



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO- MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

ROQUE LESSA BISPO

**LIMITES E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CAMPO: UM ESTUDO
EM DOM MACEDO COSTA-BAHIA.**

Amargosa-Ba
2018

ROQUE LESSA BISPO

**LIMITES E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CAMPO: UM ESTUDO
EM DOM MACEDO COSTA-BAHIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na linha de pesquisa Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Alves Feitosa.

Amargosa-Ba
2018

ROQUE LESSA BISPO

**LIMITES E POSSIBILIDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CAMPO: UM ESTUDO
EM DOM MACEDO COSTA-BAHIA.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação- Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores-Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na linha de pesquisa Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo, perante a seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Débora Alves Feitosa

(Orientadora)

Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos

(Membro Interno)

Prof. Dr. Domingos Rodrigues da Trindade

(Membro Externo)

Prof. Dr. Sandra Regina Magalhães de Araújo

(Membro Externo)

Avaliado em ____/____/____

Conceito: _____

“De tudo ficaram três coisas:
a certeza de que estava sempre começando,
a certeza de que era preciso continuar e
a certeza de que seria interrompido
antes de terminar.
Fazer da interrupção um caminho novo,
Fazer da queda um passo de dança,
Do medo uma escada,
do sonho uma ponte,
da procura um encontro”.

(Fernando Pessoa)

AGRADECIMENTOS

Concretizar sonho é sempre um percurso difícil, mas prazeroso. Chegar ao final deste trabalho é refletir sobre minha trajetória profissional e pessoal combinada com os diversos “sonhos” que povoam minha mente e meu coração. Neste momento é impossível não olhar para traz! Refiro-me não a um olhar saudoso, mas um olhar reflexivo e construtivo de tudo que enfrentei para estar aqui. Sabia que nessa trajetória construtiva muitos desafios surgiriam, mas também sabia que a força e a resistência seriam minhas principais armas para vencer todo e qualquer obstáculo. Muita coisa me motivava, a cada noite dormida e tantas outras não. Esse trabalho não era só meu. Esse trabalho não é meu, ele é um coletivo de vozes. Essa, sem dúvida, foi a maior motivação que tive, pensar, refletir, aprender e superar porque precisava registrar essas vozes que pulsam das nossas escolas do campo.

Sinto-me confortável quando recorro as minhas memórias e percebo o quanto eu cresci, o quanto eu aprendi. Percebo como tudo que foi vivido nessa trajetória foi importante; as escolas, os alunos, as educadoras, as caminhadas entre rios, pedras e poeiras. Cada dia algo novo surgia, seja uma indignação pelas condições das escolas, seja uma felicidade por um aluno ter conseguido escrever o nome. Tudo foi válido e construtivo, nada foi por acaso, por isso só tenho a agradecer. A todos minha eterna gratidão. Muito obrigado!

Em especial a Deus e toda força emanada pelo universo, pela minha existência, pela oportunidade deste mestrado, pelas experiências nele vivenciadas, pela mobilização dos mais variados recursos e pessoas que contribuíram com essa construção histórica de vida pessoal, pelas iluminações, inspirações e forças a mim concedidas para concluir essa etapa tão importante da minha vida.

A professora Débora Feitosa, por ter me acolhido como orientando, pelas orientações acadêmicas e pessoais que me proporcionaram a conclusão do curso e desta dissertação e, principalmente, pelo seu olhar minucioso e detalhista de cada linha escrita revelando os cuidados e as necessárias reflexões. Seu apoio e sua disponibilidade foram cruciais para a realização deste sonho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo/ Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, pela oportunidade, acolhimento e enriquecimento acadêmico e profissional proporcionado.

Aos educadores e educadoras do curso que, com as contribuições das disciplinas e orientações para a pesquisa, ajudaram no amadurecimento acadêmico da minha formação.

Aos educadores e educadoras da Comissão Examinadora, pela atenção ao convite e pelas contribuições nas orientações que ajudaram na melhoria desta dissertação.

Aos colegas do curso, por compartilharmos angústias e aprendizagem muito valiosas para as nossas vidas, bem como pelas cumplicidades de apoio e incentivos mútuos que compartilhamos no dia a dia desta batalha.

A comunidade escolar do município de Dom Macedo Costa, mais especificamente às comunidades rurais onde as escolas do campo estão localizadas, desejo força e resistência na manutenção destas escolas abertas e funcionando com qualidade.

Aos estudantes das escolas do campo, lembro-me de cada criança que me acolhia com tanto carinho e amor e nas trocas de abraços vinha impregnado no corpo um “grito” de esperança.

A todos educadores e educadoras em especial aquelas que carregam na sua arte de educar a vontade de levar esperança. Meu respeito e eternas considerações as educadoras do campo que transformam com tanta maestria as dificuldades do dia a dia das escolas do campo em direito de aprender. Muito obrigado por esses anos de formação e reflexões sobre a Educação do Campo no município.

A minha família, em especial, ao meu pai Roque Florêncio Bispo (em memória) que muito lutou no dia a dia da roça para levar o sustento da família e possibilitar ser quem sou hoje. A minha amada mãe Eleuteria Lessa Bispo, que não negava esforço para pedir ajuda para que eu nunca levasse as atividades de casa sem responder para a escola. Obrigado por no início ter me incentivado a gostar da escola (mesmo que utilizando uns artifícios chamado cipó nas canelas), hoje entendo como tudo aquilo foi importante. Vocês são demais! Aos meus irmãos, irmãs, amigos e colegas, desculpa pelas ausências e renúncias que tive que fazer para concretizar esse sonho.

RESUMO

Bispo, Roque Lessa. Limites e possibilidades das práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas no campo: um estudo em Dom Macedo Costa, Bahia. / Roque Lessa Bispo. – Amargosa, BA, 2018. 105f.; il. color; 30 cm.

O presente trabalho trata sobre os limites e possibilidades quanto ao desenvolvimento das práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas no campo no município de Dom Macedo Costa-Bahia. A investigação visou compreender o quê, ao longo de quinze anos, as educadoras que atuam nessas escolas construíram em sua prática pedagógica e o que elas têm desenvolvido como possibilidade de proposta educativa para as turmas multisseriadas. A pesquisa propôs em seu objetivo geral compreender as práticas pedagógicas construídas nas escolas multisseriadas no campo, e como objetivos específicos refletir sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas no campo; identificar se o Projeto Político-Pedagógico contribui na organização da prática pedagógica das turmas multisseriadas; descrever e analisar a partir de entrevistas narrativas com educadoras, o processo de organização da prática pedagógica em três escolas no município. Partindo da compreensão de que as educadoras que lecionam nestas escolas, necessitam desenvolver sua prática pedagógica numa mesma turma constituída com várias séries, distribuídas no mesmo espaço e tempo escolar, procurou-se estudar a maneira como elas efetivam a organização da sua prática pedagógica nessas situações específicas. Para a realização do estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, com o uso de entrevista narrativa e observação, por entender que o conhecimento gerado a partir destes procedimentos de coleta e produção de dados, tornaria a investigação mais concreta e contextualizada possibilitando assim, maior detalhamento da situação investigada e das particularidades que envolvem as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Utilizou-se como referência para análise do material coletado a literatura que se relaciona ao estudo sobre a organização da prática pedagógica, assim como a literatura baseada nas discussões sobre Educação do Campo e os estudos direcionados às turmas multisseriadas. As contribuições nos estudos de Arroyo (2007), Caldart (2012) Hage (2006), Freire (1987) dentre outros foram de grande relevância para fundamentação da pesquisa. Os resultados evidenciaram o fazer pedagógico e as condições da Educação do Campo nas escolas constituídas por turmas multisseriadas no município de Dom Macedo Costa, possibilitando o conhecimento e reconhecimento das experiências realizadas, apesar da precariedade das condições materiais e da formação inicial e continuada das educadoras, sinalizando a importância de se construir elementos teóricos e práticos para reinventar as escolas no campo e a organização da prática pedagógica em turmas multisseriadas. Identificou-se que as escolas no campo em Dom Macedo Costa apresentam como limites a infraestrutura das escolas, condições de trabalho precárias, desvalorização da profissão docente, falta de recursos e formação inadequada para as educadoras. Como possibilidades têm apresentado a valorização da heterogeneidade das turmas, aprendizagem contextualizada com a comunidade, educação implicada na subversão pedagógica e a construção do Projeto Político-Pedagógico.

Palavras-chave: Educação do Campo. Escolas no Campo. Práticas Pedagógicas. Turmas Multisseriadas.

RESUMEN

Bispo, Roque Lessa. Límites y posibilidades de las prácticas pedagógicas en las escuelas multiserias en el campo: un estudio en Dom Macedo Costa, Bahia./Roque Lessa Bispo.- Amargosa,BA,2018.10f.;ilo.el color;30cm.

El presente trabajo trata sobre los límites y posibilidades en cuanto al desarrollo de las prácticas pedagógicas en las escuelas multiserias en el campo en el municipio de Dom Macedo Costa-Bahia. La investigación pretendió comprender qué, a lo largo de quince años, las educadoras que actúan en esas escuelas construyeron en su práctica pedagógica y lo que ellas han desarrollado como posibilidad de propuesta educativa para las clases multiserias. La investigación propuso en su objetivo general comprender las prácticas pedagógicas construidas en las escuelas multiserias en el campo, y como objetivos específicos reflexionar sobre la organización del trabajo pedagógico en las escuelas en el campo; identificar si el Proyecto Político-Pedagógico contribuye en la organización de la práctica pedagógica de las clases multiserias; describir y analizar a partir de entrevistas narrativas con educadoras, el proceso de organización de la práctica pedagógica en tres escuelas en el municipio. A partir de la comprensión de que las educadoras que enseñan en estas escuelas, necesitan desarrollar su práctica pedagógica en una misma clase constituida con varias series, distribuidas en el mismo espacio y tiempo escolar, se procuró estudiar la manera como ellas efectúan la organización de su práctica pedagógica en esas situaciones específico. Para la realización del estudio, se optó por la investigación cualitativa del tipo estudio de caso, con el uso de entrevista narrativa y observación, por entender que el conocimiento generado a partir de estos procedimientos de recolección y producción de datos, haría la investigación más concreta y contextualizada posibilitando así, mayor detalle de la situación investigada y de las particularidades que involucran las prácticas pedagógicas desarrolladas en las escuelas. Se utilizó como referencia para análisis del material recogido la literatura que se relaciona al estudio sobre la organización de la práctica pedagógica, así como la literatura basada en las discusiones sobre Educación del Campo y los estudios dirigidos a las clases multiserias. Las contribuciones en los estudios de Arroyo (2007), Caldart (2012) Hage (2006), Freire (1987) entre otros fueron de gran relevancia para la fundamentación de la investigación. Los resultados evidenciaron el hacer pedagógico y las condiciones de la Educación del Campo en las escuelas constituidas por grupos multiseriales en el municipio de Dom Macedo Costa, posibilitando el conocimiento y reconocimiento de las experiencias realizadas, a pesar de la precariedad de las condiciones materiales y de la formación inicial y continuada de las educadoras, señalando la importancia de construir elementos teóricos y prácticos para reinventar las escuelas en el campo y la organización de la práctica pedagógica en grupos multiseriados. Se identificó que las escuelas en el campo en Dom Macedo Costa presentan como límites la infraestructura de las escuelas, condiciones de trabajo precarias, devaluación de la profesión docente, falta de recursos y formación inadecuada para las educadoras. Como posibilidades han presentado la valorización de la heterogeneidad de las clases, aprendizaje contextualizado con la comunidad, educación implicada en la subversión pedagógica y la construcción del Proyecto Político-Pedagógico.

Palabras clave: Educación del Campo. Escuelas en el Campo. Prácticas pedagógicas. Multas Multiserias.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01: Mapa do Estado da Bahia localizando o município de Dom Macedo Costa

FIGURA 02: Foto do projeto Jegue Literário

FIGURA 03: Foto da culminância do projeto Jegue Literário na comunidade do Dom Vital

FIGURA 04: Foto dos pais e responsáveis dos estudantes participando das atividades na escola

FIGURA 05: Foto da aula de campo com os estudantes para visitar as nascentes e rios da comunidade

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Demonstrativo com o número de escola no município

QUADRO 02: Demonstrativo com os sujeitos participantes da pesquisa

QUADRO 03: Demonstrativo com os nomes das escolas que as educadoras lecionaram em 2017.

LISTA DE TABELAS

TABELA 01: Demonstrativo com o número de matrícula do Sistema Municipal de Ensino do município

TABELA 03: Demonstrativo com o número de educadores e educadoras

TABELA 03: Demonstrativo com o número de matriculados no Núcleo 01

TABELA 04: Demonstrativo com o número de matriculados no Núcleo 02

TABELA 05: Demonstrativo com o número de matriculados no Núcleo 03

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA	19
1.1 A EDUCAÇÃO NO CAMPO COMO ESPAÇO DA MEMÓRIA: IDENTIDADE SOCIOHISTÓRICA DO LUGAR DA PESQUISA	29
1.2 O CONTEXTO DAS ESCOLAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE DOM MACEDO COSTA	33
2. DE TRABALHADORA DO CAMPO A EDUCADORA: O INGRESSO NA DOCÊNCIA.....	44
2.1 O INGRESSO NA DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO NO EXERCÍCIO NAS ESCOLAS NO CAMPO.....	50
3. “EDUCAÇÃO É ENXADA QUE NINGUÉM ACUNHA”: REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS NO CAMPO	61
3.1 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS NO CAMPO EM DOM MACEDO COSTA.....	69
3.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS NO CAMPO: OS SABERES E OS FAZERES DO CAMPO.....	81
ENCERRANDO PARA NÃO CONCLUIR.....	93
4 - BIBLIOGRAFIA	98
APÊNDICES	105
ANEXO	107

INTRODUÇÃO

A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.
Paulo Freire

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, Mestrado Profissional em Educação do Campo no Centro de Formação de Professores, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, tendo como título: **Limites e possibilidades das Práticas Pedagógicas nas escolas multisseriadas no campo: um estudo em Dom Macedo Costa-Bahia**. O trabalho analisa a construção e o desenvolvimento das práticas pedagógicas nas turmas multisseriadas no campo na cidade de Dom Macedo Costa/Bahia, tendo como referência as pesquisas que se inserem no âmbito da Educação do Campo.

Busca refletir sobre os desafios que as educadoras encontram para desenvolver suas práticas pedagógicas em turmas constituídas com alunos de duas, três, quatro ou mais séries diferentes, estudando numa mesma sala de aula e com uma única educadora.

Desafio marcado, por precárias condições de infraestrutura das escolas no campo, ausência de material didático e pedagógico que retrate a realidade do campo e pouca ênfase na formação inicial e continuada das educadoras com metodologias e princípios que norteiam práticas pedagógicas para o ensino em turmas multisseriadas.

A pesquisa analisa a partir dos dados coletados por meio da observação e de entrevista narrativa, como se concretizam as práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas multisseriadas, suas contribuições e influências na construção do ensino escolar oferecido aos sujeitos do campo no município em estudo.

As motivações para a realização do estudo partiram de diferentes fios, nos diversos contextos da minha caminhada profissional atuando nas turmas multisseriadas no campo em Dom Macedo Costa-Bahia¹, inicialmente como professor da Educação de Jovens e Adultos e depois, como gestor e coordenador das escolas no campo.

¹ O município de Dom Macedo Costa originou-se na fazenda Pedra Branca, quando, em 1883, a família Souza Pithon ergueu a capela de São Roque para que o padre Francisco Felix Pithon celebrasse sua primeira missa. Ao redor da capela foram surgindo algumas casas, muitas delas construídas pelo

De início, o meu desejo era contribuir com subsídios e aprofundamentos teóricos e práticos sobre as turmas multisseriadas no campo, a partir da socialização e do estudo sobre as práticas pedagógicas que constituem o Movimento da Educação do Campo. Depois, passei a me interessar sobre como se processava o diálogo do Movimento da Educação do Campo, a partir da sua especificidade, com a teoria pedagógica e as questões gerais da Educação, e a contribuição desta para a construção de políticas educacionais.

Desejo conhecer e contribuir com novos conhecimentos sobre a Educação do Campo, na elaboração de pesquisas e estudos sobre os fenômenos educativos, estimulando a produção acadêmica, que envolvam os sujeitos do campo na formulação de reflexões pedagógicas que venham contribuir para a prática educativa e a formação dos educadores e educadoras das escolas no campo no município de Dom Macedo Costa – Bahia, escolas em geral constituídas de turmas multisseriadas.

A pesquisa ganhou consistência a partir da minha itinerância profissional, primeiro atuando como Diretor de Núcleo de três escolas no campo, o que me aproximou dos primeiros saberes dos educadores e educadoras destas escolas. Dava naquele momento os passos iniciais sobre os conhecimentos da prática pedagógica que era desenvolvida nas escolas localizadas no campo, no município de Dom Macedo Costa. Nessa trajetória passei a refletir sobre a educação que era desenvolvida na área rural e iniciei uma comparação com a realidade de escolas com turmas multisseriadas no campo do município o que me levou a pensar sobre o processo ensino-aprendizagem que era desenvolvido nesses espaços.

No início da minha trajetória, em 2002, quando assumi a direção de um núcleo escolar² das escolas no campo no município de Dom Macedo Costa, me deparei com um modelo de escola multisseriada, descontextualizada e retratando uma realidade urbana. O contato com essa realidade levou-me a diversas inquietações sobre a necessidade de estimular o grupo de educadoras³ do município a repensar suas práticas

proprietário da fazenda para abrigar parentes ou locatários. Em 1953 o então Distrito de São Roque recebeu o nome de Distrito Dom Macedo Costa em homenagem ao bispo D. Antônio Macedo Costa, nascido em um engenho. Em abril de 1962 foi desmembrado do município de São Felipe. (SOUZA, 1999).

² O processo de nucleação das escolas do campo no município de Dom Macedo Costa, iniciou-se no ano
³ Optei por utilizar o termo educadora para me referir as entrevistadas que colaboraram com a pesquisa, por entender que o conceito de educadora remete a um ser complexo que assume dimensões diversas, especialmente a de professora. A educadora não tem uma tarefa profissional em sentido estrito: suas funções básicas se desenvolvem intrinsecamente entre o agir acionando fins, valores e objetos, e o fazer modificando o homem concreto.(MENDES, 1996).

pedagógicas, através de um trabalho coletivo enfocando na troca de experiências e saberes, na perspectiva de problematizar o processo de ensino-aprendizagem.

Neste período, a experiência e o conhecimento que tinha sobre a Educação do Campo era limitado. Necessitava de mais leituras e estudos abordando o tema, a fim de romper com esse modelo de educação rural e em seu lugar propor a construção de uma educação como pontua Miguel Arroyo (2007), encarada como política educacional brasileira que não ignore a necessidade de um projeto específico a Educação do Campo.

Durante o curso de graduação em Geografia, na UNEB/Santo Antônio de Jesus, passei a compreender esse movimento a partir das diferentes disciplinas sobre desenvolvimento da aprendizagem, a relação entre sociedade e educação, as estratégias didáticas para atuação na Educação Básica. A formação contribuiu significativamente no desenvolvimento das reflexões que passei a fazer. No entanto, não se estudava a diversidade dos sujeitos nas ações pedagógicas nem a relação entre campo e cidade e a organização da prática pedagógica nessa realidade.

Meu ingresso na Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro, ofertado no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia em 2011, ampliou bastante a minha percepção sobre a realidade dos sujeitos do campo e a perspectiva das propostas de educação que poderia ser direcionada para as escolas localizadas neste contexto.

As reflexões feitas através das leituras sobre Educação do Campo, especificamente os textos de Roseli Salette Caldart, Gaudêncio Frigotto e Miguel Arroyo e da minha experiência atuando em escolas constituídas por turmas multisseriadas no município, tornaram-se fundamentais na composição do referencial teórico para pensar a realidade das escolas no campo em Dom Macedo Costa, sobretudo por tratar de estudos sociais, culturais e educacionais que evidenciaram experiências e ampliaram a minha visão sobre a vida dos sujeitos do campo.

Com o amadurecimento e o surgimento de novas necessidades pedagógicas, o meu fazer docente foi se ressignificando à medida que passei a ter contato com outras propostas educativas. É neste contexto, que também assumo a coordenação do Programa Escola Ativa (PEA) no município. Até então o PEA era a única proposta oficialmente ofertada pelo Governo Federal para as turmas multisseriadas em todo o país. O Programa Escola Ativa começou a ser implementado no Brasil em 1997, com os objetivos de ampliar o acesso à educação básica no meio rural e melhorar a qualidade do ensino nas escolas multisseriadas. Como estratégia, investi na formação de

professores e no fornecimento de novos meios de trabalho e recursos pedagógicos para a escola (FUNDESCOLA, 2005). O Programa Escola Ativa esteve inicialmente ligado ao Projeto Nordeste/MEC e em 1999, foi assumido pelo Fundo de Fortalecimento da Escola – o FUNDESCOLA, fundo este constituído com recursos de empréstimo contratados pelo Brasil junto ao Banco Mundial para a melhoria da qualidade das escolas de ensino fundamental.

As primeiras provocações para se pensar numa proposta pedagógica da Educação do Campo no município de Dom Macedo Costa, traz na sua origem as contribuições do Programa Escola Ativa, mas nas minhas memórias reencontro saberes que me levam a perceber o Movimento da Educação do Campo como um basta aos pacotes e a tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou escravizam. Percebe-se que, embora sem acesso a escolarização, as comunidades rurais vivenciavam processos educativos: romarias, celebrações, festas, práticas produtivas, que levavam ao entendimento da educação como processo de formação humana.

Essa percepção ganha força a partir do trabalho de formação continuada que desenvolvi com as educadoras que atuavam nas escolas no campo, o que me levou a buscar outros elementos que pudessem subsidiar a constituição dos saberes das educadoras rurais para o exercício docente nestas escolas. Esse contato com as educadoras me permitiu observar a desarticulação entre os saberes da formação e a realidade concreta na qual elas desenvolviam suas práticas pedagógicas, e por outro lado, o reconhecimento das educadoras como um ser de *práxis* que conduz a sua ação pedagógica no contexto da Educação do Campo constituído por uma heterogeneidade de saberes construídos na interação com a realidade e com a prática social dos sujeitos.

Durante minha trajetória atuando como gestor na Secretaria Municipal de Educação em Dom Macedo Costa- Bahia, a aproximação com a realidade das escolas no campo no município, levou-me a identificar a carência de formação como um desafio para a prática pedagógica, nem sempre superada pela formação inicial, uma vez que as educadoras encontram-se dentro de um processo educativo marcado pela improvisação, sendo a cada dia instigadas a criação e a aprendizagem de conhecimentos que as ajudem a enfrentar as situações da profissão, a partir da interação com as colegas, os estudantes, as famílias, com as experiências de sala de aula, criando assim, saberes e práticas

docentes que se tornam o fio condutor dos seus trabalhos na escola, constituída de uma realidade tão dinâmica e diversa.

Esse percurso da minha experiência profissional e o compromisso ético e político assumido por mim desde a minha trajetória de formação com a construção de conhecimentos socialmente relevantes, levou-me a tomada de diversas medidas e iniciativas em relação à Educação do Campo, que me inquietou sobre uma questão: que saberes, no período de quinze anos (15) as educadoras das escolas no campo no município de Dom Macedo Costa-Bahia, construíram em suas práticas pedagógicas e o que elas têm desenvolvido como possibilidade de propostas educativas para turmas multisseriadas?

O propósito do estudo é compreender as práticas pedagógicas construídas nas escolas no campo no município de Dom Macedo Costa-Bahia. Com este esforço teórico tenho como intenção identificar e analisar as contribuições construídas nas práticas pedagógicas por educadoras de turmas multisseriadas no município de Dom Macedo Costa.

Para materializar o objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Refletir sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas no campo.
- Identificar se o Projeto Político-Pedagógico contribuiu na organização da prática pedagógica das turmas multisseriadas no campo no município de Dom Macedo Costa.
- Descrever e analisar a partir de entrevistas narrativas com educadoras, o processo de organização da prática pedagógica em três escolas constituídas por turmas multisseriadas no município de Dom Macedo Costa.

O trabalho em geral, e a proposta que construí não se detém na porta da escola ou nas margens de um movimento social, de caráter reivindicatório. Muito pelo contrário, entra, penetra, impregna o trabalho específico, como por exemplo, o trabalho pedagógico.

Assim, estudar, interpretar e propor ações articuladas que apresentem os problemas significativos do sistema educacional não pode ser feito sem compreender a

dinâmica da sociedade atual e o momento histórico pelo qual passamos, e nessa conjuntura, faz-se imprescindível avançar em proposições construídas a partir das demandas apresentadas pelos movimentos sociais organizados que articulam grandes contingentes na busca de seus direitos.

Compreendo que se torna necessário refletir sobre os caminhos que me direcionaram para a realização da pesquisa, levando-me a buscar elementos metodológicos que apurassem o meu olhar para as práticas pedagógicas nas escolas constituídas de turmas multisseriadas no campo em Dom Macedo Costa, com a finalidade de compreender a vida das escolas e das salas de aula, e em que medida os conhecimentos construídos pelo movimento da Educação do Campo influenciam na efetivação dessas práticas. Parti do entendimento, que o método e o resultado, como também sujeitos e objeto não se separam, a opção por uma metodologia passa a configurar-se como uma decisão tão importante quanto à escolha do objeto de pesquisa.

Nesta perspectiva, entendo que as pesquisas em educação encontram-se atualmente em fase de grandes transformações, ampliando seu foco de interesses e métodos para além dos estudos tradicionais. O que observo é uma grande preocupação em captar a dinâmica do fenômeno educacional e a realidade complexa em que a escola e a educação estão historicamente inseridas. Seguindo essa compreensão de pensar a pesquisa em educação numa trajetória de profundas mudanças, reforço esse entendimento a partir de Feitosa *et al* (2016), quando colocam que para pensar sobre a pesquisa em educação é preciso levar em consideração os conhecimentos que materializamos através dos nossos estudos, e toda a amplitude de práticas pedagógicas que contemplam, tais como a escolha do tema e das leituras, a orientação metodológica das reflexões, os fundamentos das análises, a clareza e coerência argumentativa, a aprendizagem da escrita, a consciência e estética da organização textual, a convivência com a alteridade, o olhar sobre o outro que não eu, o olhar do outro sobre mim.

