principal motivo para o fechamento de escolas do campo está relacionado à redução do número de alunos e à devida oneração para as prefeituras. Em segundo e terceiro lugares aparecem: a forma de organização das escolas por turmas multisseriadas associada à falta de identificação do/a professor/a com esse tipo de organização; e, a questão da formação acadêmica dos/as professores/as.

A questão do número reduzido de alunos traz à tona uma série de indicativos e a mudança no quadro da policultura para a monocultura é um dos principais. Secretárias de Educação desses municípios disseram que a população rural tem diminuído drasticamente. E que a agricultura familiar de subsistência tem sido prejudicada. Os proprietários de terra (médios ou pequenos) que em um período não tão distante possuíam meeiros e/ou arrendatários para cuidar de suas lavouras de café (onde se plantavam concomitantemente, feijão, milho, frutas, verduras e legumes e criavam galinhas e porcos) estão preferindo criar gado de leite ou de corte, pois esta atividade requer menos pessoas trabalhando. É notável também, o crescimento das plantações de eucalipto. Isso tem contribuído para aumentar o êxodo rural.

Esse esvaziamento das áreas rurais pode ser atribuído aos resquícios da Revolução Verde⁴¹ que vem afetando continuamente as pequenas comunidades rurais da região. A Revolução Verde dissemina um projeto de campo ligado à

⁴⁰ Pesquisa intitulada: “As Escolas do Campo e as Políticas Educacionais no contexto rural mineiro”, coordenada por mim e realizada nos meses de abril a dezembro de 2014, com o apoio da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG / Unidade Carangola.

⁴¹ A Revolução Verde, iniciada na década de 1950 e implantada com mais ênfase no Brasil a partir da década de 1970, consistiu na adoção de práticas agrícolas para aumento de produtividade baseadas no uso intensivo de insumos químicos e instrumentos mecânicos. Trata-se de um modelo baseado no uso intensivo de agrotóxicos e fertilizantes sintéticos na agricultura. (ANDRADES; GANIMI, 2007).

propagação de valores urbano-industriais como um modo de vida hegemônico, quiçá único e que leva para o campo o pacote tecnológico do agronegócio que, graças aos avanços tecnológicos, se transforma a cada dia. Com o passar do tempo, o campo torna-se altamente mecanizado, esvaziado de gente, um campo que não prioriza a produção de alimentos nem apresenta algum tipo de preocupação sócio-ambiental.

Outra questão, mas associada à anterior, é a insuficiência ou ausência de investimento em programas e projetos governamentais para os pequenos proprietários de terra, para os pequenos agricultores, o que tem contribuído, sobremaneira, para o esvaziamento populacional rural. Observe a seguir esses dados na tabela elaborada a partir dos Indicadores Demográficos e Educacionais (IDE) do município de Carangola e de outros limítrofes a ele:

Tabela 2 – Municípios e População Rural - 2000, 2007 e 2010

Municípios	Ano de Referência		
	2000	2007	2010
Carangola	7.181	6.614	6.237
Caiana	2.616	2.725	2.350
Divino	9.756	9.296	8.321
Faria Lemos	1.330	1.067	1.044
Fervedouro	5.956	5.724	5.558
São Francisco do Glória	2.595	2.341	2.046

Fonte: IBGE – Censo 2000 e 2010 e Contagem 2007.

De modo geral, trata-se de um movimento descendente da população campesina enquanto a população urbana cresce desenfreadamente.

Houve em um dos municípios citados, uma situação que retrata bem essa mudança: a prefeitura municipal recebeu uma verba do Governo do Estado de Minas Gerais (Programa de Apoio ao Desenvolvimento Municipal – PADEM) para pequenas reformas em casas da área rural. Quando mapearam as casas que atendessem aos quesitos para a reforma, verificaram que não havia mais moradores em várias delas. Disse-nos a secretária de administração e planejamento que se corria o risco de ter de devolver parte da verba recebida.

Sem moradores nas áreas rurais, sem crianças e adolescentes, a escola fecha. Isso é óbvio!

Quanto ao fato de possuir turmas multisseriadas e por isso os/as alunos/as apresentarem baixo desempenho, nenhuma Secretária de Educação apresentou planilhas com os resultados das avaliações ou algo parecido que

justificassem o fechamento das escolas. O que nos causou maior “estranhamento” ainda foi que, ao conversar com algumas professoras de locais onde houve o fechamento de escola, nenhuma associou o fato ao multisseriamento das classes e/ou das escolas.

Como disse, a questão do multisseriamento não é o principal fator para se fechar escolas do campo, outros são muitos pertinentes, como por exemplo, a questão do êxodo rural já citada e a questão do transporte escolar: as professoras além de não terem direito de irem junto dos alunos (o transporte escolar é destinado aos alunos e não aos professores⁴²) não conseguem duplicar a jornada de trabalho no contra turno devido à distância das escolas à área urbana e ao fato de precisarem conseguir “carona” para isso, além desse fator, acordar muito cedo, cerca de 4 horas da manhã, também contribui.

Pode parecer não influenciar, mas observando a baixa remuneração dos/as professores/as nestes municípios, cerca de R\$910,00 (novecentos e dez reais) mensais, há de se considerar que os/as professores/as precisam trabalhar em dois turnos para sobreviver. Assim, aqueles/as que são efetivos/as optam pelas escolas da cidade devido às “melhores” condições de trabalho e por estarem mais próximas de suas casas, além da possibilidade de terem outro emprego no contra turno. Digamos que uma “nuvem de poeira” está solta no ar e que está demorando demais para passar. Na contramão disso, aquelas professoras que residem nas comunidades rurais lutam pela permanência destas escolas e para que haja ampliação do atendimento nos diferentes níveis, etapas e modalidade de ensino como forma de aumentar o número de alunos e fortalecer o trabalho e consolidação da escola do campo.

A questão da formação das professoras também foi destacada. Em alguns municípios, além da grande maioria delas não ser efetiva na rede municipal de educação, ainda há aquelas que não possuem ensino superior. Somado a isso, quando há formação continuada para os/as professores/as, esta nem sempre é voltada às peculiaridades das escolas do campo.

Essas colocações são pertinentes, como disse, porque sou contra o movimento indiscriminado do fechamento de escolas do campo. E que, ao fecharas sete escolas do campo que tinham classes multisseriadas em Carangola/MG em

⁴² Lei 10.880 de 09 de julho de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.880.htm. Acesso em: 23/11/2014.

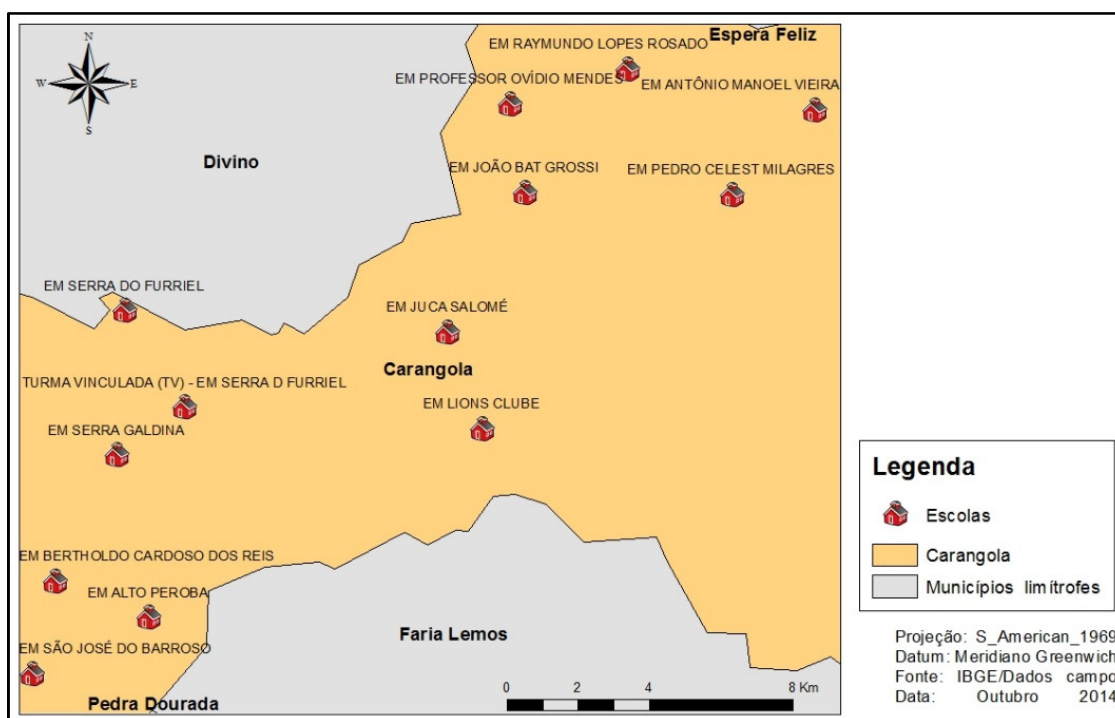
2013, outros indicativos, outros elementos foram atribuídos a esta pesquisa. Isso, porque algumas professoras dessas escolas são sujeitos participantes desta pesquisa e, eu (como disse), a pedagoga de algumas delas. Uma sensação de impotência e de fracasso pairou sobre nós.

Em 2014, ao realizar a pesquisa sobre o fechamento dessas escolas decidi mapear as escolas do campo de Carangola, produzindo dois mapas⁴³: um com as escolas do campo até o ano de 2013 e outro com essas escolas após o fechamento de sete delas no final de 2013.

A produção desses mapas foi importante, porque entendo como Joliveau (2008, p. 49) que o mapa através de “sua tradução gráfica revela os fenômenos escondidos, os resultados em contradição com as políticas gerais pretendidas, as dinâmicas pressentidas que se prefere não ver”. Dessa forma, possibilita dar visibilidade para sujeitos e situações que, muitas vezes, acabam socialmente invisibilizados e aumenta ainda, o conhecimento dos processos que se pretende descrever. Essa forma geográfica de representação da realidade permite enfatizar, visualizar e compreender melhor o fechamento das escolas do campo nesse município. Veja a seguir os mapas 4 e 5 com as escolas do campo em 2013 e 2014 respectivamente:

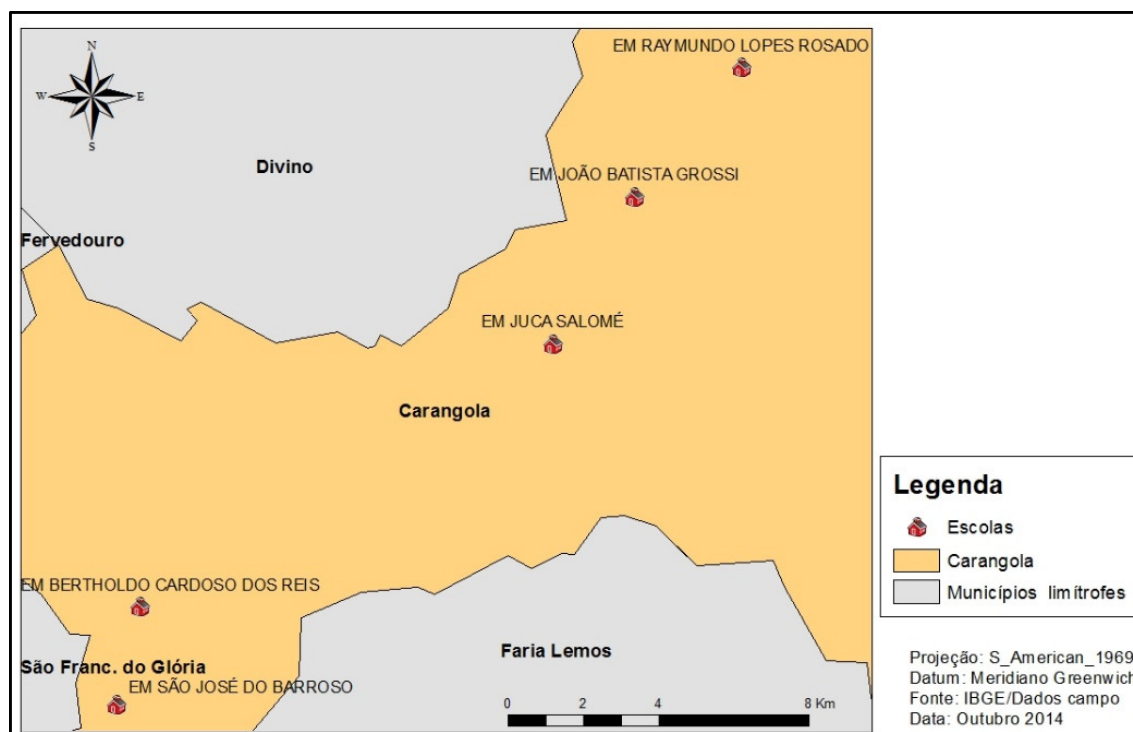
⁴³Esses Mapas já foram apresentados na Parte III deste estudo, todavia, é importante apresentá-los novamente e, dessa vez, próximo um do outro, a fim de visualizar as escolas que foram fechadas e localizar aquelas para onde os/as alunos/as foram transferidos.

Mapa 4 – Escolas do Campo/2013



Fonte: Arquivo Pessoal (2014).

Mapa 5 – Escolas do Campo /2014



Fonte: Arquivo Pessoal (2014).

Apesar de a distância entre algumas dessas escolas ser longa, ainda assim a maioria estava, relativamente, próxima uma das outras, como no caso das

Escolas Municipais: João Batista Grossi, Raymundo Lopes Rosado e Professor Ovídio Mendes, cerca de 6 a 8 km. Nesse caso, os/as alunos/as da E. M. Professor Ovídio Mendes foram transferidos para as Escolas Municipais João Batista Grossi e Raymundo Lopes Rosado. A SME justificou a transferência dos/as alunos/as para essas escolas devido ao fato delas apresentarem infraestrutura física e pedagógica maior e melhor.

É importante ressaltar que boa parte dos professores da E. M. João Batista Grossi e da E. M. Raymundo Lopes Rosado faz parte do corpo docente efetivo da rede municipal de educação e possui lotação nessas escolas. Acredito que esses fatores contribuíram para o empoderamento delas. Empoderamento esse que, também, fora ocasionado pelo apoio da comunidade rural, haja vista a permanência dessas duas escolas em uma mesma comunidade.

Já as Escolas Municipais Antônio Manoel Vieira e Pedro Celestino Milagres ficam a aproximadamente 8 km da escola urbana para onde seus alunos foram transferidos. Uma situação bastante complexa para pais e alunos/as, pois a insegurança com relação ao transporte escolar e tudo o que está implicado na sua utilização, gera desconforto e medo. A preocupação dos pais e/ou responsáveis é constante com as estradas de chão, com o transporte escolar, muitas vezes, inadequado e com a chegada e a saída das crianças na escola, dentre outros fatores.

Em nenhum momento, foi levado em consideração, também, o fato de as crianças, ainda pequenas, terem de acordar muito cedo e caminharem até o ponto estratégico do transporte escolar para irem estudar. É sabido que transporte escolar nem sempre é de qualidade, muitas vezes, por problema mecânico, o transporte apresenta defeito e as crianças ficam sem ir à escola por dias. Sem falar no período de chuva, pois o calendário escolar não é adaptado. Além, é claro, do fato de algumas famílias se mudarem para as periferias do município para que seus filhos/as continuem a estudar.

Outro fator não considerado foi a questão do significado e da importância da escola para a comunidade rural como locus de preservação da identidade cultural daquele povo. Além desses fatores, ainda se tem a degradação do patrimônio público, pois, alguns meses após o fechamento das escolas é visível a dilapidação do patrimônio público, conforme se depreende da fotografia a seguir de uma das escolas do campo no município em questão.

Figura 4– E. M. Serra do Furriel II



Fonte: (Arquivo Pessoal, Out., 2014)

O mato toma conta da escola e, segundo moradores dos arredores da escola, há incidência de escorpiões. Não se sabia, até o dia em que essa escola fora fotografada, o que seria feito do prédio escolar e se poderiam utilizá-lo para outras atividades. As demais escolas fechadas estão no mesmo patamar.

Nas escolas que estavam em funcionamento até 2013, 12 escolas no total (uma delas, possuía Turma Vinculada), 10 (dez) se organizavam por turmas multisseriadas totalizando 16 (dezesesseis) turmas. Já em 2014 apenas 5 (cinco) destas escolas permaneceram em funcionamento e somente três delas possuíam turmas multisseriadas.

A “ideia fixa” de acabar com o multisseriamento destas escolas funciona como “válvula de escape” para fechá-las com a promessa de uma escola melhor, de maior qualidade. O que nem sempre ocorre. Veja a fotografia de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental em uma das escolas que recebeu alunos transferidos de outras que foram fechadas em dezembro de 2013:

Figura 5⁴⁴—E. M. Juca Salomé



Fonte: Arquivo Pessoal (2014).

Uma sala de aula no local onde seria, inicialmente, a sala da coordenação pedagógica. Como se pode ver, não há espaço sequer para a professora andar entre as carteiras, menos ainda para propor atividades diferentes, para organizar as crianças em círculos, para colar um cartaz na parede de forma que fique visível aos alunos (observe na fotografia que o alfabeto está colado na parede atrás dos alunos), entre outros. Esse é o retrato da melhor escola prometida pela SME. Acabou com a multissérie, mas criou outros problemas.

Como se sabe, a situação das escolas do campo é bastante complexa em todo o território nacional. A cada ano, mais escolas são fechadas e, conseqüentemente, o número de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental é reduzido. Veja a seguir os dados finais do Censo Escolar dos anos de 2012, 2013 e 2014 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira—INEP:

⁴⁴Todas as fotografias que mostram os rostos de professoras e alunos foram intencionalmente borradas para preservar a identidade daquelas pessoas.

Tabela 3 – Brasil: matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Brasil	Anos iniciais do Ensino Fundamental		
	Parcial		
	2012	2013	2014
Estadual Rural	171.532	150.591	130.565
Municipal Rural	2.486.981	2.173.435	1.791.319

Fonte: INEP, Dados Finais do Censo Escolar, 2012, 2013 e 2014.

Já falamos, anteriormente, sobre alguns fatores que estão contribuindo para que isso aconteça, todavia, o fato é que pouco se tem feito nas esferas estadual e municipal para conter o fechamento das escolas do campo.

No município em destaque neste estudo, é provável que ainda haja fechamento de mais escolas. Findando o ano de 2014 já havia rumores de fechamento de pelo menos mais uma escola do campo. A justificativa é a de sempre: “o reduzido número de alunos, associado a não aprendizagem deles”.

Diante desses fatores e com a convicção de que não é apenas por ser multisseriada que há nas escolas do campo, maiores índices de defasagem idade/série, causada pela não aprendizagem dos alunos, que enfatizo, neste estudo, as narrativas das professoras alfabetizadoras sobre o cotidiano dessas escolas. Dessas narrativas, buscamos extrair algumas *lições* que nos permitam refletir sobre a permanência das escolas *do* e *no* campo, multisseriadas ou não.

PARTE V

5 AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE CLASSES MULTISSERIADAS E SEUS SABERESFAZERES COTIDIANOS

Figura 6 – Cotidiano da Escola do Campo



Fonte: álbum de Fotografias (Profª. Sol, 2013)

Narro, aqui, os achados nas narrativas orais das professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas sobre seus *saberesfazeres* constituídos no desenvolver de suas práticas. São professoras que, desde o início da carreira docente (algumas, antes disso), tiveram ligação com as escolas do campo e, conseqüentemente, com as classes multisseriadas. Professoras que no decorrer dos anos encontram modos outros de reinventar suas práticas e que evidenciam situações criativas e inovadores que desafiam as condições adversas que configuram a realidade existencial dessas escolas (HAGE, 2005). Ouvir essas professoras permite, em parte, compreender os *saberesfazeres* que nos dão pistas para entender a forma como os organizam para utilizá-los nas salas de aula de modo que façam sentido e sejam efetivos para a docência nas classes multisseriadas. Proponho uma reflexão desses *saberesfazeres* como possibilidade de conhecimentos outros sobre o trabalho nessas classes.

5.1 As Histórias narradas pelas professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas

Mesmo com o cenário de desaparecimento/degradação/diminuição das escolas do campo, as professoras que lá trabalham buscam a melhor forma de fazê-lo. São essas formas, seus modos de *saberfazer* que apresento a seguir.

