



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE MESTRADO EM DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

LUZANI CARDOSO BARROS

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO
DE DIANÓPOLIS – TO: UMA ANÁLISE DAS ESCOLAS
MULTISSERIADAS**

**PALMAS – TO
2012**

LUZANI CARDOSO BARROS

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO
DE DIANÓPOLIS – TO: UMA ANÁLISE DAS ESCOLAS
MULTISSERIADAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional / Universidade Federal do Tocantins - UFT, na linha de pesquisa Sociedade, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Regional.

Orientador: Prof. Ph. D. Marcus Vinicius Alves Finco

Co-Orientador: Prof. Dr. Flávio Moreira

**Palmas – TO
2012**

LUZANI CARDOSO BARROS

**POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE
DIANÓPOLIS-TO: UMA ANÁLISE DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado
em Desenvolvimento Regional da
Universidade Federal do Tocantins para
obtenção do título de mestre.

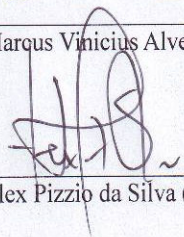
Orientador: Prof. Dr. Marcus Vinicius Alves
Finco.

Aprovada em 05/04/2012.

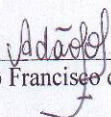
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Marcus Vinicius Alves Finco (Orientador)



Prof. Dr. Alex Pizzio da Silva (UFT/PGDR)



Prof. Dr. Adão Francisco de Oliveira (UFT)

*Aos estudantes, professores, pais, alunos e
comunidades do campo que compreendem a
educação escolar como um direito, e para os
quais a escola multisseriada se constitui como
um projeto de escola possível.*

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal do Tocantins, sobretudo ao Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional, que, por seu caráter multidisciplinar, acolhe profissionais e propostas de discussão diversas.

Ao CNPQ, pelo apoio financeiro, de fundamental importância para a realização do curso, participação em eventos acadêmicos e execução da etapa empírica da pesquisa.

À CAPES, Projeto “A Educação do Campo em Foco: Uma Análise Interdisciplinar da Realidade das Escolas Rurais no Sudoeste do Tocantins”, Edital 38/2010/CAPES/INEP – Programa Observatório da Educação, pelo auxílio financeiro do trabalho de campo.

À Coordenação do Programa de Mestrado, pelo incentivo, estímulo à produção científica e orientações, pois dessa forma pudemos compreender a vida acadêmica na Pós-Graduação.

Ao corpo docente do Programa de Mestrado e funcionários, pelo auxílio e apoio em tudo que se fez necessário.

Ao orientador Prof. Dr. Claudemiro Godoy do Nascimento (*in memória*), cuja prática como militante da educação do campo inspirou a continuidade do trabalho.

Ao orientador Prof. Ph. D. Marcus Finco, cujas críticas certamente contribuíram para o enriquecimento do trabalho.

Ao co-orientador Prof. Dr. Flavio Moreira, por aceitar a co-orientação, em meio a tantas atribuições, pelo incentivo e apoio recebidos durante todo o trabalho.

À Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, pela concessão da licença para qualificação profissional, um tempo primordial ao estudo e realização da etapa empírica.

Aos amigos da turma 2010, pela companhia, discussões, atividades realizadas e aprendizagens.

A José Antônio Aguiar Gama, pela amizade incondicional e pela acolhida em Palmas, por meio do qual estendo os agradecimentos a todos que possibilitaram uma permanência feliz na Capital.

A todos os servidores da Secretaria Municipal de Educação de Dianópolis – TO, pelas contribuições, informações e espaço concedido para realização e divulgação da pesquisa.

De modo especial aos professores, alunos, pais e comunidades onde estão localizadas as escolas multisseriadas: a pesquisa só foi possível com a colaboração de cada um de vocês.

Aos familiares, de modo especial a minha mãe (*in memória*), pelos ensinamentos e a Sofia, que aos cinco anos compreendeu o sentido da palavra saudade: esse apoio e carinho foram fundamentais.

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente para a realização desse projeto de vida, agradeço.

No Assentamento Bela Vista
Tem muitos homens trabalhadores
Que denominarei de Zés esses senhores (...)

Por isso tenho a convicção
Que trabalham todos juntos
Com amor e união
Para desenvolver o meu sertão.

Clauzemir Moreira Rodrigues, aluno do 5º ano
da Escola Municipal Assentamento Bela Vista.
Trecho do Poema “Os Zés do meu Sertão”.
Extraído de: Olimpíadas de Língua Portuguesa,
Textos finalistas edição 2010, p. 44.

RESUMO

O trabalho consiste em uma investigação, realizada entre os anos de 2010 a 2011, acerca das políticas públicas municipais existentes e ou em fase de implantação nas escolas públicas situadas na área rural do município de Dianópolis-Tocantins, cuja organização é multisseriada. A análise parte da retrospectiva da educação no contexto dos direitos humanos para, então, situar um breve histórico da implantação da escola pública na dimensão mundial e nacional. A educação rural foi oferecida, inicialmente, por razões de ordem econômica, e não para socializar o saber às pessoas residentes nesse espaço. As classes multisseriadas se inserem como organização escolar adotada para o atendimento a localidades com baixa densidade demográfica. Contudo, os aspectos infraestruturais dessas escolas, a formação dos professores e o currículo demandam discussão e ações organizadas por parte dos órgãos responsáveis pela oferta de educação pública; e, somente, ao final da última década do século XX, a educação do campo, como categoria de análise, foi abordada em discussões de âmbito nacional, por meio do movimento Por uma Educação do Campo, o que fomentou a elaboração de documentos importantes, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de 2002. O enfoque utilizado na pesquisa foi do tipo qualitativo, com alguns dados de cunho quantitativo, sob a fundamentação de autores como: ARROYO (2003), FERNANDES (2002), LUDKE; ANDRÉ (1986), MINAYO (1994), MOREIRA (2000), NASCIMENTO (2003), SEVERINO (2007), THIOLENT (2005), TRIVIÑOS (2011), entre outros. A técnica análise de dados utilizada foi a triangulação, sendo os instrumentos de coleta: os registros das observações realizadas nas escolas, reuniões pedagógicas e nos encontros de formação continuada; aplicação de questionários e, entrevistas semiestruturadas realizadas com os sujeitos investigados – professores, alunos, responsáveis por alunos das classes multisseriadas; servidores da Secretaria Municipal de Educação de Dianópolis-TO (SEMED); e o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Dianópolis-TO. Nesse município, a discussão da educação do campo data do ano de 2008, e, concernente às classes multisseriadas, pode-se citar uma conquista: a implantação de formação continuada específica para os professores dessas turmas. Entretanto, persistem muitas demandas nas escolas com essa organização, especialmente, em relação às condições da estrutura física e da elaboração da proposta pedagógica, que constitui uma exigência ao desenvolvimento da atividade docente. E, em relação à formação continuada, se faz necessária a organização da gestão municipal, no sentido de viabilizar a participação dos professores nos encontros, realizados na sede do município. Apesar dos entraves, as classes multisseriadas, se constituem como possibilidades de organização escolar *do e no* campo, por isso, requerem a elaboração e execução de políticas públicas municipais específicas, de modo a viabilizar o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento sustentável.

Palavras-chave: Educação do Campo, Políticas Públicas, Classes Multisseriadas, Desenvolvimento Sustentável.

ABSTRACT

The work consists of an investigation carried out in the years of 2010 and 2011, about the existing municipal public policies and/or policies being implemented in public schools located in rural areas of Dianópolis city, Tocantins State, which organization is multiserial. The analysis started from the retrospective of education in the context of human rights and then describes a brief history of public schools' establishment in global and national levels. Rural education was offered initially for economic reasons, not to socialize the knowledge to residents of that area. The multiserial classes are set as school organization adopted for the assistance to localities with low population density. However, the infrastructural aspects of these schools, teacher training and curriculum demand discussion and actions organized by the agencies responsible for providing public education. Nevertheless, only at the end of the last decade of the twentieth century, the education field as a category of analysis has been addressed in discussions nationwide, especially through the movement for a Rural Education, which fostered the development of important documents, such as the Operational Guidelines for Basic Education in Schools Field, 2002. The approach used in the study was based on qualitative nature with some quantitative data under the reasoning of authors such as: ARROYO (2003), FERNANDES (2002), LUDKE; ANDRÉ (1986), MINAYO (1994), MOREIRA (2000), NASCIMENTO (2003), SEVERINO (2007), THIOLLENT (2005), TRIVIÑOS (2011), among others. The technique used was analysis of data triangulation, and the data collection instruments used were, for instance: records of observations made in schools, educational meetings and continuing education meetings, questionnaires and structured interviews conducted with research subjects - teachers, students, responsible for pupils in multiserial classes; employees of Municipal Education Dianópolis-Tocantins (SEMED), and the President of the Rural Workers Union of Dianópolis-Tocantins. In this municipality, the discussion of education in the field dates to the year 2008, and concerning the multiserial classes, we can mention an achievement: the deployment of specific continuing education for teachers in these classrooms. However, there are still many demands on schools regarding this organization, especially in relation to the conditions of physical structure and development of the educational proposal, which is a requirement for the development of teaching. Regarding to continuing education, an organization of municipal management is needed in order to enable the participation of teachers in the meetings held in the town. Despite the obstacles, the multiserial classes constitute one the possibilities of school organization in the countryside and therefore require the development and implementation of public policies in order to enable teaching, learning and sustainable development.