Diante da definição teórica e metodológica que me orientou no processo investigativo, a pesquisa foi desenvolvida utilizando a abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Optei por essa abordagem por entender que o processo de produção do conhecimento científico pode ser visto como uma espécie de conversa, uma interlocução contínua entre pesquisadores de uma dada área. Entendo que existe uma eminente necessidade humana que o direciona no sentido de ampliar suas capacidades de pensar e de compreender a sua realidade. Segundo André (2005), o estudo de caso

surge, na sociologia e na antropologia, ao final do século XIX e início do século XX. O principal propósito, nestas áreas, era realçar características e atributos da vida social. Participar desse diálogo é essencial ao ofício do pesquisador, pois é por meio dele, da avaliação crítica, que os novos conhecimentos produzidos são validados ou não.

Conforme as características da abordagem qualitativa do tipo estudo de caso que adotei, por entender que o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é diferente do conhecimento gerado a partir de outras pesquisas porque é mais concreto e mais contextualizado possibilitando assim, maior detalhamento da situação investigada. Assim, propus-me nesta pesquisa, ouvir a trajetória de vida de três educadoras que têm suas histórias marcadas e traçadas nas escolas no campo no município de Dom Macedo Costa. Dediquei um olhar atento e aberto para os relatos destas mulheres que lutam para viabilizar o horizonte de continuidade de seus estudos e do estudo de seus educandos(as).

A narrativa das educadoras levou-me a constantes reflexões principalmente sobre minha trajetória como Coordenador da Educação do Campo no município, atuando diretamente com as docentes e os educandos(as) das escolas no campo, levando-me, juntamente com o desejo de aprofundamento dos estudos no mestrado, a desenvolver essa dissertação sobre as trajetórias de educadoras das escolas multisseriadas, fazendo-me perceber a força irradiante que é o trabalho com entrevistas narrativas de formação docente.

Assim, a dissertação está organizada em três capítulos estruturados da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado de **Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa**, procurou-se abordar as técnicas e instrumentos metodológicos para a realização do trabalho, enfatizando a contribuição do estudo de caso e da entrevista narrativa.

Este capítulo está dividido em dois subitens, sendo o primeiro intitulado de: **A Educação do Campo como Espaço da Memória: Identidade Sociohistórica do Lugar da Pesquisa**, no qual procurou-se trabalhar a contextualização do lugar da pesquisa evidenciando assim os aspectos histórico e sócio cultural de Dom Macedo Costa. No segundo subitem aborda-se, **O contexto das Escolas no Campo no Município de Dom Macedo Costa**, o qual contextualiza os principais aspectos que caracterizam a realidade e especificidades das escolas multisseriadas no município.

O segundo capítulo intitulado **De Trabalhadora no campo a Educadora: O Ingresso na Profissão Docente**, relata a trajetória das educadoras participantes da pesquisa, que tiveram que dividir o tempo entre o trabalho e a busca pelos estudos para

realizar o sonho de se tornar educadora. Este capítulo é composto por mais um subitem intitulado de **O Ingresso na Docência e a Formação no Exercício nas Escolas no Campo**, no qual faz-se uma exposição sobre a trajetória das educadoras em busca da formação inicial e a garantia da profissionalização para exercerem à docência.

O terceiro capítulo com o título “**Educação é Enxada que Ninguém Acunha**”: **Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas no Contexto das Escolas no Campo**, está subdividido em mais três subitem. No primeiro subitem faz-se uma reflexão sobre a trajetória da Educação do Campo e o desafio de se construir práticas pedagógicas no contexto das escolas multisseriadas, no segundo subitem intitulado de **Práticas Pedagógicas no Contexto das Escolas no Campo em Dom Macedo Costa: Limites e Possibilidades**, apresenta-se uma reflexão quanto ao desenvolvimento das práticas pedagógicas das educadoras nas escolas multisseriadas no município, observando os desafios e possibilidades encontrados e que precisam ser superados. E, no terceiro subitem, intitulado **Projeto Político-Pedagógico nas Escolas no Campo: os Saberes e os Fazeres do Campo**, propõe-se uma reflexão quanto a importância deste documento nas escolas no campo, desde a sua construção e o seu papel quanto a afirmação da Educação do Campo, faz-se também um breve relato sobre a construção do PPP nas escolas no campo no município pesquisado.

Por fim, apresento as considerações finais deste trabalho que se constitui em um momento de reflexão, onde procurei fazer uma análise entre os conhecimentos teóricos e pesquisas já existentes sobre a temática em foco e as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto das escolas constituídas por turmas multisseriadas no campo do município, objeto desta pesquisa. As reflexões construídas somadas as informações dos capítulos anteriores visam contribuir para a sistematização de novos elementos que possam potencializar os debates sobre a educação ofertada aos povos do campo e sobre a formulação de políticas de formação de educadoras e educadores para as escolas multisseriadas no campo.

1. PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

A coleta de dados pode ser uma tarefa difícil e complexa, e se não for bem planejada e conduzida, pode colocar todo trabalho de investigação em risco (YIN, 2005). O planejamento da pesquisa assegura a direção, rumo às informações que o problema requer e, ao mesmo tempo, preserva a ética sobreposta. Os dados podem ser obtidos em tal nível de profundidade que permitem caracterizar e explicar detalhadamente os aspectos singulares do caso em estudo.

O rigor na condução da pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso é dado pela clareza e sequência lógica das decisões de coleta, pela utilização de métodos e fontes variadas e pelo registro cuidadoso do processo de coleta, organização e interpretação, ou seja, depende da habilidade do pesquisador em perceber e captar todas as nuances do objeto de estudo, sistematizando com perfeição as evidências coletadas de múltiplas fontes. De posse dessas informações percebe-se a importância quanto à definição dos instrumentos e procedimentos de pesquisa escolhidos para contribuir na coleta dos dados que forneçam subsídios relevantes para o desenvolvimento do estudo.

A partir da abordagem qualitativa que orientou a pesquisa, entendo a importância da flexibilidade no processo de observação, o que possibilitou captar a interação imprevista e reveladora dos valores e contradições da prática a partir de tudo que foi visto, escutado, registrado nos diferentes lugares, tempos e espaços de interação com os sujeitos da pesquisa. O estudo foi desenvolvido a partir da realidade das escolas no campo de Dom Macedo Costa, localizadas na área rural do município, distribuídas em cinco comunidades e atendendo um universo de 164 alunos. Estas escolas são constituídas por turmas multisseriadas, que segundo Araújo (2012, apud PINHEIRO, 2009), tem o seguinte significado: “multi = vários; seriado = série – pode ser caracterizado por um conjunto de série dentro de uma única sala de aula.

Essas escolas atendem dentro de uma mesma sala de aula e com apenas uma educadora, alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Essa forma de organizar as escolas no campo tem chamado a atenção para diversos debates no meio educacional, inclusive no que diz respeito às formas de organização da prática pedagógica desenvolvida.

Neste sentido, foi intenção, no percurso metodológico deste trabalho, relacionar minha itinerância profissional e acadêmica com as pesquisas, estudos e experiências

construídas ao longo dos anos pelo movimento com a Educação do Campo, visando conhecer as produções científicas que já tratam do assunto, para ampliar minha familiaridade com a temática no sentido de organizar o quadro teórico orientador. Entendo que partir da revisão bibliográfica torna-se importante, como coloca Oliveira (2007), por se tratar de uma modalidade de estudo e análise de documento de domínio científico, tais como: livros, dicionários, artigos científicos, dissertações e teses, porque poderão trazer importantes contribuições ao pesquisador, por permitir um contato direto com obras que tratem do tema em estudo, além de ser uma importante técnica na pesquisa qualitativa que pode contribuir complementando outras informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Assim, busquei elementos norteadores que trouxeram importantes contribuições teóricas e práticas em relação ao tema em estudo, principalmente discussões em relação à construção epistemológica sobre a concepção da Educação do Campo. Outro instrumento que trouxe importantes contribuições para a pesquisa foi a utilização da observação, que possibilitou mais que uma análise ideológica, permitiu observar *in loco* o desenvolvimento da atividade docente das educadoras, possibilitando-me refletir sobre os limites e possibilidades no desenvolvimento da prática pedagógica em turmas multisseriadas nas escolas no campo no município de Dom Macedo Costa.

Na construção da proposta de observação, delimitei o campo da observação, levando em consideração distintos momentos da situação escolar, as atividades pedagógicas desenvolvidas e sua aplicação no tempo-espaço observado, além das formas e conteúdos de comunicação estabelecida durante o processo de ensino, analisando como se dá o desenvolvimento da prática pedagógica.

A observação do desenvolvimento das práticas pedagógicas realizadas pelas educadoras das três escolas no campo pesquisadas aconteceu durante os meses de setembro a dezembro de 2017. Acompanhei também os momentos de construção e elaboração das práticas pedagógicas, onde pude perceber momentos de subversão das educadoras quanto a seleção dos conteúdos e das atividades que seriam trabalhados, desconsiderando as orientações encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação do município. A subversão se dar por conta das educadoras julgarem que algumas orientações da Secretaria não são contextualizadas com a realidade dos educandos(as). A fim de registrar todas as informações utilizei o caderno de anotações e fotografias dos momentos durante o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Um segundo momento foi definido buscando compreender as histórias de formação das educadoras que lecionam nas escolas no campo no município, que consistiu nas narrativas das educadoras que se encontram em atividades nas escolas no campo, tendo como objetivo analisar a constituição de sua trajetória docente e suas implicações para a prática pedagógica. Conforme Souza (2008) a relação entre a pesquisa biográfica e a formação é uma relação privilegiada e mesmo uma relação original, pois foi no quadro da formação que emergiu a ideia de que fazer história de vida, ou seja, construir uma narrativa de sua própria existência podia, em certas condições, ter um efeito formador e abrir possibilidades de transformação. Ciente da importância da utilização das entrevistas narrativas, passei a definir os critérios de seleção das narradoras (educadoras), que contribuiriam com o trabalho. Como já conhecia as educadoras que atuavam nas escolas do campo no município, defini por aplicar a entrevista narrativa com três educadoras a partir do perfil biográfico e da sua relação com o campo e com as escolas no campo, considerando sua caminhada e sua experiência como educadora e a relação com o trabalho com a terra em suas comunidades, marcando a trajetória desde o trabalho no campo à docência como um percurso formativo.

As educadoras das escolas no campo em Dom Macedo Costa, tem sua trajetória de vida parecida, mas optei por acompanhar a história de três que tem toda sua vida marcada pelas dificuldades de se viver no campo. A primeira educadora Antônia⁴ Rozana, é professora efetiva da Secretaria Municipal de Educação de Dom Macedo Costa, mora na zona rural do município na localidade do Riachão, onde leciona na Escola Municipal Eudaldo Pio Barreto. Além de educadora, ela atua na comunidade como uma grande conselheira. Relata que gosta muito de ajudar as pessoas que moram na comunidade e que sempre é procurada pelos ex-alunos para auxiliá-los em atividades escolares. No ano de 1999, candidatou-se a vereadora, mas não foi eleita. Hoje, declara-se cristã e adotou como missão semear o amor e a paz. Ela faz questão de salientar o seu respeito às outras crenças, culturas e conhecimentos explicitando como ponto fundamental, respeitar o livre arbítrio de todos.

Casada e mãe de três filhos ela relata na sua narrativa um pouco da sua história e a dificuldade na infância para frequentar a escola.

⁴ Em conversas com as educadoras no momento da assinatura do termo de consentimento, foi autorizado o uso do nome nas entrevistadas.

Quando criança, mas, aproximadamente aos quatro, cinco anos de idade não tive a oportunidade de ingressar na educação infantil porque meus pais achavam que a escola era muito longe para uma criança naquela idade caminhar até o local. A sala de aula funcionava na própria residência da professora. (Antônia Rozana, 2017).

O desejo de frequentar a escola surgiu desde criança como ela relatou, porém a dificuldade de acesso e a ausência de transporte escolar dificultava o sonho daquela menina de ser educadora. Filha de professora leiga, Antônia Rozana inicia seu aprendizado na sala de sua casa, observando sua mãe lecionar para jovens e adultos analfabetos. Seu ingresso na escola só aconteceu aos nove anos de idade, quando sua família trocou a cidade de São Felipe pela zona rural de Dom Macedo Costa. Mas essa trajetória nos estudos foi interrompida duas vezes, primeiro porque depois que ela concluiu a 4ª série, a escola mais próxima para continuar os estudos ficava bastante distante de sua casa e seus pais não permitiram que ela se matriculasse, pois não existia transporte escolar e depois quando ela já tinha dezenove anos, casou-se, teve filho e priorizou a família. A conclusão da sua formação inicial só aconteceu depois do seu ingresso na profissão, quando tornou-se “professora leiga” e passou a lecionar numa escola multisseriada.

A segunda educadora, Elenilda Lima, tem toda sua história vivida no campo e também relata com muita felicidade o seu desejo desde criança de frequentar a escola. De origem simples e humilde, a menina negra relata com saudosismo suas expectativas quanto o que a escola podia lhe oferecer. Na sua trajetória formativa ela relata com grande orgulho ter sido diretora da escola onde ela aprendeu a escrever as primeiras letras. Em meio ao sentimento de rejeição que sofria quando criança na escola, pois sempre tornava-se alvo de crítica e piada, ela registra a dor e o sofrimento que os apelidos lhe causavam e a forma como isso era tratado pela escola. Ao terminar a 4ª série, passou a estudar na sede do município de Dom Macedo Costa, no Grupo Escolar que tinha as séries que ela precisava para concluir os estudos. Elenilda Lima foi diretora da Escola Municipal Edwaldo Brandão Correia por 14 anos (2002 a 2017). A escola está localizada na comunidade que ela morou e estudou até a 4ª série. Hoje, formada em letras, deixou a gestão escolar e atua como educadora de uma escola urbana.

A terceira educadora, Ana Cristina, nasceu na Fazenda Michelin município de Camamu-Ba. Aos seis anos de idade iniciou sua trajetória de estudos em uma escola no campo na Fazenda Michelin onde estudou até os dez anos de idade. Nesse período teve que interromper os estudos, pois tinha que ficar em casa para tomar conta dos irmãos

mais novos para sua mãe trabalhar, e a noite não podia estudar por ser menor de idade. Retornou aos dezesseis anos para a escola dando seguimento aos estudos até concluir o magistério. Ana Cristina sempre morou na zona rural e sua família mesmo não tendo condições financeiras e formação, notou o esforço que ela tinha para estudar e passaram a apoiá-la. Por nascer e conviver em área rural, Ana Cristina sempre esteve próxima das vivências do Campo. Seu ingresso na profissão deu-se em escolas no campo com turmas multisseriadas, o que a motivou a fazer o curso de pedagogia e desenvolver seu trabalho de conclusão de curso sobre a sua prática pedagógica nas escolas multisseriadas.

Sua trajetória nas escolas no campo no município, foi sempre direcionada para a construção e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que retratasse o contexto dos educandos(as). Durante a realização da pesquisa Ana Cristina atuava na Escola Municipal Bom Jesus da Lapa, numa turma multisseriada composta por alunos da Educação Infantil, 1º e 2º ano, sendo depois transferida para a sala de atendimento multifuncional.

Após definir o perfil e selecionar as educadoras que contribuiriam com a pesquisa, passei a planejar como se daria a realização das entrevistas narrativas e a coleta das informações. Essa etapa da pesquisa aconteceu entre os meses de setembro a dezembro do ano de 2017. Após a realização das leituras para a construção do referencial teórico, entrei em contato com as educadoras. No primeiro momento da pesquisa revisitei as comunidades e as escolas onde estas educadoras estavam lecionando - foi um reencontro com a minha trajetória e lembranças.

Durante o período da coleta das informações revivi diversos momentos do cotidiano dos educandos(as) e educadoras. As travessias por entre cercas para “cortar caminho” e chegar antes do transporte escolar para não ter que ir caminhando para casa, me fez recordar que lecionar em escolas no campo é um desafio que começa bem antes de chegar à escola.

Passei a observar e a dialogar com as educadoras no próprio ambiente de trabalho, naquele momento já lançava indagações sobre a trajetória de formação e como elas organizavam a prática pedagógica em suas turmas multisseriadas. Esse diálogo favoreceu a construção de alguns pontos que me levou a refletir sobre o caminho que conduziria as narrativas. O registro das entrevistas narrativas começou na própria escola durante o desenvolvimento da prática pedagógica. Todo tempo que era disponibilizado pelas educadoras era aproveitado, tive que ter paciência, pois tinha que compartilhar o

tempo das educadoras com os educandos(as) que a cada instante solicitavam a presença da educadora para auxiliá-los nas atividades. Os intervalos foram momentos bem proveitosos porque enquanto os educandos(as) merendavam e brincavam, as educadoras disponibilizavam seu tempo para relatar suas trajetórias.

Recordo-me que alguns pontos as educadoras solicitaram tempo para lembrar dos fatos. Assim, apresentei como proposta para as educadoras a possibilidade de gravar ou escrever durante as narrativas o que elas lembravam. E quanto aos pontos que necessitavam de tempo para recordar, todas preferiram que fosse deixado um roteiro que orientasse na escrita da narrativa e depois fosse enviado por *e-mail*.

Além do contato direto com as educadoras, as ferramentas tecnológicas como o *e-mail* e o aplicativo *whatsapp*⁵ contribuíram muito na coleta das informações. Após o recebimento dos textos por *e-mail* e de acordo com a necessidade de complementar algumas informações o uso do áudio do aplicativo *whatsapp* possibilitou que as informações chegassem com mais rapidez contribuindo para o andamento da pesquisa. Acompanhar, ouvir e descrever a narrativa da trajetória de formação destas mulheres (educadoras) só contribuiu para nortear as reflexões quanto aos desafios e possibilidades da prática pedagógica das escolas no campo constituídas por turmas multisseriadas.

Entendendo que o ato de narrar é humano e, por isso, social, encontrei nos argumentos de autores como Benjamim (1994), Bolívar, Domingo e Fernández (2001), a sugestão do uso da narrativa como dispositivo de produção de dados em investigações cujo foco seja a trajetória de formação, como é o caso do estudo que subsidia este trabalho. Moura (2015, p. 02) coloca que:

Utilizamos entrevistas narrativas para geração dos dados da pesquisa, visto que nelas o sujeito se expressa, trazendo em sua voz o tom de outras, pensando no contexto de seu grupo, gênero, etnia, classe social, momento histórico, social e cultural. Esse dispositivo de entrevista se constitui em uma maneira específica de produção de dados, por meio da reconstrução dos acontecimentos sociais, a partir da perspectiva dos sujeitos de uma investigação.

A entrevista narrativa é considerada mais profunda, pois vai além do esquema pergunta-resposta da maioria das entrevistas. De acordo com Weller (2009, p. 05):

⁵ Desde sua criação e com a posterior compra por parte do *Facebook*, foram incorporados ao *Whatsapp* os mais variados recursos para que uma comunicação cada vez mais rápida viesse a ocorrer. O compartilhamento de arquivos, fotos e mensagens contendo toda sorte de conteúdo é capaz de, em segundos, atingir milhões de pessoas, visto que o acesso aos smartphones e à Internet aumenta a cada dia. Assim, o *Whatsapp* configura-se com uma possível ferramenta *Mobile Learning* ou *M-learning*. (MACHADO-SPENCE, 2014).

[...] ao idealizar essa forma de entrevista também denominada de “narrativa improvisada”, Schütze parte do princípio que a narração está mais propensa a reproduzir em detalhes as estruturas que orientam as ações dos indivíduos [...] a entrevista narrativa não foi criada com o intuito de reconstruir a história de vida do informante em sua especificidade, mas de compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia [...] essa técnica de geração de dados, busca romper com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas e gerar textos narrativos sobre as experiências vividas, que, por sua vez, nos permitem identificar as estruturas sociais que moldam essas experiências [...].

A entrevista narrativa⁶ tem como objetivo incentivar a produção de uma narrativa pelo depoente. Outra característica da entrevista narrativa diz respeito a sua potencialidade de reconstruir a vivência pessoal e profissional do sujeito, mas não de qualquer jeito, e, sim, de maneira auto reflexiva. Ela delimita um espaço onde o narrador, ao selecionar características e elementos da sua existência e abordá-los através da perspectiva oral, organiza suas ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma reflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância vivida, caracterizando-se como excelente perspectiva de formação. (SOUZA, 2008, p. 91).

Adotei esses princípios como critérios para a realização da investigação, pois entendo que as educadoras que se enquadram nestes elementos trouxeram grandes contribuições para o objeto da pesquisa em análise. Desta forma, partindo desta seleção dos sujeitos que contribuíram para análise, busquei primeiramente analisar o ingresso na profissão docente, o tempo de atuação destas profissionais no magistério, a prática em escolas no campo, considerando o tempo de experiência, da composição dos níveis de série nas turmas e formação destas educadoras. Entendo conforme Souza (2011) que as histórias de vida, isto é, as narrativas dos seres humanos em torno da experiência vivida, com suas diferentes formas, procedimentos, fins e contextos – são consubstanciais aos seres humanos. As histórias de vida formam parte da prática cotidiana de transmissão e de prática da vida cultural, como comemorações, histórias de vida coletivas, literatura pessoal biográfica e autobiográfica.

Assim, conforme Araújo (2012, apud TEIXEIRA, 2002), compreendo que a opção pelo método e técnica de pesquisa depende da natureza do problema que preocupa o investigador ou do objeto que se deseja conhecer ou estudar, as definições

⁶ Ver mais em SCHÜTZE (2003).

teórico-metodológicas foram construídas a partir da busca de uma postura crítica frente à realidade.

Neste processo da realização de busca e registro das informações, passei a identificar a realidade das escolas no campo no município, recorrendo ao contexto da Rede Municipal de Ensino de Dom Macedo Costa, investigando dados estatísticos disponibilizados na Secretaria Municipal de Educação, a fim de coletar informações em relação a quantidade de alunos tomando como base os níveis de ensino. Tem-se entre Educação Especial, Educação Infantil e Ensino Fundamental até o 5º ano, os seguintes números de alunos, como constam na tabela abaixo:

Tabela 1: Número de Matrícula

Educação Especial	Educação Infantil		Ensino Fundamental	Total
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	
16	56	87	364	523

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Dom Macedo Costa, 2017.

A partir das informações gerais sobre a matrícula no município no ano de 2017, será apresentada a seguir um quadro constando o número total de escolas que compõe Rede Municipal e quais destas escolas estão localizadas no campo e na sede de município.

Quadro 01: Número de escolas do Sistema Municipal de Ensino

ESCOLAS MUNICIPAIS			
Nº	Escola	Urbana	Campo
01	Escola Municipal Edite Barros	X	
02	Centro Municipal de Educação Infantil	X	
03	Escola Municipal Edwaldo Brandão Correia (Sede do Núcleo 03)		X
04	Escola Municipal Bom Jesus da Lapa (Sede do Núcleo 02)		X
05	Escola Municipal Eudaldo Pio Barreto		X

06	Escola Municipal Ceciliano Barboza		X
07	Escola Municipal Professor Mario de Souza		X
08	Escola Municipal Dr. Luis Viana Filho (Sede do Núcleo 01)		X
09	Escola Municipal Anjo da Guarda		X

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Dom Macedo Costa, 2017

Essas escolas apresentam uma diversidade de estrutura dependendo do local onde estão localizadas se são a sede ou salas anexas do núcleo. Temos escolas construídas e ampliadas pelo governo municipal e algumas que em decorrência da municipalização passaram a compor o patrimônio do município. Referindo-se a infraestrutura das escolas no campo, elas apresentam uma estrutura física semelhante, seguindo um modelo padrão, que não atende às necessidades de espaço físico para o trabalho pedagógico com crianças da Educação Infantil e das primeiras séries do Ensino Fundamental.

Outro dado importante a destacar, é o número de educadores pertencentes a Rede Municipal de Ensino e, destes identificar aqueles que estão atuando em escolas multisseriadas. A seguir tabela constando estes dados.

Tabela 2: Número de educadores do Sistema Municipal de Ensino

NÚMERO DE EDUCADORES	
TOTAL	COM TURMAS MULTISSERIADAS
45	11

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Dom Macedo Costa, 2017.

De posse destas primeiras informações, optou-se realizar o estudo de caso tomando como referência três educadoras que lecionam em escolas constituídas de turmas multisseriadas no campo, que atendem alunos da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Nestas escolas lecionam três educadoras que tem suas trajetórias formativas construídas no campo. No quadro a seguir, apresento maiores detalhes sobre

as educadoras que fizeram parte da pesquisa e suas devidas formação e tempo de atuação.

Quadro 02: Demonstrativo dos sujeitos participantes da pesquisa

Nº	Identificação	Formação	Classes em atuação em 2017	Tempo de atuação em escolas do campo
01	Antônia Rozana	Pedagoga	Ed. Inf. 1º, 4º e 5º ano	27 anos
02	Ana Cristina	Pedagoga/Especialista em Psicopedagogia	Sala Multifuncional	10 anos
03	Elenilda Lima	Licenciada em Letras	2º ano	15 anos

Fonte: Elaborado pelo autor

Ano: 2017

No quadro 03 apresento as escolas que as educadoras atuaram em 2017 e a localização no município.

Quadro 03: Demonstrativo das escolas e sua localização

Nº	Identificação	Escola	Comunidade
01	Antônia Rozana	Escola Municipal Eudaldo Pio Barreto	Riachão
02	Ana Cristina	Escola Municipal Bom Jesus da Lapa	Jangada
03	Elenilda Lima	Escola Municipal Edwaldo Brandao Correia	Santa Luzia

Fonte: Elaborado pelo autor

Ano: 2017

As informações disponibilizadas favoreceram na definição dos critérios adotados para a realização das entrevistas narrativas e foi fundamental para aproximação do objeto pesquisado. Assim, buscou-se fazer uma reflexão da realidade das escolas no

campo no município, levando em conta seu contexto desde a composição das turmas até a forma como a organização das práticas pedagógicas são desenvolvidas.

1.1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO ESPAÇO DA MEMÓRIA: IDENTIDADE SOCIOHISTÓRICA DO LUGAR DA PESQUISA

Meu papel no mundo não é só de quem constata o que ocorre, mas também de quem intervém como sujeitos de ocorrência. Não sou apenas objeto da história, mas sou sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar.
Paulo Freire

Considerando que venho elaborando coletivamente meu percurso no campo da educação, notadamente na Educação do Campo, apresento a seguir uma reflexão a respeito desta trajetória e do lugar onde essa história ganha corpo e vida que será mediada por memórias, palavras e gestos. Utilizo o termo memória por abarcar dimensões coletivas e individuais. Ao mesmo tempo em que é um ato coletivo, visto que, busca estabelecer uma relação entre os sujeitos em tempos e espaços distintos, através do registro compartilhado, torna-se individual por evocar vivências e sensações registradas pela memória, onde foram armazenadas experiências que são organizadas e gravadas e que hoje são associadas aos processos reflexivos sobre a minha formação, contribuindo na construção da memória histórica e social de um povo.