Participam deste estudo sete professoras que trabalharam em classes multisseriadas entre os anos de 2012 e 2014 e, em outros mais, são elas: Ana, Sucai, Luiza – professoras dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; Sol e Jasmim – professoras de pré-escolar, 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; Manacá e Mariana – professoras dos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. Essas professoras lecionam ou lecionaram nas Escolas Municipais: Alto Peroba; Bertholdo Cardoso dos Reis; Juca Salomé; Lions Clube; São José do Barroso; Serra da Galdina e Serra do Furriel. Apresento a seguir, trechos de suas memórias nas histórias narradas de suas trajetórias profissionais e seus modos próprios de *saberfazer*.

O procedimento metodológico utilizado para interpretação/compreensão das narrativas dessas professoras, como já dissemos, é denominado *Núcleo de Significação* (AGUIAR; OZELLA 2006; 2013). Esse procedimento se baseia nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica (VIGOTSKI, 1993). O intuito foi compreender o processo de apreensão das significações (significados e sentidos) constituídas pelas professoras frente à realidade das escolas do campo.

São cinco *Núcleos de Significação* que apresento a seguir: O início da carreira docente: construindo a identidade profissional; As experiências docentes: eu ensino e você me ensina; A aprendizagem se compartilha: interação e mediação nas classes multisseriadas; O cotidiano de escolas do campo e as práticas pedagógicas em classes multisseriadas; e, A comunidade, a família e a escola do campo. Esses núcleos permitiram um processo de interpretação das narrativas no que se refere aos aspectos objetivos e subjetivos dos *saberesfazer* das professoras no cotidiano de escolas do campo multisseriadas.

5.1.1 O início da carreira docente: construindo a identidade profissional

Nos estudos sócio-históricos de Vigotski (1993), o ser humano se constitui nas relações com os outros e não pode ser entendido fora delas. Assim, o homem está, constantemente, em transformação e se difere dos outros animais porque desenvolve suas funções psicológicas superiores na interação com o mundo. Esta interação é mediada pelo uso que faz dos signos e dos instrumentos, permitindo-o apropriar da cultura e desenvolver um psiquismo humano. Entende-se dessa forma, que a constituição da identidade humana passa por um processo histórico e social que é mediado e produtor de significações da realidade. Significações que podem ser subdivididas em duas categorias: significado e sentido.

Para Vigotski (1993) o significado é fruto de construções históricas e culturais estáveis, mas que estão sujeitas às transformações; e sentido é construção subjetiva, constituída a partir das vivências do sujeito. Estas vivências oportunizam ao indivíduo ser o que é, com suas crenças, seus valores, seus sentimentos, suas intenções e desejos, ou seja, sua identidade. Identidade que não está pronta, que está em processo, pois se trata de uma construção social que perdura ao longo da vida, sempre na presença do outro, nas relações e experiências pessoais e sociais. Assim, é na relação com os outros e com a cultura que o homem forma sua identidade humana, quer individual, quer coletiva.

Nóvoa (2007, p. 16), ao tratar da identidade profissional dos professores, menciona os três AAA que sustentam o processo identitário destes:

A de Adesão, porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projetos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens. *A de Ação*, porque também aqui, na escolha das melhores maneiras de agir, se jogam decisões do foro profissional e do foro pessoal. [...]. *A de Autoconsciência*, porque em última análise tudo se decide no processo de reflexão que o professor leva a cabo sobre a sua própria ação. (grifos do autor).

Nesse processo constitutivo da identidade, os professores experimentam modos de fazer, de ser e de estar no mundo próprio da escola, aprendendo, ensinando e buscando sentido para suas ações. Nesse movimento constitutivo, a identidade docente vai sendo criada, constituída, uma vez que, como disse anteriormente, nunca está pronta e acabada, necessita de tempo para se constituir, como afirma Nóvoa (2007, p. 16):

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão [...]. É um processo que necessita de *tempo*. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

Tempo esse que é perpassado pela vida pessoal e profissional, entendendo aqui que é na concretude do trabalho que cada professor encontra seus modos próprios de fazer e desenvolver o ensino; o jeito de organizar as carteiras e os alunos nas salas de aula; a maneira de fazer e desenvolver o planejamento anual e o plano de aula; o(s) método(s) e concepções de ensino, etc. Esse “jeito próprio de fazer” constitui a sua identidade profissional, que vai se consolidando ao longo do tempo com as experiências vivenciadas que dão sentido à sua prática e à sua vida. Nóvoa (2007, p. 17) afirma que:

O processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino. [...] É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal.

A história pessoal e a profissional de cada professor tornam complexo o processo de construção de identidade. Neste momento, destaco o início da carreira docente das professoras alfabetizadoras, mas não tenho a pretensão de criar uma ótica normativa e prescritiva para este estudo, procuro refletir sobre seus *saberesfazer*es e dar visibilidade a esses conhecimentos, saberes que representam de modo singular, um pouco, da realidade educativa do cotidiano das escolas do campo multisseriadas.

Muitas dessas professoras iniciaram a carreira docente em turmas multisseriadas. Cinco professoras⁴⁵ me contaram sobre essa experiência:

/.../ eu iniciei em 1997 na escola do campo na Serra da Batata: E. M. A. C. Trabalhei lá por dois anos e eram cinco séries: pré-escolar e da primeira a quarta série. Na verdade, o pré não era registrado, mas mesmo assim eu aceitava crianças com seis anos para trabalhar processos de alfabetização (+) No primeiro ano tive dificuldade porque houve umas cinco crianças que ficaram para serem avaliadas em fevereiro para saber se elas iam ou não para segunda série e eu fiquei responsável por avaliá-las. A pedagoga me ajudou e para o bem das crianças elas ficaram retidas e no final do ano elas

⁴⁵ Nos excertos apresentados, mantivemos as transcrições com vícios de linguagem por respeitar as narrativas e modos de expressão das professoras.

estavam alfabetizadas. O resultado final foi bom (+) apenas uma criança que tinha dificuldade de aprendizagem, não foi alfabetizada nesse período. (Prof^a. Sucai, 2014).

/.../ iniciei em sala multisseriada. Meu primeiro dia de aula foi em uma sala multisseriada em 1986. Foi em São Pedro do Glória na E. M. B. V. e o interessante é que trabalhávamos duas professoras na mesma sala, eu com a 1^a e a 2^a série. Nós dividíamos a sala com as carteiras viradas para um lado e outras ao contrário. A outra professora com a 3^a e a 4^a série, porque só tinha até a 4^a série. A metodologia que a gente usava para não atrapalhar a aula era assim: se o assunto fosse comum e desse para fazer uma abordagem geral, no primeiro momento, a gente fazia junto e no segundo momento cada uma dava ênfase nas disciplinas com seus conteúdos e objetivos próprios (+). Fácil não foi. É preciso ter jogo de cintura, tem que saber ouvir principalmente e atender individualmente a cada aluno (+) como qualquer outra sala. Na verdade, eu não vejo nada diferente da sala multisseriada para a dita seriada. Não vejo, porque na seriada nós encontramos a diversidade de conhecimento, de aprendizagem, as formas diferentes de adquirir conhecimento, então para mim é a mesma seriada (+) Ninguém aprende igual, não é mesmo?! (Prof^a. Sol, 2013).

/.../ eu fiz o magistério na E. E. J. B. O. , o magistério de 4 anos e em seguida comecei trabalhando em uma sala multisseriada aqui na comunidade mesmo. Minha tia era professora efetiva das 3^a e 4^a séries e eu fiquei com a turma 1^o e 2^o séries. Minha tia me ajudou muito. Ela já tinha uns 10 anos de trabalho. Na época fui contratada para a E. E. O. C. P.. Lembro-me do dia (2.3) a inspetora de ensino havia reunido o Colegiado e decidiram que a professora contratada deveria ser da própria comunidade, porque eles achavam que uma professora que viesse de fora não conhecia a realidade, então que seria melhor uma professora da comunidade. Quando eu cheguei no dia da chamada fiquei horrorizada, porque era uma confusão danada e as inspetoras de ensino estavam e eu cheguei com o meu CAT⁴⁶ (zinho) cor de rosa, era um CAT cor de rosa, só com o meu nome e mais nada, porque eu não tinha tempo de serviço, não tinha nada. A inspetora deixou bem claro para nós (lembro das palavras dela como se fosse hoje): “você estão assinando o contrato hoje, mas se amanhã chegar uma efetiva na escola, você estão fora”. Você estão contratadas até o momento em que não chegue lá uma professora efetiva”. Então, o tempo todo, a gente trabalhava assim (+) preocupada com a chegada de uma professora efetiva. Trabalhei nesta escola por 3 anos e 3 meses – de 1993 à abril de 1996. Foi quando fui chamada para a escola municipal daqui. (Prof^a. Manacá, 2014).

/.../ comecei a trabalhar em escolas do campo no ano de 2010, quando trabalhei com uma turma de 3^o, 4^o e 5^o anos. Uma sala multisseriada na E. M. S. J. B. /.../. No início foi bem difícil. Essa que trabalho hoje é também multisseriada de 1^o, 2^o e 3^o anos. É uma sala que tem um aluno com defasagem idade/série. Ele faz 12 anos no princípio de janeiro de 2015. Além da defasagem da idade/série tem o fato de não acompanhar os conteúdos da série de origem – 3^o ano. Aí você tem que ir mais devagar com ele. Mas, tem um detalhe (+) eu sou a terceira professora deles nesse ano. Quando eu cheguei nessa escola tínhamos seis alunos do 1^o ano, dois do 2^o e dois do 3^o ano. Hoje, são oito alunos apenas. (Prof^a. Ana, 2014).

⁴⁶ Certificado de Avaliação de Títulos (CAT) é uma Autorização para Lecionar a Título Precário, regulamentado pela Resolução nº 397/1994 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <www.cee.mg.gov.br>.

/.../ quando eu comecei a trabalhar, eu fui para uma escola da zona rural da Conceição ((comunidade rural de Carangola)), lá na Mata do Pote: E. M. O. M. Eu peguei alfabetização e era multisseriada ((1ª e 2ª séries)) e pra mim foi muito frustrante porque de repente você chega (+) você não tem experiência, você acabou de formar, você pega uma turma multisseriada, quer dizer, você já vai com aquela expectativa de ser uma sala multisseriada, pra começo de conversa, né. Então foi o período mais frustrante da minha vida, porque eu (+) não fui (+) não tinha experiência. Eu, eu (+) como vou dizer (+) foi uma experiência muito ruim para mim porque eu não consegui fazer um trabalho em que eu conseguisse alfabetizar a turma toda, então pra mim foi horrível. (Profª. Jasmim, 2014).

O início da carreira dessas professoras, marcado pela inserção em turmas multisseriadas, é muito comum no município e em outros próximos. Pois, é frequente a rotatividade de professores nas escolas do campo, assim, quando há vagas nessas escolas e os/as professores/as que “chegam por último” são destinados/as a elas.

O trabalho nessas escolas é bastante solitário. Raras são aquelas que possuem uma equipe de profissionais da educação para auxiliar a professora. Quando há duas turmas: 1º, 2º e 3º anos e 4º e 5º anos, as professoras se ajudam. Acabam socializando experiências, ideias, jeitos de fazer, mas nem sempre isso ocorre, como foi o caso da professora Sucai que iniciou a docência com uma turma de alunos do pré-escolar à 4ª série. Mesmo quando diz que a pedagoga (supervisora/orientadora) a ajudou a decidir sobre quais crianças ficariam retidas, não se pode afirmar que essa ajuda era contínua, pois a pedagoga não ficava na escola. A atuação da pedagoga nessas escolas, raras exceções, foi esporádica, como ainda o é.

As professoras dizem que quando tinham problemas ou dificuldades para ensinar algumas crianças, para entender o que se passava com elas, procuravam ajuda com outras professoras da própria escola, quando havia, e mesmo de outras escolas. Manacá disse que teve “sorte” de ter sua tia como colega de trabalho no início de sua carreira docente. Contou também, que sua irmã, também professora a ajudou muito, levando as novidades dos cursos de formação continuada da Rede Municipal de Educação para ela:

Ela ((a tia)) me orientava muito, ela já tinha experiência, né, e era uma época também que foi aquela loucura do construtivismo⁴⁷, sabe? Que o

⁴⁷Segundo DeVries, et al (2004, p. 50): “A origem da expressão “educação construtivista” advém da pesquisa de Piaget, a qual demonstra que as crianças interpretam suas experiências nos mundos sociais e físicos e, assim, constroem seu próprio conhecimento, sua inteligência e seu código moral”.

menino tinha que construir o conhecimento dele. Aí a H. ((sua irmã)), na época, trabalhava na prefeitura, foi uma época que teve muitos cursos. Elas faziam muitos cursos, então eu usava muito material que a H. me passava. Ela trazia as novidades de lá e a tia L. também me ajudava. (Prof^a. Manacá, 2014).

A professora Sol também teve ajuda “especial” no início de sua carreira docente: “Eu tinha duas professoras em casa, minhas irmãs, que também trabalhavam com sala multisseriada (+) elas me ajudavam muito”. E, no dia a dia, encontrava modos específicos para lecionar em uma sala de aula partida ao meio.

A inventividade dessa professora é, no mínimo, surpreendente. Imagine lecionar em uma sala de aula que na verdade são duas. Uma sala que se transformou em duas apenas com a mudança de lado das carteiras!

Em meio ao caos de um sistema de ensino babel, a professora desenvolve táticas (CERTEAU, 2007) para ensinar. No dia dessa conversa com a professora Sol, fiquei muito curiosa e intrigada com a situação, então lhe perguntei: “Mas as crianças aprendiam nesse ambiente?”. E ela respondeu: “_ Claro que sim. Como disse, não foi fácil, mas elas aprendiam. Se ajudavam também, aí a aprendizagem acontecia”.

Já o início da carreira docente da professora Jasmim, foi frustrante, como a mesma aponta. A expectativa de iniciar a docência em uma turma multisseriada, com todas as representações negativas que ela carrega, propiciou a ela sensação de insucesso e gerou frustrações que ocorreram não apenas para ela, mas, para seus alunos.

Contou, também, que a ajuda que teve foi da supervisora que era “muito boa” e que a ajudou muito. Lembrou-se, como a professora Manacá, que à época, o construtivismo estava em alta e que a Secretaria Municipal de Educação (SME) incentivava a utilização dessa concepção pedagógica:

/.../ na época estava surgindo o construtivismo, eles ((a SME)) queriam (+) foi em 1993 /.../ queriam que a gente colocasse isso na prática da sala de aula. Como eu não tinha experiência nenhuma nesse ramo, porque geralmente, quando você faz o magistério, eles estão lá com o silábico, com o método da Abelhinha, com o global /.../. O construtivismo era novidade que estava vindo pra cá /.../ assim, eu consegui na época alfabetizar uma criança, assim, de ler fluentemente. Eu me lembro que ela foi alfabetizada,

mas o resto da turma, foi horrível, foi horrível! Eu tive vontade de desistir ali mesmo. (Profª. Jasmim, 2014).

As lembranças do início da carreira docente as remetem ao passado marcado pela dificuldade e insegurança devido à pouca ou nenhuma experiência sobre o ensino. Mas, de modo geral, no sentido benjaminiano (1994), essas lembranças fizeram-nas rememorar suas vivências despertando e ressignificando suas experiências carregadas de sentimentos, de sonhos e de significados que estão entrecruzados no tempo (passado, presente e futuro). Deflagram daí as relações delas com o outro em acontecimentos que deixam marcas nas experiências vividas.

A professora Ana, entendendo-a como a mais nova, mas não menos experiente, é professora contratada da rede municipal de ensino e, nesse período ainda não havia terminado a graduação em Pedagogia. E, não fugindo à regra, sua inserção na profissão se deu pelas classes multisseriadas. Sua fala socializa suas dúvidas, suas dificuldades e as lacunas de sua formação, pois o modelo seriado de ensino está arraigado em sua prática. A questão estrutural das escolas, já comentada na Parte II, também é posta: ela foi a terceira professora da classe em apenas um semestre letivo. Uma situação complexa tanto para ela quanto para os alunos.

Iniciar a carreira docente nessas condições requer mais do que *saberfazer*, requer “gosto”, comprometimento com a profissão, que, longe de parecer dom, passa pela identificação com a escola do campo, como afirmou a professora Ana:

/.../ nessa profissão, só fica quem gosta e na escola do campo mais ainda: ou é barro ou poeira. Não tem meio termo. Salas com crianças de todas as idades e tempos diferentes. Então é assim: dias muito frio, outros, muito quentes (+). Não tem meio termo. Não é fácil. Acordar muito cedo – 4 e meia da manhã e chegar em casa por volta das 13 horas. Depender de carona pra voltar pra casa (2,0) Mas, eu gosto de trabalhar na escola rural (+) eu gosto muito (+). Quando me ofereceram esse contrato, meu marido disse: “com criança pequena como você vai fazer pra trabalhar tão longe, fora da área urbana?” Eu disse: prefiro trabalhar lá a trabalhar em determinadas escolas urbanas. Aqui na rua, é mais cômodo, mais perto, mas lá é mais prazeroso. (Profª. Ana, 2014).

Percebemos nessa narrativa que a questão da identificação com a escola do campo, com o lugar da escola é de extrema importância para trabalhar nelas e buscar desenvolver uma prática que dialoga com aquela realidade. A professora

cria, então, um sentimento topofílico ao tornar aquela porção do espaço um lugar (TUAN, 1980). Isso só é possível porque, ali, ela desenvolve experiências cotidianas e cria laços afetivos que dão significados mais profundos e íntimos ao lugar. Assim, a escola do campo torna-se o lugar (em uma escala diferente, como diz Tuan (1983)) onde a professora encontra outros vínculos emocionais que estão além da docência em si.

A professora Sucai contou-me que houve um ano em que teve a oportunidade de ir para uma escola urbana, mas que não gostou e que então:

/.../ eu pedi a Secretária de Educação que me mandassem novamente para a zona rural e eu fui para a Serra das Velhas^{48}, mas a turma/escola fechou e eu tive de ir para onde tinha vaga (+) no Papagaio*, onde lecionei em uma turma multisseriada novamente. Foi muito bom. No ano seguinte, teve lotação e todas as escolas municipais estavam disponíveis para a escolha e eu escolhi a J.S., onde estou há 13 anos. (Prof^a. Sucai, 2014).*

Essa opção pela escola do campo foi também a das professoras Manacá e Sol:

/.../ sempre gostei de trabalhar na zona rural, mesmo tendo oportunidade de trabalhar em escola da zona urbana. Eu gosto do trabalho da zona rural (+) a criança é mais genuína, tem menos acesso a situações urbanas como a violência (+) ela é mais fácil, ela é pura naquilo que ela fala, não tem aquela coisa do adulto, ela é criança mesmo, ela é genuinamente criança. Hoje a gente lida com crianças que têm conhecimentos mais adultos, adultos precoces e as do campo não. (Prof^a. Sol, 2014).

/.../ trabalho em sala multisseriada há mais de 20 anos, por opção. Gosto muito da minha profissão, só lamento que com tantos anos nesta, percebo que está cada vez menos valorizada pelos nossos governantes. Mas mesmo assim, me sinto realizada, é muito gratificante conseguir passar um conhecimento que você possui para outro que ainda não o detém. Neste ano de 2013 consegui que um aluno de 14 anos fosse alfabetizado e concluisse o 5º ano e ouvi dele o seguinte:

_ Tia /.../ você foi a única professora nestes anos todos que se importou comigo. Não é gratificante?! (Prof^a. Manacá, 2013).

A identificação com o “espaço rural” e com a escola do campo é um dos fatores, um dos indicativos para o sucesso das professoras dessas escolas. A professora Manacá reside na comunidade rural onde trabalha, conhece mais do que ninguém àquela realidade. Participa ativamente das atividades cotidianas (dos

⁴⁸ * Nomes de Comunidades Rurais de Carangola/MG.

festejos, da igreja que fica ao lado da escola, dos trabalhos relacionados à Pastoral da Criança, dentre outros). Ela se tornou referência para as famílias e seus alunos são incentivados a todo o tempo a participarem das atividades da comunidade. Um exemplo disso, é quando nas missas, participam realizando as leituras bíblicas para os fieis. No dia seguinte, recebem elogios pela desenvoltura com que fizeram a leitura, como contou a professora.