Keywords: Education in rural areas, Public Policy, Multiserial Classes, Sustainable Development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Escola Municipal Missões – Primeira Escola de Dianópolis-TO.....	65
Figura 2 - Escola Municipal Assentamento Bela Vista - Aula na Horta.....	75
Figura 3a - Sala de Aula - Escola Municipal Assentamento Bela Vista	83
Figura 3b - Recreação dos Alunos - Escola Municipal Assentamento Bela Vista	83
Figura 4a - Banheiro – Escola Alto Alegre	85
Figura 4b - Lousa – Escola Municipal Santo Antônio	85
Figura 5a – Vista Frontal - Escola Municipal Gleba Olho d’Água.....	86
Figura 5b – Frente das Salas de Aula - Escola Municipal Contagem	86
 Mapa 01 - Mapa do Estado do Tocantins com a localização da área da pesquisa	66

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de Matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa – Brasil.....	77
Tabela 2 - Matrículas no Ensino Fundamental em 2010 - Tocantins	78
Tabela 3 - Número de turmas, matrículas e professores com classes multisseriadas nas redes municipal e estadual do Tocantins em 2010	79
Tabela 4 - Unidades Escolares de Dianópolis-TO com Classes Multisseriadas e Matrículas em 2010	81

LISTA DE SIGLAS

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB: Câmara de Educação Básica
CEE: Conselho Estadual de Educação
CFE: Conselho Federal de Educação
CNE: Conselho Nacional de Educação
CNAE: Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER: Campanha Nacional de Educação Rural
CUT: Central Única dos Trabalhadores
EFA: Escola Família Agrícola
EUA: Estados Unidos da América
FETAEG: Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Goiás
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC: Ministério da Educação e Cultura
PAA: Programa de Aquisição de Alimentos
PAR: Plano de Ações Articuladas
PEE: Plano Estadual de Educação
PCCR: Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração
PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAE: Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE: Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE: Plano Nacional de Educação
PROFORMAÇÃO: Programa de Formação de Professores em Exercício
SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC/TO: Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins
SEMED: Secretaria Municipal de Educação de Dianópolis-TO
UFT: Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
1.1. Problema.....	15
1.2. Justificativa.....	16
1.3. Objetivos da Pesquisa.....	18
1.4. Estrutura do trabalho	19
 2. FUNDAMENTANDO TEORICAMENTE A PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO	21
2.1 Políticas Públicas e Educação: a questão dos direitos.....	23
2.2 A Concepção de Educação Pública: contexto histórico	29
2.3 A Formação dos Educadores e a Função da Escola	33
2.3.1 A Organização da Profissão Docente	37
2.3.2 A Formação do Professor do Campo.....	41
2.4 A Escola e a Educação do Campo no Brasil	44
2.4.1 Implicações da Legislação para a Educação do Campo	53
2.4.2 Educação do Campo no Tocantins	56
 3. METODOLOGIA.....	62
3.1. O Contexto da Pesquisa	64
3.1.2 O Universo da Pesquisa.....	66
3.2. Instrumentos de Coleta das Informações.....	67
3.3. Análise das informações	69
3.4. A pesquisa em relação ao Projeto “A Educação do Campo em Foco: uma análise interdisciplinar da realidade das escolas rurais no Sudeste do Tocantins”	70
 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	71
4.1 Educação do Campo e Desenvolvimento Rural	72
4.2 O Atendimento Escolar em Instituições Públicas: relação entre o atendimento urbano e rural.....	76
4.3 As Escolas Multisseriadas de Dianópolis: um município com diferenciados contextos.....	80
4.3.1 A estrutura física das escolas multisseriadas	82

4.4 A Formação Inicial e Continuada dos Professores das Classes Multisseriadas	87
4.5 As Classes Multisseriadas como Possibilidades.....	97
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES	110
APÊNDICE A - Declaração de Sigilo Ético	111
APÊNDICE B - Consentimento Esclarecido de publicação de entrevista	112
APÊNDICE C - Questionário Aplicado aos Professores	113
APÊNDICE D - Entrevista aos Professores	117
APÊNDICE E - Grelha da Entrevista aos Professores	119
APÊNDICE F - Roteiro de Entrevista com Alunos	125
APÊNDICE G - Roteiro de Entrevista com Pais de Alunos	127
APÊNDICE H - Roteiro de Entrevista com Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação / Supervisora das Escolas Multisseriadas	129
APÊNDICE I - Entrevista com Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Dianópolis-TO	131
APÊNDICE J - Roteiro de Observação da Escola	133
APÊNDICE K - Relação de Documentos Pesquisados.....	135
ANEXOS	136
ANEXO A - Registro do Caderno de Formação Continuada.....	137
ANEXO B - Registro do Caderno de Formação Continuada.....	138
ANEXO C - Grade Curricular – Histórico do Curso de Ensino Médio - Habilitação em Magistério – Projeto Educação em Ação	139

1. INTRODUÇÃO

O tema educação do campo constitui-se em questão de suma importância para o processo de desenvolvimento regional, principalmente em um País como o Brasil e, na região Norte de um Estado como o Tocantins, cujas raízes remontam a esse espaço, ainda pouco discutido, compreendido e, sobretudo, carente de políticas públicas construídas especificamente para essas realidades.

Verifica-se, conforme documento do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2004) que, no meio rural, a educação sempre se caracterizou por ações destituídas de concepções e organização planejada para esse espaço, com uma proposta que considerasse os sujeitos atendidos - a população do campo - e as suas necessidades.

A criação de instituições educativas deveu-se, assim, mais à busca da inserção do Brasil no cenário do capitalismo, cujo alcance chegou também ao campo (SAVIANI, 1980), do que a ações voltadas à escolarização da população brasileira. Esse fato pode ser atribuído à inexistência de políticas públicas, em todos os níveis governamentais, elaboradas especificamente para o campo, e, no âmbito educacional, à ausência do interesse na elaboração e execução de ações que possibilitassem o acesso à formação global dos sujeitos que vivem e trabalham nesse contexto: a preocupação consistia em preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho (CALDART, 2010).

Para que seja construída com qualidade social, a educação do campo exige, sobretudo, ser “compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica uma política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo” (FERNANDES, 2006, p. 28), de modo distinto dos planos já concebidos e executados para esse espaço: na perspectiva almejada, o campo passa a ser concebido como *lócus* de possibilidades, onde vivem sujeitos com especificidades e necessidades, cujo atendimento só será viabilizado por um projeto próprio, concebido e realizado com a participação da comunidade local, dos educandos e educadores.

A partir desses fundamentos, este trabalho busca o conhecimento e a compreensão das políticas públicas planejadas e executadas para a educação do campo, em particular, para as classes que funcionam com organização multisseriada do município de Dianópolis, localizado na região sudeste do Estado do Tocantins.

O significado da palavra multisseriada, conforme Arroyo, se relaciona à reunião de alunos das várias séries do ensino fundamental. Esse modelo constitui uma

organização adotada em escolas localizadas no campo, e, pode ser encontrado em regiões do Brasil e da América Latina (MEC, 2010).

De acordo com Hage (2004, p. 1),

as classes multisseriadas constituem-se na modalidade predominante de oferta do primeiro segmento do ensino fundamental no meio rural do Estado do Pará e da Região Amazônica. Entretanto, elas se encontram ausentes dos debates e das reflexões sobre a educação rural no país e nem mesmo “existem” no conjunto de estatísticas que compõem o censo escolar oficial.

Logo, na discussão acerca das políticas públicas para a educação do campo, as escolas com classes multisseriadas possuem fundamental importância, pelo fato de constituir a forma de organização escolar que tem atendido às populações residentes no campo.

1.1. Problema

Desde as primeiras iniciativas voltadas para a educação nas áreas localizadas nas sedes dos municípios, o que se deu por volta da segunda década do século XX, a educação oferecida à população do campo teve objetivo distinto da formação destinada à população pertencente à classe economicamente favorecida, da área urbana, aspecto evidenciado por Arroyo ao discutir a existência, no Brasil, de “sistemas de educação e de ensino paralelos e complementares” (ARROYO, 2003, p. 16).

A perspectiva do trabalho desenvolvido na escola não se vinculava a um trabalho voltado para a formação da população camponesa considerando sua cultura, valores, história. Segundo Martins: “na verdade, a escola está irremediavelmente comprometida com concepções e valores urbanos e dominantes da sociedade capitalista” (1982, p. 16). No campo, a escola funcionava, principalmente, como local para a qualificação da mão-de-obra.

Nesse sentido, esta investigação busca analisar as seguintes questões inerentes às ações desenvolvidas, pelo poder público municipal, nas escolas do campo do município de Dianópolis-TO, cuja organização é multisseriada: a estrutura física das escolas possui as condições necessárias ao desenvolvimento do trabalho pedagógico? Os processos de

formação inicial e continuada dos docentes das classes multisseriadas viabilizam ensino e aprendizagem para os alunos? Há perspectiva, nas práticas de ensino desenvolvidas nas escolas multisseriadas, para a aprendizagem dos conteúdos e, também, para o desenvolvimento rural?

Essas discussões nortearão todo o trabalho, subsidiando a análise das ações que são realizadas nas escolas multisseriadas, verificando se as políticas para a educação do campo são elaboradas considerando a realidade do município de Dianópolis-TO ou executadas somente com a intenção de adequar o sistema de ensino à legislação educacional vigente.

1.2 Justificativa

A organização histórica encontrada nas escolas do campo e, explicada por Hage (2010), para atendimento das séries iniciais do ensino fundamental - 1º ao 5º ano - são as classes unidocentes ou multisseriadas, nas quais uma turma de alunos que estão em momentos distintos de seu processo de aprendizagem, trabalha sob a coordenação de um único professor. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2006), essas escolas possuem diversos entraves, e, a formação dos professores, constitui um dos problemas centrais.

Esse tipo de organização, segundo Azevedo (2010), foi estruturado desde o período imperial, e persiste até o presente apresentando aspectos tais como: a deficiência na estrutura física e, a situação de descaso com o funcionamento das escolas. Portanto, verifica-se que, na história da educação do campo, as determinações governamentais regulamentadas por lei divergem das situações vivenciadas no cotidiano da escola, conforme discutem autores como Azevedo (2010), Hage (2010), Arroyo (2003; 2007), Fernandes (2006), Molina (2004), Moreira (2000).

Tais divergências fundamentaram a elaboração de documentos como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002) e, as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2004), que instituem as bases para os projetos das instituições do campo, e se constituem como subsídio para a discussão e elaboração de políticas de educação e desenvolvimento sustentável nessa área.

Ao se buscar a compreensão das ações implementadas no âmbito da educação do campo no município de Dianópolis-TO, verifica-se a importância da realização de estudos nessa área, ainda pouco investigada, tanto no âmbito do Brasil, conforme estudo de Cardoso e Jacomeli (2009), quanto no Estado do Tocantins.