O contexto que ora discuto e construo coletivamente relata um percurso compartilhado com outros sujeitos marcado por um desejo de se pensar a construção de uma prática pedagógica direcionada para as escolas no campo no município de Dom Macedo Costa. Assim, a descrição desse lugar e sua trajetória, foi tecida a partir das memórias vivenciadas ao longo de 15 anos, buscando emergir partes do passado e do presente, mas fundamentalmente dando suporte aos projetos de futuro.

Na busca por conhecer a realidade das escolas no campo no município de Dom Macedo Costa, será abordado neste capítulo o local da pesquisa a partir da sua identidade sócio histórica e suas múltiplas realidades, além de enfatizar as peculiaridades das escolas no campo no município, onde de fato acontecem as práticas pedagógicas.

A história do município tem sua vinculação com a própria origem da região, que era primitivamente habitada pelos índios maracás ou maracans. O povoamento do

território teve início no século XVII, por agricultores procedentes de Maragogipe, que ali se estabeleceram desenvolvendo a agropecuária. Com o passar do tempo, formaram-se diversas fazendas, entre elas, a de São Roque que originou o povoado São Roque do Bate Quente, que se desenvolveu em função da agropecuária. Criado em 1883, quando a família Souza Pithon ergueu a capela de São Roque, teve em 22 de maio do mesmo ano o Padre Francisco Felix de Souza Pithon realizando a primeira missa e inaugurando a capela que hoje é a Igreja Matriz da cidade. Durante os estudos Sacerdotais, o Padre Pithon conheceu um grande religioso, o Arcebispo de Salvador em 1890, Dom Antônio de Macedo Costa, nascido em 1830, filho da cidade de Maragogipe a quem a vila pertencia no seu início, tornou-se amigo da família e da comunidade. Em 04 de abril de 1962, o Distrito se emancipa politicamente da cidade de São Felipe e seus moradores resolvem dá o nome de Dom Macedo Costa, em homenagem ao Grande amigo da família Souza Pithon e do povo da vila.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), atualmente o município de Dom Macedo Costa, possui uma população aproximada de 3.874 habitantes, sendo que 2.113 estão na zona rural e 1.761 na zona urbana. Trata-se de uma típica cidade do interior da Bahia, com hábitos e costumes rurais, constituída economicamente pela agricultura familiar e pela pecuária. Apesar dos seus 55 anos, o município apresenta problemas de infraestrutura e econômicos, que são frutos da tradição concentradora de terras. Conforme Souza (1999, p. 08):

Atravessando o Recôncavo Sul da Bahia, vê-se as marcas das transformações na região. Áreas enormes de pastagens dominam a paisagem rural e algumas propriedades minúsculas escondem-se entre as cercas de arame. Em razão disto, manifestou-se um acentuado crescimento migratório para Salvador e cidades vizinhas ao município.

O êxodo rural de fato tem provocado ao longo da história de Dom Macedo Costa, mudanças na distribuição sócio espacial do município e tem ocorrido principalmente em virtude de crises econômicas no sistema de produção agrícola e pela busca por atendimento e melhorias na área de saúde e educação. As mudanças ocorridas no campo a partir da libertação dos escravos recriaram formas de dominação no cotidiano do trabalhador rural, através da permanência dos laços de dependência reestruturados no dinamismo das experiências e vivências sociais do pós-abolição. Contudo, esse processo de sujeição também pode ser visto como resistência as novas

regras estabelecidas pelas relações de poder, uma vez que se evidencia como um costume preservado nas práticas sociais dos sujeitos.

A prática do arrendamento fez-se constante na vida de muitos trabalhadores rurais de Dom Macedo Costa, que passaram anos e anos como rendeiros em fazendas, trabalhando durante o dia e a noite, na esperança de no futuro terem o seu próprio pedaço de terra para viver. Nesse caso, as relações sociais firmadas entre fazendeiros e arrendatários eram mediadas pelas tarefas realizadas na fazenda e o trabalho feito no pedaço de terra que correspondia à área arrendada (SOUZA, 1999). Em seu pedaço de terra o arrendatário revezava-se em plantações de fumo, mandioca, milho, batata, feijão, andu, amendoim, aipim, banana, e verduras, além de criar porcos, galinha e carneiros.

Além desse compromisso do trabalho e da moradia existia uma sujeição pessoal por parte dos arrendatários que se encontravam na posição de subordinados ao proprietário da terra. Nesta relação de submissão e subordinação, os conflitos e as tensões manifestam-se de maneiras diferenciadas. Ora o trabalhador rural cumpre fidedignamente com suas obrigações, aceitando as regras impostas pelo dono da terra, num processo de conformismo, ora o trabalhador rural cria brechas de resistência às regras estabelecidas, como recusa do pagamento dos dias de renda, provocando embates diretos com o proprietário da terra.

Fatos da história do município que permitem compreender o contexto atual das escolas no campo que nos últimos anos vem enfrentando as consequências do êxodo rural, contribuindo para a diminuição da matrícula escolar nas escolas no campo o que tem elevado o número de turmas multisseriadas em Dom Macedo Costa, que vivem sobre a sombra da ameaça de fechamento.

Atualmente, Dom Macedo Costa, segundo dados do último censo demográfico de 2010, possui uma área territorial que compreende a 93,215 km², tendo como limites geográficos os municípios de São Felipe, Conceição do Almeida e Santo Antônio de Jesus. Abaixo, mapa demonstrando a localização do município no estado da Bahia e no Brasil.

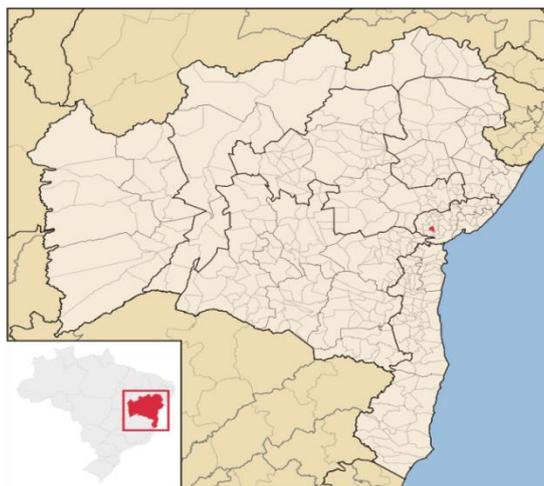


Figura 1: Mapa da localização do município de Dom Macedo Costa
Fonte: Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia, 2017.

Administrativamente o município está dividido no distrito de Dom Macedo Costa (sede), e em comunidades como Jacarandá, Jangada, Três Cruzeiros, Ramos das Graças, Tintureiro, Boa Paz, Santa Luzia, Dom Vital, Três Bocas e Boa Sorte. As escolas no campo que fazem parte do universo da pesquisa encontram-se localizadas nas comunidades do Riachão, Tintureiro e Santa Luzia, que ao longo dos anos vem enfrentando a crescente migração rural que tem refletido na dinâmica organizacional das escolas no campo e implicado negativamente na manutenção destes espaços educativos.

Elementos históricos e culturais enriquecem as relações identitárias destas comunidades, marcadas pela tradição das festas populares, romarias, rezas, cantorias e brincadeiras populares associadas às belezas da paisagem que compõe o município. A população que vive nestas comunidades utiliza de bicicletas, cavalos, motos, carros, ônibus e caminhões para se deslocarem por diversas estradas vicinais que cortam o município para chegar na sede ou em outras localidades.

Como transporte de produção e também de pessoas nas comunidades rurais, é comum também o uso de tratores e carroças puxadas a bois, que predominam entre os agricultores dos roçados de mandiocas, produtores de farinha e que transitam principalmente em pequenas vias de difícil acesso a transportes maiores e evidentemente pelo baixo custo de aquisição e manutenção.

Vale ressaltar que esta população do campo em Dom Macedo Costa vive em meio a uma diversidade sociocultural com grandes desigualdades sociais, bem como na diversidade produtiva e nas paisagens de localizações territoriais variadas, incluindo-se

as longas distâncias com precariedades de locomoção e transporte entre as comunidades.

1.2 O CONTEXTO DAS ESCOLAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE DOM MACEDO COSTA

A história do campo no município de Dom Macedo Costa é marcada pelo processo de concentração de terras e expulsão de trabalhadores do campo para a cidade. Esses trabalhadores rurais tinham seu modo de viver baseado no arrendamento de terras ou na meação, viam-se obrigados a buscar novos rumos para garantir a sobrevivência. Houve rupturas nos costumes constituídos no campo e esses sujeitos, expropriados de suas condições de trabalho e de vida, de seus valores e de suas tradições enfrentaram a contingência de sobreviver e refazer sua maneira de viver e de trabalhar.

Segundo Souza (1999), nas últimas três décadas (1930-1960), com a acelerada concentração de terras no campo do município, a situação do trabalhador rural agravou-se e, embora Dom Macedo Costa ainda tenha uma significativa produção da mandioca – tradicionalmente uma cultura de subsistência, o cultivo está voltado para interesses comerciais, onde, na maioria das vezes, os donos de casas de farinha mecanizadas compram a mandioca para a fabricação e comercialização do produto, o que dificulta o acesso do trabalhador rural a farinha, alimento essencial de sua mesa. Essas mudanças foram minando práticas sociais e reelaborando valores e comportamentos nas vivências dos trabalhadores do campo.

A vida dos sujeitos do campo na região que inclui o município de Dom Macedo Costa é marcada pela convivência entre o arrendamento de terras, a prática da meação⁷ e a posse de pequenas propriedades. É nessa área de coexistência da agricultura de subsistência e da concentração de terra que expropria e nega direitos que estão localizadas às escolas no campo do município. Essas escolas reproduzem o modelo

⁷ O arrendamento e a meação são contratos agrários que a lei reconhece, para o fim de posse ou uso temporário da terra, entre o proprietário, quem detenha a posse ou tenha a livre administração de um imóvel rural, e aquele que nela exerça qualquer atividade agrícola, pecuária, agroindustrial, extrativa ou mista. Experiência muito comum na época na Região do Recôncavo que constituíam meios de trabalho e sobrevivência que acompanharam a reelaboração dos modos de vida e de luta dos trabalhadores rurais. (SOUZA, 1999).

educacional urbanocêntrico, são precárias em sua infraestrutura, condições de trabalho e formação docente, predominando as turmas multisseriadas.

As turmas multisseriadas das escolas no campo no município retratam a diversidade e a heterogeneidade da população do campo, atendendo crianças e jovens, com níveis de aprendizagem diferenciados, em séries distintas em um mesmo espaço. Este fato evidencia a importância de se conhecer os saberes e as práticas dos docentes da Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, que vêm construindo alternativas pedagógicas, visando superar as situações adversas encontradas no processo de ensino, que perpassam pelas condições de trabalho docente e formação.

Essa questão necessita ser entendida como uma especificidade deste contexto e, conseqüentemente, formular-se estratégia de atendimento com qualidade, mesmo que a mera existência da escola (fisicamente) no campo não é por si só, garantia de que a educação por ela oferecida tenha os necessários laços com o contexto campestre, sua ausência, quase sempre, significa uma perda para essas populações (OLIVERIA, 2011). Some-se a esse aspecto, o fato de deslocar os alunos para escolas urbanas fere o que rege o Estatuto da Criança e do Adolescente⁸, quando afirma que toda criança e adolescente tem o direito de estudar perto do seu local de moradia, local onde está sendo construída a sua rede de relações sociais, onde estão seus laços afetivos e familiares e onde são reconhecidos como sujeitos.

É perceptível que essa mobilidade da população urbana e principalmente do campo tem impactado na escola. Atualmente a Rede Municipal de Ensino do município tem nove escolas, sendo duas na zona urbana e sete na zona rural. Destas sete escolas localizadas no campo do município, apenas uma escola tem turmas “regulares” todas as outras escolas são constituídas de turmas multisseriadas. Conforme Silva (2009 apud FARIA FILHO, 1996, p.133), essas escolas multisseriadas foram tratadas sistematicamente, pelas Secretarias de Educação e pelos especialistas, como uma rede de segunda categoria, passando a deslegitimá-la como forma adequada de ensinar (...) as suas formas de organizar a sala, o horário de utilizar os recursos existentes. Dessa forma, sem apoio nos planos pedagógicos, administrativos e financeiros as escolas do campo tornam-se residuais aos sistemas de ensino. Para elas, são enviados os móveis e equipamentos usados das escolas da cidade, quando são substituídos por novos, professores que não são considerados “bons” ou que questionam o poder local,

⁸ Lei no 8.069/1990, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Capítulo IV, Artigo 53. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>.

são deslocados para as comunidades mais distantes como forma de “castigo”, uma prática curricular centrada em listagem de conteúdos descontextualizados ou na sequência estabelecida pelo livro didático.

As escolas pesquisadas ainda apresentam em virtude da ausência de políticas públicas condições improvisadas para a realização da prática pedagógica, misturando o público e o doméstico, sem condições materiais, ausência de políticas permanentes e contextualizadas de formação inicial e continuada para seus profissionais, sem equipamentos e apoio pedagógico que valorize a diversidade do campo. Estas escolas onde aconteceu a pesquisa tem uma padronização na sua estrutura apresentando as seguintes dependências: uma ou duas salas de aulas, banheiros, cozinhas, energia elétrica e abastecimento com água potável.

Nas minhas memórias reencontro informações sobre o ano de 2003, quando a Secretaria de Educação do Município, passou a realizar estudos sobre a necessidade de nuclear as escolas no campo, visando melhorar o atendimento administrativo e pedagógico das escolas. Conforme Oliveira (2011, p. 04),

(...) a Nucleação de escolas do campo aparece como “solução” para o problema da baixa qualidade do ensino no campo, especialmente, aquele levado a cabo pelas escolas rurais multisseriadas. Desde nosso entendimento, a discussão sobre os *méritos* e *deméritos* da escola multisseriada ou unidocente deveria ser assumida mais seriamente – inclusive e, principalmente, pelos gestores da educação (nos estados e municípios) – para que possamos afirmar, com segurança, que os problemas enfrentados pela Educação do Campo no Brasil podem ou não estar relacionados a esse “modelo” de escolas e para que não se massifique, de maneira indiscriminada, a política de Nucleação de escolas rurais que, inúmeras vezes, tem significado o fechamento de muitas escolas nas comunidades rurais do Brasil.

Considero importante a manutenção das escolas no campo, enquanto espaços que podem realizar algo além do processo de escolarização das populações camponesas. Entendo que existem diversas possibilidades de resignificação da escola e sua “presença”, desde a perspectiva das famílias do campo e das demandas que as mesmas apresentam. Mesmo sabendo dos riscos que o processo de nucleação poderia trazer para essas escolas, o município de Dom Macedo Costa segue os mesmos caminhos de vários municípios no Brasil e estabelece a política de nucleação.

Atualmente, as escolas no campo no município são constituídas de três núcleos escolares denominados de Núcleo 01, Núcleo 02 e Núcleo 03. Um desses núcleos, não possui salas anexas, evitando assim o deslocamento constante da direção escolar. Os outros dois núcleos têm uma escola sede e cada uma delas possuem mais duas salas

anexas, que são escolas com um número menor de alunos que foram agregadas. Por conta da distância que variam entre 2 a 34 quilômetros do núcleo escolar para as escolas anexas, é rotineiro o constante deslocamento da direção do núcleo para atender as demandas pedagógicas e administrativas. Entendo que a manutenção destas escolas vai além do interesse pedagógico, trata-se de uma resistência manter esses espaços educativos abertos e funcionando como forma de garantir a dinâmica econômica, social e cultural da comunidade onde elas estão inseridas.

Conforme Oliveira (2011), o processo de nucleação das escolas no campo pode ser fator gerador de instabilidade nas comunidades rurais, uma vez que deixa de considerar as especificidades das mesmas e o papel que a escola rural exerce nestas comunidades, já que, promovendo o deslocamento das crianças e jovens para estudar fora de sua comunidade de origem, corre-se o risco de tornar mais intenso o processo de desenraizamento dos mesmos com relação ao seu entorno.

De acordo com os dados informados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Nacionais, as escolas no campo no município de Dom Macedo Costa, apresentam 164 alunos matriculados da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental (INEP, 2016). A organização na sala de aula de modo geral é constituída por carteiras em círculos ou formando pequenos grupos a partir das séries dos educandos(as), o procedimento comum é o compartilhamento da lousa entre as séries. Os educandos(as) são organizados por série/ano. Por exemplo, se uma turma é formada por alunos de 1º, 2º e 3º ano, a educadora os separa de acordo com suas séries/ano. No momento da atividade, a divisão do quadro segue a mesma lógica. É comum a educadora dividir a lousa para expor os conteúdos para cada grupo de alunos. E, com essa prática cotidiana, os alunos já sabem a que parte da lousa se direcionar.

É neste contexto que conduzi minha trajetória de reflexões e ações visando contribuir com a construção de políticas públicas educacionais direcionadas para as escolas no campo no município de Dom Macedo Costa. Essa itinerância tem início no ano de 2001, quando assumi a gestão escolar de três escolas do campo, localizadas em diferentes comunidades do município. Tinha consciência do desafio que teria pela frente, tanto no que se refere ao tipo de gestão que desenvolveria e também pela distância que existia entre as escolas e a necessidade das constantes mobilizações que teria que fazer para atender as necessidades administrativas e pedagógicas destas unidades de ensino.

De início me deparei com uma prática pedagógica desenvolvida nas escolas, retratando uma visão urbana e descontextualizada da realidade daqueles sujeitos que viviam no campo. Reconheço que naquele período não dominava as leituras e reflexões que venho construindo ao longo desses anos, mas a forma como a Educação do Campo era conduzida sem atentar para as especificidades já me causava grande estranhamento. Sempre me questionava sobre a incompatibilidade de como os planejamentos, práticas pedagógicas e Projeto Político-Pedagógico eram pensados de forma única e depois socializados entre as escolas na cidade e no campo.

A inexperiência e a ausência de uma formação mais específica me impossibilitavam de propor uma alternativa que verdadeiramente se aproximasse da realidade daqueles sujeitos. Os projetos e ações eram pensados para eles e não com eles, contrapondo uma lógica de uma educação construtiva que refletisse na formação dos sujeitos.

Uma das primeiras ações da gestão no ano de 2001 estava relacionada ao desenvolvimento de práticas pedagógicas nas escolas no campo, que desencadeou na proposta de se investir na formação dos profissionais. As educadoras que atuavam nas escolas no campo naquele período não tinham o ensino médio completo – eram chamados de professores leigos, o que tornou-se prioridade da Secretaria da Educação atender a formação destas educadoras através do Programa Pró-Leigos e do Proformação⁹.

A iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, em proporcionar a formação inicial para as educadoras, fez ressurgir o sonho da continuidade da formação e de voltar aos estudos. Isso ficou muito explícito durante a realização da entrevista narrativa quando a educadora Antônia Rozana, que passou pela formação relembra as dificuldades, mas enfatiza a importância do sonho realizado.

Até aquele momento, a gente dava aula, mas não éramos formadas. Sabíamos o que era para fazer, porque o tempo e a experiência que tínhamos dava conta do recado. Mas o que eu queria mesmo era continuar os estudos e ter o magistério. O PROLEIGO foi a oportunidade que surgiu para gente fazer isso, foi difícil, mas conseguimos.(Antônia Rozana,2017).

⁹ Para acabar com a figura do professor leigo, o Ministério da Educação (MEC) criou, em 1999, o Proformação (Programa de Formação de Professores em Exercício), que constitui-se num curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação à distância. Seu objetivo é oferecer um curso para professores sem habilitação que atuam nas quatro séries iniciais e classes de alfabetização das escolas da rede pública das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do domínio dos conteúdos do ensino médio e a formação pedagógica necessária para a melhoria da qualidade de sua prática na sala de aula. (MENEZES, 2001).

Além de promover para as educadoras um reencontro com seus sonhos e desejos através da formação inicial, a Secretaria da Educação passou a organizar o planejamento pedagógico articulando momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, intercalado com momentos de estudo e reflexão de teóricos que discutiam os rumos da educação no que se refere às políticas públicas, Projeto Político-Pedagógico, currículo e avaliação. Ressalta-se que neste período as discussões e reflexões quanto às escolas no campo eram inexistentes, pensava-se a educação numa perspectiva mais generalizada. Essa inexistência de políticas públicas para a Educação do Campo no município seguia uma lógica nacional que do ponto de vista das políticas governamentais e da legislação em vigor, pouco se falou sobre a Educação do Campo até o início da década de 1980.

Percebendo a ausência e precariedade do atendimento através das políticas públicas ao tratar os sujeitos e as escolas no campo, outras questões surgem para serem consideradas quanto ao reduzido número de alunos matriculados nessas escolas, como, por exemplo, a densidade demográfica da região na qual se localiza as escolas no campo e o processo de nucleação que é uma das formas concretas através da qual essa redução tem ocorrido. Considerando esses aspectos, as escolas localizadas no campo do município de Dom Macedo Costa, apresentam um número reduzido de estudantes matriculados, conforme pode-se ver na tabela nº 03.

Tabela 03

NÚCLEO ESCOLAR	ESCOLAS QUE COMPÕE O NÚCLEO	TURMAS	Nº DE ALUNOS MATRICULADOS	TOTAL
Núcleo 01 (Comunidade e do Jacarandá)	Escola Municipal Professora Mário de Souza (Escola anexa)	Educação Infantil		16
		1º ano	-	
		2º ano	-	
		3º ano	-	
		4º ano	09	
	5º ano	07		
	Escola Municipal Drº Luis Viana Filho (sede do núcleo)	Educação Infantil	03	18
		1º ano	05	
		2º ano	04	
		3º ano	06	
		4º ano	-	
	5º ano	-		
	Escola Municipal Ceciliano Barboza (Escola anexa)	Educação Infantil	02	11
		1º ano	03	
		2º ano	02	
		3º ano	02	
		4º ano	02	
5º ano	-			
Total Geral				45

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Dom Macedo Costa, 2017.

O núcleo escolar denominado de número 01 segue essa organização constituída por essas escolas por conta da proximidade geográfica e visando facilitar o acesso e o acompanhamento da gestão escolar. Segundo depoimento das educadoras que lecionam na escola que hoje é a sede do núcleo, na década de 1980, essa escola já chegou a funcionar nos dois turnos e atendendo um número muito superior de educandos(as). Essa redução da matrícula e a consequente multisseriação são consequências do intenso êxodo rural que o município passou a enfrentar neste mesmo período.

O núcleo denominado de número 02, não foge a essa regra quanto a sua organização e em relação ao baixo número de matrícula registrado nos últimos anos. Percebe-se isso através da tabela 04.

Tabela 04

NÚCLEO ESCOLAR	ESCOLAS QUE COMPÕE O NÚCLEO	TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS	TOTAL
Núcleo 02 (Comunidade do Bom Jesus da Lapa)	Escola Municipal Bom Jesus da Lapa (sede do núcleo)	Educação Infantil	05	22
		1º ano	03	
		2º ano	04	
		3º ano	03	
		4º ano	04	
		5º ano	03	
	Escola Municipal Anjo da Guarda (escola anexa)	Educação Infantil	03	11
		1º ano	02	
		2º ano	03	
		3º ano	-	
		5º ano	01	
	Escola Municipal Eudaldo Pio Barreto (escola anexa)	Educação Infantil	03	11
		1º ano	03	
		2º ano	-	
		3º ano	-	
5º ano		03		
Total Geral				44

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Dom Macedo Costa, 2017.

Essa medida adotada pela gestão escolar, para constituir a formação dessas turmas tem exigido das educadoras pensar outras propostas relacionadas ao desenvolvimento da prática pedagógica para atender essa forma de organização escolar que atualmente tem prevalecido no meio rural. Conforme Santos (2016), essa forma de organização escolar é a mais antiga existente no mundo, visto que, desde que a escola começou a se constituir enquanto instituição educativa, a aglomeração de estudantes de diferentes níveis de aprendizagem e idade era uma constante. Este fenômeno sempre esteve presente na história da educação escolar, sobretudo nos últimos três séculos, quando a escolarização passou a se constituir em uma prática mais presente nas sociedades mundiais.

Já o núcleo 03, segue uma organização constituída de turmas seriadas e multisseriadas. A sua concentração numa única escola revela uma situação específica do fechamento de uma de suas escolas anexas que funcionava dentro de uma fazenda. O proprietário da fazenda cedeu um terreno próximo à sede da sua propriedade para que a prefeitura construísse um prédio escolar e pudesse atender a comunidade - muitos desses estudantes eram filhos e filhas dos funcionários da própria fazenda.

No ano de 2010, com a perspectiva de ampliar os negócios da fazenda e transformando o espaço num hotel fazenda, a escola passou a ser um incômodo, já que a mesma se localizava numa área central para a construção da área de convivência do hotel. De forma arbitrária a escola foi demolida e o proprietário da terra assumiu a responsabilidade pela construção de outro prédio para atender as crianças, mas não foi o que aconteceu. Os alunos e alunas foram transferidos para uma casa fora da sede da propriedade, que não oferecia as condições adequadas para o funcionamento da escola, o que levou ao término daquele ano letivo, a transferência dos alunos para a Escola Municipal Edwaldo Brandão Correia, hoje sede do núcleo. Um fato trágico na história da Educação do Campo no município, que vem comprovar a relação de domínio e poder dos latifundiários da região com o Estado.

Esse núcleo por estar localizado mais próximo da sede do município apresenta características urbanas, mesmo estando na zona rural. É a única escola no campo no município que apresenta na sua estrutura organizacional a composição de turmas seriadas. Observa-se isso a partir da tabela 05:

Tabela 05

NÚCLEO ESCOLAR	ESCOLAS QUE COMPÕE O NÚCLEO	TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS	TOTAL
Núcleo 03	Escola Municipal Edwaldo Brandão Correia (Comunidade de Santa Luzia)	Educação Infantil	24	75
		1º ano	08	
		2º ano	19	
		3º ano	05	
		4º ano	11	
		5º ano	08	
Total Geral				

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Dom Macedo Costa, 2017.