As professoras Jasmim e Sol também são moradoras de comunidades rurais e gostam de morar e trabalhar nessas comunidades. Sol afirmou que sempre morou na “roça” e que gosta “dessa vida”. Assim, sua relação e identificação com a escola do campo se deram ainda quando criança:

/.../ Eu também estudei em classe multisseriada lá em São Francisco ((São Francisco do Glória/MG)). Eu estudei na zona rural até a terceira série, mas na quarta série não tinha professora e eu tive que ir estudar na cidade (+). Foi difícil! (Profª. Sol, 2014).

Acreditamos que, por serem moradoras de comunidades rurais e terem estudado em salas multisseriadas, essas professoras atribuem outro sentido para escola e para os povos do campo. Têm afeto pelas coisas da roça, defendem seus alunos e a escola do campo. Por várias vezes falaram do preconceito que esses alunos sofrem ao chegar às escolas urbanas. Inclusive quando elas tiveram que sair de suas escolas e comunidades para terminarem o Ensino Fundamental e continuar os estudos. Manacá ressaltou esse preconceito:

Há um preconceito com os alunos da roça e esse preconceito não tem data pra acabar. Hoje eu consigo lidar com isso, né. Eu profissional que tenho 23 anos de serviço. Mas foi uma época que seria no caso, hoje, bullying. Nós éramos alunas que saiam daqui, da roça e ia estudar na cidade, eu cheguei no Polivante ((escola estadual da cidade)) desse tamanho assim /.../ uma escola daquele tamanho, né. E os olhares! (Profª. Manacá, 2014).

Ela ressaltou que o preconceito não tem data para acabar porque ela sofreu isso quando foi estudar em escola da área urbana e seu filho, recentemente, também teve de ir para a escola da sede do distrito para terminar o Ensino Fundamental e também sofre com o preconceito. Muitas vezes as salas de aulas são organizadas com os alunos da sede do distrito ou das áreas urbanas e outra com os alunos que vieram das áreas rurais. Ainda utilizam esse critério justificando que os alunos de escolas do campo são mais “fracos” que os de escolas urbanas. E nesse caso especial, a sede do distrito é, literalmente, uma roça grande.

Sol disse que após o fechamento da escola em que trabalhava os alunos também foram transferidos para a escola da sede do distrito (uma escola estadual em que ela trabalha no turno vespertino) e que além do fato de ficarem separados uns dos outros por serem as turmas formadas por ano de escolaridade e não por multisseriamento, volta e meia são tidos como “os que sabem menos”, além de não participarem do projeto de tempo integral, uma vez que não há transporte escolar suficiente para mais um turno. Os impactos socioculturais nesse caso são extremamente ruins para essas crianças e pré-adolescentes.

Todavia, nenhuma delas reclama de morar no campo ou de trabalhar em uma escola do campo, ao contrário, fica claro que para elas isso é um privilégio. Sol ainda disse que seu desejo é o de ficar no campo por toda a vida e que “/.../ adoro a zona rural porque é uma diversidade muito grande de cultura. O campo não é sinal de pobreza, não é sinal de falta de conhecimento, é só uma vida diferente e boa. Feliz é quem mora lá”! (Prof^a. Sol, 2013).

É bom ressaltar que a identificação com a escola do campo não se dá apenas porque a professora é moradora da área rural. Isso tem haver com o sentimento topofílico com aquele lugar, como diz Tuan (1983, p. 171) “[...] o lugar é um arquivo de lembranças afetivas e realizações importantes que inspiram para viver o presente”. Isso pode ser visto na narrativa de Ana quando disse preferir trabalhar nas escolas do campo às urbanas e, também, na de Sucai, que é moradora da área urbana, mas preferiu a escola do campo. Atualmente, Sucai tem outro cargo no município e trabalha em um Centro Municipal de Educação Infantil localizado na área urbana. Mas é convicta ao dizer que não abre mão do trabalho na escola do campo. Durante nossas conversas, por várias vezes disse: “/.../ aqui eu sou mais feliz”; “/.../ eu sou privilegiada por estar aqui e quero me aposentar aqui”.

E, assim, nas interações sociais: individuais e coletivas, e com o passar do tempo, as professoras vão constituindo a/s identidade/s profissional que se modifica e se transforma a partir de suas experiências de vida pessoais e coletivas (VIGOTSKI, 1993). Desse modo, infere-se, como afirma Nóvoa (1995, p. 162), que a profissão docente:

Apreende-se com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, reflectindo as dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder. [...] a identidade profissional do professor se afeiçoa num processo de socialização centrado na escola, tanto através da apropriação de

competências profissionais, como pela interiorização de normas e valores que regulam a actividade e o desempenho do papel do professor.

Trata-se então, de um movimento constante de busca por sentido da profissão docente. Sentido este que é atribuído pelos acontecimentos cotidianos que marcam sua atuação nas escolas de modo particular e constituem assim, os saberes da experiência que por sua vez, são subjetivos, relativos, contingentes e pessoais. Mas, como esses saberes se estabelecem? De que modo se constituem? São questões complexas, mas buscamos refletir sobre elas no segundo *Núcleo de Significação* a seguir.

5.1.2 As experiências docentes: eu ensino e você me ensina

No decorrer das entrevistas e mesmo nos relatos de experiência (PEA, PNAIC), as professoras falaram da importância de se ter experiência docente para lidar com as classes multisseriadas. Já ter trabalhado como docente, pode ser indicativo de que a inserção nas classes multisseriadas seja menos traumática. Mas, segundo Larrosa (2002, p.20), “[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” e, que dessa forma, precisa nos transformar para se constituir experiência. Assim, o resultado da experiência é a formação ou a transformação do sujeito da experiência (LARROSA, 2011).

Transformação essa que acontece quando estamos imersos na prática e, nesse caso, na prática docente cotidiana como afirma Tardif (2002, p. 48):

O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela validados. [...] É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. É igualmente a partir deles que julgam a pertinência ou o realismo das reformas introduzidas nos programas ou nos métodos. Enfim, é ainda a partir dos saberes experienciais que os professores concebem os modelos de excelência profissional dentre de sua profissão.

Por isso, são nas “[...] situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidades pessoais, bem como capacidade de enfrentamento de situações mais transitórias e variáveis” (TARDIF, 2002, p. 49) que se formam os saberes da experiência.

A professora Jasmim ilustra essa perspectiva quando afirma que, com o passar do tempo, e ao ir para outra escola, também multisseriada, ela mudou de ideia a respeito de desistir de ser professora de escolas do campo:

/.../ depois de algum tempo eu fui para uma sala de 3ª e 4ª série /.../ ela tinha sido de uma professora muito boa (+) ela já se aposentou (+) não me lembro o nome dela. /.../ era uma turma muito boa, todos os meninos alfabetizados, os conhecimentos lógicos deles eram muitos bons. Então, eu só prossegui com a turma, aí sim eu mudei de ideia e vi que não era assim, tão, tão (+) que a coisa não era tão feia assim quanto parecia ser /.../. (Profª. Jasmim, 2014).

No transcurso do tempo, mediado por acontecimentos, as professoras vão adquirindo experiência que, como afirma Larrosa (2002, p. 25), “[...] é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimente, que se prove”. No depoimento de Jasmim ela se deparou pela segunda vez com uma turma multisseriada, mas uma turma já “alfabetizada”, diferente da primeira, assim, ela teve a oportunidade de experimentar outra situação e com alguma bagagem da experiência anterior. Isso ocorre de um modo bastante próprio, peculiar e, podemos dizer que se trata de uma abertura para o saber da experiência o qual é adquirido “[...] no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27). Então, não é experiência aquilo que passa e não nos transforma. Digamos que é preciso fazer sentido para ser experiência. As professoras falaram sobre como esses saberes se constituem:

/.../ eu acho Elizete, que cada pessoa, cada professor tem seu próprio jeito de ensinar. Ele vai se moldando com o tempo. Ele pega uma coisa que achou interessante, que um professor usou (+), no caso, a F, a F usava uma metodologia que eu achava interessante, a forma como ela fazia, por exemplo, na resolução de conta pelo processo longo. O jeito que ela ensinava (+) eu achava que os meninos pegavam bem e achei interessante isso. Eu acho assim: um pouco a experiência da gente e você vai fazendo (+) vendo o que deu certo (+) e a gente com o tempo, vai vendo assim. Os anos que eu trabalhava com as 4ª e 5ª séries, eu já tinha o Programa das 4ª e 5ª séries praticamente na cabeça. Eu já sabia o que ia fazer. O que eu tinha trabalhado no ano anterior que deu certo, o que não deu certo, que época eu iria trabalhar fração (+) eu sempre começava fração com material concreto: fazia pizza na escola ou levava maçã, ou fazia outra coisa. Porque eu lembro que quando eu estava na 1ª série, eu nunca me esqueci de uma aula que minha professora deu: ela levou para a escola mexerica, maçã, laranja e limão. Tudo para trabalhar os órgãos dos sentidos. Então eu achei que aquela experiência foi tão interessante, tão marcante pra mim que sempre que eu posso, eu levo alguma coisa assim de concreto. Eu acho que é interessante porque fica, né (+) fica guardado na memória. A pizza, por exemplo, lá na E. M. S. J. B. a gente sempre fazia pizza ou bolo e os

meninos amavam, porque era uma coisa diferente. A gente trabalhava primeiro a receita, as medidas, depois partia. Os meninos de vez em quando falam assim: “Tia, foi legal aquela aula que nós fizemos, né. Aquela que a gente fez a pizza”. Era assim, uma novidade. Então eu acho que ao longo dos anos a gente vai adquirindo essa experiência com os outros, com a faculdade, com os cursos. É um somatório de tudo isso. (Prof^a. Manacá, 2014).

Atentando para a narrativa da professora, me chama atenção sua lembrança do tempo em que fora aluna no Ensino Fundamental e que aprendeu com a professora um novo modo de ensinar matemática. Tal experiência foi tão marcante que Manacá valida o saber da professora e o traz para sua prática pedagógica. Assim como outros saberes apreendidos com sua tia e sua irmã, também professoras. Isso se deu porque estamos, a todo o tempo, aprendendo uns com os outros, com aquilo que é importante para nós, que traz um sentido outro e que, por isso, fica marcado em nossa memória.

Ana também retratou a experiência que se adquire com o decorrer dos anos trabalhados:

/.../ é claro que, por eu já ter trabalhado com turma multisseriada ajuda. A experiência ajuda muito. Pra quem já trabalhou com turma multisseriada, como no meu caso, que já tinha uma experiência (+) uma ideia de como trabalhar e o que eu ia trabalhar, como eu iria administrar as aulas (+) isso eu já sabia. Mesmo na minha primeira turma multisseriada, e não acho que fui mal. Assim (2.5), eu passei muito aperto (1.8). /.../ mas era uma outra estrutura: tinha diretor mais presente e pedagoga. Então, embora eu tenha passado muito aperto, eu não encontrei dificuldades em trabalhar com sala multisseriada. Porque tem gente que fala assim: “Deus me livre de trabalhar com sala multisseriada”. Eu não vejo por aí, eu não encontrei grandes dificuldades pra trabalhar. (Prof^a. Ana, 2014).

Ela não detalha como que essa experiência foi sendo construída, mas deixa indícios de que por já ter trabalhado nas turmas multisseriadas já possuía um conhecimento próprio desse trabalho. Ela também, como é professora contratada, passou por várias escolas, multisseriadas ou não, por isso, diz não ter apresentado muitas dificuldades no trabalho com sala multisseriada. O movimento de ida e volta da profissão, nesse caso, lhe propiciou vários acontecimentos que produziram efeitos marcantes em sua vida e que a permitiram transformar seus saberes que, como afirma Larrosa (2011, p. 7) “[...] na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e transforma”.

Isso também foi destacado pela professora Luiza em seu relato de experiência referente ao PNAIC, quando disse que com o decorrer da formação continuada e com a aplicação das atividades sugeridas pelo Programa, aprendeu a inovar a cada dia:

/.../ a sair da monotonia de uma sala de aula onde carteiras ficam enfileiradas e alunos estão acostumados a apenas decorar. Percebi que eles precisam sentir-se envolvidos com as aulas, para que de fato consigam aprender e para isso é necessário mudar sempre, surpreender a cada dia, aprender brincando e /.../, viver no mundo da fantasia. (Profª. Luiza, 2013).

Estar em sala de aula é estar em movimento constante de aprendizagem, de formação e de transformação. As ideias, os valores, as representações, as intenções e os sentimentos vão sendo (trans) formados no transcorrer das práticas instituintes.

/.../ às vezes eu ouço algum professor falar: não aprende, não adianta fazer nada porque não aprende! Aprende sim! Quem não sabe sou eu. Quem me dera se eu soubesse trabalhar de modo que todos aprendessem. Agora (1.8) o professor tem que procurar conhecer a criança, a melhor forma de ensiná-la (+) ela vai aprender/.../. (Profª. Sol, 2014).

Perceber que somos inacabados como afirma Freire (1996, p. 50) e que esse “inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”, nos permite dizer o que ainda não sabemos, o que não conhecemos, como afirmou Sol. Mesmo com mais de 20 anos de docência, ainda encontra situações em que não se sabe ao certo como resolvê-las. Contudo, afirmar que não se sabe algo faz parte de um processo de aprendizagem em que a curiosidade ingênua vai se tornando crítica a partir da reflexão constante sobre a prática. Freire (1996, p. 39) diz que:

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar.

Compreender esse inacabamento traz indícios de que é preciso estar constantemente disposto a buscar o conhecimento que ainda não temos nos remetendo ao processo de formação e (trans) formação inerente à profissão docente. Nesse processo, entendo que a professora ao aprender com e na própria

prática, toma consciência de suas ações e reflexões a respeito dela e de seus efeitos sobre os alunos, a escola e a ela mesma (NÓVOA, 1995).

Destarte, na imersão no cotidiano escolar somos posicionados como partícipes do processo permanente de reconstrução da identidade pessoal e do estatuto dos saberes da experiência. Dessa forma, a professora realiza sua atividade docente numa rede de interações com outras pessoas, como afirma Tardif (2002, p. 50)num:

[...] contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

Essas interações exigem da professora a capacidade de ser sujeito e autora de sua prática, bem como, de ser pessoa em interação com outras pessoas. Diante das narrativas das professoras, percebe-se que os *saberesfazeres* produzidos por cada uma delas, se constituíram nas relações ocorridas na escola, sejam elas sociais ou hierárquicas, entre os outros atores do seu campo de atuação, as normas, as obrigações e as prescrições. Importante se faz que esses *saberesfazeres* sejam precursores de um conjunto de práticas coerente com as peculiaridades das escolas do campo, pois é preciso criticidade e criatividade no desenrolar da prática docente.

5.1.3 A aprendizagem se compartilha: interação e mediação nas classes multisseriadas

Figura 7 – Um Brigadeiro... Que tal?



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 8 – Você me Ensina?



Fonte: Álbum de Fotografias da Profª. Sol.

Para falar desse *Núcleo de Significação* busco aporte teórico, para além do já discutido na Parte I deste estudo (Bakthin; Freire e Vigotski), nos estudos de Salomão Hage (2011; 2014; e, HAGE, ET AL, 2010), e nos estudos do uruguaiano Limber Santos (2006; 2007; 2011). Esses pesquisadores vêm, há algumas décadas, estudando as escolas do campo (rurais no Uruguai) formadas por classes multisseriadas.

É evidente que não é possível ignorar as escolas do campo formadas por classes multisseriadas. E tem sido uma grande luta por sua permanência! O fato está em como desenvolver um trabalho que seja condizente com a organização dessas classes, ou seja, como criar situações didáticas que se adaptam a essa organização tão singular.

Nas narrativas das professoras ficou claro que as dificuldades encontradas para se trabalhar nas classes multisseriadas estão, em maior evidência, relacionadas ao início da carreira docente, quando tudo na escola parece novidade para elas. Não é tão difícil entender o porquê disso, uma vez que, o modelo de ensino priorizado nas escolas segue a lógica da seriação, cujo foco é delineado pela visão urbanocêntrica de mundo (HAGE, 2010; 2011). Tomarei por exemplo o depoimento de Luiza, já que nas narrativas anteriores é possível identificar algumas dificuldades encontradas pelas professoras. Luiza disse que: “/.../ o fato de a turma ser multisseriada atrapalha um pouco o seu desenvolvimento já que são conteúdos diferentes para cada série /.../”. A lógica da seriação está arraigada em sua concepção de ensino como a fragmentação dos conteúdos trabalhados e, conseqüentemente, a delimitação do tempo e do espaço.

Hage, et al (2010) dizem que nas classes multisseriadas está presente esse modelo de seriação do ensino e que é justamente essa presença que pressiona os professores a organizar o trabalho pedagógico de forma fragmentada. Assim, todas as atividades desenvolvidas, desde o planejamento que passa pelo currículo até a avaliação, ficam isoladas para cada série, impedindo que o/a professor/a veja a classe multisseriada como um coletivo que possui diferenças e peculiaridades próprias e, que existem alternativas didáticas para o desenvolvimento de um trabalho mais condizente com essa realidade. Os autores (2010, p. 403) afirmam que:

O modelo seriado de ensino trata o tempo, o espaço e o conhecimento escolar de forma rígida, impondo a fragmentação em séries anuais e

submetendo os estudantes a um processo contínuo de provas e testes, como requisito para que sejam aprovados e possam progredir no interior do sistema educacional.

Além disso, existe um pensamento dominante de que há apenas um modelo de cientificidade e que o restante é conhecimento vulgar, senso comum. O que foge ao modelo posto, que foge do seu domínio é ignorado. Nesse sentido, as diferenças não são levadas em consideração, ao contrário, precisam ser adaptadas a esse modelo excludente. Nesse contexto, é reforçado o entendimento de que a solução para os problemas das escolas multisseriadas ocorrerá com sua transformação em escolas/classes seriadas, mas, visto de perto, o que acontece nas escolas/classes multisseriadas é a precarização das séries, sob a configuração da multissérie. Hage (2014, p. 1175) afirma que:

[...] as escolas rurais multisseriadas já se constituem enquanto efetivação da seriação no território do campo. Elas representam a maneira possível, viável e exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto próprio como o meio rural, marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, conforme indica a visão urbanocêntrica de mundo, que predomina e é hegemônica na sociedade brasileira e mundial.

Na legitimação do modelo da seriação, apenas o conhecimento científico é válido e, assim, os saberes dos sujeitos do campo são inviabilizados, negados e desvalorizados. Hage, et al (2010), propõem uma proposta de intervenção do quadro desafiador que envolve as escolas/classes multisseriadas com o que denomina de *transgressão do paradigma seriado urbano de ensino*, ou seja: “[...] como um caminho para o enfrentamento da problemática que envolve as escolas do campo com relação à aprendizagem dos educandos”. (2010, p. 406).

Essa *transgressão* não é de fácil execução, pois é preciso mobilizar todos os segmentos escolares e todos os sujeitos envolvidos na escola: gestores, professores, funcionários, alunos, pais, comunidade.

Os autores apresentam alguns passos para a *transgressão do paradigma seriado urbano de ensino*. O primeiro deles se refere justamente à “participação efetiva de todos os segmentos escolares na construção do projeto pedagógico, do currículo e na definição das estratégias metodológicas e avaliativas a serem efetivadas na escola” (id., p. 406-407). Não se pode pensar que a transformação virá de “cima para baixo”. Se não houver participação daqueles que materializam a escola, não se efetivará. A ideia é fazer a transformação *com* eles e não *para* eles.

Assim, é preciso *conhecer* o que os professores e estudantes vem realizando no cotidiano das escolas, para, a partir disso, repensar o que está posto e formular novas propostas que dialoguem com a realidade dos sujeitos do campo sem, é claro, afastá-los dos conhecimentos historicamente e socialmente construídos.

O segundo passo se materializa quando:

[...] no cotidiano da sala de aula, se procura valorizar a intermulticulturalidade configuradora das identidades/subjetividades e dos modos de vida próprios das populações do campo, ou seja, quando se reconhece a pluralidade de sujeitos e a configuração territorial que se constitui a partir da diversidade cultural que caracteriza esses territórios. (id., p. 407-408).