A partir de um levantamento de dados no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da produção científica elaborada no período compreendido entre 1987 e 2010, sobre educação do campo ou educação rural, no Estado Tocantins, de um total de 212 (duzentas e doze) dissertações e ou teses sobre aspectos relacionados ao Estado, identificou-se somente 9 (nove) dissertações de Mestrado, o equivalente a 4,24% da produção acadêmica do período, as quais enfocam: a relação entre educação, sociedade civil e Estado na área rural; a Educação Rural em Porto Nacional-TO; as políticas de habilitação de professores leigos; a luta pela terra e as práticas educativas; as políticas para o meio rural – o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) no Tocantins; educação de jovens e adultos no campo: um olhar sobre o PRONERA; imagens de não negros e brancos no olhar dos professores Iny-Karajá; Políticas de formação de professores em Pedro Afonso e, a influência da Escola Agrotécnica nos Assentamentos da Região do Bico do Papagaio.

No âmbito deste Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, de um total de 28 (vinte e oito) trabalhos concluídos até o ano de 2010, apenas 01 (um) trabalho, total que corresponde a 3,57% da produção científica do período, discute a educação do campo, abordando a questão da Escola Família Agrícola (EFA) de Porto Nacional-TO e a Escola Fazenda de Canuanã, localizada no município de Formoso do Araguaia-TO.

Observa-se que nenhum dos trabalhos citados levantou a discussão das classes multisseriadas e, nesse fato, reside a importância da discussão sobre essa organização escolar, uma realidade no Tocantins e em outros estados brasileiros, com o intuito de contribuir para a compreensão dessas classes e, possivelmente, subsidiar a elaboração de políticas coerentes com as suas necessidades.

A opção pela discussão deste tema, com foco no município de Dianópolis-TO, se justifica por algumas razões. Inicialmente, pelo trabalho desenvolvido desde o ano de 2007, junto à Secretaria Municipal de Educação de Dianópolis-TO (SEMED), no setor pedagógico, período em que atuei diretamente em ações de formação continuada e acompanhamento ao trabalho dos professores das escolas do campo. Durante essas

atividades, vinham à tona, de forma recorrente e inquietante, questões relacionadas ao problema investigado, evidenciando a importância da discussão para possibilitar sua compreensão e uma melhor intervenção.

Além desse, outro aspecto responsável pela escolha do tema é a diversidade de realidades em que as escolas multisseriadas estão inseridas: cada uma das 07 (sete) escolas multisseriadas possui similaridades, mas muitas especificidades, características que precisam ser consideradas ao se planejar ações para essas instituições educativas.

Assim, compreende-se que a investigação a respeito das classes multisseriadas de Dianópolis-TO¹, fornecerá subsídios para o conhecimento desse tipo de organização escolar específico do campo, explicitando possíveis elementos para a construção dessa escola como uma instituição formadora efetiva.

Desse modo, a relevância da pesquisa reside em sua contribuição para o desenvolvimento de Dianópolis-TO, da região sudeste do Tocantins e para o campo, por ampliar a discussão ainda incipiente nesta área e, principalmente, por afirmar a necessidade da oferta de uma escola de qualidade *do e no* campo.

1.3. Objetivos da Pesquisa

O objetivo geral do trabalho é investigar as condições de funcionamento das escolas multisseriadas do município de Dianópolis-TO, relacionadas aos aspectos pedagógicos e infraestruturais, considerando sua coerência com as Diretrizes Operacionais e demais instrumentos legais instituídos para o campo, bem como a relação com o desenvolvimento rural.

Para o alcance do propósito da pesquisa foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Conhecer a legislação educacional nos âmbitos federal, estadual e municipal, referente às escolas do campo, buscando fundamentos que respaldem a necessidade da existência de propostas específicas para essas escolas;

¹ Município localizado na região sudeste do Estado do Tocantins, e que possui uma rede municipal de ensino composta por um total de 16 (dezesesseis) escolas, sendo 11 (onze) na área rural, o equivalente a 68,7% do total, e 05 (cinco) escolas na área urbana, o equivalente a 31,3% do total. Das 11 (onze) escolas rurais, 07 (sete), isto é 43,7% de escolas municipais, possuem organização multisseriada.

- Mapear a formação dos professores das classes multisseriadas no contexto do município de Dianópolis-TO;
- Diagnosticar as condições pedagógicas e infraestruturais das escolas do campo do município de Dianópolis-TO;
- Propor ações alternativas como subsídio à elaboração de políticas para as escolas do campo com organização multisseriada.

1.4. Estrutura do trabalho

As escolas multisseriadas da área rural de Dianópolis-TO constituem o contexto onde se situa a pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional, a partir da consideração das peculiaridades locais e, tendo como categorias de análise, a saber: a identidade da escola; a proposta pedagógica e as responsabilidades do poder público, com base no pressuposto de que o entendimento de um processo ocorre a partir do conhecimento das interações que acontecem onde está inserido.

Desse modo, o trabalho apresenta-se estruturado conforme descrito a seguir. A introdução, que compõe o capítulo inicial. O capítulo 2, que apresenta a fundamentação teórica da problemática investigada, onde, inicialmente, situou-se a pesquisa, por meio de um breve histórico da educação formal e, em seguida, discutiu-se a questão do Estado como instituição responsável pela organização da sociedade; a educação em relação aos direitos sociais; e a contextualização histórica da educação do campo, na atual conjuntura ainda marcada por traços de séculos passados.

São analisados, no capítulo 2, os marcos legais da educação escolar e da educação do campo no Brasil, no Tocantins e em Dianópolis-TO, como elemento básico para a compreensão desse processo histórico; e a questão da formação dos professores/as - aspecto importante a ser explicitado em sua relação com a perspectiva de construção da educação do/no campo.

No capítulo 3 é apresentada a metodologia da pesquisa, explicitando os instrumentos cuja aplicação possibilitou captar a compreensão dos sujeitos do campo investigados, entre eles: professores, alunos, pais e servidores da SEMED. Estes, ao se posicionarem, evidenciaram que a ida a campo não se realizou apenas para confirmar suposições, mas com a intenção de conhecer quais são as situações do cotidiano, e

condições de ensino e aprendizagem existentes nas classes multisseriadas de Dianópolis-TO.

Os resultados da investigação são apresentados e analisados no capítulo 4. Esse capítulo está subdividido em cinco partes: a primeira parte discute a relação entre educação do campo e desenvolvimento rural; a segunda aborda a relação entre o atendimento realizado em instituições públicas urbanas e rurais no Brasil e em escolas do Tocantins, no ano de 2010, e no âmbito de Dianópolis-TO em 2011; a terceira parte analisa a questão da infraestrutura das escolas multisseriadas; a quarta parte trata da formação inicial e continuada dos professores; e a quinta parte discute as classes multisseriadas como possibilidades de organização de ensino e aprendizagem em instituições do campo.

No capítulo final são apresentadas algumas considerações gerais, oriundas da pesquisa, como subsídio à elaboração de ações voltadas para as classes multisseriadas. São levantadas, também, outras questões que a investigação suscita em virtude de seu caráter específico, tendo em vista a necessidade de se ampliar a compreensão sobre a educação do campo, o que será possibilitado pelo estudo de outros aspectos, visualizados pelo contexto pesquisado.

2. FUNDAMENTANDO TEORICAMENTE A PROBLEMÁTICA DA INVESTIGAÇÃO

A análise da trajetória da educação pública, em particular, da história da educação do campo será discutida a fim de se ampliar o conhecimento acerca das políticas públicas para a educação do campo, ou, da ausência dessa especificidade, uma vez que, conforme Dye (1984), as políticas públicas consistem em “o que o governo escolhe fazer ou não fazer (SOUZA, 2006, p. 24), e, também, para saber quais os efeitos dessas iniciativas sobre a população que vive e produz sua existência nesse espaço.

Desde a sua implantação, a educação pública tem cumprido a função de reprodutora da organização social, econômica, política existente na sociedade. Observando-se as mudanças ocorridas desde as sociedades anteriores ao capitalismo, quando a educação sistematizada ainda não se estendia à maioria da população, e, a partir da instauração do capitalismo, verificou-se que esse sistema econômico introduziu uma concepção distinta da anterior, ainda que não fosse a ideal, pois colocou-se a necessidade de educação formal, com a intenção de, por meio do processo educativo, assegurar o fortalecimento do novo sistema de produção.

Nesse sentido, Ovil Bueno questiona: “Por que o projeto burguês de sociedade necessita da educação?” (FERNANDES, 2002, p. 36). E o autor respondeu evidenciando que, para o êxito do capitalismo, era importante a formação de pessoas em determinados conhecimentos, mesmo porque com a instauração do novo sistema econômico, as relações de propriedade e entre patrão e empregado sofreram mudanças (FERNANDES, 2002).

No cenário do sistema capitalista, portanto, observa-se por parte dos integrantes do processo educativo, uma atuação (notadamente entre os docentes e educandos), como receptores das políticas, o que se realiza de forma naturalizada, mas que se percebe de modo intencional aos objetivos propagados por esse sistema econômico. Segundo Caldart:

aquela representação tradicional de uma escola irremediavelmente comprometida com concepções e valores urbanos e dominantes na sociedade capitalista e que funcionam como instrumento da própria negação do mundo rural, contradizendo no imaginário aquilo que vivenciam no processo de luta.” (2000, p. 140)

Dessa forma, tanto uns quanto outros, tão somente assimilam, disseminam e acreditam em ideologias responsáveis pela proliferação de preconceitos e situações permeadas por desigualdades e injustiças que os atingem diretamente.

E o que é mais grave: todas as ações estão em conformidade com a legislação e são difundidas pela instituição escolar. Por essa razão há necessidade de conhecer a instituição responsável pela oferta e manutenção do ensino público, e compreender que “estudar o Estado é desnudar uma arena tensa e contraditória, na qual interesses e objetivos diversos se confrontam permanentemente” (PEREIRA, 2009, p. 148). Esse entendimento é exigido tanto dos representantes estatais quanto da sociedade civil, porque cada um desses atores possui papel de atuação social definido, conforme a estrutura de Estado existente em cada momento histórico.