Ressalta-se que o Núcleo 03 é o que apresenta o maior número de matrículas, sendo a maior escola no campo no município. No ano letivo de 2017, ela constituía duas turmas seriadas que são: o 2º ano e a turma de Educação Infantil, as demais por conta do número de alunos são multisseriadas.

A partir das tabelas que fazem referência a matrícula nas escolas no campo em Dom Macedo Costa, percebe-se que estas escolas não fogem à regra do que vem se estabelecendo quanto à redução de matrículas e fechamento de escolas em comparação com outras regiões do país. Em trabalho recente, HAGE (2006, p. 8), apoiado em dados do INEP, chama atenção para o processo de redução do número de escolas multisseriadas no campo brasileiro.

Um exemplo concreto dessa situação pode ser observado quando acessamos os dados do Censo Escolar do INEP e identificamos alterações expressivas no período entre 2006 e 2009, com relação ao número de escolas rurais multisseriadas existente no Brasil e regiões. Em 2006, havia 71.991 escolas multisseriadas em todo o país, número que se reduz para 49.305 escolas em 2009, indicando a diminuição de 22.686 escolas e uma taxa de crescimento negativa de -46% nesses últimos três anos em todo o território brasileiro.

É necessário considerar, ao estudar a realidade brasileira, que é possível identificar em território nacional, distintos “modelos” de Nucleação ou mesmo de entendimento do que seja essa Política. No Brasil, por dentro do que se chama de “nucleação” ou de “escolas-núcleo”, “escolas nucleadas” ou “escolas-polo”, pode-se compreender desde o processo de fechamento de uma escola unidocente/multisseriada associado ao transporte ou deslocamento dos alunos para outra escola maior/completa (de 4 séries ao menos); bem como a manutenção da escola unidocente, nas suas funções

pedagógicas, mas vinculando esta escola, nas suas funções administrativas, a uma escola maior/completa que funcionará como escola-núcleo ou polo (OLIVEIRA,2011).

As escolas localizadas no campo no município de Dom Macedo Costa ofertam matrícula da Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental, e por ser constituída por um universo muito reduzido de educandos, estas escolas são constituídas por turmas multisseriadas. Quando os estudantes concluem esta etapa dos seus estudos são direcionados para as escolas da sede do município que contemplam o Ensino Fundamental nas séries finais e o Ensino Médio. É importante evidenciar que todas as escolas no campo já foram municipalizadas, isso quer dizer que a gestão é ministrada pela Rede Municipal de Educação, ficando sobre sua responsabilidade a implantação das políticas educacionais. Segundo Silva (2009, p. 48):

O predomínio do poder público municipal na oferta da Educação do Campo requisita uma reflexão sobre a descentralização e o regime de colaboração entre os entes da federação. Alguns teóricos afirmam que no Brasil ocorreu na verdade um processo de desconcentração das políticas que representam a distribuição das responsabilidades executivas das políticas e programas, sem transferência da autoridade e autonomia decisória.

Essa transferência ou descentralização para os estados e municípios de grande parte da gestão das políticas sociais colocada como instrumento de modernização gerencial da gestão pública, nem sempre tem implicado necessariamente numa maior transparência, eficiência e participação na formulação e implantação das políticas públicas. A descentralização entendida na dimensão política da autonomia, participação da comunidade e democracia, enfim, como possibilidade efetiva de redistribuição de poder, como ato político, mais do que administrativo, se aplica também ao financiamento, e a manutenção dos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação. A efetiva descentralização torna-se um desafio para a consolidação da democracia do poder nas estruturas organizacionais do Estado.

Em relação à oferta da Educação do Campo, percebe-se que o município de Dom Macedo Costa, segue uma estatística muito semelhante a outras regiões do país, onde suas escolas ofertam apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, com uma localização geográfica que nem sempre considera critérios populacionais e educacionais, acarretando na formação de escolas no campo organizadas de forma multisseriadas e unidocentes.

É neste cenário de desafios e possibilidades que a pesquisa foi desenvolvida buscando refletir sobre lacunas teóricas e metodológicas direcionadas para se pensar a

prática pedagógica nas escolas no campo no município. Acredita-se que ocorreram avanços, mas existem caminhos a serem percorridos visando atender e legitimar necessidades destas escolas como forma de garantir o direito à adequação das escolas no campo; garantia e permanência destas escolas no campo, com qualidade; valorização dos profissionais que nelas atuam principalmente no que se refere à formação.

2. DE TRABALHADORA DO CAMPO A EDUCADORA: O INGRESSO NA DOCÊNCIA

Buscando compreender a trajetória de três educadoras que tem suas histórias de vida e profissional escrita no campo e nas escolas no campo no município de Dom Macedo Costa, utilizei a entrevista narrativa buscando ouvir e conhecer a realidade dessas mulheres e sua caminhada no que se refere a profissionalização docente e suas implicações na prática pedagógica desenvolvida nas escolas multisseriadas no campo no município.

A opção pelas entrevistas narrativas surgiu porque elas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando à profundidade, de aspectos específicos, a partir das quais emergem histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Esse tipo de entrevista visa encorajar e estimular o sujeito entrevistado a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.

Conforme Muylaert (2014) nas entrevistas narrativas se considera que nossa memória é seletiva, lembramos daquilo que “podemos” e alguns eventos são esquecidos deliberadamente ou inconscientemente. Nessa perspectiva, o importante é o que a pessoa registrou de sua história, o que experienciou, o que é real para ela e não os fatos em si.

As narrativas, dessa forma, são consideradas representações ou interpretações do mundo e, portanto, não estão abertas a comprovação e não podem ser julgadas como verdadeiras ou falsas, pois expressam a verdade de um ponto de vista em determinado tempo, espaço e contexto sócio histórico. Não se tem acesso direto às experiências dos outros, se lida com representações dessas experiências ao interpretá-las a partir da interação estabelecida. Assim, o importante é o que está acontecendo no momento da narração, sendo que o tempo presente, passado e futuro são articulados, pois a pessoa pode projetar experiências e ações para o futuro e o passado pode ser ressignificado ao se recordar e narrar experiências. As entrevistas narrativas são, pois, técnicas para gerar histórias e, por isso, podem ser analisadas de diferentes formas após a captação e a transcrição dos dados.

Percebendo a importância desta técnica de pesquisa quanto a capacidade de apreender os sentidos acerca da produção da vida-profissão dessas mulheres, o estudo

fundamentou-se na entrevista narrativa por entender que a narrativa traz a experiência do vivido, possibilitando desvelar os diferentes percursos que as docentes fizeram na busca pela profissionalização. Para compor este trabalho selecionamos três educadoras observando o perfil biográfico, levando em consideração as trajetórias e experiências destas em relação ao trabalho com a terra em suas comunidades. Por este trabalho ter um cunho também autobiográfico, relato minha experiência e trajetória como coordenador das escolas no campo no município, o que me favoreceu na escolha das educadoras por já conhecê-las e ter acompanhado o trabalho destas mulheres que tem sua história entre a “lida dura” no campo e o sonho de se tornarem educadoras.

De posse das entrevistas narrativas concedidas pelas três educadoras, passei a realizar a análise e identificar os elementos indexados e os não indexados, conforme a proposta de Schütze (2011). Obtida a autorização pelas narradoras para o uso de suas histórias de vida, iniciamos as etapas da análise das entrevistas narrativas propostas por Schütze (2011, p. 213):

[...] somente dados textuais que apresentam o processo social de forma contínua, ou melhor, que o trazem à tona, permitem uma análise “sintomática” dos dados, que inicia com uma apresentação textual dos dados e uma descrição completa da sequência dos mesmos. Mas justamente essa dimensão de uma análise completa dos dados só pode ser realizada tomando-se como referência os indicadores formais da estrutura textual. Os principais indicadores formais no texto narrativo são os elementos marcadores que indicam a finalização de uma unidade de apresentação e que daí em diante começa a seguinte [...].

Schütze (2011) assevera que em uma narrativa há elementos indexados e não indexados, que devem ser diferenciados para que se possa realizar sua análise. Ele chama todas as referências concretas dentro da narrativa – Quem fez? O quê? Quando? Onde? Por quê? – de elementos indexados. Já aquelas que expressam valores, juízos e toda uma forma generalizada de “sabedoria de vida” são denominadas de elementos não indexados.

Realizei a análise desses elementos separando as narrativas com experiências concretas daquelas mais generalizadas. Com isso, compreendi melhor que uma narrativa passa não apenas pelo entendimento da sequência cronológica dos acontecimentos apresentados pelo narrador, mas também por sua função não cronológica, expressa pelas funções e pelos sentidos do enredo. Com base nos elementos indexados, ordenei a trajetória de cada educadora e, fundamentado nos elementos não indexados, analisei as entrevistas.

A partir deste entendimento apresentarei alguns elementos abordados pelas educadoras durante as entrevistas narrativas, quanto as suas trajetórias de vida até o ingresso na docência das escolas no campo. Percebe-se que ser educadora do campo exige um movimento de deslocamento e pertencimento de cada sujeito envolvido. Conforme Rios (2016), construir os processos identitários da profissão significa pensar o exercício do magistério como o modo de vida de um grupo profissional, observando espaços e temporalidades distintos que constituem a docência.

É de conhecimento que as escolas no campo historicamente são marcadas pela improvisação e precariedade, os saberes necessários para o exercício da docência estavam vinculados apenas ao saber ler, escrever e contar, habilidades proporcionadas até a antiga quarta série primária. Essas condições de acesso ao conhecimento nas escolas no campo, marca a história de uma educadora que compõe esta pesquisa, pois sua trajetória profissional é marcada inicialmente como “professora leiga”. Na sua narrativa encontra-se momentos entre o sonho de seguir os estudos e tornar-se educadora dividido pela resistência da família e a responsabilidade com o trabalho.

Quando criança, mas, aproximadamente aos quatro, cinco anos de idade não tive a oportunidade de ingressar na educação infantil porque meus pais achavam que a escola era muito longe para uma criança naquela idade caminhar até o local. A sala de aula funcionava na própria residência da professora. Nessa época a minha mãe era professora de jovens e adultos, na modalidade do Mobral pelo município de São Felipe - Bahia. Eu estudava com ela o ABC e a Cartilha. Já havia decorado todas as letras do alfabeto, escrevia o meu nome e já “dava lição de cor.” Era uma grande analfabeta funcional (Antônia Rozana, 2017).

A narrativa da educadora Antônia Rozana traz à tona o tratamento residual que o ensino em áreas rurais sempre teve ao longo da história da educação brasileira. O acesso à educação dos moradores do campo sempre foi uma demanda, tendo em vista a falta de políticas públicas voltadas para este objetivo.

Na narrativa da educadora Ana Cristina, ela relata um momento da vida que teve que deixar a escola para cuidar dos irmãos mais novos para que os pais trabalhassem.

(...) nasci na Fazenda Michelin município de Camamu-Ba, aos 6 anos de idade iniciei minha trajetória de estudos em uma escola rural na Fazenda Michelin e saindo da mesma aos 10 anos de idade para ingressar na quinta série. Porém fiquei em casa sem poder estudar pois precisava tomar conta dos meus irmãos para minha mãe trabalhar e a noite não poderia estudar por ser menor de idade.(Ana Cristina, 2017).

Dificuldades retratadas pela maioria das educadoras que tiveram ao longo de suas vidas retardar a busca do direito de estudar e tornarem-se educadoras. Histórias marcadas pelo trabalho e pela dificuldade de acesso as escolas no campo constituídas de turmas multisseriadas. A vida escolar dessas educadoras traz em suas raízes características das escolas no campo: multisseriadas, distantes e precárias. O ingresso na docência para essas educadoras também foi marcado pela atuação em escolas multisseriadas ou unidocentes. Esse modelo remonta as origens destas educadoras e retomam parte importante das suas vidas no processo inicial de formação marcada pela experiência como estudantes, onde vivenciaram a escola que hoje elas precisam atuar e para isso recorrem as suas memórias e a experiência do vivido nas escolas multisseriadas. Na narrativa de Antônia Rozana, ela aborda como foi seu ingresso e a felicidade de estar realizando o sonho de ser educadora.

Minha história na educação do campo começou quando eu completei 20 anos de idade. Fiquei sabendo que uma professora da minha localidade estava deixando a sala de aula por razões pessoais. A professora estava deixando a sua cidade para ir morar com sua família em São Paulo. Fui depressa e falei com ela para me ceder essa vaga pois o meu sonho era ser professora. Ela sugeriu que eu conversasse com o prefeito da época. Fui até ele e falei do meu desejo. De cara ele aceitou. Assim a minha história com a educação começava a ser escrita. Foi em agosto do ano de 1988 quando assumi uma sala de aula como professora leiga da rede municipal de ensino. (Antônia Rozana, 2017).

Dado o alto índice de analfabetismo em áreas rurais, a demanda pelo trabalho docente foi entrando em evidência na região do Recôncavo Baiano, porém não havia cursos de formação docente suficientes para atender à demanda dos municípios, principalmente a necessidade das áreas rurais. Conforme Rios (2016) a legislação educacional da época, a LDBEN nº 5.692/1971, permitia a admissão de professores precariamente habilitados para atender as necessidades do ensino, tendo em vista a falta de docentes em determinadas regiões do país.

Baseado nesses termos os prefeitos contratavam de forma precária as jovens educadoras, que mal terminavam o primário e já assumiam à docência no campo. É neste contexto que a educadora Antônia Rozana se inscreve e tem a oportunidade de iniciar seu ingresso na docência. O ingresso na profissão docente no campo foi marcado pela necessidade de atender as demandas locais, caracterizando uma iniciação precoce à docência, com a precarização das diversas condições de exercício do magistério, como nos relata Antônia Rozana:

Era uma turma multisseriada e atendia a 15 alunos na modalidade de Educação do Campo. No ano seguinte, procurei a prefeitura novamente e pedi para continuar. Fui contratada e continuei com a turma multisseriada, sendo 31 alunos que abrangia 10 alunos da pré-escola, 02 alunos da alfabetização, 09 alunos da 1ª série, 06 alunos da 2ª série, 03 alunos do terceiro e 01 aluno da 4ª série. Assim segui em contrato pela prefeitura até o ano de 1992. Em 1993 fui demitida, quando deram baixa na minha carteira. Nesse jogo das politicagens, sai sem direito a nada. Decepcionante, mas não desisti. Fiquei desempregada por dois anos. Vendia confecções ganhando apenas a porcentagem, vendia rifa para sustentar meus filhos. Não perdi a pose, esperava um dia retornar a educação do campo. Até que em 1995 a prefeitura realizou um concurso público. Fiz a prova para auxiliar de ensino e fui aprovada no 8º lugar. Era exatamente 8 vagas e eu estava lá. Tomei posse e assumi novamente a sala de aula e daí por diante venho prosseguindo com muita garra, disposição e amor até os dias atuais. (Antônia Rozana, 2017).

Nesse contexto, as educadoras leigas têm seu ingresso na carreira docente e a narrativa de Antônia Rozana anuncia um modelo de construção de educadora que surge da ausência de políticas no meio rural. Era comum o uso de salões ou as próprias casas das educadoras para o funcionamento das aulas, por isso, as turmas funcionavam numa espécie de escola doméstica, situada em residências, igrejas, ou outros espaços improvisados pela comunidade - realidade muito próxima das que as docentes viveram quando eram estudantes. A educadora Antônia Rozana por exemplo é uma dessas que vivenciou na sala de sua casa, sua mãe que também era “professora leiga” trabalhar com os estudantes da época, a escolarização básica (ler, escrever e contar) e também frequentou as primeiras séries numa escola que funcionava na casa da educadora.

Percebe-se nas narrativas das educadoras que o processo de ingresso na escola é marcado por muitas dificuldades e empecilhos que vão desde a condição financeira e a pobreza que as circundava, o acesso as escolas disponíveis na época devido a distância e ausência de transporte escolar, o trabalho doméstico e o cuidado com os irmãos mais novos e a lida no campo, pois das educadoras entrevistadas todas tiveram que retardar o sonho do estudo ou dividir o tempo no contra turno da escola para ajudar os pais no campo. Ana Cristina relata as dificuldades que teve para estudar e a relação disso com o fazer docente no campo:

(...) fiquei em casa sem poder estudar, pois precisava tomar conta dos meus irmãos para minha mãe trabalhar e a noite não poderia estudar por ser menor de idade. Aos 16 anos voltei a estudar. Conclui o magistério e de lá para cá não parei mais. Atualmente sou professora e psicopedagoga, moro na zona rural do município de Dom Macedo Costa Bahia. Sempre morei na zona rural e minha família por não ter estudos e vendo meu esforço sempre me apoiou. Por nascer e conviver

em área rural me apaixonei pelo campo, afinal são minhas raízes. Sempre trabalhei em escolas do campo em salas multisseriadas onde desenvolvi vários trabalhos partindo das vivências dos alunos. (Ana Cristina, 2017).

O ingresso da educadora na docência tem marcas da atuação em turmas multisseriadas ou unidocentes. Esse modelo conforme Rios (2016) remonta as origens dos educadores itinerantes, que, após a expulsão dos jesuítas, passaram a ensinar as primeiras letras de fazenda em fazenda. As turmas multisseriadas foram criadas oficialmente pela Lei Geral do Ensino¹⁰, em 1827, que determinava a necessidade de existência de escolas de primeiras letras em todos os lugares populosos.

As educadoras que lecionam nas escolas no campo, sujeitos desta pesquisa, iniciaram sua profissão, lecionando para alunos com diferentes níveis de aprendizagem, agrupados por séries, em uma mesma turma. As escolas no campo multisseriadas, mais uma vez, assumiram a reponsabilidade pela iniciação destas educadoras na profissão que trazem como referência as recordações das experiências vividas com suas antigas educadoras que em meio a ausência de formação, improvisavam práticas pedagógicas que atendessem aos educandos(as).

Quando a educadora Ana Cristina foi questionada sobre como ela encarou a turma multisseriada e que estratégias ela utilizou no início da docência, ela colocou:

Não tinha noção de como planejar a aula que atendesse todos os alunos de uma vez. No início a gente fica perdida e o apoio sobre como trabalhar com turmas multisseriadas é bem pouco. Passei a lembrar de como era na época que estudava, de como a minha professora arrumava a sala e passava os conteúdos. Foi assim que fui desenvolvendo meu trabalho. (Ana Cristina, 2017).

Na narrativa da educadora nota-se a inexperiência e a ausência de uma formação específica que contribuísse para que ela organizasse sua prática pedagógica de forma que atendesse os educandos(as). Percebe-se que a base do seu trabalho com turmas multisseriadas surge da sua própria experiência por ter sido aluna de uma escola no campo, constituída de turmas multisseriadas e diante de uma formação específica a educadora passou a construir o seu próprio método de trabalho para enfrentar a diversidade de sua turma.

Percebe-se nas falas das outras educadoras, traços parecidos quanto ao ingresso na profissão. Todas têm seu ingresso marcado nas escolas no campo, constituídas por

¹⁰ Ver mais em ATTA (2003).

turmas multisseriadas e tendo que enfrentar a ausência de políticas públicas e as dificuldades para lidar no contexto da multisseriação sem ter uma formação específica.

2.1 O INGRESSO NA DOCÊNCIA E A FORMAÇÃO NO EXERCÍCIO NAS ESCOLAS NO CAMPO

A única maneira de alguém tentar aplicar no seu contexto, algumas das proposições que fiz, é exatamente refazer-me, quer dizer, não seguir-me. Para seguir-me o fundamental é não me seguir.

Paulo Freire.

A fase de iniciação profissional docente é um momento de grande importância na constituição da carreira do educador (a) e da sua identidade. Esse momento tem sido reconhecido por suas características próprias e configurado pela ocorrência das principais marcas da identidade que engendram a profissionalização docente. O ingresso na carreira é um período realmente importante na história profissional do educador, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho. As primeiras experiências vivenciadas pelas educadoras em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o educador (a) e sua prática pedagógica. Essa fase é também marcada por intensas aprendizagens que possibilitam aos educadores a sobrevivência na profissão.

Ser educadora de escola do campo exige um movimento de deslocamento e pertencimento de cada sujeito envolvido. O ingresso das educadoras nas escolas no campo em Dom Macedo Costa é marcado pela precariedade e improvisação, onde os saberes para o exercício da docência eram apenas os conhecimentos vinculados ao saber ler, escrever e contar. Modelo de educação que fez com que as educadoras, sujeitos desta pesquisa, iniciassem sua carreira como professoras leigas ou tiveram que dividir o sonho de ser educadora com as dificuldades da vida e articular sua formação com o trabalho no campo.

Segundo Rios (2016) a expressão “professor leigo” guarda uma relação com a laicidade do ensino em contraponto ao ensino religioso e ou a liberdade do exercício do magistério, consagrado no país pela legislação normativa da educação escolar. Geralmente, os educadores são mulheres convocadas a construir a docência no meio rural, nas chamadas escolas isoladas, assumindo turmas multisseriadas. Dentre as

educadoras que compõe essa pesquisa, uma delas tem sua história vinculada desde a sua iniciação a escola quando observava sua mãe que também era “professora leiga” ministrar as aulas na sala de sua casa. Na narrativa da educadora Antônia Rozana, ela traz um recorte da sua memória quando estudava com uma “professora leiga” e detalha como a prática pedagógica acontecia:

Dos 9 aos 13 anos de idade estudei na mesma escola por nome: Escola Dom Vital, com uma única professora. Ela ensinava da pré-escola a quarta série e alunos de todas as idades. A escola funcionava na sala da casa da própria professora. Havia uma mesa enorme feita de madeira e dois bancos ao seu redor. Todos os alunos sentavam ali. Era tão apertadinho que ninguém podia se mexer. Outra parte dos alunos sentavam em mesas menores. Lembro-me que a professora não tirava uma palmatória e uma régua feitas de madeira de cima da mesa. O aluno que vacilasse levava “porrada” e ainda tinha que ficar ajoelhado no carço de milho. Era um castigo doido, apanhava somente por não saber a lição de cor. O lanche era banana ou jaca, isso quando se tinha para levar. Todo dia às dez horas da manhã, recreio nem pensar. Cada aluno, juntamente com as filhas da professora iam para a fonte, cada um com uma lata de 20 litros, buscar água na cabeça. Os menores carregavam em latas menores, mas todos tinham que ir. Muitas lutas enfrentei juntamente com os colegas da época para chegar até a escola. O trajeto era longo, pastos cheios de gados, caminhos estreitos machucavam nossos pés nessa incansável caminhada. Sandália, sapato, conga, kichute eram regalias para poucos, apenas as crianças ricas, filhas de fazendeiros tinham o prazer de usar. A gente usava mesmo era sandália amarrada de arame fino. (Antônia Rozana, 2017).

No relato de Antônia Rozana, percebe-se as marcas da ausência de políticas educacionais e a precariedade nas condições do desenvolvimento da prática pedagógica. A atividade docente estendia-se e confundia-se com as atividades e obrigações domésticas, consequência do tratamento residual que o ensino em áreas rurais sempre teve ao longo da história da educação brasileira. O acesso à educação dos moradores no campo sempre foi uma demanda, tendo em vista a falta de políticas públicas voltadas para este objetivo. Para ser educadora bastava a experiência de estudante vivida no primário para ter a possibilidade de ingresso na profissão docente no campo.

O ingresso das educadoras na docência traz na constituição de suas práticas uma cópia do modelo antigo que seus “professores leigos” utilizavam e isso foi repassado para essas mulheres que mais tarde assumiriam a profissão. Em decorrência da ausência de formação para atuar em turmas tão específicas essas educadoras passam a recorrer as suas lembranças da época de estudantes de escolas multisseriadas, para organizar a sua prática pedagógica. A educadora Ana Cristina, mesmo não sendo “professora leiga”,

narra que enfrentou diversos momentos entre estudar e ajudar os pais e relata as dificuldades vividas no início da carreira quando assumiu uma turma multisseriada:

Hoje, depois de 17 anos atuando em escolas do campo e em salas multisseriadas vejo que somos aprendizes sempre e que todos têm suas peculiaridades e diferenças e precisa ser respeitada. No início não foi fácil ter que lidar com todos os alunos numa mesma sala, trouxe muita coisa da época que estudava, porque fui aluna de escola multisseriada, mas depois fui percebendo que precisa pensar no aluno independente da série - é o ponto para amenizar as dificuldades e trabalhar as competências porque habilidades o aluno já traz consigo e precisa ser pensada para potencializar as competências. (Ana Cristina, 2017).

A educadora constrói sua prática pedagógica a partir da sua experiência de vida e formação, que ao longo do tempo contribuiu para o desenvolvimento do seu trabalho em turmas multisseriadas. Apesar de Ana Cristina ter feito magistério não existia uma formação específica para trabalhar com a multisseriação, ela seguiu nos primeiros momentos do seu ingresso na docência, os traços da sua antiga professora e passou a construir o seu próprio método de trabalho para enfrentar a diversidade de sua turma.

Neste sentido, Rios (2016) expõe que a construção de um modelo de docência que as educadoras passaram a vivenciar nas classes multisseriadas, possibilitou a fazer exatamente o que seus antigos professores faziam. Nesse caso, a situação torna-se mais difícil para as três educadoras que compõem essa pesquisa, cujas narrativas mostram a marca da insegurança nos percursos formativos que serviram para a construção da profissão. A base principal que tinham era a seriação e, assim, dividiam a turma e o quadro pelo nível de desenvolvimento dos alunos, metodologia ainda muito comum nas escolas para lidar com a multisseriação. A ausência de formação para o trabalho com as turmas multisseriadas é uma marca constante na vida destas educadoras.

Na narrativa da educadora Antônia Rozana que teve seu ingresso na docência ainda sem a habilitação mínima para atuar, conta como foi sua busca pela formação específica para lecionar. Entre os anos de 2000 e 2001, surgiu o PROLEIGO e a oportunidade da diplomação.

Nesse período surge o PROLEIGOS. Proposta lançada pelo Governo para oferecer aos professores leigos a oportunidade de conclusão do Magistério. Todos os professores do município de Dom Macedo Costa que estavam nessa situação, assim como eu, foram convidados pela Secretaria Municipal de Educação para fazer a inscrição com urgência. Teríamos que estudar aos sábados, o dia todo, em Santo Antônio de Jesus. E lá estava eu mais uma vez avançando rumo ao Magistério. Trabalhava a semana toda e no sábado estudar. Momento

difícil, mas que valeu a pena. Foi a oportunidade que nós precisávamos para ver o sonho realizado. (Antônia Rozana, 2017).