Há uma diversidade de povos do campo: ribeirinhos, agricultores, assalariados rurais, assentados, quilombolas, sem terra, posseiros, garimpeiros, indígenas, dentre outros, assim, as propostas de ensino não devem ser generalizadas. As diferenças precisam ser salientadas e afirmadas nos modos próprios de vida e existência dessas populações, respeitando os ecossistemas, os processos culturais, produtivos e ambientais nos diversos espaços sociais em que estes sujeitos estão inseridos e “não promover a homogeneização, a parametrização e o ranqueamento, conforme nos impõe a seriação”. (HAGE, 2014, p. 1180).

E, o terceiro passo:

[...] foca o currículo e a organização do trabalho docente, justamente pelo fato de os estudos que realizamos terem revelado, em um aspecto, as dificuldades que os professores enfrentam no planejamento curricular e na organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, quando elas são multisseriadas, porém, em outro aspecto, as inovações e criatividade dos professores efetivadas em suas práticas educativas, como resultado dos conhecimentos adquiridos em algum momento de sua formação e, prioritariamente, da experiência concreta acumulada com o trabalho educativo desenvolvido nas escolas do campo multisseriadas. (p.410-411).

Não é possível negar, como já disse, que as escolas/classes multisseriadas existem e já se desenvolve nelas práticas educativas, ora bem sucedidas ora não, assim, as experiências dos professores que ali trabalham não podem ser ignoradas, ao contrário, precisam ser enfatizadas, evidenciadas para, a partir delas, buscar caminhos a fim de aprimorá-las e potencializá-las, como afirma Santos (2006). Entendo, corroborando com Hage (2014, p. 1180) que de qualquer forma, a heterogeneidade encontrada nesses ambientes constitui-se um “[...]”

elemento potencializador da aprendizagem e enriquecedor do ambiente escolar, que poderia ser melhor aproveitado na experiência educativa que se efetiva nas escolas rurais multisseriadas”. Isso também não pode ser ignorado. A professora Sucai falou sobre isso:

/.../ as crianças se relacionam muito bem na sala multisseriada, sem problemas, sem conflitos, como se fossem da mesma série. Essa interação favorece a aprendizagem. Eu tive alunos, que por eles conviverem com os de outras séries e os observarem dentro da sala de aula, tinham certo domínio da matéria. Porque observavam eu trabalhar com a outra série, isso ajuda (+) não atrapalha (+) ao contrário do que as pessoas pensam. Os alunos são motivados pelos demais, pois os veem caminhando, aprendendo. (Profª. Sucai, 2014).

Reconhecemos que a organização das classes multisseriadas formada, no caso deste estudo, por turmas de 1º, 2º e 3º anos e, 4º e 5º anos, em sua maioria, mas também, formada por apenas uma turma de 1º ao 5º ano, apresenta uma enorme diversidade que pode trazer potencialidades para o desenvolvimento do trabalho docente. São alunos de idade, história escolar e níveis de aprendizagem diferentes, esses fatores podem contribuir para a organização social da sala de aula e dos conteúdos de ensino de modo a aproveitar essas diferenças tornando a sala de aula um ambiente compartilhado de saberes e aprendizagens. Santos (2006, s/p) também fala sobre tais potencialidades nessas classes, nesses grupos de alunos, afirmando que essas potencialidades: “[...] podem ser observadas em duas dimensões: a referida estritamente às possibilidades de gerar processos de ensino e de aprendizagem e a referida às possibilidades de gestão do conhecimento nessas situações didáticas” (tradução minha).

Acreditamos então, que nessas situações didáticas ou de ensino é possível configurar um ambiente de aprendizagem no qual as relações de interação entre professor/alunos e alunos/alunos se tornam relevantes. Santos (2006, p. s/d), afirma ainda que: “[...] o aprender com o outro é necessariamente potencializado, especialmente quando as diferenças nos níveis de desenvolvimento e os conhecimentos adquiridos são tão importantes” (tradução minha).

Nesse sentido, Santos se apropria do conceito de aprendizagem de Vigotski, principalmente no que se refere à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) onde se produz a transição do funcionamento interpsicológico para o intrapsicológico. O ensino, assim, será positivo quando for além do desenvolvimento,

permitindo avançar no que ainda se encontra na ZPD, o qual está em processo de maturação. A ideia é a de que a interação dos alunos de níveis de aprendizagem diferentes, mediados pela professora, permita que avancem para níveis superiores de aprendizagem.

As professoras falaram sobre o assunto e disseram que estar nas classes multisseriadas é uma oportunidade a mais de aprendizagem e de troca de saberes:

/.../ a sala multisseriada é um lugar de troca de experiências o tempo todo (+) no final todos saem ganhando, porque você pode chegar ao final do ano letivo com o 1º, o 2º e o 3º anos quase no mesmo nível (+) na leitura principalmente. A competência ortográfica, não é igual, mas (+) a parte de inferência, de leitura (+), chega quase todos os alunos iguais. (Profª. Sol, 2014).

/.../ há sempre interação entre os alunos. Vejo isso desde que comecei a trabalhar em 1993. Eu lembro que, sempre tem aqueles alunos que tem mais dificuldades e aqueles que têm um desenvolvimento mais rápido. A J, por exemplo, foi minha aluna na 1ª série e era muito esperta. Dava conta de tudo rapidinho. Ela terminava e falava assim: “Tia, deixa eu ajudar a R”. Esta tinha muita dificuldade e ela ajudava muito a R. Ela e outras. Tinha a T também que aprendia rapidinho. Então as meninas que tinham mais facilidade ajudavam as outras. E isso é muito bom. Sempre teve isso nas salas multisseriadas em que eu trabalhei. (Profª. Manacá, 2014).

Não se pode, entretanto, acreditar que as crianças irão aprender somente por estarem em uma classe multisseriada. É necessário “estabelecer uma rede de comunicação interativa e dinâmica que permita aproveitar essa riqueza latente”, como diz Santos (2006, s/p, tradução minha). É preciso criar e permitir situações didáticas nas quais os alunos possam, entre outras coisas, compartilhar seus saberes:

/.../ é bastante interessante: às vezes explico, ou tento levar um aluno a entender aquilo que estou explicando e de repente um coleguinha diz: “Tia, deixa tentar ensinar do jeito que eu entendi”, e muitas vezes, dá certo. (Profª. Manacá, 2013).

/.../ a interação das crianças de turma multisseriada é muito grande. Podemos observar isso através de atividades com jogos, em grupos e com os brinquedos pedagógicos. Sempre existe uma colaboração efetiva entre as crianças, principalmente nas atividades de socialização. (Profª. Jasmim, 2013).

/.../ há uma cooperação entre eles. Existe uma cooperação sim, eles têm idades diferentes, estão em séries diferentes, mas compartilham de um mesmo conteúdo. Eles trocam ideias, um ajuda o outro. Até porque há

competição dos que são mais novos, geralmente eles querem acompanhar, saber o mesmo que os mais velhos, então isso gera uma competição, acredito, que boa entre eles. (Profª. Ana, 2014).

/.../ sempre eles se ajudam. Às vezes, no cantinho da leitura vão todos juntos, e quem não sabe ler, pede o outro coleguinha que já sabe ler, que leia o livro para ele. Então, enquanto o que está lendo desenvolve a leitura, o que está prestando atenção, é estimulado a aprender. É um motivo a mais para aprender. (Profª. Sucai, 2014).

/.../ os alunos se ajudam mutuamente e, normalmente, os alunos dos 1º, 2º e 3º anos se adaptam ao conteúdo dos anos posteriores, pois estão inseridos neste contexto e interagem normalmente ao conteúdo proposto e socializam o mesmo em sala de aula. (Profª. Mariana, 2013).

/.../ percebi com /.../ mais clareza o quanto os alunos aprendem quando se trabalha em grupos e com o lúdico, o quanto eles se envolvem e desenvolvem uma gama de capacidades. (Profª. Luiza, 2013).

As situações didáticas que propiciam os saberes compartilhados são destacadas pelas professoras e podemos enfatizá-las como fundamentais para a aprendizagem nessas classes: a interação entre os alunos/professora e alunos/alunos numa relação de respeito e valorização dos saberes ali presentes; a organização dos alunos em grupos, seja pela proximidade de seus saberes, seja pela distância entre eles; os jogos em grupo ou não; as brincadeiras pedagógicas; a leitura deleite; a percepção da diversidade dos níveis de aprendizagem, dentre outras.

Acrescentamos a essas situações, ainda baseando em Santos (2006; 2011) e Hage (2010; 2011; 2014) outro elemento que se faz importante nas situações didáticas: a organização dos conteúdos de ensino. Esta é o grande desafio para as professoras de classes multisseriadas, uma vez que, como já enfatizado, o modelo de ensino baseado na seriação, com toda sua fragmentação, ainda é muito presente em suas práticas. Contudo, há uma percepção de que outros caminhos são possíveis para a (des) fragmentação das séries. Planejar aulas com *temas geradores* (FREIRE, 1983a; 1987) ou *tema estruturante* (SANTOS, 2011) para todos os alunos da classe é uma das melhores maneiras de conduzir as aulas. A professora Ana já faz isso:

/.../ as demais matérias: Geografia, História, Ciências (+) consigo trabalhar um conteúdo com todos os alunos. Quando dá pra trabalhar eu não divido as turmas /.../ Quando é matemática e/ou português, aí sim eu divido. Agora, História, Geografia e Ciências, eu começo do bê-á-bá e vou

avançando. Eu começo de uma parte mais fácil, com uma linguagem fácil que eles entendam e vou avançando. Nesse último bimestre eu trabalhei com a turma toda a questão do lixo na roça, das queimadas /.../ trabalhei de maneira igual. Fica mais fácil pra você organizar as aulas. Trabalhei temas como: água da mina, preservação da natureza, dengue (+) foram os principais temas. Coisas que tem haver mais com a localidade. Tem coisa que você pode explorar mais o universal, mas tem coisa que você precisa aproximar do cotidiano deles senão fica muito abstrato. (Profª. Ana, 2014).

Ana explicitou com propriedade o trabalho com tema estruturante. Buscou na realidade local, as situações-problemas que são recorrentes e, a partir delas, organizou suas aulas de modo que todos os alunos participassem, utilizando também a interdisciplinaridade. Esse modo de planejar as aulas permite que os alunos interajam entre si e com a professora, rompendo com fragmentação das séries e dos conteúdos programáticos, além de compartilhar os saberes e contribuir para uma aprendizagem significativa e pertinente.

Trata-se de uma dinâmica em que os saberes enfatizados vão além dos objetivos propostos para cada ano de escolaridade (série), o que permite que todos os alunos participem das discussões sobre a temática, cada um a seu modo, respeitando os diferentes tempos e níveis de aprendizagem. Para Santos (2011), o trabalho com tema estruturante gera uma rede conceitual que pode se desenvolver em sequências didáticas para a aprendizagem dos conteúdos e a compreensão do tema proposto. Dessa forma, rompe-se com a fragmentação dos conteúdos e busca-se uma aprendizagem significativa para aquela realidade, permitindo a todos aprender e ensinar, pois se trata de um ensino compartilhado e significativo.

A professora, como mediadora na/da aprendizagem, ao criar situações didáticas/ensino com *tema estruturante* envolvendo a transdisciplinaridade (sempre que possível) e diferentes níveis de ensino, viabiliza um procedimento em que os estudantes também se tornem mediadores, compartilhando seus saberes e seus não saberes, como partícipes do processo ensino-aprendizagem.

Salientamos, todavia, que para além do desenvolvimento das atividades didáticas, outras questões inerentes à educação devem ser postas em análise, como por exemplo, a da implementação de uma proposta de formação continuada para os/as professores/as das escolas do campo. Uma formação que se oriente em alguns pressupostos, como sugere Hage (2014, p. 1180-1181):

[...] inter-relação entre os fatores macro e microssociais que envolvem as escolas do campo; afirmação dos parâmetros estabelecidos pela legislação

educacional para assegurar o direito à educação dos sujeitos do campo; apropriação da produção teórica existente sobre educação rural e educação do campo; perspectiva interdisciplinar e dialógica entre os sujeitos e seus saberes culturais e científicos; e, reflexão crítica acerca das concepções de aprendizagem e das reflexões que têm sido produzidas sobre a seriação e seus impactos na organização do ensino e do trabalho docente.

Acreditamos que ao considerar esses pressupostos na criação de programas de formação continuada de professores e na construção de um novo projeto de educação para as escolas do campo, será possível compreender que estas escolas possuem demandas específicas. Isso porque, já se tem, em âmbito nacional, uma gama de estudos, de pesquisas realizadas que apresentam tais demandas, assim como uma vasta legislação que contempla essa escola e que orienta a construção de uma outra educação para/com os povos do campo. Mas, é nítido que na prática, com raras exceções, não são considerados a legislação e os estudos realizados.

Então, pensamos ser preciso compreender, dentre outros fatores, que a seriação não é a “melhor” forma de organização do tempo escolar. Que transgredi-la pode significar romper com esse modelo excludente de ensino para que se possa evidenciar outros modos de ensinar. Nessa perspectiva, há de se considerar os sujeitos do campo enquanto produtores de conhecimentos e que, portanto, podem, dentre outras coisas, aprender compartilhando seus saberes e não saberes.

O ambiente da classe multisseriada, como foi enfatizado por todas as professoras deste estudo, é potente para o processo de ensino-aprendizado compartilhado e está prenhe de experiências docentes que precisam ser evidenciadas e potencializadas: aprender com o outro é parte constitutiva de nossas vidas.

5.1.4 O cotidiano de escolas do campo e as práticas pedagógicas em classes multisseriadas

Figura 9 – Vamos Jogar?



Fonte: Álbum de Fotografias da Profª. Sol

Neste de *Núcleo de Significação* são apresentados e analisados um pouco mais dos modos de se trabalhar nas classes multisseriadas. As professoras narram como organizam as sequências de atividades, as salas de aula, os conteúdos de ensino, o espaço e o tempo escolar e a forma como avaliam a aprendizagem dos alunos. Seus *saberesfazeres* revelam suas experiências vivenciadas nesse ambiente tão peculiar que é o das classes multisseriadas.

/.../ a cada dia, inicio as aulas com uma história diferente, os olhos dos alunos brilham diante das tantas aventuras e personagens encantadores. É como se por um instante eles deixassem de ser quem são para entrar na história narrada por mim. Causa-me fascínio o envolvimento de cada um, a todo o momento eles opinam o que pode acontecer, dizem se acham que o personagem fez certo ou errado, se faria igual ou diferente. É um momento muito rico de troca, troca de experiências, de valores e de ideias em que eles aprendem com o livro e comigo, e eu aprendo com eles. /.../ Fazemos também toda sexta-feira o Leva e Traz, onde cada aluno escolhe um livro para levar para casa e contar a história na semana seguinte. Os do segundo e terceiro anos já têm com autonomia, os do primeiro pedem a ajuda de seus pais. (Profª. Luiza, 2013).

A professora Luiza conta que suas aulas são recheadas de história e que isso produz fascínio nas crianças. Essa prática é bastante enfatizada pelo PNAIC: o

uso da leitura deleite como atividade permanente. Assim, essa leitura pode ser diária e sem objetivos didático-pedagógicos, ou seja, sem a obrigatoriedade de ser meio para a aprendizagem de algum conteúdo. É um modo de incentivar, de estimular o gosto pela leitura. A ideia principal é a de formar leitores e com isso despertar nas crianças o gosto, a paixão pela aventura da leitura. Começar as aulas com uma boa história estimula a curiosidade, a imaginação e cria um ambiente prazeroso de aprendizagem. Luiza sabe disso e tomou a sugestão do programa de formação continuada como forma de iniciar suas aulas. As demais professoras também leem muito para seus alunos e é constante o incentivo à leitura, tanto em sala de aula quanto fora dela. Todas as escolas deste estudo possuem um cantinho de leitura, que é um espaço/cantinho na sala de aula, onde ficam os diversos livros de literatura infanto-juvenil:

Figura 10 – Cantinho de Leitura 1



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 11– Cantinho de Leitura 2



Fonte: Álbum de Fotografias da Profª. Sol

Dentre uma e outra sugestão ou recomendação dos programas de formação continuada e da Secretaria Municipal de Educação as professoras, apropriando ou não delas, seguem construindo seu jeito próprio de lecionar nas classes multisseriadas. Sabemos que as práticas não ocorrem de modo aleatório. Cada professora imprime suas concepções, suas marcas no jeito próprio de ensinar.

Afirmo isso porque a cada início de ano letivo é comum a SME, por meio de sua equipe de pedagogos, entregarem a cada professor uma descrição dos conteúdos a serem trabalhados em cada ciclo de escolaridade durante o ano letivo e os respectivos objetivos a serem alcançados em cada ano do ciclo. É um planejamento curricular que está em concordância com a Resolução SEE/MG nº. 2.197, de 26 de outubro de 2012⁴⁹, que “Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências”, estabelecendo o que os alunos poderão saber ao final de cada ciclo do Ensino Fundamental, assim definidos:

⁴⁹ Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BD79D0911-31B5-44F6-908F-98F77FEFE621%7D_RESOLU%C3%87%C3%83O%20SEE%20N%C2%BA%202164.pdf>. Acesso em: 10/09/2015.

Art. 60 Considerando que o processo de alfabetização e o zelo com o letramento são a base de sustentação para o prosseguimento de estudos, com sucesso, as Escolas devem organizar suas atividades de modo a assegurar aos alunos um percurso contínuo de aprendizagens e a articulação do Ciclo da Alfabetização com o Ciclo Complementar.

Art. 61 O Ciclo da Alfabetização, a que terão ingresso os alunos com seis anos de idade, terá suas atividades pedagógicas organizadas de modo a assegurar que, ao final de cada ano, todos os alunos tenham garantidos, pelo menos, os seguintes direitos de aprendizagem:

I - 1º Ano:

- a) desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura;
- b) conhecer os usos e funções sociais da escrita;
- c) compreender o princípio alfabético do sistema da escrita;
- d) ler e escrever palavras e sentenças.

II - 2º Ano:

- a) ler e compreender pequenos textos;
- b) produzir pequenos textos escritos;
- c) fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

III - 3º Ano:

- a) ler e compreender textos mais extensos;
- b) localizar informações no texto;
- c) ler oralmente com fluência e expressividade;
- d) produzir frases e pequenos textos com correção ortográfica.

§ 1º Ao final do Ciclo da Alfabetização, todos os alunos devem ter consolidado as capacidades referentes à leitura e à escrita necessárias para expressar-se, comunicar-se e participar das práticas sociais letradas, e ter desenvolvido o gosto e apreço pela leitura.

§ 2º Ao final do Ciclo da Alfabetização, na área da Matemática, todos os alunos devem compreender e utilizar o sistema de numeração, dominar os fatos fundamentais da adição e subtração, realizar cálculos mentais com números pequenos, dominar conceitos básicos relativos a grandezas e medidas, espaço e forma e resolver operações matemáticas com autonomia.

Art. 62 O Ciclo Complementar, com o objetivo de consolidar a alfabetização e ampliar o letramento, terá suas atividades pedagógicas organizadas de modo a assegurar que todos os alunos, ao final de cada ano, tenham garantidos, pelo menos, os seguintes direitos de aprendizagem:

I - 4º ano:

- a) produzir textos adequados a diferentes objetivos, destinatários e contextos;
- b) utilizar princípios e regras ortográficas e conhecer as exceções;
- c) utilizar as diferentes fontes de leitura para obter informações adequadas a diferentes objetivos e interesses;
- d) selecionar textos literários segundo seus interesses.

II - 5º Ano:

- a) produzir, com autonomia, textos com coerência de ideias, correção ortográfica e gramatical;
- b) ler, compreendendo o conteúdo dos textos, sejam informativos, literários, de comunicação ou outros.

§ 1º Ao final do Ciclo Complementar, todos os alunos deverão ser capazes de ler, compreender, retirar informações contidas no texto e redigir com coerência, coesão, correção ortográfica e gramatical.

§ 2º Ao final do Ciclo Complementar, na área da Matemática, todos os alunos devem dominar e compreender o uso do sistema de numeração, os fatos fundamentais da adição, subtração, multiplicação e divisão, realizar cálculos mentais, resolver operações matemáticas mais complexas, ter conhecimentos básicos relativos a grandezas e medidas, espaço e forma e ao tratamento de dados em gráficos e tabelas.