Desse modo, a organização de Estado, em cada sociedade, institui relações de poder, entre as quais o poder advindo da posse do conhecimento sistematizado, vigente no grupo, e, é

por isso que se diz que o Estado é ao mesmo tempo uma *relação de dominação* [grifo da autora], ou a expressão política da dominação do bloco no poder, em uma sociedade territorialmente definida, e um *conjunto de instituições* [grifo da autora] mediadoras e reguladoras dessa dominação, com atribuições que também extrapolam a coerção. Nesse contexto o governo ganha *persona* [grifo da autora] própria, jurídica, separada tanto da *persona* [grifo da autora] física do governante quanto da instituição estatal (PEREIRA, 2009, p. 148-149).

Portanto, é importante considerar os direitos que a sociedade civil passa a exigir dessa instituição, e desse modo, verifica-se que

o surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado entre os países, dependendo dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, do grau de desenvolvimento das forças produtivas, e das correlações e composições de força no âmbito do Estado (BEHRING e BOSCHETTI, 2010, p. 64).

Em se tratando especificamente do direito à educação formal, reivindicação há muito presente nos meios populares, a participação social foi e continua sendo importante para a sua garantia. Desse modo, esse direito será analisado em relação às políticas públicas executadas.

2.1. Políticas Públicas e Educação: a questão dos direitos

Os estudos sobre política pública tiveram suas origens nas academias norte-americanas, onde a área nasceu com o caráter de disciplina no período posterior à Segunda Guerra Mundial.

Na América, os estudos de política pública avançaram, considerando-se as tradições europeias, pois, enquanto no continente europeu as pesquisas se concentravam mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que nos planos dos governos, nos Estados Unidos da América (EUA), ao inverso, a área surgiu no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos.

O estudo das políticas públicas faz parte de várias áreas do conhecimento, no entanto, é no âmbito da Ciência Política que a área assume um grande destaque nas discussões teóricas, conforme demonstra Souza (2006), ao afirmar que nas últimas décadas foi registrado o ressurgimento da importância do campo de conhecimento denominado políticas públicas, assim como das instituições, regras e modelos que regem o seu ciclo: a partir da análise da tomada de decisão, do processo de elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação, sendo essa última etapa realizada tanto no decorrer da implantação da política - avaliação do processo -, quanto ao final, para verificação dos resultados.

Em seu estudo, Eloísa afirma, quanto às políticas sociais que:

se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HÖFLING, 2001, p. 31).

Essa compreensão demonstra a necessidade da ação da sociedade como elemento que suscita a ação do poder público, ou seja, as políticas públicas sociais são o resultado, em última instância, da reivindicação por melhores condições de trabalho, saúde, educação, enfim, pela satisfação de demandas cuja responsabilidade da oferta se

encontra a cargo do poder público, como gestor de recursos gerados por taxas e tributos pagos por todos os cidadãos, sobretudo os assalariados.

Essa ação de cobrança se fez ecoar por ser realizada de forma organizada pelos movimentos sociais, um fato relativamente recente, uma vez que “até 1887, (...) não se registra nenhuma legislação social” (BEHRING; BOSCHETTI, 2010, p. 79), o que será estruturado a partir da organização dos movimentos sociais e lutas de reivindicação dos direitos, dentro os quais à escola pública, ao longo do século XX.

Por isso, é de extrema relevância a ação da sociedade, fato afirmado pela socióloga Maria da Glória Gohn, ao explicar que:

a importância da participação da sociedade civil se faz não apenas para ocupar espaços nas novas esferas públicas, antes dominadas por representantes de interesses econômicos, encravados no Estado e seus aparelhos. A importância se faz para democratizar a gestão da coisa pública, para se ter controle social e inverter as prioridades das administrações no sentido de políticas que atendam não apenas às questões emergenciais, mas políticas que contemplem o crescimento econômico com o desenvolvimento autossustentável das populações atendidas, assim como respeitem os direitos dos cidadãos (ãs) (2010, p. 37).

Como afirma a autora, faz-se importante a participação social, de forma esclarecida e voltada para a concretização dos direitos, sem que, os integrantes de movimentos sociais sejam colocados como “responsáveis pela solução de problemas aos quais eles têm direito de ter acesso” (GOHN, 2010, p. 37).

Tal fator tem se evidenciado nas parcerias entre o poder público e a sociedade, nas quais esta passa a realizar ações que são na verdade de responsabilidade estatal. No campo da educação, essa transferência de responsabilidades acontece, por exemplo, quando ações de conservação do patrimônio escolar e limpeza de áreas externas dos prédios escolares são deixadas a cargo somente da comunidade local.

Nesse sentido, é preciso avaliar as políticas, com base na discussão de questões de interesse da sociedade, o que deve ocorrer ao longo da realização das ações. Ao que tange, especificamente, ao ato de avaliar uma política, Schneider (1986, p. 325) relata: “o objetivo principal da avaliação e de outros tipos de pesquisas referentes a políticas é introduzir conhecimentos no processo de tomada de decisão com vistas a melhorar o desempenho do governo”.

A ação avaliativa deve viabilizar a alimentação do processo, voltado à tomada de novas decisões, tornando-se fundamental que as informações obtidas embasem, e ou, sejam utilizadas na elaboração de futuras ações governamentais. Vale ressaltar a intenção da utilização das informações como base para a elaboração de propostas para aprimorar a prática desenvolvida nas classes multisseriadas, um dos aspectos da pesquisa, que discute as políticas voltadas para essas classes.

Em momentos históricos distintos foram observados períodos de participação da sociedade, e de recrudescimento. Em específico, na constituição histórica latino-americana, Moreira busca alguns subsídios para explicar a sua formação:

caracterizada pelo monopólio de grandes extensões de terras e o desenvolvimento de uma atividade agrícola tendo em vista a exportação, isto é, uma agricultura predatória e voltada à produção de especiarias. Quanto à monopolização das terras, teria como objetivos, de um lado, dar sustentação ao poder de mando do fazendeiro, garantindo-lhe o prestígio, tornando-o temido e poderoso; e, de outro, buscava eliminar os rivais vizinhos que pudessem concorrer em igual prestígio e poder. Dessa forma, a *hacienda*, ou a fazenda, é muito mais uma instituição social e política do que uma atividade lucrativa e, por meio dela, alcançavam-se os títulos de nobreza tão almejados (2000, p. 18).

Pela exposição, depreende-se que a América Latina tem uma história construída sob a égide da submissão das populações latinas residentes em relação aos colonizadores, o que repercutiu nas relações externas dos países desse continente com outras nações. E, internamente, ocasiona uma injusta divisão social, tanto na distribuição das riquezas quanto no acesso aos bens culturais, como no caso brasileiro.

A obtenção de êxito nas políticas para o continente, efetivar-se-á a partir do momento em que os governos nacionais ultrapassarem o plano teórico e formal dos discursos elaborados, e compreenderem a realidade do contexto em que se insere a sua atuação. Tecendo uma crítica a essa distância entre teoria e prática, Souza (2006) acredita que as políticas públicas significam a etapa em que os governos democráticos executam suas intenções em efetivas ações voltadas para todas as áreas de interesse social.

Considerando que esse é o sistema no qual estamos inseridos, a democracia constitui, dessa forma, um tema fundamental no que tange à adoção de políticas públicas para a educação, e não poderá ser compreendida como um simples conjunto de

palavras e promessas, muito menos na perspectiva de ideários engavetados em gabinetes governamentais.

Os pensamentos e ideais da população precisam ser contemplados pelas políticas públicas por meio de ações, metas e planos que os governos de todas as esferas - nacionais, estaduais ou municipais - estabeleçam no intuito de promover a satisfação das necessidades da coletividade, de modo a ir ao encontro do interesse público, porque “a finalidade última de tal dinâmica (...) constitui elemento orientador geral das inúmeras ações que compõem determinada política” (SARAVIA, 2006, p.29), isto é, a concretização das intenções.

Dessa maneira, as políticas públicas caminham no sentido de promover, no âmbito coletivo, benefícios capazes de propiciar o usufruto de produtos e serviços, e, por sua vez, são definidas como “um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade” (SARAVIA, 2006, p.28) ou, ainda, “como ações, práticas, diretrizes políticas, fundadas em lei e empreendidas como funções de Estado por um governo, para resolver questões gerais e específicas da sociedade” (HEIDEMANN, 2009, p.29).

Evidencia-se, pois, em todas as definições de políticas públicas, o papel do Estado como instituição responsável pela garantia da satisfação das necessidades coletivas, o que, na prática, porém, só se efetiva com as reivindicações dos movimentos sociais organizados, como se observa na educação do campo, conforme se discutirá ao longo do trabalho.

Conforme Arroyo (1999), na elaboração das políticas educacionais, são considerados os aspectos relativos ao meio urbano. Assim, os currículos, calendários, os procedimentos de ensino tem a concepção pautada a partir da cidade, e, no campo passam por adaptações, a fim de também serem aplicados. Essa preponderância do ideal urbano, segundo o autor, apresenta o campo como espaço a ser superado, o que contraria o princípio do respeito à diversidade.

A gestão pública apresenta por função específica administrar o bem comum, responsabilidade que lhe é inerente. Por sua vez, os cidadãos têm o direito de receber essa “proteção” advinda da execução das políticas, por parte do Estado. Em se tratando da educação pública para as comunidades do meio rural, a discussão desse direito é relativamente recente, conforme descrito por Molina e Fernandes:

O debate a respeito da educação rural data das primeiras décadas do século XX. Começou no 1º congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, em 1923, e tratava de pensar a educação para os pobres do campo e da cidade no sentido de prepará-los para trabalharem no desenvolvimento da agricultura [...] Enquanto a Educação do Campo vem sendo **pelos** [grifo nosso] povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado **para** [grifo nosso] a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas (2004, p.62).

Essa educação rural do início do século assentava-se no ideário da educação compensatória, pensada **para** as populações “atrasadas”, mas sem participação alguma das mesmas e ou consideração de suas especificidades: dirigia-se aos **pobres do campo** (grifo nosso).

Já a educação do campo possui uma conotação completamente distinta. Os sujeitos são os povos do campo com suas demandas e peculiaridades, fato que justifica a distinção feita pelos autores entre as duas definições: educação do campo e educação rural, cujo sentido ultrapassa a questão semântica e compreende outras dimensões, de ordem política, ideológica, econômica e cultural.