Apesar da dificuldade em ter que trabalhar durante a semana e estudar aos sábados, não desmotivou a educadora que tinha o desejo cuja representação vincula-se a um elemento de produção de saberes necessários à docência, assim como desvela um lugar de transição na busca por referência da profissão na formação docente. A busca pela formação específica no magistério instigou a docente a outros investimentos pessoais e profissionais, submetendo-a novamente a um processo de formação, feito sob condições precárias. A representação do curso do magistério promovida pelo PROLEIGO, como autorização para lecionar imprimiu qualificação a formação para além das dificuldades enfrentadas, uma vez que, a docente buscava a legitimidade da profissão no campo, ameaçada pelas condições de trabalho e pela precária formação adquirida.

A formação pensada para os educadores que lecionam nas escolas no campo constituídas de turmas multisseriadas torna-se uma necessidade importante, pela organização escolar que estas instituições adotam em decorrência da constituição de suas turmas. É comum as escolas de turmas multisseriadas apresentarem uma forma de organização escolar caracterizada pela oferta do ensino a um grupo de estudantes constituído de vários níveis de aprendizagem (ano, série, grau, ciclo) e diferentes idades, reunidos em um mesmo espaço (uma sala de aula), geralmente sob responsabilidade de apenas uma educadora ou educador.

Farias (1996), coloca que é preciso adotar objetivos condizentes com a formação dos educadores, a fim de atender as necessidades e especificidades dessa forma de agrupamento de estudantes, subvertendo a forma clássica de organização escolar, na qual a sala de aula é um espaço de referência para a organização de estudantes, centrado numa estrutura de poder em que o educador é autoridade em relação aos estudantes, com um conjunto de papéis já determinados.

A sala de aula é também o lugar de socialização/aprendizagem do conhecimento sistematizado, portanto, a aprendizagem e a dinâmica da prática pedagógica precisa exercitar relações pedagógicas que possibilitem uma aprendizagem contextualizada com a realidade dos sujeitos envolvidos.

A postura teórico-prática adotada para trazer reflexões quanto à formação dos educadores no contexto das escolas do campo, ocorre no sentido de buscar compreender como a materialidade vivida nas turmas multisseriadas, que apresentam diferentes

níveis de desenvolvimento efetivo e iminente, podem potencializar a partir da interação entre educador-aluno, bem como aluno-aluno diante dos processos de apropriação do conhecimento.

Entende-se que isso requer propostas de formação dos educadores que atuam nesses espaços para que, a partir da compreensão dos fundamentos teóricos da concepção da Educação do Campo, possam lançar mão de estratégias pedagógicas intencionais que impulsionem a aprendizagem dos educandos (as), garantindo o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados.

Nesse sentido, não se abre mão da função dos educadores no processo de aprendizagem, tendo ele a função de planejar, intervir, sistematizar, avaliar e replanejar a prática pedagógica, atividades que dizem respeito à especificidade de sua atuação profissional. Entretanto, não se fecha os olhos às possibilidades que as contradições do real trazem ao trabalho do educador, reconhecendo que nestas escolas ainda se encontram germens de superação da escola capitalista, exigindo assim que a construção da Educação do Campo adote como ponto de partida uma concepção de ser humano, de mundo e de educação que historicamente vem apontando para a superação das condições de trabalho, das relações de exploração e expropriação. Isso implica em reestruturação do trabalho do campo e da cidade, e, portanto, um redirecionamento da formação deste educador.

No que se refere a formação e profissionalização das educadoras do campo, cabe compreender que é necessário levar em consideração as trajetórias formativas das docentes em busca do conhecimento e normas específicas da profissão. Nas escolas no campo, onde esta pesquisa foi desenvolvida, a formação das educadoras ocorreu inicialmente no cotidiano das experiências, com o coletivo, ambiente em que o saber prático foi o único elemento que fundamentava o agir pedagógico das educadoras. Pertencer a comunidade e ter a vivência do campo, como alunas de escolas multisseriadas possibilitou iniciar o processo de formação docente, exigindo novos conhecimentos para a busca da profissionalização.

Nas narrativas das educadoras que participaram da pesquisa, percebe-se que duas delas, mesmo com as dificuldades entre frequentar a escola e trabalhar no campo tiveram acesso à universidade. Ter a formação em nível superior representa para essas educadoras - a reivindicação de um direito que promove o *status* da profissionalização, trazendo para elas o acesso aos saberes, competências, reflexões, críticas e inovação. O

advento da licenciatura conforme o relato de Ana Cristina proporcionou as educadoras outras concepções acerca da teoria e prática desenvolvidas nas escolas no campo:

O desejo de estudar sempre foi meu forte e quando resolvi ingressar na faculdade já fui com um único ideal - vou construir o conhecimento para justificar meus projetos, vai ser minha defesa do TCC meu projeto de pesquisa o fazer pedagógico na Educação do Campo onde defendo meus projetos respeitando o Projeto Político-Pedagógico da escola o qual me dava liberdade para construir projetos visando sempre o aprendizado dos educandos com o envolvimento da comunidade. Deus permitiu assim. Estudar é um dom que eu agradeço a ele todos os dias. Sempre participei e participo de cursos que envolvem a Educação do Campo. Sabemos que nossa *práxis*-pedagógica é ampla e demanda uma contextualização direcionada aos estudos e planejamento das aulas. (Ana Cristina, 2017).

Ana Cristina traz na sua narrativa o desejo de continuidade dos estudos focado no propósito de ampliar seus conhecimentos e pesquisar sobre o fazer pedagógico nas escolas no campo. Um ponto que merece reflexão na sua fala trata-se quando ela expõe a sua força e o acesso aos estudos como um dom. Entendo que a partir da sua trajetória narrada e todas as dificuldades enfrentadas para estar na escola, vai além do “dom” para estudar, mas trata-se de uma ausência histórica de políticas públicas direcionadas para a Educação do Campo. Cabe aqui lembrar toda a trajetória do movimento da Educação do Campo que traz como uma de suas principais bandeiras a luta por políticas públicas que garanta o acesso e a continuidade dos povos do campo o direito a educação.

A educadora Elenilda Lima apresenta no seu depoimento, lembranças do seu ingresso na universidade contando através de um cordel suas expectativas e os momentos de decepção.

(...) Minha carreira como educadora¹¹

Fez mamãe se orgulhar
Pois ela não acreditava
Até onde eu poderia chegar.

Mas não pará por aqui
Tenho ainda outras novidades
Com muita garra e esforço
Consegui chegar à Universidade.

A alegria que senti
Era enorme e nunca vista
Quando encontrei meu nome
Escrito bem no topo daquela lista.

¹¹ Cordel escrito pela educadora Elenilda Lima durante a realização da entrevista narrativa.

Senti alegria e também decepção
Na Faculdade tinha discriminação
Levei um grande susto
Diante de tanta alienação.

Me vi um pouco atordoada
Em meio à gente alienada
Mas nada era empecilho
Para impedir minha caminhada (...)

Elenilda Lima além de educadora é poeta e cordelista. E um dos seus pedidos durante a entrevista foi se ela podia relatar sua experiência formativa através de versos de um cordel. Por já conhecer o talento da educadora com os versos, aceitei de imediato. Existia de início por parte dos familiares, devido às condições sociais e as dificuldades da época de acesso e permanência na escola, uma impossibilidade de se concluir o magistério e uma possibilidade ainda mais distante quando se falava em universidade.

Sempre disposta e determinada, Elenilda Lima, não só concluiu o magistério como tornou-se uma excelente educadora, fator que a motivou a acreditar na possibilidade de ingressar na Universidade. A felicidade ao ingressar na licenciatura em letras na Uneb, se misturou com a decepção, pois por estar em um curso superior, acreditava que encontraria pessoas mais esclarecidas. Se frustrou por ver repetidas as mesmas brincadeiras preconceituosas que sofria na época de estudante, na infância.

Hoje, formada, ela revela a ausência de debates e formação voltada para as escolas no campo com turmas multisseriadas. Relatando que tudo que aprendeu como prática pedagógica foi desenvolvido em meio ao desconhecido e a precariedade que as escolas no campo apresentavam, tendo que recorrer em diversos momentos as experiências da sua época de estudante de turmas multisseriadas para atender as necessidades dos educandos(as).

Mesmo com as ausências das políticas públicas, a identificação e o reconhecer-se como sujeito do campo, por meio das conquistas políticas da Educação do Campo, fez com que as educadoras inserissem em seu fazer a busca por formação e reivindicação desse lugar na educação. Estar em formação implicou investimento pessoal, com vistas a construção de uma identidade profissional específica de uma docente do campo. Segundo Ramalho, Núñez e Gauthier (2004, p. 50):

O processo de profissionalização da docência representa uma mudança de paradigma no que se refere à formação, o que implica sair do “paradigma dominante” baseado na racionalidade técnica, no qual

o professor é um técnico executor de tarefas planejadas por especialistas para se procurar “um paradigma emergente”, no qual o professor é construtor da sua identidade profissional, segundo os contextos específicos de produção dessa identidade.

Assim, os saberes pedagógicos adquiridos nas formações feitas pelas educadoras do campo tornaram-se referências para a ressignificação de sua prática docente em suas comunidades (RIOS, 2016). Cursar o ensino superior aparece nas trajetórias de formação das educadoras pela necessidade do aprofundamento dos conhecimentos específicos da atividade, mas, além disso, surge pela busca do reconhecimento social da profissão, expresso na melhoria salarial, nas condições de trabalho e no exercício efetivo da carreira docente.

Recorro as minhas memórias para estabelecer uma correlação sobre as propostas de formação das educadoras do campo que vem sendo construída no âmbito das escolas no campo em Dom Macedo Costa e relatar a minha experiência frente à Coordenação da Educação do Campo, no município durante os anos de 2014 a 2016 pensando com o coletivo de educadoras no campo os limites que precisávamos ultrapassar para assim traçar as conquistas que pretendíamos no que se refere à formação continuada e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas para as escolas constituídas de turmas multisseriadas. Essa iniciativa ganha força a partir das pesquisas produzidas ao longo destes anos pelo movimento da Educação do Campo e também pelas reflexões que foram construídas no período que atuava como Coordenador no município e realizava a formação com as educadoras das escolas no campo.

Acredito que o desafio das escolas no campo em Dom Macedo Costa, esteja relacionado a impulsionar o desenvolvimento de propostas direcionadas para formação de educadoras no campo que passe a exigir a formação específica dos profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos do campo, configurando assim, políticas de Estado que assumam a especificidade da formação dos educadores. E não cabe qualquer formação. Nos programas de formação de educadores e educadoras devem ser incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar. Apoderar-se destes saberes e conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra e os movimentos de luta pela terra e incentivo à produção agrícola, fortalecerá a formação específica dos educadores do campo objetivado na construção de uma escola do campo para além dos interesses

capitalistas e subsidiará uma ação afirmativa voltada para a correção da história de desigualdade sofrida pelas populações do campo em relação ao seu acesso à educação básica e a situação das escolas do campo, e de seus profissionais.

Compreendo que a formação de educadores e educadoras tem assumido um papel importante nas pesquisas em educação, a temática encontra-se no emaranhado das questões que envolvem o local da pesquisa, ou seja, as escolas com turmas multisseriadas no campo em Dom Macedo Costa. Pensar essa realidade torna-se emergencial, pois as turmas multisseriadas mesmo extintas das escolas urbanas, ainda são uma realidade nas escolas no campo. Conforme Santos (2016, p. 06):

A baixa densidade demográfica das áreas rurais e sua dispersão populacional, a falta de uma infraestrutura de transporte (estradas, veículos) e de boas estradas que possibilitasse a reunião de alunos dispersos em distintas localidades rurais em um só prédio, tal qual se fez no meio urbano com a construção dos Grupos Escolares, entre outras, estão entre as razões que justificaram a permanência das turmas multisseriadas no meio rural durante boa parte do século XX, sem que qualquer questionamento fosse feito.

Assim, as escolas multisseriadas continuam existindo no campo, mesmo que tenham incorporado o estigma de escola de qualidade inferior, ultrapassada pedagogicamente. É sobre a superação dessa impressão que pretende-se analisar as propostas de formação desenvolvida no município de Dom Macedo Costa, revelando a contribuição destas propostas para organização da prática pedagógica nas escolas multisseriadas. Percebe-se que as escolas no campo no município não são esquecidas, mas ficam relegadas as adaptações colocadas como o outro lugar, ficando a recomendação do não esquecimento dos outros, induzindo aos “remendos pedagógicos”, condições que são postas para as escolas no campo, que terminam por influenciar no desenvolvimento da prática pedagógica das educadoras que lecionam nestas escolas.

Percebe-se uma dificuldade por parte da gestão escolar e dos educadores em ver as turmas multisseriadas a partir de outra perspectiva que não a seriada. Esta situação é observada quanto a “adaptação” dos projetos didáticos pensados pelas coordenações da Secretaria Municipal de Educação, seguindo uma lógica das escolas urbanas (seriadas) e proposto para as escolas no campo. Entende-se a necessidade de compreender primeiro a dinâmica organizacional das escolas com turmas multisseriadas, e perceber mesmo em meio à precariedade de materiais didáticos e de formação das educadoras, as

alternativas pedagógicas que surgem para lidar com as necessidades que essa forma de organização escolar exige.

É necessário pontuar as representações negativas construídas sobre as turmas multisseriadas. Elas surgem de um momento histórico e traz como resultado condicionamentos diversos. Prevalece no imaginário da sociedade e de muitos educadores e educadoras a idealização da classe homogênea, por considerá-la mais “fácil” de trabalhar, a dificuldade de se elaborar um planejamento que esteja vinculado as reais condições da classe e o atendimento aos diferentes níveis de aprendizagem. Essas dificuldades estão presentes no cotidiano de qualquer escola, seja ela unisseriada ou multisseriada. No entanto, ao se pensar em escolas multisseriadas, precisa-se analisar o contexto em que elas estão funcionando. Segundo Rosa (2008, p. 228):

O não reconhecimento das características da multisseriação (diversidade) nega reais condições de trabalho e pode gerar uma série de problemas na prática docente. No entanto, as classes multisseriadas apresentam não só diferenças, mas também semelhanças.

Sabe-se das condições de precariedade das escolas no campo no que se refere às estruturas, do trabalho pedagógico, da ausência de material didático adequado, da rotatividade das educadoras, formação inadequada e de várias outras carências que interferem na prática docente. Ao trazer esses elementos para a reflexão pontuo o papel do educador crítico e reflexivo não apenas tendo como tarefa educar, mas acima de tudo estabelecer uma relação dos aspectos da formação humana interligada às possibilidades desafiadoras de se educar de forma crítica.

Visando a superação de mais um limite nessa saga construtiva de outra escola, fica o desafio para os educadores do campo, conforme define Molina (2002): a) a necessidade permanente na busca pela capacitação; b) não basta ficar apenas mais “sabido”, torna-se necessário o desafio de transformar o conhecimento em ação; c) o compromisso em sistematizar as práticas produzidas nas escolas do campo; d) consolidar um espaço de debate permanente sobre o que se está fazendo sobre o campo; e) fortalecer a Educação do Campo como área própria do conhecimento; f) ocupar os espaços públicos, nos sistemas de ensino, tanto municipais como estaduais; g) garantir a inserção da Educação do Campo, nos debates que serão desencadeados para elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação; h) enraizar a Educação do Campo, com a perspectiva transdisciplinar que ela necessariamente abarca; i) fortalecer a constituição de coletivos pedagógicos agregando além dos movimentos sociais do campo, representantes de órgãos públicos; e por fim, j) ampliar a nossa prática, não apenas nas

ações educativas, mas principalmente nos espaços pedagógicos, formativos por excelência das lutas sociais.

É evidente que o educador que trabalhar nessa direção vai ter que ter muito claro a sua posição, o seu compromisso com os alunos, para poder organizar a sua prática pedagógica visando oportunizar a produção do conhecimento que traga sentido para a vida dos sujeitos do campo.

3. “EDUCAÇÃO É ENXADA QUE NINGUÉM ACUNHA¹²”: REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CONTEXTO DAS ESCOLAS NO CAMPO

Por um lado, é necessária uma mudança das condições sociais para criar um sistema de ensino correspondente, e por outro lado, é necessário ter um correspondente sistema de ensino para mudar as condições sociais. Por isso, devemos partir das situações existentes.
Karl Marx

Continuo neste capítulo a reflexão acerca do contexto das escolas no campo no que se refere ao desenvolvimento da prática pedagógica e suas implicações no processo de rompimento com um modelo de prática tradicional que não atende as especificidades das escolas multisseriadas e em seu lugar evidenciar as possibilidades de superação dessas práticas cristalizadas, apontando formas reflexivas de conceber o agir pedagógico coerente com o compromisso político assumido no ideário de mudança e transformação das escolas no campo. Sob o paradigma do capitalismo agrário a educação praticada no campo é subalterna aos interesses do grande capital, e, portanto, dissociada da realidade e das necessidades dos povos do campo. Nesse sentido, a prática que ocorre nas escolas no campo traduz uma transposição empobrecida da prática desenvolvida nas escolas urbanas. Molina (2006, p. 09) coloca que:

A desvalorização dos conhecimentos práticos/teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas e principalmente, de visões de mundo, tem sido ação recorrente das escolas e das várias instituições que atuam nestes territórios. Como romper com o silenciamento destes saberes e legitimar outros processos de produção do conhecimento, trazendo-os para dentro da escola do campo, para dentro das universidades?

O Campo não é apenas um espaço não urbano, é o território das florestas, da pecuária, das minas, da agricultura. É também espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Sendo assim é um lugar que liga os seres humanos à produção de suas condições de existência.

Cabe nesse processo articular os conhecimentos produzidos sobre as práticas pedagógicas, levando em consideração o que vem sendo construído pelo movimento da

¹² Fala de uma educadora da escola do campo no município de Dom Macedo Costa, quando se referia as dificuldades encontradas na realização da sua prática educativa em sala de aula.

Educação do Campo. Sabe-se que o Movimento da Educação do Campo é recente, tendo seu início nos debates educacionais a partir da década de 1990¹³, mas vem conquistando uma expressiva participação no cenário das Políticas Públicas de Educação no país.

Tenho como desafio articular uma reflexão, levando em consideração o que ao longo destes anos as escolas do campo vêm construindo como possibilidades de práticas pedagógicas, e o que elas têm apresentado como propostas educativas que leve em consideração os referenciais da Educação do Campo produzidos até aqui. Ao propor tratar sobre o desenvolvimento da prática pedagógica, Souza (2008), faz considerações sobre a diversidade das instituições educativas, a graduação do ensino, a ordenação do tempo, a constituição das classes, e séries e a sistemática da avaliação. Para a autora é fundamental saber por que a escola ensina e o que ensina para se entender a finalidade cultural das instituições educativas e o tipo de formação que promoverá.

Freitas (2006) define a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma-se desenvolver predominantemente em sala de aula; e b) como organização global do trabalho pedagógico¹⁴ da escola, como projeto político-pedagógico da escola. Sabe-se que mesmo analisando os pormenores da ação desenvolvida pelas educadoras das escolas do campo, isso provavelmente não nos mostraria toda riqueza que envolve o desenvolvimento da prática pedagógica, visto sua dependência e inter-relações com as ações mais globais da escola e de fora dela.

Mesmo assim, este estudo tomará como foco de análise os referenciais mais voltados para a prática pedagógica que costuma-se desenvolver predominantemente em sala de aula sem, contudo, deixar de fazer avaliação sob as perspectivas também da organização global do trabalho pedagógico da escola. Nesse sentido, busca-se compreender as contribuições pedagógicas direcionadas para as escolas multisseriadas, analisando os desafios e as possibilidades de superação das práticas desenvolvidas. Esta inquietação parte da necessidade da realidade das escolas no campo que tem induzido que algo não está funcionando como teoricamente se prevê.

¹³ Cabe ressaltar as preocupações quanto à conjuntura nacional, referente à Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que estabelece a limitação de gastos do Governo Federal por vinte anos-reduzindo investimentos em todos os níveis de ensino.

¹⁴ Ver a esse respeito: Lombardi (2010), Brandão (2002), Vasconcellos (2003, 2009), Freire (1987, 2000), Arroyo (1999).

Para Araújo (2012 *apud* FREITAS, 2006) a escola capitalista encarna objetivos que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida. Sendo assim a escola constituída por turmas multisseriada deveria ter o contorno do campo e não do urbano. Porém, sabe-se que a escola capitalista tem caráter urbanocêntrico e elitista, utilizando em seu processo de organização do trabalho pedagógico de uma avaliação que não garante o controle da consecução das funções por ela estabelecida. Esse formato de escola imposto pelos sistemas educacionais tem deixado o povo do campo excluído tanto do processo de escolarização, principalmente em seus níveis mais elevados, quanto de conhecimentos que de fato venham de encontro com seus objetivos e da realidade social na qual estão inseridos.

Esse modelo de escola capitalista pensado e direcionado para as escolas no campo reforça uma de suas principais características que é a seletividade e a exclusão. Pensando sobre como os povos e o contexto do campo ainda é visto, torna-se importante inserir neste momento a compreensão construída sobre a Educação do Campo e estabelecer um diálogo sobre as relações sociais democráticas, possibilitando a construção de novas formas de organização da escola. Entendo que a identidade da Educação do Campo, recentemente construída, reflete momentos de confluências, debates e conflitos de ideias entre movimentos sociais, as políticas públicas e as universidades.

Por muitos anos o modelo de formação destinado para os sujeitos do campo era importado das escolas urbanas, ausente de reflexões que retratassem a realidade do homem do campo (SECAD/MEC, 2007). Isso é decorrente de um descaso e subordinação dos valores presentes no meio rural e que marcam uma inferioridade quando comparado ao espaço urbano. Ainda se encontra uma visão estereotipada e preconceituosa quando se faz referência ao campo. Podemos constatar essa conotação em Leite (2002, p.14), ao dizer que:

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

Por outro lado, os movimentos sociais defendem que o campo é mais que uma concentração espacial geográfica. É o cenário de uma série de lutas e embates políticos.

É ponto de partida para uma série de reflexões sociais. É espaço culturalmente próprio, detentor de tradições, místicas e costumes singulares.

Assim entendo a Educação do Campo como uma concepção de educação dos trabalhadores e trabalhadoras rurais do campo que tornou-se uma referência à prática educativa, formulada como resultado das lutas desses trabalhadores organizados em movimentos sociais populares. Caldart (2008, p. 04) conceitua a Educação do Campo da seguinte forma:

É uma concepção de educação que nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Essa crítica nunca foi à educação em si, mesmo porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao ambiente entre projetos de campo que tem consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país.

Dessa forma, compreendo que a Educação do Campo nasceu tomando posição no confronto de projetos de educação contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo.

Historicamente, o que percebo quando há referências para a Educação, é esta sendo oferecida de forma descontextualizada e elitista, mas na atual conjuntura, a Educação do Campo, vem estreitando laços com inúmeros projetos democráticos que tem contribuído para o fortalecimento da escola. Conforme Vale (2001, p. 75-76), a educação deve permear o ensino público em todos os níveis, entendendo-a de forma contextualizada, ou seja, deve ser vista numa relação dialética entre o homem e as circunstâncias sociais. Nesse sentido, a educação é colocada no seu próprio lugar, isto é, nem como única responsável pela transformação social nem tampouco como reprodutora e perpetuadora de toda uma ordem social. É assim que entendo a educação e é nessa perspectiva que compreendo que deva ser a atuação do educador comprometido com as classes populares, engajando-se no interior da escola burguesa, na luta pela transformação dessa escola e dessa sociedade.

A escola não é um corpo isolado, faz parte do movimento histórico-social, e deve ser vista como palco de uma dimensão da luta e resistência. É nesse processo de engajamento no interior da própria escola que o educador do campo se educa e é nessa perspectiva que ele se transforma e contribui na mudança que a escola do campo precisa enfrentar. Entende-se que a escola não é o único lugar onde o processo educativo

acontece e isso ganha consistência a partir das reflexões de Arroyo (1999, p. 22) ao colocar que:

A escola é mais um dos lugares onde nos educamos. Os processos educativos acontecem fundamentalmente no movimento social, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana. E a escola, que tem a fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora - fazer uma síntese, organizar esses processos educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, da instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. A escola, os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura a formação que acontece fora da escola.

Comungo com esse pensamento quando reflito sobre a necessidade de se manter as escolas do campo abertas e funcionando, mas não se trata de qualquer escola, entende-se que elas estejam vinculadas a luta pela terra e ao projeto popular de desenvolvimento do campo. Necessita-se recuperar os vínculos entre educação e terra, trabalho, produção, vida, cotidianos de existência. Entendo que aí esteja o educativo.

A dinâmica social e cultural que os sujeitos do campo estão inseridos tem exigido da escola outras formas de organização escolar, que possibilite o rompimento de práticas pedagógicas conservadoras que não retrata as necessidades nem o contexto dos povos que vivem no campo. Existe uma necessidade eminente de superar a lógica sequencial e seriada das escolas no campo a fim de que atendam às especificidades do direito à educação de crianças, jovens e adultos. Conforme Arroyo (2006, p. 115):

O modelo a seguir será a organização seriada das escolas da cidade? Superar a reação tão frequente contra as escolas multisseriadas. As escolas do campo não são multisseriadas. São multiidades. Que é diferente! Os educandos estão em múltiplas idades. Múltiplas temporalidades. Temporalidades éticas, cognitivas, culturais, identitárias. É com diversidade de temporalidades que trabalha a escola do campo. Não é com séries. [...] A pergunta: vamos acertar com uma organização da escola do campo que não seja cópia da escola seriada da cidade que queremos já destruir? Eu sou um grande defensor que esta escola seriada seja desconstruída e que se organize a partir das temporalidades humanas. Temos que pesquisar mais as formas possíveis de organização do sistema educativo e da escola no campo.