Nessa Resolução os objetivos para cada ano dos ciclos são explícitos. A concepção da aprendizagem como direito das crianças e dos pré-adolescentes está fortemente difundida na Resolução. Dessa forma, como a SME de Carangola não possui sistema de ensino, ela pauta-se no que está determinado pela Secretaria Estadual de Educação (SEE). Então, todo o planejamento curricular da SME para o Ensino Fundamental é delineado para que tais objetivos sejam alcançados. Não é difícil inferir que esse planejamento é realizado de modo geral. Ele não faz menção às particularidades presentes em cada uma das escolas municipais. O que já se encontra implícito nas orientações gerais é o desejo final: “que todos os alunos tenham sucesso, principalmente, nas avaliações externas”, nesse caso, nas avaliações do sistema mineiro e também do federal no tocante à Língua Portuguesa e à Matemática.

As orientações são analisadas nas reuniões, nos encontros de professores e pedagogos e adaptadas às necessidades de cada escola, das salas de aulas e dos alunos. O que acontece é que nem sempre há esses encontros para planejar, discutir, socializar experiências, dúvidas e saberes. Nos últimos anos, algumas das escolas deste estudo ficaram sem esses encontros como pode ser visto nas narrativas seguintes: “/.../ não tem pedagogo (+) só a coordenadora pedagógica ((uma pedagoga para toda a Rede Municipal de Educação)) que fica na secretaria ((SME)). /.../ Nós só tivemos um dia de reunião. Aquele dia D, sabe?” (Prof^a. Ana, 2014); “/.../ não tivemos reunião pedagógica nesse ano (+) isso é muito ruim”. (Prof^a. Manacá, 2013). “/.../ estamos abandonadas (+) nem reuniões de planejamento tivemos neste ano”. (Prof^a. Sol, 2013). A professora Ana desabafou ao falar que mesmo sem apoio pedagógico conseguiu ter bons resultados com a turma do ciclo de alfabetização:

/.../ não houve reuniões de planejamento, nem do Pacto ((PNAIC)) eu participo. Nem reunião pedagógica tem. Estudos, análise da prática (+) nada. Nenhuma reunião foi realizada desde que entrei aqui. Isso é péssimo porque se acontece alguma coisa de errado, se não consegue atingir os objetivos com a turma, você é cobrada, mas em momento algum, você teve apoio. Graças a Deus eu consegui avanços com a turma, mas se não tivesse conseguido, a culpa cairia, exclusivamente, em mim. Porque em momento algum, eles ((SME)) iriam se lembrar que não tive apoio pedagógico. (Prof^a. Ana, 2014).

Sua fala é persuasiva ao imprimir uma questão muito séria que toma todos os docentes dessas escolas: o fato de serem constantemente responsabilizadas pelo fracasso dos alunos, principalmente, nas avaliações externas. Como deixa explícito, não são levadas em consideração as condições efetivas do trabalho realizado naquela escola. A ausência ou insuficiência de acompanhamento das professoras pela SME perdura ao longo de muitos anos.

Mesmo sem acompanhamento pedagógico da SME as professoras encontram meios de desenvolver seu trabalho e, de certa forma, cumprir com os objetivos propostos (sim, porque eles existem em/para todas as escolas). Como já disse, aquelas professoras que possuem tempo de serviço e já constituíram uma ampla experiência com as classes multisseriadas “tiram de letra”, ao contrário, àquelas que estão iniciando, ficam à mercê da ajuda de outras professoras da escola (quando tem) para falar de suas incertezas e suas dúvidas.

Encontramos nas narrativas das professoras algumas formas/modos de trabalhar que são propícias/os para o processo ensino-aprendizado nas classes multisseriadas como, por exemplo, a busca da valorização da cultura e da diversidade local:

/.../ a cultura do meio rural é peculiar e deve ser valorizada, no meu caso, eu não deixo de transmitir os ensinamentos do meio urbano por achar necessário tais conhecimentos, mas priorizo o meio rural para que todos os conteúdos transmitidos sejam acessíveis aos alunos. Eu valorizo, inclusive, as tradições, religiosidade e trabalho dessa maneira, trazendo para o meio escolar as manifestações culturais ali presentes. (Profª. Mariana, 2013).

Um exemplo disso já foi visto neste texto, quando a professora Ana disse que trabalhou com as temáticas: queimadas, lixo na roça, preservação da natureza e a água da mina. Esse trabalho é realizado, geralmente, por meio de projetos ou sequências didáticas. Outro exemplo é o de valorização das festividades local como as comemorações da Festa Junina que é comum nas diversas comunidades rurais. Geralmente essa festa é realizada nos arredores da escola ou mesmo na e pela escola. É um momento também em que as famílias e a comunidade se integram à escola fortalecendo laços afetivos e compartilhamento de saberes.

Figura 12 – O Casamento do Jeca



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 13 – A Dança da Quadrilha



Fonte: Álbum de Fotografias da Prof^a. Manacá

Essas fotografias retratam parte da Festa Junina em duas das escolas deste estudo e pode-se perceber que os pais se envolvem nas atividades escolares. No caso das duas primeiras fotografias, um pai está conduzindo a noiva e o noivo para o “Casamento do Jeca”. E, nas duas últimas fotografias, os pais e a comunidade assistem à “dança da quadrilha”, prestigiando seus filhos, professoras e amigos. No dia da festa é comum as famílias chegarem mais cedo e colaborar com a ornamentação do local, com a montagem das barraquinhas, com a organização do palco para as apresentações (“casamento do jeca”, teatro, danças...) e até mesmo, com a preparação dos quitutes que são vendidos já tendo um destino próprio para a arrecadação: comprar algo que a escola esteja precisando (aparelho de som, TV,

DVD, CDs, etc.). De certa forma, essa atuação das famílias, da comunidade é importante para o empoderamento tanto da escola quanto da comunidade, uma vez que, contribui para que a tradição local se perpetue.

As professoras realizam outros tipos de atividades como a “aula passeio” e a aula “extraclasse”. Atividades que são desenvolvidas nos arredores da escola ou em outros locais a fim de atingir alguns dos objetivos propostos por um determinado conteúdo de ensino naquele momento:

Figura 14 – Atividades Extraclasse



Fonte: Álbum de Fotografias da Profª. Sol

Figura 15 – A Corrida do Saco



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 16 – Conhecendo de perto o Cupinzeiro



Fonte: Álbum de Fotografias da Prof^a. Sol

Ao contrário do que se pensa (faz parte do senso comum, às vezes nem tão comum, pensar e dizer que nessas escolas só se ensina a ler, escrever e fazer contas), as professoras se preocupam com uma aprendizagem significativa para os alunos e desenvolvem atividades não somente nos arredores da escola como também em outros locais como museu, faculdade, outras escolas, feiras de Ciências, supermercados, horto florestal, central de tratamento de água, entre outros. Sempre que podem, que conseguem transporte escolar para levar os alunos em outros ambientes, as professoras o fazem com prazer. Falo isso porque trabalho com elas e sei o quanto gostam de desenvolver atividades diversificadas com as crianças. Inclusive de promover atividades que levem pessoas até a escola para falar de determinados assuntos, como por exemplo, a visita da Polícia Militar Ambiental para falar sobre a preservação da natureza e as consequências ambientais e penais para a pesca indevida (com a utilização de tarrafas) e a prisão de passarinhos nas gaiolas, e também, a de moradores da própria comunidade para contar a história da constituição daquela localidade:

Figura 17 – Visita da Polícia Militar Ambiental



Fonte: Álbum de Fotografias da Profª. Manacá

Figura 18 – Visita de uma Avó



Fonte: Álbum de Fotografias da Profª. Manacá

Essas atividades acontecem de acordo com as temáticas que vão surgindo no decorrer das aulas. As professoras consideram-nas importantes por se caracterizarem como uma ajuda extra ao estímulo dos alunos no que diz respeito ao desenvolvimento de conhecimentos mais sistematizados sobre o assunto. São atividades problematizadoras e contextualizadas, ou seja, partem do que é vivenciado naquela determinada comunidade rural.

A seguir, apresento algumas fotografias de uma atividade desenvolvida pela professora Manacá que teve por objetivo fazer um inseticida caseiro a base de água, fumo de rolo, álcool e sabão para exterminar os pulgões (*Brevicóryne brassicae*) que ameaçavam a horta da escola:

Figura 19 – Fazendo um Inseticida Caseiro



Fonte: Álbum de Fotografias da Profª. Manacá

Figura 20 – Utilizando o Inseticida Caseiro



Fonte: Álbum de Fotografias da Profª. Manacá

Os/as alunos/as ficam totalmente envolvidos na atividade como se pode perceber. Além de usar o inseticida na horta da escola, também poderão utilizá-lo nas hortas de suas casas, porque sempre que ocorre uma atividade assim, os/as alunos/as levam para suas famílias a receita do que foi feito.

Assim, o planejamento diário dessas professoras vai sendo delineado, também, de acordo com as demandas surgidas no dia a dia da escola e dos alunos, e as atividades estão sempre relacionadas com o nível de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A professora Jasmim explicou que: “/.../ primeiramente, é feita uma avaliação diagnóstica e em seguida, são elaboradas as atividades dando sequência naquilo que atenderá às necessidades da turma” (Prof^a. Jasmim, 2014).

Não se pode esquecer de que a demanda dos alunos é o principal elemento para o planejamento das aulas. Então, no dia a dia, as professoras buscam conhecer as necessidades dos alunos e a partir delas organizar suas aulas, como bem elucidou Jasmim. As sequências das atividades são organizadas, em grande parte, através de temáticas ou por assunto/conteúdo comum aos anos de escolaridade da classe e, algumas vezes, por *temas geradores ou estruturantes*, como já visto. A organização social das salas de aula, geralmente, se dá sob a forma de agrupamento como se vê nas narrativas abaixo:

/.../ quando trabalhei com as 2^a e 3^a séries na E. E. O. C. P. eu sempre iniciava com o mesmo assunto e depois eu avançava mais na 2^a série. Trabalhava muita produção de texto, desde o princípio; contava história; cantava músicas, colocava na parede ((escritos em cartolinas ou papel pardo)). Sempre gostei de escrever e colocar na parede, para, sempre que o aluno precisasse (+) pudesse recorrer. /.../ começava com os nomes das crianças. Então, tinha o nome delas nas carteiras e nos materiais. (Prof^a. Manacá, 2014).

/.../ como trabalho com os 4^o e 5^o anos, procuro sempre que possível, iniciar um conteúdo com as duas turmas ao mesmo tempo, aprofundando mais com os alunos do 5^o ano (+). As atividades e as avaliações /.../ são diferentes. (Prof^a. Manacá, 2013).

/.../ eu agrupei os alunos dos 2^o e 3^o anos /.../ eu trabalho 2^o com todos eles, dependendo do conteúdo, eu trabalho 3^o ano. O que eu vejo é que eles dão conta assim (+) eu faço dessa maneira. /.../ eu reagrupei os alunos por níveis de aprendizagem (+). Eu acho que assim é mais fácil de trabalhar, porque eu posso ficar entre o 2^o e o 3^o anos. Eu posso trabalhar com o 2^o ano hoje e se eu, por exemplo, for trabalhar divisão e multiplicação, eu vou pegar a introdução no 2^o ano até porque eu acredito que fique mais fácil com os meninos dos 3^o anos compreenderem você pegando números menores. Ai, assim, eu trabalho 2^o e quando esse conteúdo já tá mais consolidado eu posso avançar mais com os conteúdos (+). Eu posso

avançar também com o 2º ano. Essa questão já está bem sistematizada na cabecinha deles. (Profª. Ana, 2014).

/.../ eu fazia agrupamentos, colocava alunos do primeiro ano que já eram alfabetizados, junto com alunos do segundo ano, direcionando a alfabetização daquele grupo. (2.6) Eu sempre buscava dividir, primeiro e segundo e, terceiro e quarto anos, eu tentava aproximá-los fazendo agrupamento. Na sala multisseriada, graças a Deus, fui sempre feliz. (Profª. Sucai, 2014).

Eleger uma temática comum para começar as aulas e organizar a sala de aula por agrupamento facilita o trabalho das professoras e, com certeza, gera um ambiente muito mais favorável à aprendizagem. Essa forma de organização da sala de aula e dos conteúdos de ensino só pode contribuir para a aprendizagem de todos os/as alunos/as. O nível das atividades é diferente para atender as demandas dos/as alunos/as, afinal, alguns/algumas têm mais tempo na escola, já sabem determinados conteúdos e, outros estão iniciando e precisam adquirir esses conhecimentos também:

/.../ fazia o momento da oralidade, de desenvolver a fala, desenvolver o conhecimento linguístico. Eu fazia junto /.../. Eu apresentava o tema daquela aula e eu ali separava meus objetivos, por exemplo, o 3º ano eu passava uma atividade que ele já pudesse fazer sozinho, que não necessitasse tanto da minha presença junto deles. E o 2º a mesma coisa e o 1º eu atendia na minha mesa, eu ia chamando e tomando leitura, ia apresentando, pegando na mão para ajudar na escrita (+) a parte de coordenação motora eu dava pra todos, porque até o 3º ano todos tinham que desenvolver. Por exemplo, (+) um recorte, eu dava igual para todos. Para uns eu dava palavra e frase, pra outros eu dava letras, sempre atendendo em grupo. (Profª. Sol, 2014).

/.../ faço o Plano de Aula, porém acontece muito de na classe multisseriada os alunos se adaptarem à série posterior e outros estarem aquém da série em que se encontram, por isso, esse planejamento não é por ano ((escolaridade)) e sim de acordo com a necessidade de cada aluno. (Profª. Mariana, 2013).

As demandas dos/as alunos/as vão orientando o modo de lecionar, de organizar as aulas das professoras. As táticas vão surgindo de acordo com tais demandas.

As professoras não excluem as atividades tradicionais como cópias de letras, palavras e textos do quadro negro, ditado de palavras, frases e textos, leitura silenciosa, leitura coletiva de texto na qual cada um lê um parágrafo até que se chegue ao fim (quando necessário, começa o texto novamente), situações-problema que envolvam as operações matemáticas, dentre outras. A professora Manacá falou

sobre a importância da leitura e de as crianças saberem as quatro operações matemáticas no final do 5º ano. Essas são, para ela, atividades permanentes em sala de aula:

/.../ foco muito em leitura, as mais variadas possíveis (+) interpretação oral e escrita, e produções de diferentes gêneros textuais. Em Matemática dou prioridade às quatro operações, sendo o domínio da tabuada essencial. Quando ministro as outras disciplinas às utilizo também como outra forma de leitura, interpretação e conhecimento /.../ considero que se uma criança ao término do 5º ano dominar com segurança leitura, interpretação, produzir bons textos e dominar as quatro operações, não terá dificuldades futuras. (Profª. Manacá, 2013).

Sua preocupação com a saída dos alunos para outra escola e o que isso representa na vida de cada um dos alunos a induz pensar sobre a aprendizagem deles após o 5º ano de escolaridade. Chegar à “outra escola” (dos anos finais do Ensino Fundamental) sabendo ler, escrever, interpretar e conhecendo o básico da Matemática é um dos indicativos de que o aluno terá sucesso lá também.

As professoras também utilizam outros recursos didáticos como os jogos educativos: bingo de palavras, trilhas, dominó, caça-palavras, jogo da memória; uso do material dourado, do ábaco, dentre outros. Sempre há “invenções envolventes” no cotidiano dessas escolas que estimulam toda a turma.

Figura 21 – O Teatro de Fantoques



Fonte: Álbum de Fotografias da Profª. Sol

Figura 22 – Arte na Escola



Fonte: Álbum de Fotografias da Prof^a. Sol

Figura 23 – Xadrez na Escola



Fonte: Álbum de Fotografias da Prof^a. Sol

Quando conversamos sobre o método que utilizam/utilizavam para alfabetizar as crianças, os que mais se destacaram foram o silábico e o fônico, embora, na prática, percebo a mistura de outros, como as mesmas destacam:

/.../ eu trabalhei com método silábico, eu ouvia falar do construtivismo, mas não tinha segurança. Então comecei na junção de letras, primeiro eu trabalhei com o reconhecimento de letras, quem já conhecia, íamos para a junção de letras, formação de palavras, frase e depois o texto. E era bastante explorada interpretação oral. (+) Eu contava a história para toda a turma e trabalhava em cima dessa história. Eu trabalhava interpretação oral com todas e depois tirava palavras para formar frases, reproduzir a histórica, recontar história, produção de texto escrito, reescrita da história. (2.5) Também tinha cartazes com sílabas escritas em sala que eu todos os dias tomava leitura. Tive experiência de uma pedagoga do pré que era coordenadora e pedagoga, a M e ela me questionou: “Esse jeito que você trabalha, dá resultado?” Eu respondi: “todo dia eu tomo leitura individual e tem dado resultado, e eu não vou pelo método do construtivismo porque já cheguei tendo que reprovar crianças e então eu vou pelo método que sinto segurança”. (+) Eu também trabalhava muito com ditado de palavras e de sílabas simples, depois com construção de frases, sílabas complexas. (Profª. Sucai, 2014).

/.../ usava era o silábico mesmo. Mas funcionava (+) eu acho também que não dá pra se usar um só, pelo menos comigo nunca funcionou. Assim, um método só (+) que eu acho (+) depois começou o fônico, mas a gente não tinha, assim, muito quem desse a instrução para o fônico /.../ Ele é todo metódico mesmo ((risos)). Então eu quase (+), eu não trabalhei com o fônico porque eu não sentia segurança /.../ para passar (2.4). Assim, era o silábico mesmo, com algumas interferências do construtivismo (+) assim, na produção de texto (+) eu não dava conta de analisar, por exemplo: silábico, pré-silábico, silábico alfabético (2.4) aí quando fazia o auto ditado, eu trazia para a H ((irmã dela, também professora)) olhar pra mim e perguntava: que fase ele está? “Ah, tá no silábico”, “tá no silábico alfabético” (+) aí eu perguntava: “que tipo de atividades eu posso fazer?” “—Agora você pode começar contando as histórias pra eles fazerem a reescrita” (+) histórias menores, parlendas (+) trabalhei muito com parlendas (+) eu acho sempre que criança tem que ter uma referência na sala, se está trabalhando com o alfabeto ele tem que tá ali, a música tá ali (+). É importante o visual. (Profª. Manacá, 2014).

/.../ eu trabalho de forma mista empregando o método que mais se aproxima com aquilo que vou ensinar e que se deseja que o aluno adquira (+) percebo que cada indivíduo tem a própria maneira de aprender e o professor é o mediador disso /.../. Os métodos que mais utilizo para aquisição da leitura e da escrita são o silábico e o fônico, porém, (+) é bem claro que não se restringe a esses. (Profª. Sol, 2014).

O método para o processo de alfabetização é assunto constante no ambiente escolar. A busca por um método de alfabetização que abranja as demandas de qualquer classe de alfabetização é discussão em muito dos encontros de professores e nas salas dos professores das escolas. Saber o que fazer, como fazer, qual método utilizar para alfabetizar, faz parte das conversas de professoras alfabetizadoras. Soares (2004, p. 118), afirma que se ao falar em alfabetização:

[...] pensa-se logo no método para alfabetizar, no caminho pelo qual se levará a criança ou o adulto a aprender a ler e a escrever: em um passado já distante, a soletração; depois (e até hoje?), a silabação, ou a palavração, a sentencição, o método global... De forma mais abrangente, o caminho da parte para o todo (da letra ou da sílaba à palavra, à sentença, ao conto ou ao texto), isto é, o caminho em direção a síntese – os *métodos sintéticos*; ou o caminho do todo para a parte (do conto ou texto à sentença, à palavra, à sílaba, à letra), isto é, o caminho em direção à análise – os *métodos analíticos*; ou ainda a alternância entre a parte e o todo – os *métodos analítico-sintéticos*, ou *ecléticos*. (grifos da autora).

Nas narrativas das professoras é possível inferir que utilizam/utilizavam, uma abordagem eclética, pois elas não ficam/ficavam apenas na síntese e na análise pura e simplesmente. Há uma alternância entre esses dois métodos. E também, ao utilizar temas geradores em suas aulas, dão um caráter mais dinâmico a elas. Ao buscar nas demandas locais as temáticas para desenvolver suas aulas, elas dão outro sentido ao método, seja ele qual for que estiver em utilização para o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Quanto ao receio pela concepção construtivista, elas mesmas já explicam o motivo: não se sentiam seguras para utilizá-la. O que pode ser compreendido pela fragilidade da formação (continuada) no período em que a ideia dessa concepção foi difundida nas escolas (nesse caso, no final de década de 1980 e nos anos de 1990), ou se acontecera, os pressupostos construtivistas não foram apropriados de maneira adequada às professoras ou foram disponibilizados de modo simplificado, pois é comum a crença de que se trata de uma teoria educacional ou de um método de ensino, no qual é enfatizado as atitudes que as professoras devem abandonar ou adotar (TORRES, 2004; QUEIROZ & BARBOSA-LIMA, 2007; SILVA, 2005).