Por isso, a discussão da educação do campo constitui-se em temática ampla, considerando o pressuposto de que as políticas públicas de um modo geral e, especificamente, as políticas educacionais são (ou melhor, devem ser) planejadas e executadas com o objetivo explícito de promover a elevação da qualidade de vida da população em todos os aspectos, o que inclui o acesso ao conhecimento sistematizado. Assim, para que se atinja esse objetivo, Gohn (2010, p. 58) afirma a “participação, cidadania e o princípio político da educação” como fundamentos da discussão do direito à educação, sem os quais esse propósito não seria alcançado.

Entretanto, permeando o processo de tomada de decisão há os interesses implícitos, advogando geralmente em prol de teses contrárias à democratização do saber. Por isso, a importância da ação dos movimentos sociais no intuito de participar e interferir na inclusão de temas relevantes para a sociedade.

O Estado brasileiro, pressionado pelos movimentos sociais, conforme seu processo histórico, introduziu essa temática como um componente recente da sua agenda de discussão política, sendo essa inclusão fruto das demandas de grupos interessados, como os educadores que atuam nessa área, por meio das conferências de educação do campo - a primeira e a segunda Conferência Por Uma Educação Básica do Campo, que aconteceram na cidade de Luziânia-GO, respectivamente nos anos de 1998

e 2004 - e outros espaços de discussão constituídos por representantes de diversas instituições, com o objetivo de fortalecer a cobrança por ações voltadas à educação do campo.

Isso remete à importância do debate amplo das políticas públicas, com o envolvimento dos diversos setores da sociedade, e ocorrendo desde as etapas de composição da agenda e tomada de decisão, momentos fundamentais ao processo de elaboração e execução de ações que instituirão no plano formal a garantia dos direitos fundamentais dos cidadãos.

Portanto, quando se discute a educação *do/no* campo, e, no que se refere às classes multisseriadas, é preciso definir a perspectiva da reflexão, principalmente por se tratar de um processo que implica em debate sobre poder, construção social e ideologia.

Ainda sob esse aspecto, um questionamento importante é quanto ao efeito da educação: reprodução ou emancipação? Para Bourdieu, existem dois tipos de reprodução, um oriundo do componente familiar e outro do âmbito social. No primeiro, o autor aponta que a estratégia tem seu fundamento na dimensão econômica – quando a família possui ampla capacidade financeira –, enquanto o segundo só possui importância no caso de indivíduos para os quais a titularidade fornecida pela escola constitui uma possibilidade de ascensão social (MENDES; SEIXA, 2003). Assim, desde o grupo familiar, verifica-se uma tendência à reprodução, alimentada pela sociedade e por seus mecanismos de controle, como a escola e a igreja.

Em relação à educação planejada para as comunidades do campo, as políticas públicas implementadas funcionaram sempre com a inclinação para a conservação das estruturas sociais. Ou seja, os projetos e programas sempre foram executados sem a perspectiva de promover mudanças capazes de se refletir em transformações sociais efetivas, a despeito de, mesmo as populações menos escolarizadas e politizadas, conceberem a educação como direito – e encarada por muitos como o principal – passível de alterar para melhor sua condição de existência.

Concepções sociais como essa, em relação à educação são construídas, por isso, analisar-se-á alguns aspectos históricos da educação formal, especificamente, para então, investigar esse processo no município de Dianópolis-TO.

2.2. A Concepção de Educação Pública: contexto histórico

O processo de educação formal, principalmente, por seu caráter de elevação cultural e, conseqüentemente, possibilidade de melhoria das condições de vida de quem se apropriasse dos conhecimentos científicos, foi planejado e executado por meio das ações políticas de modo distinto, conforme a classe social da qual os indivíduos fossem oriundos:

a divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais (GRAMSCI, 2001, p. 33);

uma dicotomia, cujo principal efeito consistiu na preparação específica daqueles que ocupariam os cargos de comando, bem como do grupo que seria capacitado para o desempenho das atividades manuais.

Quanto às discussões sobre a universalização do ensino, há muito, aconteciam em vários países, conforme afirmou Aranha (1996), em relação à Europa, onde datam do século XVI. Nos EUA, a implantação da escola pública datou do começo do século XIX, e abrangeu até o ensino superior.

Desse modo, no cenário mundial, a implantação da escola pública, ao longo de sua história, segundo Aranha (1996), evidenciou dualidades na educação, aspecto evidenciado em um sistema com clara distinção entre educação popular e educação para a elite, em países onde a intervenção do Estado aconteceu de forma mais ou menos incisiva.

No Brasil, a história da luta pela educação pública, retratou as barreiras ao acesso, das classes populares, à escola formal. Situação essa que, em cada período histórico, se mostrava de forma mais explícita ou mais tênue, porém, sempre com o efeito de impossibilitar o acesso das classes sociais mais pobres à escola ou, de lhes ofertar uma educação restrita à aquisição das primeiras letras: conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo, cuja intenção era apenas viabilizar o ingresso dos sujeitos ao sistema produtivo.

Conforme Aranha (1996), nas primeiras escolas do Brasil, de organização jesuítica, estiveram reunidos os filhos dos índios e dos colonos, mas a tendência era

separar os catequizados e os instruídos, marca que permaneceu no século XVII. Os conteúdos eram temas inerentes à cultura europeia e urbana, completamente estranhos, portanto, ao contexto agreste e rural brasileiro.

E, a implantação do ensino público do Brasil, somente aconteceu, em caráter oficial, no ano de 1772, após a realização de várias medidas de forma aleatória, o que resultou num enorme atraso da organização escolar brasileira em relação a outros países (ARANHA, 1996).

Desse modo, o Brasil aliou à questão da morosidade em que os processos aconteceram: a propagação das ideologias relativas às classes sociais, aspectos cuja consequência foi a exclusão da classe popular à escolarização, fato que só começou a mudar por razões de caráter econômico.

Com a urbanização acelerada, devido ao capitalismo industrial, ampliou-se a demanda por trabalhadores qualificados para o mercado. Então, no século XIX, foram conquistadas algumas das reivindicações oriundas do período anterior em relação à exigência da universalização do ensino, o que, inicialmente, aconteceu apenas em caráter formal.

O Estado passou a ter uma intervenção maior, a fim de instituir a escola elementar universal, leiga, gratuita e obrigatória. Entretanto, a dualidade do ensino conforme a classe da qual o sujeito era proveniente ainda persistia: para a classe burguesa era ministrado o ensino propedêutico, que propiciava a formação clássica. Ao trabalhador da indústria e do comércio, cabia a formação técnica (ARANHA, 1996).

Na Constituição de 1824, outorgada em 25 de março, no Título 8º: *Das Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros* ficou assegurado, no Art. 179, XXXII: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos” (FREIRE, 1993, p. 50), prerrogativa legal que não se concretizou a partir dessa lei, que, apesar do aspecto positivo de sua abrangência social, pode ser criticada pela restrição do acesso da escolarização do povo somente à instrução **primária**.

No ano de 1827, foi elaborado um projeto de lei com o intuito de organizar todo o sistema de ensino, desde o nível elementar ao superior. Contudo, ficou “reduzido a duas leis (...), uma que criava os cursos jurídicos, de 11 de agosto de 1827 (...) e a segunda que regulamentou, em 15 de outubro de 1827, o ensino para as escolas de primeiras letras” (FREIRE, 1993, p. 51). Mais uma vez, a ênfase no ensino superior ficou explícita. Assim, pode-se afirmar que o período imperial só reforçou o elitismo, já

existente na educação brasileira, dando ênfase ao ensino superior, com a concomitante negligência aos níveis secundário e primário (ARANHA, 1996).

Quanto ao currículo, em seus primórdios, inexistia articulação entre um nível e outro. Utilizava-se como parâmetro para a organização da estrutura do ensino secundário a que se encontrava no nível superior. Por esse fato, pode-se deduzir que toda a organização curricular já direcionava os sujeitos para o nível ou modalidade de ensino, segundo a sua origem social (ARANHA, 1996). Para quem se destinava somente a instrução primária? Evidentemente, para as classes populares que, normalmente, só permaneciam na escola pelo período obrigatório, definido em lei. E, a quem se destinavam as etapas superiores? Aos sujeitos oriundos de famílias que poderiam mantê-los somente estudando.

De modo análogo - ao que ainda ocorre - havia no período imperial, de forma mais aguda, precariedade quanto à destinação de investimentos para a educação, o que redundava na falta de prédios escolares para todos os que necessitavam. Inexistiam iniciativas para a preparação docente, bem como era paga aos professores uma remuneração que não estava condizente com as atribuições, ou seja, com relação às condições para a oferta do ensino, a situação real distanciava-se em muito do ideal. Mas, é importante ressaltar que, esse estado indesejável da educação atingia, sobretudo, a população pobre do País.

Em 1834, houve uma reforma do ensino elementar, deixando a responsabilidade desse nível de escolaridade à cargo das províncias. O ensino primário não constituía exigência para o secundário, assim, quem possuía condições financeiras contratava professores (preceptores) para os filhos e, o povo em geral, somente contava com um número ínfimo de escolas, nas quais era ofertada a instrução elementar que consistia em: “ler, escrever e contar” (ARANHA, 1996, p. 155).

Em 1837, foi fundado o Colégio Pedro II “destinado a servir de padrão de ensino” (ARANHA, 1996, p. 154) para o País. Ocorrendo, no período compreendido entre 1860 a 1890, por parte da iniciativa privada, principalmente, das correntes religiosas representadas por jesuítas e protestantes, a fundação de importantes colégios. Neste período, surgiram também, as iniciativas leigas, ressaltando que todas essas ações aconteceram nas capitais brasileiras localizadas no centro sul e sudeste do Brasil (ARANHA, 1996). O interior do País foi excluído dessas iniciativas na área da educação.

A exclusão do ensino formal permanecia e, no ano de 1867, conforme relatório de Liberato Barroso, somente tinha acesso ao primário no Brasil, 10% da população em idade escolar (ARANHA, 1996). Como se verifica, um índice de acesso restrito, diante de uma legislação que estendia essa etapa a todos os cidadãos.

A reforma de Leôncio de Carvalho fixou, em 1879, normas para o ensino primário, secundário e superior, com a defesa dos princípios da liberdade de ensino, de frequência e religião e, ainda, escolas preparatórias para professores, além do acesso ao ensino por parte dos escravos. Porém, nem todas essas propostas se concretizaram.