Considerar esses aspectos acima é de extrema relevância para pensar e elaborar práticas inovadoras que atendam as reais condições das escolas no campo constituídas de turmas multisseriadas. Estas mudanças na forma de se organizar as práticas pedagógicas nestas escolas devem significar a possibilidade de repensar “a ossatura”

das políticas educacionais e da organização dos sistemas de ensino e das escolas no campo. No relato da educadora Antônia Rozana percebe-se o esforço na tentativa de construir práticas inovadoras que valorize as especificidades dos estudantes:

(...) desenvolvo minhas aulas a partir dos projetos pedagógicos e sequências didáticas, pré-elaboradas. As metodologias desenvolvidas me dão subsídios necessários para que eu desenvolva uma aula abrangendo todas as séries (sala multisseriada) sem perder o foco no aluno com maior ou menor grau de dificuldade de aprendizagem. Além disso, atendo a demanda infantil juntamente com o ensino fundamental. Por ser uma sala multisseriada, planejo as atividades pensando em uma forma de atender a todos os alunos. (Antônia Rozana, 2017).

A ausência de uma formação específica ao longo dos anos para trabalhar com a multisseriação levou as educadoras a construírem os próprios métodos de trabalho para enfrentar a diversidade das turmas. É neste sentido de construção de um modelo de docência que as educadoras passaram a vivenciar as turmas multisseriadas, fazendo exatamente o que seus antigos formadores faziam.

Percebe-se que o contexto das escolas no campo multisseriadas vai além da "escolinha de letras" (ler, escrever, contar) para se trabalhar participativa e criativamente por um projeto de Campo que resgate e valorize os valores culturais típicos do povo do campo (CALDART, 1999, p. 06). Assim, enfatizo a partir desta reflexão alguns aspectos que incidem diretamente no desenvolvimento da prática pedagógica das escolas do campo, levando em consideração a especificidade da educação e dos sujeitos do campo. Hoje, tal especificidade é traduzida até mesmo na legislação educacional vigente, como mostram as “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo” (Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação), Brasil (2002):

A Educação do Campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana.

Nessa Resolução, a identidade da escola do campo é definida por 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.

A Educação do Campo nasce com a função de superar e resistir a qualquer possibilidade de negação ou substituição da sua realidade, tornando-se necessária a compreensão e valorização da diversidade do campo brasileiro. Ao tratar sobre como a escola deve valorizar essa diversidade, cabe abordar o desafio diante da exigência de se formar o “novo cidadão”, o cidadão necessário, com capacidade para ter uma inserção social crítica/transformadora na sociedade em que vive, e aqui também está o sujeito a ser formado pela escola no campo, na escola multisseriada. No relato da educadora Elenilda Lima, ela percebe a importância de se trabalhar com projetos didáticos que fortaleça o respeito às diferenças no sentido de formar cidadãos mais respeitosos.

Ainda existe uma visão muito distorcida das escolas no campo. Os pais resistem muito para matricular seus filhos aqui por achar que a escola da cidade é melhor, mas não é. Aqui realizamos diversos projetos para ajudar na leitura e na escrita, fazemos atividade com esporte, no laboratório de informática e também sobre a cultura para eles perceberem a importância deles mesmo nesse lugar. (Elenilda Lima, 2017).

O grande desafio que as educadoras que lecionam nas escolas no campo têm é pensar a organização da prática pedagógica que valorize e fortaleça a identidade dos sujeitos do campo com a sua realidade. Apesar de todos os esforços e das melhorias de infraestrutura e pedagógica ainda existe um “preconceito” quanto a qualidade da aprendizagem nestas escolas. Araújo (2012) coloca que para vencer esses desafios que não parecem fáceis, embora necessários, há evidentemente a necessidade de uma boa e bem fundamentada, além de bem estruturada, prática da organização pedagógica na escola. Porém, diante das condições já mencionadas das escolas multisseriadas, esses desafios aqui levantados, para essas escolas ainda são maiores.

O relato da educadora Ana Cristina também aponta o preconceito quando foi lecionar em escolas multisseriadas no campo:

Diante de tantos obstáculos e preconceitos relacionados à Educação do Campo e atuando como educadora no campo me veio ideias para colocar em prática e desmistificar este preconceito que até então era visto pela comunidade de forma menosprezada. Foi então que comecei a colocar em prática projetos visando à sustentabilidade e projetos partindo de cada realidade do povo do campo na comunidade na qual eu era educadora da escola onde todos participavam. (Ana Cristina, 2017).

A educadora expõe em sua narrativa traços dos estereótipos negativados sobre o campo e os seus povos e a necessidade de desconstruir essa ideia e fortalecer a identidade e potencialidade desse lugar e de seus povos. A prática é pensada a partir do vivido principalmente com as recordações/referências de suas professoras qualificadas, como forma de experiências.

Para atender as especificidades destas escolas e contemplar toda a diversidade existente no campo, torna-se necessário primeiro postular uma Educação do Campo, construída com esses sujeitos e não mais para eles. A escola necessita pensar o desenvolvimento da prática pedagógica de modo que traga para dentro dela uma educação que adote um processo educativo com caráter emancipatório e que as práticas nestas escolas, contribuam para o desenvolvimento de um trabalho que tenha como objetivo a formação omnilateral¹⁵ destes sujeitos.

Assim, enfatizo que para se concretizar as condições favoráveis para a Educação do Campo, não basta apenas manter uma indissociabilidade entre teoria e prática, torna-se fundamental uma íntima relação do projeto de escola com o projeto de sociedade que se pretende construir, buscando dessa forma, um projeto educativo contra hegemônico. Caldart (2012) endossa essa afirmação quando coloca que precisa haver uma relação necessária e intencionalizada, entre o projeto de escola e o projeto histórico, ou seja, um projeto de classe que aponte para o tipo de sociedade que se quer construir e como fazer isso a partir de uma análise do tempo em curso. Não quero afirmar com isso, que mudando as relações na escola estará mudando a sociedade, longe disso, mesmo porque a base da mudança encontra-se em outro lugar, como nas relações sociais de produção, mas se queremos enfrentar as contradições que movem essa sociedade e construir uma escola verdadeiramente emancipatória, torna-se necessário uma mudança nas estruturas escolares.

Cabe à escola o desafio de reconquistar sua função social, pois esta trabalha com sujeito de direito e torna-se imprescindível inseri-la num movimento o mais amplo possível em cada momento histórico, e isso só se materializará a partir do enfrentamento e da construção de diferentes formas de organização escolar que impliquem no desenvolvimento de práticas educativas que retrate o contexto do campo.

¹⁵ Perspectiva de educação que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. (FRIGOTTO, 2012, p. 165).

Além desse desafio, destaca-se ainda algumas questões sobre a organização do trabalho pedagógico no interior da escola, tais como o projeto político-pedagógico, o trabalho coletivo, o conhecimento e as competências pedagógicas, evidenciando que se requer que as escolas e os sistemas de ensino revejam sua organização e se organizem de um modo novo, construindo a partir do já existente, sendo necessário que para isso a escola traduza para si, especifique e detalhe os avanços e os problemas da civilização atual. Inclui-se aqui para as nossas escolas multisseriadas, os avanços e os problemas da civilização e da Educação do Campo.

3.1 DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO DESENVOLVIMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS NO CAMPO EM DOM MACEDO COSTA

O movimento para a liberdade deve surgir e partir dos próprios oprimidos, e a pedagogia decorrente será aquela que tem que ser com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Vê-se que não é suficiente que oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas, que se desponha a transformar essa realidade, trata-se de um trabalho de conscientização e politização.
Paulo Freire

A questão que se coloca neste item em relação ao desenvolvimento de práticas pedagógicas nas escolas do campo no município de Dom Macedo Costa consiste no reconhecimento dos processos de mudanças e superação de modelos de práticas conservadoras e descontextualizadas da realidade destas escolas. Abordaremos nestes escritos os desafios e possibilidades das escolas do campo em organizar sua prática pedagógica, no sentido de evidenciar as contribuições para o debate em relação às mudanças nas estruturas escolares e como isso pode refletir na dinâmica das escolas do campo. Esse exercício reflexivo ganha consistência a partir da minha itinerância profissional, quando passo a atuar entre os anos de 2016 a 2017, como Coordenador da Educação do Campo, no município de Dom Macedo Costa e a partir da narrativa de três educadoras que têm suas histórias de vida e profissional construídas nas escolas no campo no município.

Essa experiência surge do convívio com a realidade destas escolas no campo que me conduziu a refletir sobre as práticas pedagógicas e sua dinâmica de desenvolvimento

dentro destas escolas, observando como se dá a organização no espaço-tempo, percebendo que o conhecimento que domina e rege esse espaço-tempo da escola multisseriada é o da exterioridade, oriundo, mediado e condicionado, principalmente, pelo livro didático e pelos conteúdos definidos pela Secretaria de Educação. A reflexão parte do desafio de romper com essa forma de produzir o conhecimento que aparece como portador de legitimidade e em seu lugar identificar como essas escolas têm conseguido ou tentado realizar um processo educativo que valorize as singularidades e diversidades do cotidiano do campo.

Para entender toda essa dinâmica viva que gira em torno da escola, torna-se necessário a convivência com ela. Para Silva (2009 apud ANDRE, 1995):

Essa postura é fundamental para o estudo da prática escolar, que não deve se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente.

Parto da ideia de perceber a dinâmica da sala de aula a partir da prática destas educadoras e compreender o que acontece desde o momento do planejamento até a sua execução, com o intuito de apurar a vida existente neste contexto, possibilitando reflexões da prática pedagógica que se estende muito além da sala de aula, pois ela gera processos que acontecem antes e outros depois, da prática em sala de aula.

De acordo com minha experiência atuando como coordenador das escolas do campo no município, onde realizava o acompanhamento pedagógico das seis escolas do campo que compõem a Rede Municipal de Ensino, fui percebendo a forma de desenvolvimento da prática estabelecida para essas escolas constituídas de turmas multisseriadas, que combinava a rotina diária do processo de construção da aprendizagem numa lógica seriada e reproduzindo modelos de práticas traduzidas das escolas urbanas. Entende-se que as escolas do campo precisam organizar o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas voltadas para preparar os estudantes para se elevar ao nível, segundo PIMENTA (S/D), da civilização atual, da sua riqueza e dos seus problemas, requerendo uma preparação científica, técnica e social, com o desenvolvimento das habilidades para operar, rever e transformar os conhecimentos adquiridos redirecionando-os em sociedade e atitudes sociais como cooperação, solidariedade e ética, tendo sempre como horizonte colocar os avanços da civilização a serviço da sociedade.

Analisando as entrevistas narrativas das três educadoras que foram convidadas a partir da sua trajetória de vida e profissional no campo e nas escolas do campo no município a narrar suas histórias, passei a compreender os desafios encontrados por elas na realização da sua prática e as possibilidades pedagógicas construídas a fim de proporcionar a aprendizagem dos alunos e alunas. No depoimento da educadora Antônia Rozana percebe-se apesar da dificuldade, o compromisso da educadora em promover metodologias que atendam as especificidades de sua turma:

A escola tem a missão de oportunizar ao educando situações que promovam a construção da cidadania. Assim como a primeira decisão crítica da escola é a população a ser atendida, considerando tanto os que estão inseridos quanto os que estão fora, procuro sempre valorizar os conhecimentos prévios dos meus alunos. Minha prática pedagógica constitui-se na valorização do sujeito bem como do contexto histórico em que ele está inserido. (Antônia Rozana, 2017).

Percebe-se na narrativa da educadora uma preocupação com a formação dos sujeitos, articulando os conteúdos a partir do projeto pedagógico e buscando metodologias que atendam toda a turma, já que trata-se de uma sala multisseriada, onde a educadora precisa atender estudantes da Educação Infantil ao Ensino Fundamental. Fica evidente a importância do planejamento atentando para o que prescreve o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Entende-se que para vencer os desafios e estabelecer uma nova forma de organização das práticas pedagógicas nas escolas do campo, destaca-se algumas questões relacionadas a organização no interior da escola, como o Projeto Político-Pedagógico, o trabalho coletivo, o conhecimento a as competências pedagógicas, evidenciando que se requer que as escolas e o Sistema Municipal de Ensino, revejam sua organização e se organizem de um modo novo construído a partir do já existente, sendo necessário para isso, que a escola traduza para si, especifique e detalhe os avanços e os problemas da civilização atual. Inclui-se aqui, para nossas escolas multisseriadas, os avanços e os problemas da educação do campo.

Em relação a esta organização no interior da escola e que deve passar pela reformulação do PPP, percebe-se na narrativa da educadora Elenilda Lima que atuou por quatorze anos na gestão de uma escola do campo no município, o seu entendimento sobre o que o PPP representa nas escolas do campo:

O projeto político norteia o trabalho desenvolvido na escola do campo, os educadores têm cada vez mais se capacitado para atuar na educação do campo visto que há intensa necessidade de se adequar a realidade de localidades rurais atentando para o que há de atual sem

deixar de valorizar as peculiaridades do próprio campo. E sendo eu professora de escolas rurais posso dizer que os desafios são muitos, porém não são impeditivos para se oferecer a comunidade uma educação de qualidade. (Elenilda Lima, 2017).

A partir do depoimento da educadora, é possível definir alguns princípios para subsidiar essa nova organização escolar como já foi colocado, porém existem algumas dificuldades e entraves que acentuam os desafios quanto à superação do modelo de prática pedagógica desenvolvida nestas escolas. Ainda encontra-se profissionais com formação inadequada, insuficiente, principalmente em relação à formação de um profissional para construir o “novo”.

Essas discussões fundamentam e envolvem as definições a respeito da organização da prática pedagógica e sua aplicação na escola, em observação do cotidiano das atividades desenvolvidas em escolas multisseriadas no município, encontra-se educadoras que ainda apresentam muitas dificuldades no desafio de organizar o processo pedagógico, visto o fato de não se sentirem preparados suficientemente para tal processo, principalmente para trabalhar na perspectiva das escolas do campo organizada na forma de turmas multisseriadas.

Em relação a essas dificuldades apresentadas pelas educadoras, Hage (2005, p. 52) nos diz que ao identificar as angústias pelas educadoras em conduzir o processo pedagógico em escolas multisseriadas, constatou que estas acontecem:

(...) justamente porque assume a visão da multissérie enquanto junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço, passando a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quanto forem às séries presentes em sua turma.

As educadoras ao adotarem essa forma de organizar sua prática pedagógica nas escolas multisseriadas, encontram mais limitações e diante desse desafio segundo Barros *et al* (2010, p. 28) coloca:

Como resultado, professores se sentem angustiados e ansiosos ao pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, se sentem perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo, espaço e conhecimento escolar, numa situação que se faz necessário envolver até sete séries concomitantemente.

Ainda encontra-se nas escolas do campo no município, educadoras que desenvolvem sua prática pedagógica a partir da reprodução de modelos, concepções e lógicas de um ensino pautado no modelo da seriação, adotando características do urbano e negando o contexto do campo, permeando assim, as escolas do campo por ideologias

contrárias a identidade destas comunidades rurais e encontrei também educadoras que utilizavam “estratégias” no desenvolvimento da sua prática pedagógica a fim de atender as especificidades dos estudantes. Na narrativa da educadora Ana Cristina, ela relata como realizava a sua prática numa turma multisseriada:

(...) o planejamento da aula e das atividades aconteciam quando eu definia um tema. A partir do tema eu desenvolvia toda a proposta de trabalho. Quando planejava a atividade que pensava no nível dos alunos, mas durante a aula usava metodologia que atendessem a todos independentemente da série. (Ana Cristina, 2017).

O depoimento da educadora e sua forma de encarar os estudantes de escolas com turmas multisseriadas retrata uma crítica abordada por Araújo (2012) referindo-se ao que acontece na maioria das escolas do campo quando o educador percebe as turmas multisseriadas numa concepção da seriação, organizando sua prática pedagógica e o ensino subsidiados por práticas de certa forma incompatíveis com as vivências e com as culturas dos sujeitos do campo. Essa prática é influência de uma cultura dominante sobre a cultura que encontramos nas escolas presentes no campo sendo ainda reforçada pela própria educação, como nos afirma Brandão (2002, p.18):

De um ponto de vista mais político, a educação é parte de um aparato de que as classes e grupos de controle do poder lançam mão para realizar, dentro do tipo de sociedade que impõem, os seus objetivos e interesses exclusivos sobre a economia, a política e também a cultura.

As escolas multisseriadas com sua forma de organizar o currículo, o espaço, o tempo escolar e suas práticas pedagógicas tem sido evidentemente em muitas comunidades, vítima dessa forte influência do modelo urbanocêntrico de escola (ARAÚJO, 2012). Esse deve ser um dos motivos para que as escolas do campo em Dom Macedo Costa, constituídas de turmas multisseriadas, vejam nas escolas urbanas o modelo de desenvolvimento, de tecnologia e de futuro a ser seguido e as, reproduzirem em sua prática pedagógica. Além do que muito do que é reproduzido, já está predeterminado pelas normas e orientações a que estão submetidas às escolas.

É preciso estar atento quanto à análise das práticas pedagógicas desenvolvidas, pois elas indicam que as instituições são movidas por concepções que orientam suas práticas. O olhar, a escuta e os registros das práticas pedagógicas fornecem informações sobre toda dinâmica organizacional da escola.

Nesse processo de coordenação das escolas no campo no município, registrei informações que evidenciam a necessidade de reinvenção da escola, a fim de torná-las

um espaço privilegiado de produção de saberes e fazeres, que institua uma nova cultura escolar. Conforme pontua Souza (1994, p. 53):

Reinventar é tornar algo preexistente e configurá-lo, imprimir-lhe uma outra dinâmica, proporcionar-lhe uma nova - *práxis*, e um novo gerenciamento. É constituí-lo de uma maneira diferente da que vinha predominando, até então, a partir de indícios inovadores já contidos na prática anterior. É garantir-lhe um novo impulso. É uma refundação. Surge uma nova criatura.

Nas escolas do campo, a seleção, organização e circulação desses conteúdos precisam acontecer a partir de um itinerário pedagógico, que (re)-desenhe contornos institucionais da escola, rompendo com a rigidez organizativa dos tempos, espaços, campos de conhecimento e com o isolamento da realidade dos sujeitos do campo que a tem caracterizado desde a sua origem. Conforme Silva (2009) a proposta pedagógica se materializa nos projetos políticos-pedagógicos de cada escola, a partir da reflexão do contexto que estão inseridas, das condições sociais, políticas e culturais da comunidade.

Durante o período que coordenava as escolas no campo no município, foi construído um plano de ação com temáticas para formação das educadoras com o objetivo de sintonizá-las com o mundo do trabalho, da cultura e com o convívio dos povos do campo, pois algumas das educadoras tinham sua origem na cidade e assim tenderiam a desenvolver um trabalho educativo sem o vínculo específico com os ideais do movimento da Educação do Campo. Pontua-se que durante essa trajetória foi constatado que as educadoras tanto entre as que residem e já atuavam nas escolas do campo quanto às educadoras que residiam na cidade, possuíam pouco conhecimento ou ainda não tinham ouvido falar sobre o movimento da Educação do Campo, dos Fóruns, das Diretrizes Operacionais ou de todas as perspectivas e legislação existente para a Educação do Campo.

O desenvolvimento da prática pedagógica acontecia desvinculada da realidade e do contexto dos sujeitos do campo, demonstrando que não havia proposições de um fortalecimento dos valores e dos saberes do povo do campo e nem um planejamento intencional da organização curricular e o uso de metodologias que afirmassem a identidade da escola do campo. Segundo Araújo, (2012, p. 85):

(...) constata-se assim grandes dificuldades em se promover uma proposta pedagógica em consonância com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo, quando em seu Art. 5º determina que as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeita as diferenças e o direito a igualdade e cumprindo imediato e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394 de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus

aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Existe uma dificuldade por parte das educadoras em desenvolver suas práticas pedagógicas a partir do contexto do campo, demonstrando desconhecimento dessa realidade. Essa dificuldade torna-se mais tensa quando estas escolas são constituídas de turmas multisseriadas, pois a escola multisseriada está inscrita dentro do modelo e da política do sistema seriado de ensino, que no espaço rural é mais problemático e precarizado. Conforme Correa, (2005, p. 168):

(...) percebe-se que esse modelo seriado de ensino, hegemônico na organização do sistema de ensino no país, é a referência, que condiciona a concepção e prática pedagógica desses professores (as) e da organização do trabalho pedagógico da escola multisseriada, pois à medida que dividem a turma por série; dividem o tempo de acordo com as séries; dividem os conteúdos disciplinar e seriadamente; planejam conforme essa lógica disciplinar e o número de séries; reforçam e justificam uma lógica de organização pedagógica hierárquica, fragmentária, meritocracia/classificatória, homogeneizadora e excludente.

Diante das dificuldades de se trabalhar com estas turmas, as educadoras buscam em meio à precarização e ausência de formação continuada que direcione o desenvolvimento da prática pedagógica, realizar suas atividades adaptando e adequando propostas que não retratam a pluralidade das práticas educativas que compõem o movimento da Educação do Campo. Araújo (2012) coloca que o uso das palavras adaptação e adequação por educadores de escolas do campo constituídas de turmas multisseriadas, demonstra claramente a inexistência ou insuficiente política educacional direcionada pelas Secretarias Municipais de Educação para a Educação do Campo. Ressalta-se em relação ao uso do termo adaptação que não é apenas uma realidade das escolas do campo em Dom Macedo Costa, Arroyo (1999) ao tratar de um contexto mais amplo, também destaca que é uma ideia predominante propor um único modelo de educação adaptável aos especiais, aos diferentes: indígenas, camponeses dentre outros.

Essa necessidade das adaptações e adequações esboçam a incompatibilidade do conteúdo e do desenvolvimento da prática pedagógica que é destinada para as escolas do campo. Percebe-se que o conhecimento aparece como portador de legitimidade e de representatividade do saber educativo, cujo conteúdo científico expressa o padrão único e verdadeiro, para o desenvolvimento da aprendizagem. Os assuntos transpostos e trabalhados do livro didático pelas educadoras demonstram seguir uma lógica mecânica, universal, neutra, alheia à realidade dos sujeitos e desinteressada como se neles

residisse, ao mesmo tempo, a razão de todo saber e, portanto, de todo aprendizado e fosse despido de todo e qualquer conteúdo político-cultural e ideológico (CORREA, 2005).

A adequação tratada por algumas educadoras que mesmo sem possuir os conhecimentos relacionados aos referenciais da Educação do Campo, mas consciente da sua função social, utilizavam estratégias para alterar os roteiros das propostas educativas encaminhadas pela Secretaria da Educação, era comum ouvi-las dizer que não seguiriam “aquilo”, pois não correspondia a realidade dos seus alunos.

Essas estratégias pedagógicas utilizadas por educadoras que se deparam com realidades constituídas de turmas multisseriadas tornam-se mais importantes devido essas turmas serem organizadas na maioria das vezes pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar.

No depoimento da educadora Antônia Rozana narrando sobre a forma como ela organiza a prática pedagógica na escola que atua, ela descreve que a sua prática acontece da seguinte forma:

Para atuar numa classe multisseriada como acontece nas escolas do campo, requer principalmente Formação continuada na perspectiva da Educação do Campo para transpô-la para a prática educativa e poder redimensionar metodologias adequadas e capazes de sanar ou minimizar as dificuldades de aprendizagem. Isso vem ocorrendo ao longo dos anos com o apoio e orientação do coordenador do campo. (Antônia Rozana, 2017).

Na narrativa da educadora, ela apresenta um importante elemento para se atuar em escolas multisseriadas do campo, que é a formação, e não se trata de qualquer formação, mas aquela direcionada para atender as especificidades dos sujeitos que vivem no campo, considerando as características (diversidade), sem negar as reais condições de trabalho que pode gerar uma série de problemas na prática docente. No entanto, as turmas multisseriadas apresentam não só diferenças, mas também semelhanças.

Durante a realização da entrevista narrativa com a educadora Antonia Rozana, ela rememorou diversas práticas durante sua atuação nas escolas do campo e se propôs a folhear seu álbum fotográfico com os registros das estratégias pedagógicas utilizada por ela para atuar nas turmas multisseriadas e mediar a aprendizagem dos estudantes no que

se refere as dificuldades de leitura e a resolução de cálculos matemáticos. Segundo ela não faltava criatividade para estimular e motivar as crianças. A seguir, imagens de atividades desenvolvidas pela educadora com as crianças na Escola Municipal Eudaldo Pio Barreto, onde atua como educadora de turmas multisseriadas.

Jegue literário. Projeto Literário com a exploração de várias atividades a partir do tema: O sítio do pica pau amarelo.



Figura 01: Foto do Jegue Literário visitando a comunidade do Riachão
Fonte: Arquivo pessoal da educadora
Ano: 2016

Conforme relato da educadora, o Projeto Jegue Literário, foi uma ideia de aproximar a comunidade da escola. Na proposta pedagógica os alunos, junto com a educadora selecionaram diversos livros que foram trabalhados durante um período em sala com a intenção de superar as dificuldades de leitura dos estudantes e logo após o trabalho com os livros em sala, os estudantes e a educadora saíram pela comunidade distribuindo os livros e realizando roda de leitura nas casas e terreiros.



Figura 02: Culminância do Projeto Jegue Literário na comunidade do Riachão
Fonte: Arquivo pessoal da educadora
Ano: 2016

Em meio aos desafios encontrados pelas educadoras cabe a reflexão sobre as possibilidades de mudanças que perpassam todo o fazer pedagógico, desde - a mudança de um modelo de administração centralizador para um modelo de gestão democrático da escola pública possibilitando a participação da comunidade, como direito permanente cotidiano, não somente quando convocada. Trata-se de um compromisso social que não isenta a responsabilidade da Administração Pública, mas que, na prática, pode ultrapassá-la, se preciso for. Para além da burocracia institucionalizada, a discussão da vida dentro de cada comunidade sobre seus sonhos, suas necessidades e objetivos educacionais e culturais deve ser individual e coletivamente cultivada.

Nas memórias e no acervo fotográfico da educadora Antônia Rozana, encontram-se registros de diversas práticas pedagógicas que tem como propósito aproximar os conteúdos estudados em sala de aula com a realidade da comunidade. Existe uma preocupação da educadora em estabelecer e firmar esse vínculo da escola com a comunidade não restringindo o processo de aprendizagem apenas com a escrita, leitura e cálculos, mas principalmente com a formação dos sujeitos. Nas imagens a seguir a

educadora apresenta registro de práticas pedagógicas com os alunos visitando a comunidade para falar sobre o meio ambiente e a preservação das fontes e nascentes da comunidade e também a visita de moradores da comunidade para falar sobre a cultura e a “contação de casos” que marcam a cultura e o folclore local.