Isso foi bastante evidenciado também por DeVries, et al (2004, p. 51) quando ressaltam que houve uma má interpretação dessa concepção de ensino:

[...] uma concepção comum e errada que se tem do papel do professor na sala de aula construtivista é a de que ele é simplesmente alguém que observa, de maneira passiva, as crianças construírem o conhecimento.

Dessa forma, os/as professores/as que assim pensam, desconsideram, inevitavelmente, seu próprio trabalho na sala de aula. Trabalho esse que inclui, como salienta Zabala (1998, p. 38), “[...] a intervenção pedagógica como uma ajuda adaptada ao processo de construção do aluno; uma intervenção que vai criando *Zonas de Desenvolvimento Proximal* (Vygotsky, 1979) e que ajuda os alunos a percorrê-las”. (grifo do autor).

Creemos que foi, exatamente, esta a concepção das professoras sobre a educação construtivista: uma forma de deixar que as crianças aprendessem por elas mesmas. Isso está implícito na fala da professora Sucai (p. 173) quando disse que ao chegar à escola (no início do ano letivo) teve de avaliar alunos com a finalidade de aprová-los ou não para a série seguinte, deixando entender que os mesmos haviam sido submetidos à concepção de educação construtivista que, por isso estavam com dificuldades de aprendizagem. Ao perceberem a inviabilidade dessa concepção de educação (da forma que a entenderam) na prática, elas preferem/preferiam optar por métodos já conhecidos e que, portanto, já tinham mais segurança para aplicá-los. Além disso, métodos nos quais os resultados da aprendizagem da leitura e da escrita aparecessem de forma mais rápida, como explicou a professora Sucai: “/.../ eu tinha que prepará-los bem e para isso precisava de um meio mais prático, pois senão não daria conta”. (Profª. Sucai, 2014).

Dessas narrativas sobre métodos, percebemos o quanto é importante a formação inicial e continuada das professoras. Entender que a escola é “movimento” e que não se pode esperar que as professoras aprendam sozinhas (com o passar do tempo, com a experiência) a lidar com todas as peculiaridades da escola, é fundamental para se pensar na constituição de um programa permanente de formação de professores/as que atente para as questões que permanecem “sem solução” nas escolas como, por exemplo, a alfabetização de todos/as os/as alunos/as até o 5º ano do Ensino Fundamental.

Outro assunto tratado em nossas conversas sobre os modos de se trabalhar em classes multisseriadas, sobre os *saberesfazer*s cotidianos das professoras, foi sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem. As professoras entendem que é preciso avaliar os/as alunos/as para compreender seus avanços e, também, suas dificuldades. No início do ano letivo é comum realizarem uma avaliação diagnóstica dos/as alunos/as: “/.../ primeiramente, é feita uma avaliação diagnóstica. Em seguida, são elaboradas as atividades, dando sequência naquilo que atenderá as necessidades da turma” (Profª. Jasmim, 2014). Infere-se que o objetivo principal dessa avaliação é, além de conhecer os/as alunos/as, identificar quais os saberes eles/as já dominam daqueles itens que foram selecionados no processo de avaliação, para assim, planejar a prática pedagógica. Sabemos que “[...] a avaliação é um processo intencional, que deve ser planejado e conduzido de forma sistemática sem, no entanto, desprezar os aspectos informais que emergem

no cotidiano escolar” (AZZI, 2001, p. 20), assim, a avaliação nas classes multisseriadas acontece ao longo do processo educativo e através de vários instrumentos e técnicas. No Projeto Político Pedagógico (PPP⁵⁰, 2012, p. 21) da Escola Municipal São José do Barroso, encontrei as seguintes orientações sobre tais instrumentos e técnicas de avaliação:

[...] o rendimento escolar será avaliado pelo aproveitamento do educando, através de técnicas e instrumentos de avaliação diversos, tais como:

- a) observação diária do docente;
- b) trabalhos de pesquisa individual ou coletiva;
- c) testes, provas orais ou escritas;
- d) resoluções de exercícios;
- e) planejamento, execução e apresentação de experiências ou projetos;
- f) relatórios;
- g) trabalhos práticos;
- h) outras técnicas e/ou instrumentos que o docente julgar conveniente.

Os instrumentos de avaliação deverão ser variados e utilizados como meio de verificação que levem o educando ao hábito de pesquisa, à reflexão, à iniciativa e à criatividade [...].

Além dos aspectos relacionados aos instrumentos e técnicas de avaliação, nesse mesmo PPP (2012, p. 21) também são apresentadas outras orientações ensejando uma avaliação contínua e, portanto, formativa:

A avaliação de aprendizagem é hoje compreendida pelos educadores como elemento integrador entre o ensino e a aprendizagem, sendo uma ação que ocorre durante todo o processo e não apenas em momentos específicos [...]. Todo resultado de avaliação deverá ser mostrado aos alunos e as respectivas correções esclarecidas pelo docente, logo após a sua realização, para que os mesmos conheçam o seu desempenho.

As professoras vão, ao longo do ano, realizando a avaliação formativa a fim de verificar a apreensão ou não da aprendizagem daquilo que foi “ensinado”: “/.../ eu avalio para saber se o aluno conseguiu apreender os conhecimentos em que fui mediadora” (Prof^a. Manacá, 2014). Esse tipo de avaliação não tem a função de classificar os alunos ou lhes atribuir notas, mas como afirma Azzi (2004, p. 162) ela pode “determinar os avanços da aprendizagem ou os pontos que constituem barreiras para esses avanços [...] contribuir para melhorar, orientar, regular a ação didática”. É essa avaliação que permite ao professor rever seus métodos e

⁵⁰ É importante salientar que os PPPs das escolas do campo deste estudo possuem alguns aspectos comuns, como: organização curricular, metodologias de ensino, avaliação do desempenho dos alunos, formas de registros conceituais, apuração de frequência, etc.

procedimentos de ensino e buscar diferentes recursos materiais e conteúdos curriculares que deem novos significados para o processo de ensino-aprendizagem.

De modo geral, a avaliação pode ser desenvolvida de forma integrada, isto é, como uma atividade permanente, global, presente em todos os momentos da atividade pedagógica. As professoras explicaram como realizam o processo avaliativo dos/as alunos/as:

/.../ individual, eu sempre fazia individual. Porque não tem como você avaliar igual para todos, porque cada criança desenvolve sua competência de uma forma. Então, o meu objetivo se era a leitura eu tinha que chamar na minha mesa, tomava leitura e avaliava o aluno. Eu sempre avalei e ainda avalio assim: se é leitura, eu chamo na mesa e olho pontuação, interpretação, as inferências (+) eu faço com o aluno na mesa (+) individualmente. Tem também aquelas avaliações externas, do governo e as bimestrais, mas só mesmo para avaliar a situação do menino na escrita, porque você avalia a criança no dia a dia (+) não tem como você avaliá-las apenas naquele momento (+) se for pra fazer uma avaliação dessa aqui eu perco até meu trabalho, porque às vezes, o aluno domina direitinho, mas naquela hora ele não faz. (Profª. Sol, 2014).

/.../ eu nunca avalio as crianças por provas. Eu acho que prova não avalia. Não mesmo. Eu avalio a criança no dia a dia dela na sala de aula. O que ela transmite para mim é o que vou avaliar. Então, eu dava prova porque você tem que dar prova. Mas na minha avaliação mesmo, era ali no dia a dia /.../. (Profª. Jasmim, 2014).

/.../ na avaliação, eu foco na matemática e no português, mas eu avalio tudo. (Profª. Ana, 2014).

/.../ eu avalio a criança no dia a dia, o seu desenvolvimento ao fazer as atividades propostas, também quanto à participação, o próprio desenvolvimento da leitura e da escrita, e tem também as provas. Eles fizeram o PROALFA, todo 3º ano tem essa avaliação, e o 2º ano é a Provinha Brasil (+) e (+) aconteceu a ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) com o Pacto, que avalia as crianças que estão no 3º ano do ciclo. (Profª. Sucai, 2014).

Como se nota, a avaliação está presente na prática das professoras e não poderia ser diferente. O sistema de ensino não abre mão dela. São muitas as avaliações externas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como bem ressaltam as professoras.

A Resolução SEE nº. 2.197, de 26 de Outubro de 2012, estabelece, dentre outras coisas, que a avaliação da aprendizagem dos alunos deve assumir o caráter processual, formativo e participativo e que deve ser contínua, cumulativa e diagnóstica (art. 62). Como o Sistema Estadual de Educação trabalha com a progressão continuada, enfatiza que os resultados das avaliações (interna e

externa), devem ser considerados para a intervenção no processo ensino-aprendizagem. Nos artigos 72 e 73, estabelece que:

A progressão continuada, com aprendizagem e sem interrupção, nos Ciclos da Alfabetização e Complementar está vinculada à avaliação contínua e processual, que permite ao professor acompanhar o desenvolvimento e detectar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno, no momento em que elas surgem, intervindo de imediato, com estratégias adequadas, para garantir as aprendizagens básicas.

[...]

Art. 73 As Escolas e os professores, com o apoio das famílias e da comunidade, devem enviar esforços para assegurar o progresso contínuo dos alunos no que se refere ao seu desenvolvimento pleno e à aquisição de aprendizagens significativas, lançando mão de todos os recursos disponíveis, e ainda:

[...]

III – adotando as providências necessárias para que a operacionalização do princípio da continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforme em descompromisso com o ensino-aprendizagem.

Percebemos que o que se faz após as avaliações, principalmente, as externas é muito pouco ou quase nada. A SME ainda não se organizou efetivamente para dar retorno às professoras dos resultados dessas avaliações, o que é justificado, dentre outros fatores, pela ausência ou insuficiência de pedagogos nas escolas do campo:

/.../ nós estamos sem pedagoga (+) a D e a B saíram da sala de aula para nos acompanhar no Programa de Intervenção Pedagógica. Uma delas comentou o resultado do PROALFA, mas não trouxe gráfico nem nada. Ano passado minha turma era pequena, mas com muita dificuldade e problema de faltas (+) não sei se eles foram bem /.../ O que eu levo para o diário no quesito conceito é o que elas fazem aqui no dia a dia. Não é aquela única avaliação (Profª. Sucai, 2014).

Quanto à avaliação final ou somativa, as professoras não a enfatizaram, pois como se vê nas narrativas, elas priorizam o processo, ou seja, a avaliação formativa que se vincula à progressão continuada, pois, como afirma Azzi (2001, p. 63):

[...] a progressão continuada não elimina a avaliação. Ao contrário, ela inscreve-se numa proposta pedagógica que tem como um de seus princípios básicos o respeito ao desenvolvimento do ser humano, que não

corresponde ao tempo cronológico e administrativo usualmente adotado pelas escolas. A progressão continuada propõe que se faça o acompanhamento passo a passo do aluno – avaliação e organização de situações didáticas que assegurem o seu desenvolvimento.

Contudo, entendemos que a progressão continuada não pode ser confundida com a progressão automática, uma vez que esta contribui para a exclusão social dos alunos, tanto quanto a reprovação. Azzi (2004, p. 167) afirma que:

A promoção ou aprovação automática contribui para a desqualificação do trabalho pedagógico da escola, permitindo que essa forneça um certificado “vazio de significado”, isto é, que não corresponde ao nível ali indicado. Ambas têm implicações negativas para o aluno e sua família, para o sistema escolar e para a sociedade.

Mas, temos percebido que a progressão continuada ainda não foi bem entendida pela própria SME e, muitas vezes, a progressão automática é realizada durante e ao final dos ciclos de alfabetização e intermediário, gerando um número elevado de alunos/as que chegam ao final dos anos iniciais do Ensino Fundamental sem as habilidades da leitura e da escrita. Entendo que, nesses casos, não foram levados em consideração os resultados da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, os resultados da avaliação formativa enquanto meios para se alcançar os objetivos do trabalho pedagógico.

Das narrativas das professoras sobre seus *saberesfazer*es cotidianos, posso afirmar que não é possível generalizá-los. Cada uma delas imprime um jeito próprio de fazer que pode até ser semelhante aos de outras professoras, mas não igual. Dessa forma, não é possível generalizar, ou seja, criar uma fôrma, um modelo único de ensino-aprendizagem para as escolas de modo geral, sejam elas urbanas ou do campo.

Enfatizamos, no entanto, corroborando com estudiosos da Educação do Campo, que para as escolas do campo há de se considerar suas particularidades: localização, estrutura física e pedagógica, sujeitos atendidos, organização do tempo e do espaço escolar em consonância com a enturmação, dentre outros aspectos. Após essas considerações que devem ser no mínimo, em âmbito municipal, respeitadas às especificidades locais, criar um projeto de educação com e não para os sujeitos do campo.

Para tanto, conhecer e entender o que se produz, já se faz nessas escolas em termo de práticas pedagógicas, é condição *sine qua non* para a eficácia do projeto educativo no cotidiano dessas escolas.

5.1.5 A comunidade, a família e a escola do campo

Neste último *Núcleo de Significação*, tão importante quanto os demais, destacamos a articulação entre a comunidade, a família e a escola como possibilidade, dentre outras coisas, de se estabelecer um ensino que seja condizente com a realidade local e que ajude a preservar a identidade daquele povo.

[...] Escola do campo, no campo. A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura. (ARROYO, 2007, p. 163).

Miguel Arroyo (2007) ao falar dos movimentos sociais e de sua defesa do direito que os sujeitos do campo têm à educação, defende a escola *do* campo, *no* campo, articulando-a a tudo mais que perpassa a educação: o território, a terra, a cultura e a tradição do campo. Neste texto, como se sabe, não estamos falando das escolas do campo pertencentes aos movimentos sociais, como as escolas dos trabalhadores rurais sem terra, localizadas nos assentamentos ou acampamentos. Falamos de escolas situadas no meio rural, que também são denominadas escolas do campo, como determina o Decreto nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010, no inciso II, parágrafo 1º, do artigo 1º:

I – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente as populações do campo.

Escolas que têm histórias e que têm contribuído para a formação de milhares de crianças desse país. Apesar do crescente número de escolas fechadas no Brasil, o Censo Escolar de 2014 registrou 67.604 escolas situadas em área rural. É ainda um número considerável delas, mas também é certo que essas escolas parecem estar à margem do sistema de ensino brasileiro. Um “arremedo” de escola para alguns ou “resíduo” do sistema educacional para outros. Contudo, essa escola

também precisa se articular com o “todo” da educação e, certamente, não pode estar desvinculada das questões inerentes ao lugar onde se situa.

Para pensar essa escola como uma escola de direito, vamos ao encontro do conceito de educação do campo que traz outro olhar sobre o campo e sobre os diferentes sujeitos que residem nesse espaço, que como afirmam Arroyo; Caldart e Molina (2009, p. 12):

[...] Um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos. [...] esta é uma lição importantíssima para o pensamento pedagógico: não esquecer dos sujeitos da ação educativa, dos seus processos formadores. Não vê-los como destinatários passivos de propostas.

Dessa forma, sem limitar a educação à escola, mas pensando nela como parte do processo mais amplo de projeto de sociedade e de campo, cabe ao educador conhecer as práticas cotidianas daquele lugar como o trabalho, a cultura, a política, os valores, as práticas sociais, as maneiras de viver e produzir para que se constituam ponto de partida na articulação das experiências dos moradores da comunidade com o currículo, de modo a imprimir neste o potencial de construção das identidades individuais e coletivas.

Essa articulação é um grande desafio para o/a professor/a e para a escola, pois é um processo de afirmação das especificidades do campo. O reconhecimento de que ali há saberes que precisam ser ressaltados nas propostas de ensino e, mais que isso, que a escola do campo não pode estar desvinculada dos anseios dos alunos e da comunidade onde está inserida.

Trata-se, então, de uma parceria entre a comunidade, a família e a escola. Uma parceria em prol de uma educação que garanta o direito ao conhecimento socialmente produzido, “[...] mas também que contribua na construção e afirmação dos valores e da cultura, das auto-imagens e identidades da diversidade que compõe hoje o povo brasileiro do campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009, p. 14).

Assim, entendemos que trazer a comunidade para a escola pode ser o primeiro caminho para essa parceria, e, nas narrativas das professoras é bastante enfatizado a participação das famílias na escola. Em algumas comunidades mais e, em outras, menos. Em nossas conversas, sempre aparecia à relação das famílias

com a escola: “/.../ os pais são mais presente e participam de tudo na escola” (Sol 2014); “/.../ as famílias vêm à escola e querem saber da aprendizagem de seus filhos” (Manacá, 2013); “/.../ sempre tem pai e mãe participando das atividades da escola” (Luiza, 2014). A parceria família e escola fortalece tanto a escola quanto a comunidade. Como já disse neste estudo, a escola não é para a comunidade um lugar qualquer, mas o lugar do encontro, da ajuda mútua, da formação de identidade e da construção de saberes.

Figura 24 – Formatura na Escola



Fonte: Arquivo Pessoal

Geralmente as famílias participam das atividades escolares ou extra-escolares, mas, ainda é mais frequente a participação das famílias na execução de tarefas do que na tomada de decisões na gestão escolar (PARO, 1992; 1997). Não que não seja importante a participação delas na execução de tarefas, mas não se pode restringir a isso. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, no artigo 14, determina que os sistemas de ensino definam as normas de gestão democrática do ensino público, e estabelece no inciso II a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. O que tenho visto é que a partilha do poder na gestão escolar ainda é bastante tímida, ou, quase inexistente. As famílias têm participado sim, das reuniões de pais e mestres, das festividades e auxiliando nas tarefas para que as escolas continuem funcionando, como pode ser visto também nas narrativas das professoras Sucai, Jasmim e Ana:

/.../ essa comunidade é bem participativa, na reunião esse ano tivemos 37 pais presentes ((a escola tinha cerca de 50 alunos)) (+) se faz uma festa eles participam, se pedir uma colaboração, 80% colabora. Eu sou

privilegiada de estar aqui. /.../ as famílias têm compromisso com a escola. (Prof^a. Sucai, 2014).

/.../ as famílias participam (+), mas (+), claro que tem uns que não se importam. Não vamos generalizar /.../. Tem uns que são meio despercebidos, aéreos (+), mas, /.../ melhorou muito da época em que eu trabalhei há uns anos atrás para hoje. Hoje a família é mais presente /.../ antigamente a gente fazia uma reunião e vinham cinco, oito, hoje não, hoje vem uma média de 20 pais /.../, então, eles estão mais presentes. (Prof^a. Jasmim, 2014).

/.../ a escola do campo é um ambiente muito mais aconchegante que a urbana. Essa história das pessoas falarem que os alunos da escola rural são diferentes da escola urbana (+) são diferentes mesmos. Menino arteiro tem em todos os lugares, mas é diferente, por exemplo, o compromisso das famílias: se falta água, as famílias vão arrumar água pra escola não parar (+) se tem uma cerca arrebitada, precisando arrumar, eles arrumam tempo para consertar e quando eles têm um tipo de alimento em casa que eles sabem que não tem na escola, eles levam, doam para a escola. Então eu acho as famílias mais comprometidas do que as de área urbana. É (+) nas escolas urbanas, as famílias tem a concepção de que tudo é de obrigação do governo, do órgão que mantém a escola. E já na escola do campo é diferente (+) eles ((os pais)) têm consciência da obrigação do governo com a escola, mas não deixam só por conta da prefeitura. Eles também ajudam. Isso é um ponto positivo. (Prof^a. Ana, 2014).

É interessante observar que quando a professora Ana fala da participação das famílias e da comunidade na escola do campo ela não deixa de comparar tal participação nas escolas urbanas. Fica implícito que nas escolas do campo a participação das famílias e da comunidade é maior do que nas escolas urbanas. Isso pode ser explicado pelo fato de as famílias e as comunidades do campo atribuírem outros sentidos para a escola.