Verificou-se, também no período imperial, além da ênfase no ensino superior e o descaso com os demais níveis, a ausência de ações sistemáticas para a formação profissional dos docentes. A exclusão da escola se faz em relação à classe social, como os pobres e escravos e, em relação ao gênero, uma vez que a mulher era excluída da escola. A efervescência das ideias do período, com a influência do positivismo, provocou o choque com a tradição católica. Entretanto, a situação de negligência com a educação pública continuou a marca desse período.

No período republicano do Brasil, que foi iniciado a partir de 1889, permaneceram as contradições de classes. Com o final do século XIX houve algumas mudanças no contexto econômico, até então, baseado nas atividades agrárias. Aconteceu, assim, um avanço no comércio e um “pequeno surto de industrialização” (ARANHA, 1996, p. 155).

Entretanto, esse avanço não promoveu alterações no quadro da educação “que não é vista como meta prioritária em face da grande população rural analfabeta, composta, sobretudo, por escravos” (idem, p. 155). Essa afirmação demonstra o pensamento dos representantes da época em relação à escolarização no País, tendo em vista, conforme a autora, quem constituía o universo dos iletrados.

Por isso, afirma-se que a educação sistematizada, desde a sua instituição, esteve a serviço de um grupo, definindo: “para os que nada tinham, cabia o saber do vulgo; para os afortunados, o saber de iniciação” (PONCE, 1995, p. 26), ou seja, os fins da escolarização, historicamente, se confundem com a manutenção, no poder, da classe social que detém a força política e os meios de produção.

No início do século, o cenário brasileiro caracteriza-se pelo crescimento desigual entre as regiões do País, as greves e a repercussão interna de acontecimentos que ocorreram no cenário internacional, como a quebra da bolsa de 1929, cujos efeitos se proliferaram por todo o globo (ARANHA, 1996).

Com relação à educação para a população do meio rural, observa-se que

nas décadas de 20-30, o meio rural sofre profundas mudanças. Alguns fatores impulsionaram essas mudanças. Inicia-se, nessa época, um processo de esvaziamento do campo em decorrência do início do processo de industrialização. A crise da superprodução cafeeira, provocada pela “crise de 29”, e a conseqüente baixa dos preços do café levaram o capital a se deslocar para outros setores “mais produtivos”, iniciando o processo de industrialização (MOREIRA, 2000, p. 38).

Essas questões, inerentes ao plano econômico, tanto nacional quanto internacional, também repercutiram no contexto educacional. Desse modo, segundo Hage (2010), a pretensão da Revolução de 1930 consistia em educar a elite política e econômica e “também buscava implementar um sistema educacional com perspectiva centralizadora, tendo como marco a criação do Ministério da Educação e Saúde” (AZEVEDO, 2010, p. 79).

Verifica-se, portanto, que a concepção da educação do campo com suas especificidades, ainda se encontra em processo de construção, não significando, por assim dizer, a simplificação ou minimização de conteúdos e práticas; e ou, despreocupação com a estrutura física das escolas, transporte dos alunos e demais condições de funcionamento, mas sim, uma ação planejada por políticas fomentadas, sobretudo, pela ação dos movimentos sociais e que exige, para não se limitar às conquistas legais - apenas no plano formal -, serem incorporadas à formação dos professores.

Por isso, a necessidade de discutir as especificidades da formação docente e a função da escola, a fim de que se apresente a vivência das concepções defendidas como essenciais à educação do campo.

2.3. A Formação dos Educadores e a Função da Escola

E a formação dos profissionais para ministrar o ensino? Como ocorria? A que fins servia? É importante destacar a distinção entre o processo de formação dos sujeitos nas comunidades primitivas - nas quais a aprendizagem acontecia em todos os

momentos, englobava todas as dimensões da vida - e a preparação para trabalhar com o modelo formal de educação.

De modo antagônico, “a educação sistemática, organizada e violenta, surge no momento em que a educação perde o seu caráter homogêneo e integral” (PONCE, 1995, p. 28), ficando a cargo de uma instituição externa ao grupo familiar e sem o seu caráter anterior de processo espontâneo e prático.

O autor evidencia, além disso, o desprestígio social dos profissionais que exerciam a atividade de ensino: como outros artesãos, eram remunerados para sua tarefa, o que os caracterizava como classe inferior já que “o salário era uma prova de servidão” (PONCE, 1995, p. 67), ou seja, ensinar não era uma atividade cujo exercício fosse valorizado.

Com a abertura das escolas (monastérios) à massa, por volta do século VII, o objetivo do ensino permaneceu inalterado, e o conteúdo² destinado a essa classe, que agora ingressava na atividade escolar, tinha por intuito não a sua instrução, mas buscava exclusivamente “familiarizar as massas camponesas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas” (PONCE, 1995, p. 91). A escola cumpre, dessa forma, como a religião, a função de instrumento destinado à manutenção desse ordenamento político e social, distinguindo, por um lado, a classe dirigente e, por outro, àqueles a quem cabia se resignar ao sistema vigente.

Nos períodos históricos seguintes, a escola permaneceu como instrumento de manutenção do *status quo*, sendo que “as massas exploradas da Antiguidade e do Feudalismo apenas haviam trocado de senhor” (PONCE, 1995, p. 134); isso, a despeito do surgimento da modalidade de trabalho “livre”, que aconteceu no fim do século XV e início do século XVI (PONCE, 1995).

Na verdade, se for adotado o conceito de liberdade, como poder de decidir, ou seja, como autonomia, os indivíduos não o eram. Pois, as decisões não eram negociadas; sempre outro sujeito, com quem mantinham dependência econômica e ou política, decidia pela coletividade.

No âmbito da teoria educacional, um aspecto interessante é o fato de que, ao longo da história, as concepções pedagógicas dos teóricos da educação também

² Para Paulo Freire: “toda informação traz em si a possibilidade de seu alongamento em formação” (FREIRE, 1994, p. 131), entretanto, o conteúdo transmitido às pessoas da classe popular possuía o caráter de adestramento, em vez de se constituir como via de acesso à construção de conhecimento. Persistia no sistema de ensino, a característica de manutenção da organização social.

estiveram a serviço do modo de produção vigente e, conseqüentemente, contribuíam para manter a estrutura do poder político da forma como este se organizava.

Entre os teóricos cujas concepções influenciaram o pensamento pedagógico na época, Ponce (1995) destaca: Rousseau, Basedow, Filangieri, Condorcet e Pestalozzi. Os dois últimos, a despeito de, também, adotarem posicionamentos consonantes com a classe dominante, tiveram contribuições importantes no que se refere à discussão da gratuidade do ensino e quanto ao âmbito de intervenção do Estado nesse processo.

Com a Revolução Industrial e a instauração do modo de produção capitalista, a classe burguesa passou a vivenciar um paradoxo: ao lado da necessidade econômica de capacitar a massa de operários - força de trabalho - que precisava de conhecimentos para viabilizar o aumento da produção, deveria manter essa mesma classe alijada de consciência crítica: “de um lado a necessidade de instruir as massas para elevá-las até o nível das técnicas da nova produção e, do outro, o temor de que essa mesma instrução as torne cada dia menos assustadiças e humildes” (PONCE, 1995, p. 150).

Contradição ainda hoje vivenciada, pois as mudanças relativas à educação sempre ocorreram sem que houvesse transformações na estrutura social, constituindo-se apenas em “reformas”. Segundo Ponce (1995), as revoluções, cujos efeitos refletiram sob a educação, foram somente dois fatos: a divisão da sociedade primitiva em classes, e a substituição do feudalismo pela burguesia no século XVIII; os outros acontecimentos históricos situaram-se apenas como mudanças sem maiores conseqüências.

Desta análise, da função e objetivos da educação, desde as comunidades primitivas até o momento atual, identifica-se a necessidade de discutir as concepções pedagógicas adotadas desde então na formação docente, tendo em vista a compreensão de seus significados e efeitos explícitos e implícitos, para que se possa construir coletivamente o processo formativo para os professores de modo coerente com a perspectiva de cidadão e de sociedade almejada. Porém, essa reflexão sobre a educação pretendida, precisa considerar que, como aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 2010), a escola, e seus agentes, os professores, sofrem restrições em suas ações, as quais devem conhecer e compreender. E um dos aspectos centrais relativos ao exercício do magistério como profissão é que:

(...) a institucionalização da profissão docente antecede a estatização da educação ocorrida no final do século XVIII, concomitantemente ao processo de

emergência do Estado Nação (...), porém, nesta passagem, há um reordenamento da função da educação e da profissão docente (MOREIRA, 2000, p. 142).

Esse reordenamento se fundamenta nos objetivos do ato docente. Assim, a reflexão da docência como profissão se realiza a partir da análise de questões subjacentes ao ato educativo, tais como: a concepção da atividade docente, fundamentada na prática desenvolvida na escola, e o seu efeito sobre os educandos, se contribui para o conformismo ou instiga à emancipação; como essas concepções foram engendradas e, se a consciência desse processo transforma a prática pedagógica em ação educativa e política, ou seja, comprometida com a transformação; e, por fim, quais as concepções e práticas necessárias ao exercício da docência em escolas do campo, e, mais precisamente, em classes com organização multisseriada.

Outra reflexão importante é quanto às relações (sociais, econômicas, políticas, entre outras) presentes no exercício da docência. Todas essas relações precisam ser discutidas e questionadas com e pelos professores no processo formativo, para que assim, aconteça também, durante o trabalho pedagógico, na sala de aula, em relação ao ensino.

Em se tratando do profissional da escola do campo com turmas multisseriadas, a formação realizada precisa contemplar as suas especificidades, discutindo meios de transformar a prática educativa e torná-la mais coerente com o seu contexto de atuação, a área rural, sem, todavia, desqualificá-la ou esvaziar os conteúdos a serem trabalhados.

Por isso, há a reivindicação pela implementação de políticas públicas para a formação dos professores do campo, dimensão historicamente desconsiderada e que possui importância ímpar para uma educação pública que possua como meta a socialização dos conhecimentos acumulados e a construção de saberes com qualidade, o que ainda não se constitui realidade, para a totalidade do povo, no Brasil.