Figura 03: Participação da comunidade do Riachão nas atividades da escola
Fonte: arquivo pessoal da educadora
Ano: 2016



Figura 04: Aula de campo com os alunos para visitar as nascentes dos rios/água da comunidade do Riachão

Fonte: arquivo pessoal da educadora

Ano: 2016

Entendo que nesse processo de reconstrução e mudanças que a escola necessita enfrentar, torna-se imprescindível pensar o papel do educador e da educadora das escolas do campo, e ao tratarmos destes profissionais, percebe-se o papel e o exercício da docência não apenas como tarefa de ensinar os conteúdos, mas da formação humana como possibilidade desafiadora de ensinar a pensar criticamente, a questionar e pesquisar. Pensamos o ser aprendente, tanto o educador quanto os educandos, como sujeitos históricos, intervindo integralmente no mundo.

Apesar de reconhecer que a relação professor-aluno, a organização dos conteúdos, a metodologia e demais características relevantes à prática educativa ainda relacionam-se com os objetivos e com a intencionalidade do processo educativo oficial,

temos que reconhecer que a valorização do saber docente está intrinsecamente ligada ao modo de pensar a vida do educador da escola do campo.

Identificou-se que o papel do educador nas escolas do campo em Dom Macedo Costa, não consiste meramente em transmitir conteúdos aos alunos, mas de entender a realidade dos sujeitos de direitos, ao se perceber que é na sala de aula e na consciência da existência de interesses comuns que ele valoriza o exercício coletivo. Compreende-se a possibilidade de aliar o trabalho na terra ao exercício docente, o ser e o fazer estão imbricados de forma consciente no modo de agir destas educadoras, as quais, a partir de uma prática que vem sendo construída – a prática pedagógica própria da educação do campo – possibilite o aprender e o ensinar, mutuamente, ou seja, a proposta pedagógica da escola do campo reflete-se na intencionalidade do planejamento destas educadoras.

3.2 PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS NO CAMPO: OS SABERES E OS FAZERES DO CAMPO

Os desafios são complexos diante da necessidade de articular uma nova organização da prática pedagógica dentro das escolas do campo que traga como elemento principal, o desenvolvimento de propostas educativas que levem em consideração o campo como espaço de vida. Portanto, precisa-se ter a clareza que os sujeitos que vivem no campo possuem objetivos socioculturais, econômicos, políticos e conhecimentos, exigindo das escolas, sejam elas da cidade ou do campo, repensar sobre a contribuição que a pedagogia pode oferecer na mediação da formação desses sujeitos. Quando me refiro a essa formação de um novo ser humano, estou falando da utilização de concepções pedagógicas que valorizem no seu processo de construção as práticas e vivências do cotidiano do campo, possibilitando assim condições fundamentais para o desenvolvimento da humanização destes sujeitos.

Partindo desta compreensão e objetivando estabelecer uma relação com a prática pedagógica desenvolvida nas escolas no campo, tomo como ponto de partida para a realização das minhas reflexões, a necessidade de se romper com a prática existente nas escolas no campo no município de Dom Macedo Costa e construir coletivamente propostas que contemplem a dimensão política e pedagógica como constitutiva de um mesmo processo. Nessa perspectiva será relatado o processo de avaliação e elaboração

do Projeto Político-Pedagógico¹⁶ das escolas no campo e suas implicações na superação das dificuldades arraigadas no fazer pedagógico.

Sinalizo que a reflexão apresenta elementos que subsidiaram a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, destacando como um momento singular de participação, planejamento e organização, no qual pretendia-se reforçar os princípios e identidade da Educação do Campo no sentido de orientar as práticas políticas e pedagógicas de um coletivo.

As escolas escolhidas como referências para análise não se distinguem muito da realidade das escolas no campo de outras regiões do país. São escolas localizadas em comunidades rurais do município, que enfrentam em meio às dificuldades de funcionamento, a sombra do fechamento em virtude do crescente êxodo rural que se iniciou em Dom Macedo Costa, desde a década de 1980. É de conhecimento que as escolas no campo carecem de infraestrutura, de prédios adequados, de energia, esgoto sanitário, água, internet, internet banda larga, biblioteca e laboratório. Essas escolas trazem na sua forma de organização, turmas multisseriadas que seguem uma organização linear, segmentada, seriada e classificatória, tornando-se necessário a superação a fim de organizá-las de modo a respeitar os tempos humanos, mentais, culturais, éticos, socializadores e identitários dos educandos.

Mas, essa realidade não é apenas encontrada nas escolas no campo em Dom Macedo Costa, isso fica evidente quando observa-se os dados apresentados por D'Agostini (2012, p.72):

Os dados indicam que 59% dos estabelecimentos rurais de ensino fundamental são formados, exclusivamente, por turmas multisseriadas e unidocentes, as quais concentram 24% das matrículas. As escolas exclusivamente seriadas correspondem a cerca de 20% e concentram pouco mais de metade das matrículas (2.986.209 estudantes). As mistas (multisseriadas e seriadas) respondem por ¼ das matrículas (1.441.248 estudantes).

O município de Dom Macedo Costa, reflete a realidade nacional, onde das nove escolas – seis encontram-se na área rural e destas, apenas uma possui turmas que não são multisseriadas. Este quantitativo expressa a necessidade de se pensar nessas escolas por ser recorrente nos discursos das educadoras a ênfase na necessidade de se construir um Projeto Político-Pedagógico que possibilite a formação de sujeitos críticos. Na narrativa da educadora Elenilda Lima que atuou por quatorze anos na gestão da Escola

¹⁶ Ver a esse respeito: Libâneo (1998), Vasconcellos (1999), Veiga (1995), Zabala (1998).

Municipal Edwaldo Brandao Correia, localizada na comunidade de Santa Luzia, enfatiza a importância do PPP¹⁷ para atuar nestas escolas:

O projeto político norteia o trabalho desenvolvido na escola no campo, os educadores têm cada vez mais se capacitado para atuar na educação do campo visto que há intensa necessidade de se adequar a realidade de localidades rurais atentando para o que há de atual sem deixar de valorizar as peculiaridades do próprio campo. E sendo eu professora de escolas rurais posso dizer que os desafios são muitos, porém não são impeditivos para se oferecer a comunidade uma educação de qualidade. Classe multisseriadas, poucos recursos, distancia escola x sede, falta de remuneração diferenciada... desmotivação das famílias tec., todos esses aspectos fazem da educação do campo mais difícil de acontecer, entretanto quando se tem amor pela profissão, todos os obstáculos são superados e uma educação de excelência acontece. (Elenilda Lima, 2017).

Nota-se na narrativa da educadora a necessidade da formação, pois as escolas no campo multisseriadas requerem um entendimento maior sobre essa realidade por apresentar desafios que vão além das questões pedagógicas. O desafio para romper esses limites do aprender a ler, escrever e contar, fica claro uma eminente ausência de políticas públicas educacionais que favoreça o acesso e a continuidade dos estudantes nas escolas. Outra reflexão que faço, é quando a educadora utiliza o termo “amor pela profissão”, quando se refere aos esforços feitos para superar as dificuldades encontradas nas escolas no campo. Entendo que o amor e o compromisso com a profissão sejam um fator determinante para o desenvolvimento da prática pedagógica, mas cabe aqui refletir e passar a compreender a educação como direito. A trajetória de luta do movimento da Educação do Campo, em busca de melhorias para o campo e a Educação do Campo trazem marcas dessa pauta de reivindicação e conquistas. Percebe-se a conquista destes direitos desde a realização dos encontros e conferências, que deram como fruto a democratização e participação na construção do projeto de educação que valorize os conhecimentos e os povos que vivem no campo.

Percebe-se também que na maioria das vezes, as propostas apresentadas nos PPP's são concebidas de forma centralizadora, reservando aos educadores o papel de executores de um plano elaborado por outros (PAIVA, 2008). Por mais legítimas que sejam as intenções educacionais que orientam esta prática, a inexistência de um processo de construção coletiva, no qual os sujeitos se apropriem democraticamente do processo e se sintam por eles responsáveis, faz com que não se consiga atingir os

¹⁷ Utilizei a sigla PPP para me referir a Projeto Político-Pedagógico

objetivos práticos, pois não se institui a democracia por mandado e sim pelo exercício democrático.

A ausência ou pouca participação efetiva e eficiente da comunidade escolar na reconstrução e/ou ressignificação do Projeto Político-Pedagógico na perspectiva dos saberes, fazeres e valores da Educação do Campo, revelam um grande problema para exercer a democracia, pois os segmentos representantes da comunidade escolar não participam com tanta frequência das discussões e tomadas de decisões e de atitudes para potencializar e qualificar a Educação no/do Campo, dificultando que as escolas avancem no intuito de transformar a realidade dos sujeitos que vivem no campo. No depoimento da educadora Antônia Rozana sobre a participação da comunidade observa-se na sua fala que existe uma participação, mas apenas quando são convocados.

Os pais sempre estão próximos, participam das atividades mesmo sem entender muito sobre educação, mas sempre que a gente convida eles vão, estão lá marcando presença. As mães sempre vão, os pais estão na escola com menos frequência. Quanto ao PPP, a gente explicou tudo, falamos tudo direitinho, alguns a gente percebe que entende outros não. (Antônia Rozana, 2017).

A narrativa da educadora sinaliza a importância da participação da comunidade, não apenas estando presente mais sugerindo e contribuindo. Entende-se que a escola democrática propõe a busca e integração de todos os indivíduos ao contexto da escola de forma integral, apresentando como pressuposto que uma gestão democrática e participativa é aquela que trabalha em prol de uma prática pedagógica dialética, flexível e voltada para a participação de todos os envolvidos na tomada de decisões sobre o bem estar de todas as pessoas que compõem o cotidiano educacional dessa realidade, entendendo que uma sociedade não é democrática pela simples afirmação de valores, mas também e, sobretudo, pela construção e prática cotidiana dos mesmos, ou seja, pelos processos que os instauram e reafirmam, nesse sentido, pensar a organização do ambiente físico e estrutural da escola e a organização de seus espaços requer um trabalho que envolva democraticamente toda a comunidade escolar, num processo representativo e que se estabeleça através do diálogo constante e da avaliação diagnóstica proposta para sanar os pontos falhos.

Daí percebe-se a necessidade de uma consistente análise do contexto das escolas no campo, ou seja, perceber o que realmente representa a realidade destes espaços educativos, tornando-se uma escola que possa ajudar a perceber a historicidade de seu povo e as formas de cultivo da terra, o manuseio cuidadoso da terra para garantir mais

vida, a educação ambiental, o aprendizado da paciência de semear e colher no tempo certo e o exercício da persistência diante dos entraves das intempéries do tempo. Mas não fará isso apenas com discurso, terá que se desafiar a envolver os educandos, a comunidade e as educadoras em atividades diretamente ligadas a terra (CALDART, 2000). Todavia, o que se percebe nessas escolas é uma educação descontextualizada e com fortes características urbanocêntricas negando em diversos momentos elementos identitários destes sujeitos. Quanto a esta negação das pequenas escolas no meio rural, Amiguiño (2008, p. 12) coloca que:

Negam-se as suas características de escola, ou mesmo a sua existência, dada a forma como se considera que estas pequenas estruturas subvertem os princípios, normas e as práticas da instituição e da organização escolar, historicamente consolidado: o número de alunos é reduzido, as classes são heterogêneas em níveis e idades, os professores são poucos, a sua organização e gestão é desnecessária, ou não põe problemas, situam-se em meio rural, etc.

Ora, trata-se de um entendimento herdeiro de concepção de desenvolvimento que pressupõe que as escolas pequenas localizadas nas áreas rurais são obstáculos ao desenvolvimento e seria desnecessário concentrar investimento. Esse entendimento do campo como lugar do atraso e que retrata a visão de uma elite agrária com objetivos de estabelecer uma relação de dominação, justifica as políticas compensatórias e o descaso com as escolas no campo. Essa precarização reflete na sobrecarga que os educadores e educadoras das escolas no campo enfrentam cotidianamente, a alta rotatividade e as dificuldades de acesso e locomoção. Pensando sobre essa precarização e sobre as dificuldades ainda presentes nas escolas localizadas em áreas rurais, D'Agostini (2012, p.73) aponta como principais dificuldades das escolas no campo: a) insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; b) dificuldades de acesso dos professores e estudantes as escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; c) falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; d) falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e de desenvolvimento; e) ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; f) predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; g) falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos estudantes e elevadas taxas de distorção idade-série; h) baixos salários e sobrecarga de trabalho dos educadores e educadoras,

quando comparados com os que atuam na zona urbana; i) necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas.

Essa realidade é encontrada em diversas escolas no campo espalhadas pelo Brasil, justificando a necessidade de atendimento das demandas solicitadas pelos movimentos sociais, a fim de superar esse quadro de exclusão que ainda configura a realidade destas escolas. Pensando na realidade das escolas no campo em Dom Macedo Costa, e levando em consideração esses pontos tão significativos e necessários que ainda devem ser superados, nota-se que ao longo desses anos foram adotadas algumas medidas a fim de reduzir essas diferenças. Como exemplo a remuneração que hoje no município não apresenta diferenças entre educadores da cidade e do campo. Quanto a formação, houve no município a oferta do curso de pedagogia e todos os educadores que atuam nestas escolas possuem essa formação e progressivamente percebe-se uma melhoria na estrutura física destas escolas. Torna-se importante enfatizar isso, pois são elementos importantes que interferem na organização da prática pedagógica. Essas melhorias já refletem na percepção das educadoras quando Elenilda Lima destaca:

As escolas no campo hoje, lugar onde iniciei minha vida escolar, tem outras características e estão bem diferentes do que eram antigamente. As estruturas físicas são bem melhores, as condições de trabalho também o acesso a informação e comunicação facilitaram muito o aprendizado dos alunos. Hoje já se tem um olhar diferenciado para a educação do campo e políticas públicas diferenciadas para as escolas no campo. Fato este que possibilita uma educação de qualidade também no campo que a tempos atrás não se tinha tais convicções.(Elenilda Lima, 2017).

Mesmo havendo essas mudanças e possíveis melhorias nas escolas no campo em Dom Macedo Costa, considera-se a necessidade de se pensar outras propostas de atuação para essas escolas no campo, devido ainda existirem algumas dificuldades que não são, necessariamente especificidade da organização das escolas do campo em Dom Macedo Costa. Percebe-se no relato das educadoras quando falam sobre suas dificuldades em lecionarem nas escolas no campo a idealização de turmas homogêneas. As educadoras acreditam que turmas não seriadas sejam mais fáceis para se trabalhar, pois as multisseriadas apresentam dificuldades quanto à elaboração do planejamento que aborde a realidade dos sujeitos e possibilite o atendimento de diversos níveis de aprendizagem entre os alunos. Dificuldades que retratam a realidade de diversas escolas e principalmente daquelas que encontram-se em áreas rurais e constituídas de turmas multisseriadas por apresentar como desafio a superação de práticas pedagógicas pensadas a partir de um paradigma seriado e no seu lugar construir outras práticas que

expressem uma educação mais crítica e libertadora. No entanto, ao se pensar nessas escolas, torna-se importante analisar o contexto em que elas estão funcionando.

Segundo Rosa (2008, p. 228):

Essas escolas constituídas de classes multisseriadas são organizadas, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecido a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar. O não reconhecimento das características da diversidade destas escolas nega as reais condições de trabalho e pode gerar uma série de problemas na prática docente.

Dai a importância do Projeto Político-Pedagógico destas escolas serem construídos na perspectiva de um documento delineado, discutido e assumido coletivamente, que explicita fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, as formas de organização escolar e as possibilidades de implementação das bases organizativas.

Veiga (1996, p.157) coloca que:

[...] a primeira ação que [...] parece fundamental para nortear a organização do trabalho da escola é a construção do projeto político-pedagógico assentado na concepção de sociedade, educação e escola que vise à emancipação humana. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente ele se constitui como processo. E, ao se constituir como processo, o projeto político-pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja seu objetivo político pedagógico.

Referindo-se ao contexto das escolas no campo, isso se torna mais imprescindível, visto que essas escolas são constituídas em unidades isoladas, diferentes das escolas localizadas na sede do município. Assim, mesmo que as comunidades sejam bem pequenas e precárias, esse território possui sede, escolas no entorno dessa sede além de Secretaria responsável pela educação. Portanto, ao se focar a coordenação do processo de seleção e avaliação do conteúdo das práticas educativas, será necessário que as educadoras tenham claro em que consiste e como acontece o processo de ensino e de aprendizagem. Pois, conforme preceitos legais da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, corroborados por Veiga (1998, p.12), é preciso se ter claro que [...]

[...] proposta pedagógica ou projeto político-pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola; o plano de trabalho está ligado à organização da sala de aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. Isso significa que o plano de trabalho é o detalhamento da proposta ou projeto. (Art.13). Portanto, compete aos docentes, à equipe técnica (supervisor, coordenador pedagógico,

diretor, orientador educacional) e aos funcionários elaborar e cumprir o seu plano de trabalho, também conhecido por plano de ensino e plano de atividades. É por esse caminho que vamos construindo o planejamento participativo e a estratégia de ação da escola.

A apropriação desses conhecimentos no sentido de romper com uma prática pedagógica que não represente a realidade dos sujeitos do campo exige no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico que é extremamente rico para o fortalecimento no aprendizado de novas relações democráticas, o envolvimento da comunidade construindo coletivamente, pois torna-se um momento em que os conflitos e contradições expresso nas concepções e práticas dos sujeitos são discutidos, e ao serem discutidos, coloca-se todos os participantes no papel de sujeitos, tornando os fazeres educativos emancipatórios. Portanto, construir coletivamente significa adotar novos critérios de participação que rompa com o modelo tradicional de gestão e prática educativa.

Cultural e historicamente o campo se caracterizou pelo latifúndio, pela monocultura, por técnicas de produção rudimentares. Essas características foram desfavoráveis às demandas pela alfabetização, que começaram a ecoar no Brasil a partir dos anos 1930 com o processo de industrialização. Somente 60 anos depois, a partir dos anos 1990, a demanda por Educação do Campo começa a se afirmar na agenda da política nacional (ARAÚJO, 2010). O problema é que esse processo vem sendo conduzido como uma simples transposição da educação da cidade para o campo, agravada, ainda, por problemas de falta de infraestrutura, professores desqualificados, falta de assistência técnica e financeira dos órgãos centrais, isolamento das escolas, o deficitário transporte escolar, entre outros. Com esse quadro, as escolas do campo não têm preparado nem para a vida no campo nem para a vida na cidade.

Ademais, esses problemas acabaram por gerar medidas que acarretaram mais problemas. Exemplo disso são a política de transporte escolar e a política de nucleação das escolas isoladas do campo brasileiro, com o conseqüente estímulo ao fechamento de escolas. Ao mesmo tempo em que crianças e adolescentes são submetidos a um longo período dentro do ônibus escolar, recebem uma escolarização com um currículo completamente desvinculado de sua realidade.

Nesse sentido, pensar o Projeto Político-Pedagógico das escolas no campo requer uma reflexão sobre políticas educacionais para a Educação do Campo como a questão dos profissionais que atuam nas escolas do campo que devem, no seu trabalho, levar em conta princípios e saberes universalmente consagrados, ao mesmo tempo em que não

podem prescindir da compreensão de que o campo possui especificidades que devem ser levadas em conta no processo educativo. Ao refletir sobre esses profissionais demandados pelas escolas no campo, fica evidente a necessidade de articulação e consolidação de políticas de formação continuada que tenham por premissa a revisão do conceito de escola e, especificamente da organização e do funcionamento da escola no campo. Isso implica em, por exemplo, pensar nas dinâmicas de organização e funcionamento democráticos das chamadas escolas multisseriadas (MUNARIM, 2006).

É importante frisar que as escolas no campo têm suas bases nos movimentos sociais e nas lutas por escolarização dos povos do campo. Assim, a Educação do Campo não é um movimento que surge a partir da iniciativa do Estado e são exatamente essas bases que potencializam as escolas e a Educação do Campo no sentido de democratizar as ações do Estado no meio rural. Essa potencialidade só pode se concretizar com dois elementos fundamentais: raiz (história/identidade) e projeto fundamentado na pedagogia dos movimentos que formaram e ainda formam os sujeitos sociais do campo (CHRISTÒFFOLI, 2006).

Assim, a gestão das escolas no campo, precisa levar em conta as demandas dos movimentos sociais, mediante mecanismos de gestão democrática que reforcem a autonomia das escolas, o fortalecimento dos conselhos escolares, a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico a partir de uma abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo e das escolas no campo (MEC, 2006).

Essas especificidades tornam-se importantes para direcionar a necessidade de se construir uma organização da prática pedagógica das escolas no campo que evidencie o reconhecimento da diversidade que existe dentro e fora da escola. Assim, o planejamento da prática pedagógica das educadoras deve atender as peculiaridades dos estudantes, trazendo reflexões sobre sua realidade com objetivos, conteúdos e avaliação significativa para a vida destes sujeitos.

Percebe-se quanto ao desenvolvimento da prática pedagógica nas escolas multisseriadas no município, a difícil tarefa de enquadrar as suas especificidades a programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que reduz a prática pedagógica, quase que exclusivamente, ao ensino da leitura e da escrita e nas operações matemáticas. Essa concentração termina por continuar gerando desigualdades socioculturais, e desvirtuando os reais princípios da Educação do Campo que tem como objetivo constituir educandos que possam ser mais gente e não apenas sabedores de

conteúdos ou meros dominadores de competências e habilidades técnicas. Eles precisam aprender a falar, a ler, a calcular, confrontar, dialogar, debater, duvidar, sentir, analisar, relacionar, celebrar, saber articular o pensamento próprio, o sentimento próprio, e fazer tudo isso sintonizando com o projeto histórico, que é um projeto de sociedade e de humanidade (CALDART, 2000).

Percebe-se que o Projeto Político-Pedagógico das escolas no campo permeadas por diversidades, tem como principal tarefa garantir o direito a aprendizagem, e quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos que lembrar que os direitos representam sujeitos. Arroyo (1999, p.19), referindo-se a isso coloca que:

Sujeitos de direitos, não direitos abstratos. Que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói que está participando de um projeto social, por isso que a escola tem que levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo.

Destaco a necessidade de se pensar uma organização escolar que não trate o aluno como números, não trate o aluno como aluno, trate como sujeito, sujeito que traz história, que tem diferenças. Iniciativas do Estado e que são desdobradas pelos municípios como forma de suprir as carências educativas das escolas do campo que historicamente foram abandonadas, ignoradas e invisibilizada pelas políticas públicas, surgem dentro de uma perspectiva que tem questionado a viabilidade de manutenção e investimentos nestas escolas. Quando me deparo com projetos e programas sendo “arranjados e adaptados” nestas escolas, reforça o entendimento de que o Estado, ao invés de responder as necessidades destas escolas, desenvolvendo políticas públicas que contribuam para melhorar as condições de funcionamento, acabam por legitimar ações ineficientes e aceleram a precarização e o fechamento das escolas no campo. Reforço esse entendimento com as reflexões de Santos (2016, p. 13):

Não identifiquei iniciativas que sinalizassem para uma política de edificação escolar que dotassem estas instituições de espaços condizentes para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico que considerasse a heterogeneidade como facilitadora da aprendizagem; que induzisse a produção de mobiliário escolar propício a este fim; que se preocupasse com a produção de processos de gestão, formação docente, criação de recursos e materiais didáticos e com a elaboração de uma teoria pedagógica que potencializasse uma forma de organização da escolaridade que incluía em um mesmo espaço sujeitos de distintas idades e níveis de aprendizagem.

Para se contrapor a tais questões, e resistir em relação a precarização e ao fechamento das escolas no campo, acredita-se na necessidade de ressignificar a prática

pedagógica adotada por essas escolas no campo, no sentido de potencializar os conhecimentos produzidos socialmente e não homogeneizar o saber do campo que já nasce de um ambiente tão diverso e autêntico.

Compreende-se que as possibilidades que podem permear a transformação das escolas no campo, sejam aquelas que partam de práticas educativas que reconheçam a realidade concreta destes sujeitos, não trabalhando apenas conteúdos, mas que estes conteúdos estejam correlacionados aos elementos constituintes da realidade e da vida camponesa, atendendo as necessidades materiais dos povos do campo. Nesse sentido, o instrumento que pode agregar toda essa necessidade de atendimento destas especificidades, no que se refere a vincular as relações da comunidade com a escola, projetos e currículos, está na elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico.

Este elemento articulador que reúne todas as definições que compõe as relações de abordagem do conhecimento é a materialização identitária da escola. O Projeto Político-Pedagógico torna-se importante ao trazer esses elementos diferenciadores, porque a Educação do Campo contrapõe-se a abordagem do saber como informação, reduzindo os sujeitos a depositários de algo que está pronto e acabado. A materialização das propostas constante no Projeto Político-Pedagógico depende dos arranjos articulados para garantir a sua construção de forma participativa e democrática visando superar práticas tradicionais. Paiva (2008, p. 71) coloca que:

A superação da prática tradicional exige torná-la como objeto de uma criticidade coletiva, o que requer um distanciamento problematizador, uma conscientização política das intencionalidades. Estes princípios devem balizar a prática criativa de um projeto participativo. Não há participação sem a voz, a ação e a decisão dos sujeitos envolvidos e sem políticas pedagógicas que a efetivem. A participação não pode ser decretada, os sujeitos aprendem a participar, exercendo a sua participação.

O Projeto Político-Pedagógico das escolas no campo deve ser construído, rompendo a dissociação entre a dimensão política e pedagógica, entre o conhecimento escolar e o conhecimento da tradição, considerando na sua concepção que os conteúdos devem ser construídos a partir da realidade local, dentro de contexto sócio histórico de construção. É preciso considerar o processo de ensino/aprendizagem, em que a apreensão do conhecimento é construída coletivamente, a partir da análise das contradições vivenciadas na realidade dos sujeitos.

Como forma de garantir a identidade e os princípios da Educação do Campo no Projeto Político-Pedagógico das escolas é importante levar em consideração que os

sujeitos que vivem no campo são construtores de conhecimentos, que os sujeitos coletivos podem superar os obstáculos da tradição sociocultural e escolar e por fim que esses sujeitos sociais participam ativamente, construindo alternativas pedagógicas e forma de gestão coletiva.