Todavia, acreditamos que a participação da família e da comunidade ficaria mais acentuada se as escolas tivessem os Conselhos Escolares (CEs). Mas, sei que nas escolas dessas professoras não há Conselho Escolar. Existe sim, o Decreto Municipal nº. 4.303/2008 de criação desses Conselhos na rede municipal de educação, mas na prática, eles não funcionam.

O Conselho Escolar (CE) é um órgão colegiado de natureza consultiva, deliberativa e fiscal e tem como atribuição principal estabelecer a Proposta Pedagógica da escola. É criado por lei municipal e é formado por representantes da escola, das famílias e da comunidade. O Conselho deve constituir-se num espaço de debate, de discussão para permitir aos professores, alunos, funcionários, pais e comunidades explicitarem suas reivindicações e seus interesses (VEIGA;

RESENDE, 2000). Assim, é ele quem possibilita a abertura da escola à comunidade trazendo para ela os anseios desta.

A criação dos Conselhos Escolares amplia o vínculo das famílias e da comunidade com a escola. Isso, pude constatar, quando, em 2011, foram criados os CEs em duas escolas que participaram do Programa Escola Ativa no município de Carangola. Nessa época, a participação das famílias e da comunidade foi muito mais ativa e não se baseava apenas na execução de tarefas. Foi neste período, por exemplo, que as escolas e as comunidades conseguiram a construção de um telecentro⁵¹ nas proximidades das escolas. Isso foi uma reivindicação dos moradores das duas comunidades, porque elas ainda não haviam recebido o telecentro. Foi nas reuniões do Conselho que se cogitou o telecentro para que a escola e a comunidade tivessem acesso à internet e que pudessem ter os mais variados cursos que são oferecidos nesse espaço. O fortalecimento desse Conselho nas escolas, bem como, de outros como as associações de pais e mestre e o Conselho Estudantil possibilita uma maior integração entre a comunidade, a família e a escola.

A ideia é transformar a escola em um espaço democrático no qual as partes interessadas têm direito à voz, e é preciso ouvir o que as famílias e a comunidade têm a dizer sobre a escola e tudo o mais que a perpassa. Escutar o que os sujeitos praticantes do cotidiano têm a nos dizer/contar pode ser um caminho para se construir uma outra escola, uma escola mais democrática que reconhece não ter um fim em si mesma, mas que está a serviço da comunidade, como afirmam Gadotti e Romão (2004).

Nas narrativas das professoras, outro fator identificado que contribui para o bom andamento da escola é a relação de proximidade das professoras com a escola. Quando a professora é moradora da comunidade rural onde a escola está inserida, sua relação com ela e com os moradores é diferente. Nesta pesquisa, três professoras são moradoras de comunidades rurais: Manacá, que mora e leciona na escola da comunidade e Sol e Jasmim, que não moram na mesma comunidade em que lecionam, mas que são de comunidades rurais próximas das escolas. A relação

⁵¹ O telecentro é um Ponto de Inclusão Digital – PID, sem fins lucrativos, de acesso público e gratuito, com computadores conectados à internet, disponíveis para diversos usos, criado pelo Ministério das Comunicações. O objetivo do telecentro é promover o desenvolvimento social e econômico das comunidades atendidas, reduzindo a exclusão social e criando oportunidades de inclusão digital aos cidadãos. Disponível em: <http://www.mc.gov.br/telecentros>. Acesso em: 28/10/2015.

dessas professoras com as escolas do campo é bem diferente das outras professoras, como foi falado no Núcleo de Significação “O início da carreira docente: construindo a identidade profissional”. Gostar de morar na “roça”, das “coisas da roça” e de trabalhar nas escolas de lá, com certeza faz muita diferença. Manacá falou sobre isso:

Eu sou desta comunidade e gosto muito de trabalhar na escola daqui. Eu conheço praticamente todo mundo, a família de todos os alunos. Hoje eu estou trabalhando com os meninos filhos de meus antigos alunos. Eu conheço todos: aquela do bracinho quebrado ali ((parte da entrevista foi realizada no intervalo do recreio e a professora apontava para a menina)) é filha do R. Ela não é minha aluna, mas o R foi um aluno assim, que deixou marcas na escola de tão arteiro que era. Então ela, a gente vê que é igual a ele. Dá conta de tudo que está acontecendo (+). Ontem teve o Programa Saúde na Escola e ela chegava aqui ((no pátio)) e falava: “Fulana, agora é sua vez”; (+) “Tia /.../ o ‘fulano de tal’ tá fazendo isso, isso e isso”. Então, ela dá conta de tudo que está acontecendo e eu conheço isso tudo. Falo assim: “Ah! Igual ao R”, porque o pai dela era assim. Ali, o J L é filho da G ((professora contratada e ex-aluna dela)); a C é da C((mãe)). É uma ligação muito próxima com a comunidade. Você encontra na igreja e recebe a notícia daquele aluno que não foi à aula determinado dia (+) a gente fica mais próxima e eles ((os pais)) sentem mais liberdade de chegar e falar alguma coisa com você. Eu vejo como positivo trabalhar na própria comunidade. (Prof^a. Manacá, 2014).

Essa relação certamente, não é prejudicial à escola. O carinho, o cuidado, o querer bem àquelas pessoas faz toda a diferença. E, detalhe, por força dessa professora e do contato que tem com a comunidade, a escola em que ela leciona não foi fechada. Houve muita resistência dela, das famílias e da comunidade ao fechamento da escola.

Sem sombra de dúvida, quanto maior a participação das famílias e da comunidade na escola, na tomada de decisão, maior será a possibilidade de se constituir e estabelecer um ensino que seja mais condizente com a realidade local e que preserve a identidade daquele lugar. Dessa forma, acredito como Arroyo; Caldart e Molina (2009, p. 14) que a escola poderá ser:

[...] um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo.

Além disso, pesquisadores revelam que a parceria entre comunidade, famílias e escola proporciona benefícios potenciais para o desenvolvimento social, emocional e cognitivo do aluno (POLÔNIA; DESSEN, 2005).

A abertura da escola à comunidade, às famílias dos alunos visando uma participação ativa, é uma das formas de potencializar a *escuta alteritária*⁵² (BAKHTIN, 1992) a fim de que se torne possível a visibilidade do outro como ser singular e único, como real participante de uma interação na qual o respeito a ele se torna essencial e, portanto, legítimo.

⁵²Termo utilizado por Bakhtin, para afirmar que “a escuta alteritária é a escuta responsivamente ativa”. (BAKHTIN, 2002).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita coisa. (ROSA, 2001 p. 31)

Chegar ao fim do estudo traz a certeza do dever cumprido, mas deixa a sensação de que algo ficou sem ser contado nesta história. Mas terminar é preciso, porque afinal, a conversa precisa ter um fim!

No início, o desejo de realizar um estudo em que os saberes fossem pensados “ajuntados”: conhecimentos científicos e acadêmicos e os saberes experienciais e, que, sobretudo, estes fossem evidenciados. No final, a certeza do inacabamento e de que as verdades aqui contadas são *pravdas* e não *istinas*, ou seja, são singulares e não universais. Mas são verdades e creio não estar mentindo, pois como diz Rosa (2001, p. 380) “[...] mente pouco, quem a verdade toda diz”.

Apresentamos então, algumas considerações advindas deste estudo que consideramos pertinentes.

A primeira consideração diz respeito à heterogeneidade presente nas classes multisseriadas. Esta heterogeneidade constitui-se elemento potencializador do processo ensino-aprendizagem e não um empecilho para este processo. É justamente essa heterogeneidade que pode possibilitar uma nova gestão do conhecimento em situações didáticas, propícias para essas classes multisseriadas. Isso pode ser realizado, por exemplo, com o uso de metodologias diferenciadas e centradas no/a aluno/a como aprendiz único, singular, mas que aprende na interação com o outro.

Uma questão que vem ao encontro desse pressuposto é que o modelo de ensino seriado precisa ser (re)visto. Mesmo estando a organização do ensino em grande parte das escolas, principalmente as públicas, sob o regime de ciclo (que, diga-se de passagem, também segue um ordenamento ascendente, porém ciclo a ciclo e não série a série) os gestores educacionais, os/as professores/as e também a população, continuam com a lógica da seriação. Concordo com Hage (2010; 2011) que é preciso *transgredir* esse modelo de ensino. Romper com a ideia da homogeneização das classes no que diz respeito ao domínio de conteúdos e a capacidade de novas aprendizagens. Não existem classes homogêneas, isso é fato! A lógica do ensino é que está errada, se o/a aluno/a não aprende determinado

conteúdo selecionado para uma série ou etapa do ciclo, é reprovado/a ou, no caso do ciclo, pode ser promovido automaticamente, o que tem contribuído, em muitos casos, para elevar o número de analfabetos funcionais. Considerar a heterogeneidade e respeitar as diferenças individuais não significa reprovar os/as alunos/as no final da série ou do ciclo, como também não significa submetê-los/as à aprovação automática.

Tratar os/as alunos/as de modo igual é não considerar suas singularidades. É colocá-los em uma fôrma onde se tem a ilusão de que todos aprendem de um mesmo modo e no mesmo tempo.

Assim, o que está em pauta aqui é a necessidade de outro projeto de educação, não apenas para as escolas/classes multisseriadas, mas para todas as escolas públicas brasileiras.

A segunda consideração a ser feita é que as professoras deste estudo trouxeram grandes e importantes “lições” para o trabalho nas classes multisseriadas. Os *saberesfazer*es constituídos no decorrer de suas práticas podem ser efetivos para se pensar em modos outros de lecionar nessas classes. Algumas dessas “lições” conto aqui e outras você mesmo/a pode extraí-las:

- reconhecer os/as alunos/as como seres singulares: é preciso dar-lhes visibilidade;
- valorizar e levar para a sala de aula os saberes da vida cotidiana desses/as alunos/as;
- atuar e interferir na Zona de Desenvolvimento Proximal dos/as alunos/as para que provoque avanços que não ocorreriam espontaneamente;
- trabalhar atividades que valorizem a aprendizagem compartilhada, ou seja, que organize grupos de estudantes para determinados conteúdos/assuntos de modo que possam compartilhar seus saberes e atuarem também como mediadores/colaboradores na aprendizagem dos colegas;
- organizar o programa de ensino de modo não haver rupturas entre os conteúdos de uma dada matéria/disciplina;
- eleger um *tema gerador* ou *estruturante* para facilitar o desenvolvimento das aulas;
- utilizar sequências e projetos didáticos de modo interdisciplinar (sempre que possível);

- fazer uso da leitura deleite envolvendo todos/as os/as aluno/as da classe a fim de estimular o “gosto pela leitura”;
- planejar as aulas, levando em consideração a classe multisseriada como um todo, respeitando, obviamente, os níveis de desenvolvimento e de aprendizagem de seus diferentes estudantes com a finalidade de que todos aprendam e desenvolvam;
- relacionar-se com as famílias dos/as alunos/as; levá-las para a escola e permitir que opinem, que participem da tomada de decisão; e
- gostar do que faz, gostar de ser professora.

Essas “lições” representam um conjunto de práticas coerentes para o processo de construção do conhecimento nas classes multisseriadas. Dessa forma, podem ser levadas em consideração na proposição de uma nova metodologia, de um novo modo de se trabalhar nas escolas/classes multisseriadas.

Todavia, não se pode perder de vista a complexidade do cenário das escolas do campo brasileiras. Os problemas enfrentados por essas escolas vão além do que acontece nas salas de aulas e estão relacionados com o projeto de educação e de sociedade, em vigor.

Um desses problemas se refere à alta rotatividade dos/as professores/as. Fica claro neste estudo que as maiores dificuldades enfrentadas pelas professoras na lida com as classes multisseriadas se relacionam com o início da docência. Implica dizer que com o decorrer dos anos, da prática pedagógica os problemas são diminuídos ou amenizados, como em qualquer outra sala de aula. Mas na maioria das vezes não há tempo hábil para que as professoras apreendam a lidar com o multisseriamento.

Somado a esse fator, tem-se ainda a questão da formação continuada. Como visto, não há uma continuidade dos programas de formação continuada (quando acontecem são ações esporádicas, de caráter emergencial). A formação continuada de professores não está ainda caracterizada como política de Estado, mas sim como política de governo. A indiferença com as escolas e os povos do campo é visível.

Além disso, os programas de formação continuada, em grande parte, não levam em conta as peculiaridades das escolas consideradas “do campo”. Tratam-nas de modo generalizado e não fazem chegar até elas, os avanços dos marcos legais e das pesquisas desenvolvidas sobre a temática. Isso pode ser notado nas

narrativas das professoras deste estudo, pois fica claro que, mesmo que trabalhem na perspectiva da Educação do Campo, a mudança do significante – de educação e escola rural para educação e escola do campo – não foi ainda consolidada. Não aparece nesse contexto, uma distinção mais clara do significado para que novas significações possam ser construídas. Ressalto, no entanto, que essa mudança de significante não produz novas práticas e concepções por si só. Necessário se faz que haja uma maior compreensão do projeto de país, de sociedade e de educação que se propõe para a diversidade dos sujeitos do campo.

Diante desses fatores, apresentamos a terceira consideração do estudo.

Esta consideração se refere à situação alarmante e, portanto, desafiante das escolas do campo deste país. Quase sendo, demasiadamente, pessimista diria que essas escolas estão “à beira da extinção”! Se vai se chegar ao fim, não se sabe ao certo. O que sabemos é que o que foi feito em termos legais para conter o fechamento dessas escolas não tem surtido efeito. Somente em 2014, após a promulgação da Lei nº. 12.960/2014 que faz “constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas”, 290 escolas do campo foram fechadas apenas em Minas Gerais. No Brasil, foram fechadas mais de 4 mil escolas (Censo Escolar/INEP, 2014). O descaso com as escolas do campo parece não ter fim.

Na contramão dessa situação, afirmamos ser preciso construir um novo projeto de campo, no qual haja valorização dos povos do campo para que estes possam viver e sobreviver no/do campo. Assim como, um novo projeto de sociedade que esteja pautado no direito que os sujeitos do campo e/ou das cidades têm de serem educados no lugar onde vivem, respeitando suas vivências e identidades culturais. Claro que, um novo projeto de educação também precisa ser construído, necessariamente, com os povos do campo e desde o seu lugar.

A escola e a educação constituem-se *direito* de todos e, os estudantes têm o direito de ter “[...] acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência” (BRASIL, 1990). Está previsto em lei e por isso, precisa ser efetivado na prática. Diante disso e do fato de conhecer algumas escolas do campo, mantenho a convicção da importância dessa escola para a comunidade rural onde está inserida.

Consoante aos fatores elencados, pensamos que além da permanência da escola no campo, é preciso que a mesma desempenhe uma educação comprometida, o que implica considerar as especificidades de seus estudantes, bem

como a pluralidade cultural presente nas relações sociais cotidianas, garantindo, desta forma, o acesso ao conhecimento universal e a preservação da identidade cultural daquele determinado lugar.

O poder público, do municipal ao federal, pode tomar medidas mais eficazes para que isso aconteça. A política de fechamento ou nucleação das escolas do campo e a supervalorização do transporte escolar em detrimento da manutenção dessas escolas ficaram evidenciadas neste estudo.

O processo de fechamento ou nucleação das escolas do campo gera impactos socioculturais para a população rural afetando, principalmente, sua identidade porque a perda da escola enfraquece a comunidade rural, visto que a escola representa o lugar não só de estudo, mas onde são discutidos assuntos de interesse da população local. Fechá-la representa tirar da comunidade um lugar de encontro onde são tratados projetos da coletividade. A narrativa da professora Manacá exemplifica o sentimento da perda da escola:

Queria muito que como eu, pessoas que decidissem viver no campo pudessem ter seus filhos estudando em escolas próximas de suas residências, que ouvissem histórias de antigos moradores, suas lendas e muitos outros conhecimentos que são transmitidos por estes. Ter uma escola é manter a identidade da comunidade rural. O que adianta nossos governantes executarem projetos mirabolantes como Minha casa, minha vida – Campo, que tem por objetivo a permanência das pessoas no campo, se nos tiram tudo, até a dignidade de ter uma escola? Fica aqui o meu desabafo: Política é coisa muito suja! (Profª. Manacá, 2013).

Para finalizar, reafirmamos que as classes multisseriadas não representam o maior problema das escolas do campo, ao contrário, elas apresentam potencial pedagógico relevante na produção de uma educação inclusiva ao promover práticas pedagógicas voltadas para a diversidade e a diferença.

7 REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva. **Pesquisa (auto) biográfica, fontes e questões**. Curitiba/PR: CVR, 2014, p. 215-230.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceptualização alternativa de accountability em educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.33, n.119, 2012. Disponível:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302012000200008&lng=pt>. Acesso em: 10/05/2014.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**. n. 26 (2), p. 223-245, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>>. Acesso em: 21/07/2014.

_____. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf>>. Acesso em: 21/07/2014.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Orgs.). A necessidade de orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano: duas experiências. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 255-296.

ALVES, Nilda. **Os romances das aulas**. Movimento. Niterói: Faculdade de Educação/ UFF– DP&A, set. 2000.

ANDRADES, Tiago Oliveira; GANIMI, Rosângela Nasser. Revolução Verde a apropriação capitalista. **CES Revista**, vol. 21, 2007. Disponível em: <http://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2007/revolucao_verde.pdf>. Acesso em: 12/05/2015.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed., rev., e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 14/04/2014.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: Informação e documentação – citações em documentos – apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ATTA, Dilza. Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: **Programa de apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal – PRADEM**. Escola de classe multisseriada. Salvador: Universidade Federal da Bahia – UFBA; Fundação Clemente Mariani – FCM, 2003. (Série Grupos de Estudo, n.1, 28 p.).

AZZI, Sandra. Avaliação de desempenho: novos paradigmas. In. **PROCAP – Fase Escola Sagarana**. Avaliação de Desempenho e Progressão Continuada. Belo Horizonte: SEE/MG, 2001.

AZZI, Sandra. Avaliação: significado e funções. In. SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; MIRANDA, Glaura Vasques (Orgs.). **Veredas – Formação superior de professores**. Módulo 6, vol. 3. Belo Horizonte: SEE/MG, 2004, p. 158-165.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 6. ed. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. 2. Ed. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Trad. Paulo Bezerra. 6. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). **A escola elementar no século XIX**: o método monitoria/ mútuo. Passo Fundo: EDIUPF, 1999.

BATISTELA, Airton Carlos. **Pedagogia da alternância**: uma contraposição à teoria da modernização. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.

BENJAMIN. W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura, história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet; Prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 7. ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994.(Obras escolhidas, v. 1).

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 5. ed. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 13. Ed. Reimp. E ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Relatora Edla de Araújo Lira Soares. Parecer n. 36/2001.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação do professor alfabetizador. Caderno de Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento escolar. Educação do Campo, unidade 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. Portaria nº 867 de 04 de julho de 2012c. **Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.** Disponível em: <www.pacto.gov.br>. Acesso em: 09/05/2014.

_____. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento.** Brasília, 2010.

_____. **Decreto nº. 7.352, de 4 de novembro de 2010a.** A política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 02/03/2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base.** Brasília: SECAD/MEC, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas**, Relatório Público, 2007. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 23/11/2012.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 10/02/2014.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 12/03/2013.

_____. **1946. Constituição Federal.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm>. Acesso em: 12/03/2014.

_____. **1961. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529>>. Acesso em: 12/03/2014.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em: 12/03/2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 12/03/2014.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 03/10/2013.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 1 de 03 de abril de 2002,** Institui as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo –. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 03/10/2013.

_____. **Resolução nº 2, de 28 de Abril de 2008:** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 03/10/2013.

_____. **Lei Nº. 12.960, de 27 de Março de 2014:** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: Diário Oficial da União, 28 de março de 2014: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=28/03/2014>>. Acesso em: 03/05/2014.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In.: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo.** 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009, p.147-158.

_____. **Sobre Educação do Campo.** 2007. Disponível em: <http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/ii_03.pdf>. Acesso em: 02/03/2015.

CANDAU, Vera Maria; LELIS, Isabel Alice. A relação entre teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática.** 13. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998, p. 49-63.