Tal situação é ilustrada por Aranha (1996, p.155) quando afirma, em relação às ações para formação dos professores, que “o descaso pelo preparo do mestre faz sentido numa sociedade não comprometida com a prioridade à educação elementar”. Isto é, o descaso intencional, estado evidenciado, no Brasil, pela ausência de preocupação com a formação dos professores, pois “as escolas normais são implantadas aos poucos, sobretudo no final do século XIX” (idem, p. 155).

Diante desse quadro, urge a elaboração e execução de um projeto educacional no qual a formação de professores do campo seja organizada de forma integrada a esse contexto, à prática pedagógica desenvolvida com as escolas e sujeitos desse meio, processo que contribuirá para um verdadeiro desenvolvimento do campo, que ocorra de forma includente e sustentável.

2.3.1 A Organização da Profissão Docente

Em se tratando da educação brasileira, nos estudos observam-se diversas limitações ao exercício da docência. Uma delas se refere à questão da organização da formação profissional docente, para a qual não foi destinada a devida atenção, e apresentava aspectos que a desqualificava, fato descrito por Ribeiro ao se referir à situação dos cursos normais no século XIX:

a organização das escolas normais, iniciada na terceira década do século XIX, trouxe pequena melhora. Pequena, devido à situação de instabilidade de tais cursos, por estarem em nível secundário e só em 1880, em São Paulo, passaram a três anos; por apresentarem problemas quanto à programação (detalhavam desnecessariamente alguns aspectos e tratavam superficialmente de outros); por serem noturnos e, portanto, por terem poucas aulas práticas; pela não-garantia de profissionalização; e pelo mau preparo dos professores (1993, p. 57).

Pela breve descrição, fica notória a deficiência no processo de formação inicial desses professores, devido à estruturação dos cursos, duração, carga horária, currículo trabalhado, o que resultava em uma formação inicial inadequada dos professores.

Outro aspecto responsável pela ineficiência da formação docente era a fundamentação ideológica da profissão do magistério, que incutia nos futuros professores a convicção de que o conteúdo do ensino, como afirmou Freire, deveria ser ministrado de forma acrítica:

quase que totalmente desprovida do sentido do ato político que lhe é inerente, mediado como deveria ser pelo profissionalismo e competência, substituindo-a pela educação como ato de amor, de abnegação, de sacrifício, de ternura, de adivinhação do conhecimento. Parca educação que leva à massificação e ao analfabetismo (1993, p. 152).

Evidencia-se o fato de se associar o ensino a uma atividade feminina, gênero que retirava, principalmente à época, o caráter profissional do magistério; pois, a atividade docente ficava legalmente associada a um ato de afeto, que por natureza seria desenvolvido pela mulher destinada, naturalmente, a “cuidar” das crianças.

Essa questão perdurou por muito tempo e, em algumas situações, ainda se faz presente, notadamente, em classes da Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como em algumas localidades onde os professores mantêm uma relação de proximidade com a comunidade, fato que vincula o ensino a uma atividade feminina, maternal e, por isso, destituída de seu caráter profissional.

É bem provável que essa compreensão do magistério seja proveniente, conforme Ponce, da concepção do ideal/finalidade da educação descritos no século VII, à época do Império Romano, período em que nas escolas às quais podiam ser frequentadas pelas massas “não se ensinava a ler, nem a escrever (...)” a intenção era “(...) familiarizar as massas campesinas com as doutrinas cristãs e, (...) mantê-las dóceis e conformadas” (1995, p. 91). Isso demonstra o fato de, na história da educação, serem comuns as ações com caráter de reprodução, realizadas de forma contundente, promovendo uma escolarização cuja função era exclusivamente a manutenção/reprodução de preconceitos e desigualdades, constitutivos da estrutura social.

E, esse ensino de conotação ideológica, em favor da classe dominante, ainda era extremamente seletivo, ou seja, a escola não estava acessível para todos os cidadãos, realidade evidenciada pelos índices de analfabetismo da população brasileira: em 1890 a taxa de analfabetos era de 85% da população em idade escolar, passando para 75% em 1900, número que permaneceu em 1920³.

No período referido, da última década do século XIX à segunda década do século XX, o Brasil possuía esses alarmantes índices da população analfabeta, considerado o total de habitantes, sem as noções básicas de leitura, escrita e cálculo, ou seja, todas essas pessoas encontravam-se desescolarizadas.

Em relação à localização da população, nas décadas de 1940, 1950 e 1960, observa-se que a distribuição entre as áreas urbana e rural era a seguinte: a população suburbana/urbana passou de 31%, para 36% e 45% nesse período, enquanto a população

³Conforme dados do Instituto Nacional de Estatística, Anuário Estatístico do Brasil, ano II, 1936, p. 43, apud Ribeiro, 1993, p. 81.

rural, inicialmente, de 69%, atingiu 64% e, posteriormente, 55%⁴. Taxas de urbanização cujos critérios são contestados por Veiga (2003) conforme será discutido posteriormente.

Entretanto, o fato de se ter um contingente grande de pessoas no campo, não fomentava a implantação de políticas públicas para a educação e ou ações específicas voltadas a esse contexto. O próprio Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, como afirma Ribeiro:

continha as “diretrizes de uma política escolar, inspirada em novos ideais pedagógicos e sociais e planejada para uma civilização urbano-industrial” (Azevedo, 1944: 397). Como se existisse apenas um tipo de sociedade “urbano industrial” (1993, p. 123).

Explicitamente o Manifesto, cujo texto afirma a inspiração em novos ideais, mantém as antigas posturas: a política educacional considerava, em seu planejamento, apenas os habitantes das áreas urbanas; postura coerente com a ideologia de promoção de escolarização somente para a sociedade que se pretendia construir: urbana, industrializada, e, em consonância com a ideologia difundida, desenvolvida.

Partindo dessa lógica, no período compreendido entre as décadas de 1960 e 1970, a execução de ações para melhora nos níveis de alfabetização promoveu uma pequena redução no índice de analfabetismo, de 39,4% para 33,6%⁵. Contudo, esses números ainda estavam muito elevados, considerando a pretensão do País em se inserir no contexto mundial como nação desenvolvida.

Quanto à distribuição, a população brasileira suburbana continuava em tendência crescente, passando de 45% em 1960, para 56% em 1970. A população do campo nesse interim apresentava queda em seu quantitativo, passando de 55% para 44%⁶ no mesmo período.

Apesar da situação alarmante expressa nos dados do analfabetismo, os estudos não apontam à existência de projetos educacionais voltados para a escolarização da

⁴Dados do Instituto Nacional de Estatística, Anuário Estatístico do Brasil, ano XIII, 1952, p. 28; ano XVII, 1956, p. 47; v. 32, 1971, p. 44, apud Ribeiro, 1993, p. 138.

⁵Fonte: Casemiro dos Reis Filho, A Revolução Brasileira e o ensino, 1974a, p. 2, apud Ribeiro, 1993, p. 160.

⁶Dados do Instituto Nacional de Estatística, Anuário Estatístico do Brasil, vol. 32, 1971, p. 44, apud Ribeiro, 1993, p. 160.

população brasileira e, nem especificamente, para a formação dos docentes, ação indispensável para reverter a situação educacional.

Se essa afirmação é válida para a formação dos professores em geral, no que se refere aos profissionais que iriam atuar na educação do campo, essa circunstância nem ao menos é citada. Tal quadro indica que, a despeito de uma pequena melhora nos índices de alfabetização da população, a concepção da escolarização ainda se pautava em pensamentos como o de Pestalozzi, que “nunca pretendeu outra coisa a não ser educar os pobres para que estes aceitassem de bom grado a sua pobreza” (RIBEIRO, 1993, p. 143), isto é, a histórica educação para a manutenção.

A consideração desses aspectos traz à tona a questão de como deve se preparar o professor que irá atuar na complexa sala de aula do campo, na qual, além das questões pedagógicas, esse profissional deve compreender o meio cultural, social, econômico, político, ideológico, dentre outros. Nesse sentido, para Gramsci,

o nexu instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior (2001, p. 44).

Logo, para exercer sua profissão de modo a contribuir para a transformação, o professor deve possuir além de saberes científicos e técnicos, consciência do significado social de sua atuação, pois, a inconsciência acerca do sentido de sua atividade pode transformar o educador em eficiente instrumento de manutenção da estrutura social em vigor, o que o autor confirma ao dizer que:

Se o corpo docente é deficiente e o nexu instrução-educação é abandonado visando a resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educatividade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corpacidade material do certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico (GRAMSCI, 2001, p. 44).

Nesse sentido, ser professor como profissional implica o (re) conhecimento da função política inerente a essa atividade, além do fazer estritamente instrumental. Tal reconhecimento impõe a necessidade de tomada de posição por parte dos docentes, em relação à sua identidade profissional e, conseqüentemente, assumir (ou não) o

compromisso político de optar pela via da reprodução ou da transformação, frente a essa consciência.

Além de políticas públicas efetivas, a profissionalização docente exige ainda, dos educadores, uma postura de coerência com a atividade exercida, um tratamento comprometido de seu fazer profissional, pois, conforme afirma Freire, “a segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional” (1998, p.103).

Portanto, como profissionais da educação responsáveis pela tarefa, que é de suma importância, de trabalhar na formação dos seres humanos, sobretudo, contribuindo para aguçar a construção da consciência, os docentes necessitam aliar à postura política, competência técnica (apropriação do saber científico), pedagógica (saber ensinar) e compromisso político, o que se manifesta pela coerência entre as ideias e ações, pela adoção das atitudes de cobrança aos gestores responsáveis em relação às condições adequadas de trabalho, e, no plano profissional/pessoal, pela busca incessante do saber.

Assim, a discussão sobre a trajetória da formação de professores precisa ser realizada com vistas à compreensão dos fatores que contribuem para o seu avanço ou retrocesso, com a intenção de que se tenha clareza quanto à formação necessária para o educador das classes multisseriadas, diante dos desafios a serem superados.

2.3.2. A Formação do Professor do Campo

Ao longo da história, evidenciou-se que o sentido da profissão docente na perspectiva das políticas públicas esteve sempre a serviço dos ideais dos dirigentes, ou seja, funcionando como fundamento para a manutenção da organização social.