A Educação do Campo não comporta uma perspectiva compensatória, como querem os detentores do poder, não cabe abordar a problemática da Educação do Campo enfocando as questões da formação humana como se elas não estivessem articuladas com aspectos econômicas, sociais e culturais, permeadas por ideologias e disputas de poder. Precisa-se abordá-las como política social num quadro complexo de ação governamental e não governamental, em que políticas públicas de saúde, educação, agricultura, moradia, transporte, formam uma totalidade complexa, que não se encontram dissociadas num conjunto de práticas sociais que se colocam no movimento pelo resgate da cidadania dos excluídos.

Assim, entende-se que a construção do Projeto Político-Pedagógico não pode ser encarado como um formulário a ser preenchido meramente como uma tarefa técnica, mas, sobretudo, uma tarefa política e, daí a necessidade de escolhas políticas. Essas escolhas têm estreita ligação com as relações de poder que se estabelecem entre o poder local, os órgãos centrais de educação, as escolas, as comunidades e os movimentos sociais. Se os educadores do campo defendem uma construção coletiva precisam defender princípios compatíveis. Como transformar relações de poder verticalizadas em relações de autoridade compartilhada? Eis o grande desafio enfrentado no processo de construção do Projeto Político-Pedagógico que afirme o direito à educação vinculada aos demais direitos de cidadania das Escolas do Campo.

ENCERRANDO PARA NÃO CONCLUIR

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em turmas multisseriadas, nas escolas no campo no município de Dom Macedo Costa-Bahia. Realizar uma reflexão quanto ao desenvolvimento das práticas pedagógicas nestas escolas, foi desafiador porque me impulsionou em meio a tantas demandas e problemáticas levantadas, definir o objeto de estudo partindo das escolas multisseriadas que pela diversidade que já lhe é intrínseca apresenta inúmeros problemas carentes de investigação e reflexão que possibilitem a construção de conhecimentos necessários a provocar transformações nesta realidade cercada de prioridades.

Refleti sobre o desenvolvimento e a organização das práticas pedagógicas realizadas por três educadoras que atuam em turmas multisseriadas composta por duas, três, quatro ou mais séries em um mesmo espaço e tempo escolar. O objetivo principal foi compreender e analisar as contribuições construídas quanto a organização da prática pedagógica por estas educadoras nas escolas. Com a perspectiva de fortalecer o estudo, foi traçado como objetivos específicos uma reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas no campo, que foi diluído durante a pesquisa, pois na entrevista narrativa realizada com as educadoras surgiu uma descrição quanto ao processo formativo, a contribuição do Projeto Político-Pedagógico na organização da prática pedagógica das escolas multisseriadas no campo no município de Dom Macedo Costa e a partir das entrevistas narrativas com as educadoras, foi descrito o processo formativo inicial e continuado e a organização da prática pedagógica nas Escolas Eudaldo Pio Barreto, Edwaldo Brandão Correia e Anjo da Guarda.

Buscou-se estabelecer uma relação entre a minha experiência profissional como Coordenador da Educação do Campo no município, com as narrativas de vida-formação das educadoras que apresentam em sua trajetória profissional as condições que caracterizam o exercício da docência no campo, bem como os percursos dessas educadoras, mostrando-se fundamental para se compreender a Educação do Campo no município de Dom Macedo Costa.

Ter escolhido a proposta de estudar a organização da prática pedagógica nas escolas multisseriadas foi uma decisão muito acertada e válida para esta pesquisa, pois ao conviver na prática com essa realidade constatei o quanto de fato se precisa avançar no estudo desta temática. Convivi com educadoras e gestoras que apesar da garra e da

força para construir uma escola no campo de qualidade, ainda existe um sentimento de impotência diante das muitas dificuldades estruturais, conceituais e formativas para se trabalhar a organização da prática pedagógica na forma de organização escolar multisseriada e principalmente a partir da perspectiva, princípios e diretrizes que se tem construído para a Educação do Campo.

Percebi que muitas transformações aconteceram no âmbito da Educação do Campo no cenário nacional e essas mudanças também chegaram ao município de Dom Macedo Costa, porém é de conhecimento que há muitos caminhos a serem trilhados visando construir e consolidar os direitos dos povos do campo no que se refere ao acesso e a qualidade da educação.

O caminho percorrido para a realização da pesquisa não foi fácil, assim que o objeto da pesquisa foi definido, passei a traçar a organização da pesquisa de forma a atingir os objetivos propostos. Definir o método, recursos e a metodologia foi um processo de constante aprendizagem, pois existia um tempo determinado e uma rigorosidade quanto as etapas que necessitava seguir para construir um trabalho que trouxesse contribuições para a Educação do Campo no município. Busquei produzir um estudo dentro de uma perspectiva crítica e reflexiva que possibilitasse novos debates para ajudar na transformação da realidade na organização da prática pedagógica no contexto das escolas constituídas por turmas multisseriadas.

O contato com o referencial teórico e a minha trajetória profissional atuando na coordenação das escolas no campo no município, apontaram para a organização desta dissertação que a princípio desvelasse a realidade das escolas multisseriadas de Dom Macedo Costa e os desafios e possibilidades voltados para a construção de uma prática pedagógica que atendesse essa realidade, levando em consideração a trajetória formativa das educadoras e as principais marcas do ingresso na docência e a busca pela profissionalização.

A experiência vivida, as discussões e propostas feitas conjuntamente com as educadoras das escolas multisseriadas durante o período que estive na Coordenação da Educação do Campo no município, trouxeram reflexões contínuas que se fez concomitante com o trabalho, possibilitando a construção de instrumentos que nos permitissem outro pensar/fazer nas escolas multisseriadas. Buscar compreender as escolas multisseriadas, entendendo que é possível construir uma prática pedagógica voltada para a formação de um cidadão livre e autônomo foi, e é, estímulo que me fez

desenvolver este trabalho. Pensar sobre a dinâmica destas escolas com quem as vive cotidianamente e, principalmente, sob outro ângulo tornou-se indispensável.

Percebi a possibilidade de dar a estas escolas uma organização onde não se busque a comparação com as escolas urbanas, onde não se pense nos “níveis” – “corremos o risco de ter mais níveis do que alunos” – que não se fixe nas séries, porque serão sempre quatro séries ou mais contra uma educadora. Ao organizar as turmas multisseriadas nota-se que é importante pensar que temos um grupo de estudantes, com os quais podemos construir possibilidades de aprendizagem que os respeitem como indivíduos e como coletivo que são.

Assim, a prática pedagógica nas escolas multisseriadas, para desenvolver o processo de construção do conhecimento, torna-se necessário e primordial conhecer o contexto de vida desses sujeitos, senão torna-se impossível estabelecer as conexões entre os conhecimentos da realidade local com os conhecimentos sistematizados da escola. O estudo oportunizou conhecimentos importantes sobre a relação entre a vida do campo e a educação, uma vez que, a história de Dom Macedo Costa está interligada com a história do Recôncavo que tem seu percurso marcado pela expropriação da terra e a ausência de políticas públicas direcionadas para os povos do campo.

Essa relação da história do município marcada pela concentração da terra e a expulsão dos trabalhadores do campo para a cidade, remonta uma reflexão sobre os modos de vida que esses trabalhadores detinham e logo após a expropriação da terra, tiveram que buscar novos rumos para garantir a sobrevivência. Percebe-se a importância e riqueza dos costumes, hábitos e modos de vidas e a forma diferenciada de lidar com o trabalho destes sujeitos do campo, que não pode ser tratada por nossas escolas de forma homogênea. Mesmo porque, existe uma riqueza de diversidade e diferenças, apresentando inúmeras possibilidades de se organizar a prática pedagógica das mais variadas formas possíveis ao se explorar esse contexto rico em recursos naturais e culturais para a prática pedagógica.

Em outro momento passei a buscar nos referenciais teóricos os fundamentos sobre a Educação do Campo e a escola multisseriada para estabelecer a relação com o contexto da realidade das escolas multisseriadas pesquisadas no município. Constatei que a realidade das escolas locais não se difere muito da realidade encontrada nos referenciais teóricos que subsidiaram esse estudo. Percebe-se muitas semelhanças no que se refere as condições da organização da prática pedagógica, ambas limitadas pelas condições estruturais, organizativas e formativas que lhes são impostas. Porém, embora

tenha-se identificado certo desalento em alguns momentos da entrevista com as educadoras por conta da ausência de políticas públicas direcionadas para as escolas do campo, encontrou-se também, momentos de entusiasmo e criatividade durante o desenvolvimento da prática pedagógica, pois as educadoras reconhecem a importância da escola multisseriada para a comunidade, ficando mais um desafio a ser superado que são os avanços no conteúdo e na forma de organizar a escola no campo.

Constatei a necessidade quanto a organização da prática pedagógica das escolas multisseriadas, no intuito de favorecer a formação de sujeitos que busquem o acesso as políticas públicas, dos recursos e instrumentos legais já estabelecidos em prol da Educação do Campo. É preciso haver uma conexão de suas práticas com os princípios, desafios e diretrizes construídos com as diversas lutas dos movimentos sociais e institucionais para a Educação do Campo. Quanto mais pesquisas, estudos e debates se estabelecer sobre essa realidade, maior a possibilidade de se fortalecer essa conexão.

Outro momento de grande aprendizagem e contribuição para a pesquisa foi à participação das educadoras narrando suas histórias de vida e a relação com a educação e mais precisamente com as escolas no campo. A narrativa de vida da educadora que iniciou sua carreira na docência como professora leiga, revelou que a atuação destas profissionais foi de extrema importância para a inserção da docência no campo, considerando os vínculos que tinha com a comunidade e os reflexos da presença da escolarização nesses lugares. Iniciar a carreira em escolas multisseriadas no campo, sendo essas, muitas vezes, suas próprias casas, a falta de recursos, a baixa remuneração, tudo isso marcando o ingresso dessas profissionais na Educação do Campo. Das dificuldades entre frequentar a escola, o trabalho na roça e o ingresso na docência, foi o percurso feito por todas, sendo que uma das entrevistadas dividia o tempo entre trabalhar na roça, lecionar na escola e cuidar do marido e filhos.

Compreende-se ao longo das narrativas das educadoras, que a profissão foi construída na escola no campo, a partir dos itinerários de formação. Para compreender o processo de constituição da profissão docente no campo, é imprescindível levar em consideração às condições concretas em que o trabalho foi construído, incluídas as condições precárias em que as atividades docentes foram exercidas e as condições institucionais a que a profissão foi submetida. Esse processo foi marcado, na trajetória das educadoras, por descontinuidades, retrocessos e avanços, compondo o exercício destas educadoras na profissão.

A busca pela profissionalização levou-as ao encontro da formalização dos saberes específicos da docência, reivindicando o *status* de educadoras do campo visando à construção de uma autonomia centrada na contextualização dos conhecimentos produzidos na realidade do campo. Essas ações deram contornos a uma “nova” docente, com base em uma dimensão tripla, que envolveu o pedagógico, o institucional e o político. Nesse sentido, as educadoras reconfiguraram os modos de aprender e ensinar no campo, voltando-se também para o reconhecimento social da carreira por meio da profissionalização. Esse processo foi marcando as diferentes faces e fases da formação tão almejada pelas educadoras, encontrando-se ainda num movimento contínuo de busca pela legitimação dessa profissão. A docência nas escolas no campo precisa ser pensada como um compromisso ético e político dos gestores, para que assim possam formar de fato profissionais voltados para a realidade das comunidades do campo. Diante disso, a gestão pública exerce um papel fundamental no reconhecimento da profissão e na implementação de políticas que garantam novas formas de formação para os educadores do campo. Essas ações são fundantes para que se possa pensar a Educação do Campo, com base em outras lógicas que contrariem o que foi definido como o modelo tradicional da escolinha rural, e avançar na construção de uma nova legitimidade da profissão docente nesse contexto.

Estes são os elementos apreendidos e trazidos por este estudo, que podem ser ampliados ou revisados com a continuidade de outras pesquisas. Pensamos também, que a pesquisa traz indicativos para se repensar a formação docente para atuar em escolas no campo, contemplando a diversidade dos sujeitos do campo, a relação entre a escola e a comunidade e principalmente a organização da prática pedagógica nas escolas constituídas por turmas multisseriadas.

BIBLIOGRAFIA

AMIGUINHO, Abílio. Escola em meio rural: uma escola portadora de futuro? Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 33, n. 1, janeiro-abril, 2008, pp. 11-32. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. RS, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117117388002>.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília: Liberlivros, 2005. P. 7-70.

ARAÚJO, Marivaldo Prazeres de. A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas de Cametá. 2012. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal do Pará, Belém.

ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e Formação de Educadores. Educação & Sociedade, ano XX, n. 68, p. 143-162, Dezembro/99, Campinas, SP: Cedes.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. Cad. Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma educação do campo, n. 2).

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. BAPTISTA, Naidison de Quintella. Educação Rural: sustentabilidade do campo. Fera de Santana, Bahia. MOC/UEFS/PE/SERTA, 2003.

BARROS, Oscar Ferreira. Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico das Escolas Multisseriadas. Relatos de experiências de educadores do campo. Texto submetido ao XVII EPENN-2007, no Grupo de Trabalho de Didática.

BENJAMIN W. O narrador. In: Benjamin W, Horkheimer M, Adorno T, Habermas J. Os pensadores. São Paulo: Editor Victor. Civita; 1975. P.63-82 (Textos escolhidos).

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221. (Obras Escolhidas, v. 1).

BEZERRA NETO, Luiz. Sem Terra aprende e ensina: estudo sobre as práticas educativas do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas: Autores associados, 1999.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. La investigación biográfica-narrativa en educación: enfoque y metodología. Madrid: La Muralia, 2001.

BONI, Valdeni; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 2, n. 1, p. 68-80, janeiro-julho, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. STRECK, Danilo R (org.). Pesquisa Participante: O saber da partilha. Aparecida, São Paulo: Ideias & Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na escola cidadã. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução, MEC, 1997. Brasília.

BRASIL. Panorama da Educação do Campo. Brasília/DF. INEP/MEC, 2016.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente (1990). Estatuto da criança e do adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001. 92 p. – (Série fontes de referência. Legislação; n. 36) ISBN 85-7365-155-5.

CADERNOS SECAD 2 - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. BRASÍLIA – DF, Março de 2007.

CALDART, Roseli Salete. Caminhos para transformar a escola. In: AUED, Bernadete Wrublevski, VENDRAMINI, Celia Regina (Org.). Temas e problemas no ensino em escolas do campo. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). Por uma educação do campo. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: BENJAMIN, César e CALDART, Roseli Salete (Org.). Projeto Popular e Escolas do Campo. Brasília, DF: 2000.p. 26-57.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CARIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). Coleção Por uma Educação Campo Caderno 2. Brasília, DF: 2002.p. 18-30.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: . Acesso em: mar. 2017.

CORREA, Sérgio. Pesquisa de campo: Cameté e Barcarena. Informativo Comunica Geperuaz, nº, 3 e 4 – Belém – PA – Maio/Junho de 2005.

COSTALONGA, Elida Maria Fiorot. Et al. Práticas pedagógicas em educação do campo. Vitória: 2014.

CHRISTÓFFOLI, Pedro Ivan. Produção pedagógica dos movimentos sociais e sindicais. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. P. 94-102.

D'AGOSTINI, Adriana. Organização do Trabalho Pedagógico: o desenvolvimento da temática no curso de especialização “Ensino de ciência humanas e sociais em escolas do campo. In: AUED, Bernadete Wrublevski, VENDRAMINI, Celia Regina (Org.). Temas e problemas no ensino em escolas do campo. São Paulo: Outras Expressões, 2012.

DEMO, Pedro. Metodologia Científica em Ciências Sociais. 3ª Ed., São Paulo, Atlas, 1995.

DIONNE, Hugues. A Pesquisa Ação para o Desenvolvimento local. Trad. Michael Thiollent. Brasília: Liber, 2007, p. 26-27.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Conhecimento e cultura na escolar: uma abordagem histórica. In: DAYRELL, Juarez (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. P. 127-193.

FEITOSA, Débora Alves, et al. O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação. Cruz das Alma, Bahia: UFRB, 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CARIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). Coleção Por uma Educação Campo Caderno 4. Brasília, DF: 2002.

FOERSTE, Erineu et al. Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo. Vitória: Programa de Pós-Graduação em Educação-UFES, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luis de Carlos. Crítica a organização do trabalho pedagógico e da didática. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Qualidade e quantidade da educação básica no Brasil: concepções e materialidade. Rio de Janeiro, 2012.

HAGE, Salomão Mufarrej. Retratos da realidade das Escolas Multisseriadas na Amazônia Paraense. Informativo Comunica Geperuaz, nº, 3 e 4- Belém/Pará, Maio/Junho de 2005.

HAGE, Salomão. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito a educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set/dez, 2006.

LEITE, Sergio Celani. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José C. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 1998.

LIMA, Elmo de Souza. SILVA, Ariosto Moura da. Diálogos sobre a Educação do Campo. Teresina: EDUFPI, 2011.

LOMBARDI, J.C.. História e historiografia da educação no Brasil. In: Revista HISTEDBR On-line. Número 14, junho 2010. [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art4_14.pdf].

MACHADO-SPENCE, N.C.F. O WhatsApp Messenger como Recurso no Ensino Superior: Narrativa de uma Experiência Interdisciplinar. Revista de Educação Vale do Arinos. v.1, n.1, p.3-12, 2014.

MARTINS, Fernando José. Organização do trabalho pedagógico e Educação do Campo. Revista do Centro de Educação, vol. 33, nº1, janeiro-abril, 2008, pp. 93106: Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MEC. Referências para uma política nacional de Educação do Campo. Brasília: MEC, 2007.

MEC, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 44 p. : il. -- (Programa Escola Ativa) 1. Educação no campo. 2. Programa Escola Ativa. I. Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. II. Série. ISBN: 978-85-7994-018-7 CDU 373.3(1-22).

MEC – Ministério da Educação. Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios. Brasília: MEC, 2003.

MEC/CNE. Câmara de Educação Básica. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: 36/2001, de 4 de dezembro de 2001. Brasília, DF, 2003.

MENDES- Subsídios para a concepção do educador, in Trigueiro, D. - Concepção do Educador e da Universidade - p. 9-20 - Joao Pessoa , UFPb 96 p. 1988 a.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete professores leigos. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/professores-leigos/>>. Acesso em: 26 de fev. 2018.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. In: _____ (Org). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 9-15.

MOURA, J. F. de. Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente: as marcas e as ausências da matemática escolar. 2015.177 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade São Francisco, Itatiba/SP, 2015.

MINAYO, M.C.S. Pesquisa social- teoria, método e criatividade. Petropolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 3ª Ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

MORIN. André. Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada. Rio de Janeiro. DP&A. 2004.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasil: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, 152 p.

MUYLAERT, Camila Junqueira. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. Ver. Esc. Enferm. USP 2014; 48(Esp2):193-199 www.ee.usp.br/reeusp

OLIVEIRA, M.M. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis: Vozes, 2007.

PAIVA, Marilda Pereira. Educação popular e educação de adultos. 3ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. Fundamentos da escola do trabalho; tradução de Daniel Aarão Reis Filho. 3º Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RAMALHO, Betânia Leite; NUÑEZ, Isauro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIOS, JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO. De lavradora a professora primária na roça: narrativas, docência e profissionalização. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 65 abr.-jun. São Paulo, SP. 2016.

ROSA, Ana Cristina Silva da. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. Educação & Linguagem. Universidade Metodista de São Carlos, ano 11, N. 18, jul/dez. 2008, pp. 222-237. Disponível em: <https://www.metodista.br/revista-ims/index.php/EL/article/view/116/126>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. Números esquecidos, realidade invisível: uma geografia internacional das escolas multisseriadas. EPEN. Teresina, Piauí: GT 26- Educação do Campo, p. 1-16, setembro, 2016.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert et al. Caminhos para transformação da escola. Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo: ensaios sobre complexos de estudo. 1º edição. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SILVA, Maria do Socorro. As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola da vida e a vida como escola. 2009. 464 f. Tese de (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Educação: Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2009.

SOUZA, João Francisco. Reinventar a Educação de Jovens e Adultos. In: Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas. Recife. Secretaria de Educação, Cultura e Esportes, 1994.

SOUZA, E. C. de. Modos de narração e discursos da memória: biografização, experiências e formação. In: PASSEGGI, M. da C.; SOUZA, E. C. de. (Auto)Biografia: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 85-101. (Coleção Pesquisa(Auto)Biográfica ∞ Educação).

SOUZA, Ednelia Maria Oliveira. Memórias e Tradições: viveres de trabalhadores rurais no Recôncavo Sul da Bahia: 1930-1960. Dissertação de Mestrado do Programa de Estudos Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1999.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Orgs.). *Metodologias da Pesquisa Qualitativa em Educação – Teoria e Prática*. Editora Vozes, 2011. p. 210-238.

TAFFAREL. Celi Nelza Zulke. Políticas públicas, educação do campo e formação de professores para a escola do campo. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/9176/1/Marize%20Souza%20Carvalho.pdf>. Acesso em: 19 de maio de 2017.

TITTON. Mauro. Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades. 2006. Dissertação de (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação: Universidade Federal da Bahia, 2006.

VALE, Ana Maria do. Educação popular na escola pública. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. 5.ed. São Paulo: Liberdade, 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Progressão Continuada e Avaliação: para além do desejo de reprovar e da imposição de aprovar. Revista de Educação APEOESP. São Paulo: março de 2003 (n.16).

VASCONCELLOS, Celso dos S. O Currículo Organizado em Ciclos de Formação. Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula, 6ª ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político/pedagógico da Escola: uma construção possível. 8.ed. Campinas , SP: Papirus, 1995.

VEIGA, Ilma P. A.; RESENDE, Lucia M. G. (Org.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. In: _____. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. 17. ed. São Paulo: Papirus 2004.

WELLER, W. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPeD, 32., 2009, Caxambu, MG. Anais... Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16.

YIN, R.K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. *Estudos da Psicologia*, n. 7, 2002, p.79-88.

APÊNDICES

APÊNDICE 01

TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____,
declaro ter concordado em participar, livre e espontaneamente, como sujeito entrevistado, a pesquisa intitulada Limites e possibilidades da Prática Pedagógica nas escolas multisseriadas do campo: um estudo em Dom Macedo Costa-Bahia., sob a responsabilidade de ROQUE LESSA BISPO, discente do Mestrado Profissional em Educação do Campo na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Declaro ter conhecimento dos objetivos e dos procedimentos metodológicos da pesquisa e ciência de que eles não atentam contra a minha própria integridade física ou moral, nem contra a de qualquer outra pessoa. Sei, igualmente, da possibilidade de interromper a minha participação em qualquer momento no decorrer da pesquisa, assim como a possibilidade de requerer reparos legais no caso de me sentir prejudicada com a divulgação não autorizada por mim, de algum dado ao meu respeito.

Tenho clareza de que as informações que darei orais e/ou escrita poderão ser usadas pelo pesquisador nesta pesquisa, e que a minha identidade poderá ser divulgada caso seja necessário.

Declaro que fui consultada se gostaria de acrescentar algo ao presente termo e que foi finalizado com a minha anuência de que concordava com a forma e conteúdo da redação.

LOCAL _____ DATA _____

Assinatura da participante

APÊNDICE 02

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA NARRATIVA

1º Bloco: TRAJETÓRIA DE VIDA	Defina: Quem é? Fale sua história de vida A família (apoio para estudar) A infância A vida escolar: professores, colegas, a escola O trabalho A dimensão comunitária: engajamento social, político, cultural, religioso.
2º Bloco: TRAJETÓRIA FORMATIVA	Por que ingressar na universidade? A vida acadêmica Estratégias de permanência na universidade
3º Bloco: TRAJETÓRIA PROFISSIONAL	Relatar sobre a trajetória no magistério Atuação nas escolas do campo (multisseriadas) Formação continuada na perspectiva da Educação do Campo Como acontece a Organização da Prática Pedagógica? O Projeto Político-Pedagógico Como foram esses últimos dezesseis anos para a Educação do Campo Como você vê sua atuação hoje nas escolas do campo.

ANEXOS

ANEXO 01

CORDEL: Minha vida escolar

A vida escolar da gente
Muitas vezes é uma loucura
Deixam marcas profundas
Que nos acompanham até a formatura.

O medo do 1º dia
Não cede espaço para a alegria
O tempo parece não passar
Fazendo aumentar nossa agonia.

As carteiras bem compridas
O chão não alcançava o pé
Tinha certeza que aprenderia
Mas mamãe não botava Fé.

A escola era estranha
De um jeito bem diferente
Mas a professora era simpática
Para a alegria da gente.

Uma escolinha da roça

Sem luxo e quase sem dinheiro
Lá eu gostava de quase tudo
O que me assustava era o banheiro.

Meu medo era tremendo
Sem nenhuma explicação
Vendo aquela casinha
Disparava meu coração.

Os colegas maiores
E até minha amiga Gigi
Temiam aquele banheiro
Um dia, na sala eu fiz xixi.

Saindo dessa escola ligeiro
Queria conhecer o mundo inteiro
Lá tudo era bem melhor
Inclusive o banheiro.

Mas tinha muita regra
De um jeito tradicional
Aquilo era estranho
Na minha cabeça nada era normal.

Meu desejo de crescer
Ia além das paredes da escola
Tinha pressa e urgência

Precisava evoluir logo agora.

Não havia situação desafiadora
E não se podia discordar da professora
Parecíamos mesmo fantoches
Ou mesmo máquina copiadora.

Esse período passou rápido
E eu dava mais um passo
Agora com outra bagagem
Conquistando cada vez mais meu espaço.

Me formei em Magistério
Fui uma boa profissional
Revolucionei minha turma
De um jeito especial.

Minha carreira como educadora
Fez mamãe se orgulhar
Pois ela não acreditava
Até onde eu poderia chegar.

Mas não pará por aqui
Tenho ainda outras novidades
Com muita garra e esforço
Consegui chegar à Universidade.

A alegria que senti
Era enorme e nunca vista
Quando encontrei meu nome
Escrito bem no topo daquela lista.

Senti alegria e também decepção
Na Faculdade tinha discriminação
Levei um grande susto
Diante de tanta alienação.

Me vi um pouco atordoada
Em meio à gente alienada
Mas nada era empecilho
Para impedir minha caminhada.

Estou na luta, como batalhadora
Sem medo de desistir
Sou uma vencedora
Certamente terei uma vida promissora.

Elenilda Lima dos Santos, 41 anos Graduada em Letras com Habilitação em Língua Inglesa, Pós Graduada em Psicopedagogia . Professora da Rede Municipal de Ensino de Dom Macedo Costa e Santo Antônio de Jesus.