CERTEAU, Michel de. Anais do Cotidiano. In: CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano:** 2. Morar, cozinhar. 5. ed. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

_____. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 13. ed. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

CORRÊA, Sérgio Roberto M. Currículos e saberes: caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

DEVRIES, Rheta; EDMIASTON, Rebecca; ZAN, Betty; HILDEBRANDT, Carolyn. O que é educação construtivista? Definição e princípios. In: DEVRIES, Rheta, et al. **O currículo construtivista na educação infantil**: práticas e atividades. Trad. Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 50-68.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In: _____ (Orgs.). **Professora-Pesquisadora**: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 11-24.

ESTEBAN, Maria Tereza. Dilemas para uma pesquisa com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método**: pesquisa com o cotidiano. RJ DP&A, 2003.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a03>>. Acesso em: 07/08/2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 45-86.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação do campo. In: ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. v. 2. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de ensino e aprendizagem. **30ª Reunião Anual da ANPED**, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3527--Int.pdf. Acesso em: 02/04/2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: _____. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 15-42. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 6).

FRANCO, Creso. **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREIRE, Paulo; NOGUERIA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Professora sim Tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

_____. **Extensão ou comunicação?** Trad. de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Sociedade & Educação**. Campinas, v.33, n.119, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302012000200004&lng=pt>. Acesso em: 09/05/2014.

FREITAS, Maria Teresa Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1994. (coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico).

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 6.ed. São Paulo: Cortez. 2004.

GERALDI, João Wanderley; FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. **Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓES, Maria Cecília. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos CEDES**, São Paulo, n. 24, 1991, p.17-24.

GOMES, Candido Alberto. Quinze anos de ciclos no ensino fundamental: um balanço das pesquisas sobre a sua implantação. **Revista Brasileira de Educação**, N. 25, Jan /Fev /Mar /Abr 2004.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas/SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p. 21-40.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. O Programa Escola Ativa chega a Minas: o que ganham as professoras das classes multisseriadas? **Encontro Mineiro de Educação do Campo**. Belo Horizonte, 22 a 24 de julho de 2009. Disponível em: <<http://www.lfti.com.br/EMEC/trabalhos/108/EMEC%20PEA.pdf>>. Acesso em: 12/03/2014.

_____. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; RIBEIRO, Vândiner. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 49-60.

HAGE, Salomão Mufarrej, et al (Org.). Transgredindo o paradigma (multis) seriado nas escolas do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

_____. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

_____. Transgredindo o paradigma da (multi) seriação como referencia para a construção da Escola Pública do Campo. **Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação**. . São Paulo: Cortez, Campinas, CEDES, vol. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez., 2014.

INACIO, Marcilaine Soares. **O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852)**. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003, p. 232.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação do campo**. Brasília: INEP, 2007.

JOLIVEAU, Thierry. O lugar dos mapas nas abordagens participativas. In: ACSELRAD, Henri (org.). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. “Caminhar com”: interrogações e desafios postos pela pesquisa de uma arte da convivência em Histórias de vida. In: _____.

Experiências de vida e formação. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004, p. 155-165.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação básica do campo (memória).** E. ed. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, I).

KRAMER, Sônia; SOUZA, Solange Jobim. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: _____. (Orgs.). **Histórias de professores:** leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996, p. 13-42.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras:** arma e sonho na escola. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.

LARROSA, Jorge Bondiá. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan/Fev/Mar/Abr 2002.

_____. Experiência e Alteridade em Educação **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444/1898>>. Acesso em: 22/10/2014.

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

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (Orgs.). **A Escola elementar no século XIX:** o método monitoria/ mútuo. Passo Fundo: EDIUPF, 1999, p.9-24.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O Trabalho com Narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista.** [online]. 2015, vol.31, n.1, pp. 17-44. . ISSN 0102-4698. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00017.pdf>>. Acesso em: 23/05/2015.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina.** Rio de Janeiro: Rocco, 1998

MARANDOLA JUNIOR, Eduardo. Lugar enquanto circunstancialidade. In: MARANDOLA JUNIOR, Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de. (Orgs.). **Qual o espaço do lugar?:** Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012, p. 227-247.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da Conversação.** 2. Ed. São Paulo: Ática, 1991. (Série Princípios).

MESQUITA, Rui G. M.; SÁ, Carolina Figueiredo; LEAL, Telma Ferraz. Currículo no ciclo de alfabetização: introduzindo a discussão sobre a educação do campo. In.: BRASIL. **Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à gestão Educacional.** Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo. Unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformações das Escolas do Campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Minas Gerais. In.: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo – desafios para a formação de professores.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009, p. 185-197.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In.: CALDART, Roseli Salete; et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 324-331.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento (Orgs.). Brasília: FNDE, MEC, Estação Gráfica, 2006, p. 109-135.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000.** São Paulo: Melhoramentos, 1989.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Trad. Maria dos Anjos Caseiro; Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, 2007. (Coleção Ciências da Educação).

_____. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Cleiton de. et al. (Orgs.). **Municipalização do ensino no Brasil: algumas leituras.** Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohlde. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Municipalização do Ensino no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1998.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PARO Vitor Henrique. Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública. **Série Idéias**, São Paulo, n.12, p.39-47, 1992.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil**: o caso da escola do campo do Paraná. São Paulo: Annablume, 2006.

PINHO, L. A. et al (Orgs.). Educação do campo: princípios, práticas e marcos normativos da Educação do Campo. In: **Curso de Formação de Educadores as do Programa Escola Ativa** – Da Educação Rural à Educação do Campo: Módulo III. Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2010, p. 24-57.

POLÔNIA, Ana Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 9, n. 2, 2005, p. 303-312.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**. 4, julho 1995, p. 5-27. Disponível em: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>>. Acesso em 22/03/2013.

PRADO, Guilherme do Val Toledo Prado; SOLIGO, Rosaura. (Orgs.). **Porque escrever é fazer história**. Campinas/SP: Graf. FE, 2005.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativa e pesquisa em uma tríplice perspectiva: singularidade e acontecimento ético nos processos investigativos. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; ARAÚJO, Mairce da Silva (Orgs.). **Pesquisa (auto) biográfica, fontes e questões**. Curitiba/PR: CVR, 2014, p. 215-230.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal São José do Barroso. Secretaria Municipal de Educação. Carangola, 2012.

QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello; BARBOSA-LIMA, Maria da Conceição Almeida. Conhecimento científico, seu ensino e aprendizagem: atualidade do construtivismo. **Ciência e Educação**, v. 13, n. 3, p. 273-291, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v13n3/a01v13n3.pdf>>. Acesso em: 10/09/2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

RESENDE, Márcia Helena Siervi. **O processo de municipalização do ensino no Estado de Minas Gerais**. 2007, 244 p. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba/SP, 2007.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 27-45, jan./abr., São Paulo, 2008.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão: Veredas**. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ROSAR, Maria de Fátima Félix. A municipalização como estratégia de descentralização e de desconstrução do sistema brasileiro. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997, p.105-140.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Limber. Aulas multigrado y circulación de los saberes: especificidades didácticas de la escuela rural. **Revista de currículum y formación Del profesorado**, v. 15, n. 02, 2011. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev152ART5.pdf>>. Acesso em: 14/11/2013.

_____. Didáctica multigrado: La circulación de los saberes en una propuesta diversificada. **Revista Quehacer Educativo**, n. 81, Montevideo, febrero de 2007. Disponível em: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100713/Did%C3%A1ctica_multigrado_saber.pdf>. Acesso em: 10/09/2013.

_____. Atención a la diversidad: algunas bases teóricas de la didáctica multigrado. **Revista Quehacer Educativo**, n. 75, Montevideo, febrero de 2006. Disponível em: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001/Image/articulos/100713/Educaci%C3%B3n_rural_did%C3%A1ctica_multigrado.pdf>. Acesso em: 01/09/2013.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 20, n. 69, p.119-136, dez. 1999.

SCHIEFELBEIN, Ernesto. **En busca de la escuela del siglo XXI: ¿puede darnos la pista la escuela nueva de Colômbia?** Santiago: Unesco, 1992. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116052so.pdf>>. Acesso em: 22/03/2013.

SILVA, Gizele Inácia. **Estudos sobre uma Região Agrícola: Zona da Mata de Minas Gerais (11) - IPA Série Monográfica**. Instituto de Geociências Aplicadas, 2012. Disponível em:

<<http://www.asminasgerais.com.br/zona%20da%20mata/uniVlerCidades/geografia/index.htm>>. Acesso em: 15/03/2014.

SILVA, Lourdes Helena. Educação do campo e pedagogia da alternância: experiência brasileira. **Revista de Ciências da Educação** / SISIFO, n. 5, jan./abr., 2008.

SILVA, Rita de Cássia. **Saberes construtivistas de professores do ensino fundamental**: alguns equívocos e seus caminhos. Tese de Doutorado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: ALMEIDA, Jane Soares; SAVIANI, Dermeval; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

SOUZA, Solange Jobim. Linguagem, consciência e ideologia: conversas com Bakhtin e Vygotsky. In.: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. (Org.). **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. São Paulo: Cortez, 1995, p. 11-29.

_____. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 77-94. (Coleção Questões de Nossa Época; vol. 107).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória – questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. In: ANTONACCI, Maria Antonieta; PERELMUTTER, Daisy (Orgs.). *Projeto História – ética e história oral*. São Paulo: PUC/SP, abr.1997, (15): 51-84.

TORRES, Luciana de Camargo. **Do discurso pedagógico ao discurso dos professores: resistência ao construtivismo e profissionalização docente**. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, São Paulo, 2004.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

_____. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Trad. Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 1983.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In.: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 183-206.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves (Orgs.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2000.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 6. ed. Trad. Jefferson Luiz Camargo. Rev. Técnica José Cipolla Neto. São Paulo: Marins Fontes, 1993.

_____. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLE, Michel, et al. (Orgs.); Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Marins Fontes, 2007.

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

APÊNDICES

Apêndice1- Carta de Anuência



PREFEITURA MUNICIPAL DE CARANGOLA

Secretaria Municipal de Educação

Rua Caparaó, nº. 56 – Centro – Carangola/MG – CEP 36.800-000.
Telefone: (32) 3741.7761 Fax: (32) 3741.7896

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora **Elizete Oliveira de Andrade**, a desenvolver o seu projeto de pesquisa de doutoramento intitulado **Educação do Campo: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas**, que está sob a orientação do **Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado**, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, cujo objetivo é compreender e analisar os saberes/fazeres das professoras alfabetizadoras no cotidiano das escolas do campo multisseriadas no município de Carangola/MG, nas seguintes Escolas Municipais:

- Escola Municipal São José do Barroso.
- Escola Municipal Bertholdo Cardoso dos Reis.
- Escola Municipal Alto Peroba.
- Escola Municipal Serra da Galdina.
- Escola Municipal Lyons Clube.
- Escola Municipal Pedro Celestino Milagres.
- Escola Municipal Serra do Furriel.
- Escola Municipal Professor Ovídeo Mendes.
- Escola Municipal Antônio Manoel Vieira.
- Escola Municipal Juca Salomé.

A aceitação está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução nº. 196/96 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados, exclusivamente para os fins da pesquisa.
Carangola, em 13/08/2013.


Prof. Juciano Aparecido de Freitas Ricardo
Secretário Municipal de Educação

Prof. Ms. Juciano Ap. de F. Ricardo
SECRETARIO MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO - CARANGOLA - MG
CPF: 898.593.916-53


Prof. Ana Cristina Ferreira Lima Bevilaqua
Secretária Adjunta de Educação

Prof. Ana Cristina Ferreira L. Bevilaqua
Secretaria Adjunta de Educação
Portaria N° 2028/2013
CPF: 746.551.246-87

Apêndice 2 – Questionário para Professores/as de Escolas do Campo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES/AS DE ESCOLAS DO CAMPO
TÍTULO DA PESQUISA DE DOUTORADO: “Educação do Campo: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas”

Pesquisadora: Elizete Oliveira de Andrade

Orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

O **objetivo principal** da pesquisa é compreender e analisar os *saberesfazeres* das professoras alfabetizadoras no cotidiano das escolas do campo multisseriadas no município de Carangola/MG.

A fim de me inteirar sobre os professores/as que atuam nessas escolas, peço a gentileza de responder as questões propostas que servirão para a seleção da amostra/sujeitos da pesquisa. Informo que os nomes serão preservados na análise final da tese, não causando nenhum tipo de dano moral e/ou ético, ou constrangimento ao professor/a participante.

Agradeço desde já a colaboração e deixo meu protesto da mais alta estima e consideração.

1) ESCOLA:

2) NOME:

3) E-MAIL:

4) TELEFONE: () _____

5) SEXO: () Feminino () Masculino

6) IDADE: _____ ANOS

() Até 24 anos

() 25 a 35 anos

() 36 a 45 anos

() 46 a 54 anos

() Mais de 55 anos

7) QUAL SEU NÍVEL DE ESCOLARIDADE

() Ensino Médio

() Ensino Superior – Pedagogia

() Ensino Superior – Licenciatura (Qual?) _____

8) INDIQUE A MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI:

() Atualização ou Aperfeiçoamento (mínimo de 180 horas)

() Especialização (mínimo de 360 horas)

() Mestrado

() Não fiz ou não completei o curso de pós-graduação

9) INDIQUE A ÁREA TEMÁTICA DO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO (CASO TENHA FEITO)

10) VOCÊ FEZ ALGUM CURSO VOLTADO PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO? SE SIM. QUAL CURSO E CARGA HORÁRIA?

11) HÁ QUANTO ANOS VOCÊ LECIONA?

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a menos de 2 anos
- ☐ De 2 a menos de 5 anos
- ☐ De 5 a menos de 7 anos
- ☐ De 7 a menos de 10 anos
- ☐ De 10 a menos de 15 anos
- ☐ De 15 a menos de 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

12) HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ LECIONA EM ESCOLAS DO CAMPO?

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ De 1 a menos de 2 anos
- ☐ De 2 a menos de 5 anos
- ☐ De 5 a menos de 7 anos
- ☐ De 7 a menos de 10 anos
- ☐ De 10 a menos de 15 anos
- ☐ De 15 a menos de 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

13) A TURMA EM QUE VOCÊ LECIONA É MULTISSERIADA?

- ☐ Sim
- ☐ Não

SE SIM, QUAIS AS SÉRIES/ANOS SÃO ATENDIDOS?

- ☐ Pré-Escolar e 1º ano
- ☐ Pré-Escolar; 1º e 2º anos
- ☐ Pré-Escolar; 1º, 2º e 3º anos
- ☐ 1º, 2º e 3º anos
- ☐ 3º e 4º anos
- ☐ 3º, 4º e 5º anos
- ☐ 4º e 5º anos
- ☐ Outros _____

14) EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- ☐ Apenas nesta escola.
- ☐ Em 2 escolas.
- ☐ Em 3 escolas.
- ☐ Em 4 ou mais escolas.

Apêndice 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa. (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

TÍTULO DA PESQUISA DE DOUTORADO: *Educação do Campo: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas*

Pesquisadora: Elizete Oliveira de Andrade

Orientador: Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado

Eu, _____
portador do RG: _____, residente e domiciliado (a): _____

Contratado/Efetivo na Escola: _____,
na função de: _____,

tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo, recebi da senhora professora e pesquisadora **Elizete Oliveira de Andrade**, por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

O **objetivo principal** da pesquisa é compreender e analisar os *saberes-fazer*s das professoras alfabetizadoras no cotidiano das escolas multisseriadas do campo no município de Carangola/MG. Dessa forma, Buscar-se-á problematizar as práticas pedagógicas nestas escolas multisseriadas para assim, ampliar a discussão sobre a temática e as políticas de educação desse município e outros mais. As classes multisseriadas são caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma sala de aula, geralmente, submetida à responsabilidade de um único professor. Estudar os conhecimentos e práticas vivenciadas pelas professoras nas escolas do campo é o foco principal dessa pesquisa. Buscamos entender e analisar o diálogo existente entre a teoria acumulada e as propostas e práticas pedagógicas no cotidiano dessas escolas multisseriadas através das narrativas docentes.

- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes:

Conhecer o grupo de professores e suas histórias de formação.

Entender as práticas pedagógicas das professoras nesse espaço peculiar – as classes multisseriadas, compreendendo-as em suas especificidades.

Entender e analisar o significado do trabalho das professoras em escolas de classes multisseriadas.

Reunir material que contribua para uma prática mais condizente nas escolas do campo.

Verificar se existem formas específicas para as classes multisseriadas na prática pedagógica de tais professoras.

Possibilitar a compreensão de que a formação continuada dessas professoras é de fundamental importância para uma prática eficaz nessas escolas.

- Que esse estudo **se iniciará em agosto/2013 e terminará em dezembro/2014.**

- Que o estudo será feito da seguinte maneira:

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, a mesma utilizará de métodos etnográficos para compreender “de dentro” os fenômenos educacionais decorrentes das classes multisseriadas. Assim, será utilizada a Pesquisa Participante, uma vez que esta se preocupa com o papel do investigador na situação investigada e problematiza a relação pesquisador/pesquisado no sentido de estabelecer confiança entre eles e outras condições favoráveis a uma melhor captação de informações.

A pesquisa participante insere na prática a perspectiva de entender o ponto de vista dos indivíduos ou grupos sociais acerca da situação vivenciada por eles. Procura auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, bem como, realizar de forma crítica para buscar possíveis soluções. Haverá, dessa forma, leituras sobre a temática em questão: educação do campo e classes multisseriadas, bem como sobre o valor das narrativas focando as experiências das professoras alfabetizadoras como instrumentos para nos possibilitar compreender as redes estabelecidas nas quais estamos inseridos, refletindo sobre a atuação dos praticantes desses cotidianos. Sabemos que cada uma das alfabetizadoras traz suas marcas, suas emoções e sentimentos que nos ajudam a compreender suas concepções sobre a escola do campo.

- Que eu participarei das seguintes etapas:

Dos **encontros de capacitação e planejamento das professoras**, organizados pelas pedagogas (coordenadoras pedagógicas) das escolas, nos quais haverá a presença da pesquisadora.

De **entrevistas** focando minha experiência como professora alfabetizadora de classe multisseriada.

Da **observação** da pesquisadora em minha **sala de aula**, tendo por objetivo entender e analisar as estratégias e os *saberesfazer*s cotidianos utilizados no processo ensino-aprendizagem.

- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes:

Creio que não haverá riscos físicos nem psicológicos eminentes para os participantes, pois se trata de uma pesquisa que busca compreender as práticas desenvolvidas pelas professoras e, não fazer julgamento de valor. A ideia é buscar sistematizar o conhecimento por elas produzido a fim de explicar a realidade com base na percepção, atribuição de significado e opinião das mesmas enquanto 'atores', das práticas desenvolvidas.

Caso haja situação de desconforto, o sujeito da pesquisa poderá recusar-se a participar ou retirar-se a qualquer momento. Em nenhuma situação os nomes verdadeiros desses sujeitos serão mencionados. Haverá ainda sigilo absoluto de suas informações.

- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são:

Que a minha participação será acompanhada e assessorada na condução da pesquisa por uma pesquisadora qualificada (Elizete Oliveira de Andrade).

Há uma elevada possibilidade de gerar conhecimento generalizável: entender, prevenir ou melhorar as relações de trabalho e consequentemente o processo de aprendizagem.

Estou contribuindo para produção de conhecimento científico, uma vez que existem poucas pesquisas educacionais referentes às classes multisseriadas de escolas do campo.

Conhecimento procedente da pesquisa contribuirá para o meu desenvolvimento profissional e o desenvolvimento de alternativas efetivas para o trabalho com as classes multisseriadas.

- Que, sempre que desejar será fornecido esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação permitirão a identificação da minha pessoa aos responsáveis pelo estudo, mas que não causará transtornos para mim, uma vez que minha identificação será preservada na escrita da tese.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do aluno pesquisador responsável pela pesquisa:
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Rua: Arminda Guimarães Almeida, nº. 200 / Ap. 501 – Bairro: Alterosa
CEP: 36800-000 – Carangola/MG
Telefone: (32) 9123.0297
E-mail: andradetoledo@yahoo.com.br

Assinatura ou impressão datiloscópica do voluntário ou responsável legal	Assinatura do responsável pelo estudo
---	---------------------------------------

Em caso de denúncias e/ou reclamações referentes aos aspectos éticos da pesquisa, contatar:

Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa/FCM/UNICAMP:
Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126 – CEP 13083-887 Campinas – SP
Fone: (019) 3521-8936 ou 3521-7187
E-mail: cep@fcm.unicamp.br