Esse fato torna urgente para cada professor construir e assumir a sua identidade profissional, principalmente, os docentes que atuam no campo, pois, de um modo geral, os educadores se afirmam progressistas, porém “nem sempre, (...) nós, educadoras e educadores que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com o nosso discurso avançado” (FREIRE, 1992, p. 25). Por isso, comumente, são realizadas práticas inócuas nas salas de aula, e propagadas concepções reacionárias, ainda que de modo inconsciente.

Diante disso, a discussão da natureza do trabalho docente constitui tarefa de crucial relevância para todos os profissionais da educação, de modo a esclarecer questões relacionadas à fundamentação e finalidade do trabalho educativo; à formação dos sujeitos com os quais se trabalha, os alunos, e aos papéis sociais desses sujeitos que são preparados nessa escola. Com essa reflexão será possível identificar se a docência acontece na perspectiva de permanência da organização social ou, se direciona à emancipação do ser humano.

Quando se discute essas questões, a atuação docente passa a ser compreendida em toda a sua amplitude, pois, é uma ação que ultrapassa o limite do estritamente pedagógico, evidenciando a necessidade de enfatizar a vinculação existente entre a prática educativa e o contexto social, tanto com relação aos conteúdos trabalhados, quanto no que diz respeito às relações existentes na sociedade, constituída com uma divisão em conformidade com os interesses de uma parcela e, em detrimento da maioria (LIBÂNEO, 1989).

Construída essa compreensão, a ação pedagógica poderá ser realizada no sentido de contribuir para a formação de sujeitos efetivamente educados, e não, somente escolarizados, ou seja, indivíduos que compreendem a sociedade da qual são integrantes, seus fundamentos e as consequências dessa forma de organização.

Com uma prática que transpõe os limites da escola - que numa visão restrita abordaria somente a questão do ensino e da aprendizagem - e se encaminha ao âmbito político, no sentido ideológico, o docente instiga os sujeitos (no estudo em questão os alunos do campo) a discutirem e compreenderem as razões da exclusão da agenda e ou ineficiência de políticas públicas voltadas para a educação nesse meio, isto é, o porquê de a “escolinha” existente no meio rural caracterizar-se por uma estrutura física inadequada.

Mas, torna-se necessário inserir a compreensão deste contexto no trabalho docente, porque se constitui em “uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política séria e correta, que é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer (...)” (FREIRE, 1992, p. 11). Essa é uma das características do ser docente como um exercício profissional.

Para o processo de profissionalização é necessário que o educador conheça os fundamentos teóricos da sua prática, a fim de realizar um trabalho bem fundamentado. E, em se tratando da profissão de professor, de acordo com Carvalho, existem quatro

tendências profissionais, sendo, cada uma delas, vinculada a uma corrente do pensamento sócio-histórico e filosófico:

O professor como profissional competente como tributário do tecnicismo (neopositivismo) e do neoliberalismo; o professor como profissional reflexivo em sua confluência entre o vitalismo e o pragmatismo de Dewey; o professor como profissional orgânico-crítico em suas relações com o neomarxismo gramsciniano e a teorização crítica (Teoria Crítica). Já a tendência do professor como profissional pós-crítico aponta a visão pós-crítica expressa em correntes sociofilosóficas, como o pós-estruturalismo e o pós-modernismo (CARVALHO, 2004, p. 22).

A adesão a cada uma dessas tendências implica em reflexão acerca da visão de mundo e da educação em que se acredita. Observa-se, de forma distinta entre as abordagens, maior proximidade ou distanciamento em relação às questões sociais, e atuação com caráter mais propenso à emancipação ou reprodução das desigualdades existentes entre as classes sociais.

Para a análise ora realizada, a partir da reflexão elaborada, a perspectiva profissional da qual a pesquisa se aproxima é a terceira, a qual aborda o professor como profissional orgânico-crítico. Isso porque, conforme a realidade demonstra, é preciso que a atuação docente integre ao fazer pedagógico o caráter político da educação. Diante disso,

Os / as professores / as devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem coletivamente na produção de currículos e divisão do poder. Precisam desenvolver um discurso que lhes permita atuar como intelectuais transformadores / as. E, como intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimentos necessários para abordarem as injustiças e atuarem como críticos / as comprometidos / as com um mundo livre de exploração (COSTA; POLETTI, 2004, p. 129).

Essa perspectiva de formação do professor atuante no campo, requer que sejam inseridas nos processos formativos, categorias capazes de oferecer subsídios para o seu trabalho, tais como: a questão da identidade da escola, com sua diversidade; a importância da participação e o vínculo entre os saberes local e o conhecimento sistematizado; a proposta pedagógica do campo; a responsabilidade do poder público e a estrutura do sistema de ensino. Tudo isso, integrado ao desenvolvimento das práticas realizadas em sala de aula.

Assim, para que o professor do campo construa e assuma sua identidade profissional como sujeito orgânico crítico é necessário que seja dada atenção para a implantação de processos formativos gerados a partir da escola, pautados em sua identidade, que considerem a complexidade, os conflitos, desafios, saberes existentes e, principalmente, a capacidade de estabelecer um diálogo ininterrupto com todos os sujeitos.

No Brasil, o processo de construção do profissional e da escola do campo se constitui como processo contínuo, marcado por recuos e avanços, mas, sobretudo, transformado pela dinâmica social ao longo da história.

2.4. A Escola e a Educação do Campo no Brasil

A concepção do Estado como instituição social passou por transformações: para Marx, o Estado atuava como representante da classe burguesa, e não representava os interesses públicos (BEHRING; BOSCHETTI, 2010). No período feudal, essa instituição se constituía como propriedade privada, dos senhores feudais. Para o sistema capitalista, o papel do Estado reside na garantia do direito de propriedade, para que as atividades econômicas tenham um caráter próprio, desvinculadas das dimensões jurídicas e ou políticas.

Nesse sentido, a prática dos direitos civis e políticos e a disseminação da premissa da cidadania transformaram o Estado no sustentáculo para a existência da democracia na sociedade civil (SANTOS, 2010). Isso implica na ideologia de que há uma cisão entre as questões de cunho econômico e as demais relações sociais, segundo a qual a esfera econômica estaria, assim, restrita ao mundo do capital, enquanto as relações e direitos sociais ficariam sob o controle estatal.

Em se tratando dos direitos sociais, o Estado é concebido como a instituição responsável pela garantia das condições necessárias a uma existência digna a toda a população e, nessa perspectiva, a oferta da educação pública é um dos principais deveres. Desse modo, desde o século XVIII, em países do continente europeu, esse direito já começou a ser praticado, a despeito de se caracterizar pelo atendimento dos interesses da classe burguesa, ou seja, havia escola gratuita, entretanto, oferecia formações específicas de acordo à classe do indivíduo (PONCE, 1995).

Na experiência brasileira e, especificamente, com relação ao direito de acesso à escola pública por todos, observam-se iniciativas educacionais que tiveram por intenção a conservação das estruturas sociais, ou melhor, os projetos e ou ações executadas não visavam oferecer uma escolarização de qualidade para as classes populares e nem para os povos do campo.

Conforme a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Câmara de Educação Básica (CEB) nº 1, de 3 de abril de 2002, essa desconsideração com a educação rural por parte do poder público se explicita na ausência de referências a este ensino nos textos constitucionais de 1824, outorgado no período imperial – cuja referência à educação como direito se restringia ao Art. 179, XXXII, que afirmava a instrução **primária** (grifo nosso) de forma extensiva a todos os cidadãos (COSTA, 2002) - e de 1891, a primeira do período republicano – cujo Art. 35, § 3º incumbia ao Congresso da responsabilidade pela criação de instituições em nível superior e secundário nos Estados, e afirmava no § 4º a oferta em nível secundário no Distrito Federal (COSTA, 2002). Essa constatação se faz considerando que todas as constituições brasileiras contemplaram a educação escolar, o que demonstra, ainda mais, a importância destinada aos aspectos econômicos e o equivalente descaso político para com a educação rural.

Essa ênfase ao aspecto econômico é ilustrada por Moreira, quando afirma que:

o desenvolvimento de projetos educacionais para o campo sempre esteve ligado a projetos de desenvolvimento econômico, objetivando o fortalecimento do capitalismo no campo. Esse processo fica bastante evidente, à medida que somente aparecem as primeiras escolas no meio rural quando se ampliam as necessidades do mercado agrícola e, com isso, a necessidade de mão-de-obra especializada. (...) Será a partir de 1930 que ocorrem os programas mais relevantes e correntes pedagógicas defensoras de uma educação genuinamente rural, fruto do imaginário social que buscavam enaltecer os aspectos do nacionalismo (2000, p. 37-38).

Isso porque as mudanças ocorridas durante as décadas de 1920-1930, tanto as de ordem externa, como a “crise da superprodução cafeeira, provocada pela “crise de 29” (MOREIRA, 2000, p. 38), quanto às questões internas, como o êxodo rural, causa do início do esvaziamento do campo, o consequente inchaço das cidades, concomitante à nascente industrialização brasileira, refletiram sobre a educação do campo.

E, esses efeitos sobre a educação do campo repercutem no início do século XXI, pois, a concepção de educação destinada à população rural, até a última década do

século XX, consistia apenas em sua preparação para ingresso no mercado de trabalho, ideia que fundamentou muitos projetos voltados para a educação nas áreas rurais.

Com relação às Constituições Federais, a Carta de 1934 foi a primeira a incluir a educação do campo, em seu texto, ao tratar da questão do financiamento - sem a concepção oriunda dos movimentos sociais que se tem na atual conjuntura - em seu artigo 156, o qual afirma em seu parágrafo único: “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (MEC, 2002, p. 11).

Essa inclusão, fruto das discussões travadas na década de 1930, e do Manifesto dos Pioneiros da Educação, “interferiu na periodização de nossa história educacional, estabelecendo novos marcos e fornecendo novas valorações a determinados princípios e ideias, e a certas realizações no campo educacional” (XAVIER, 2002, p. 71), e trouxe, finalmente, as questões da educação do campo para o debate político, mesmo que esse documento apresentasse diretrizes com base na sociedade urbano-industrial (AZEVEDO, 1944, apud RIBEIRO, 1993).

O Manifesto dos Pioneiros, concebido na perspectiva liberal, continha orientações que não alteravam o caráter elitista da educação brasileira, sendo um desses aspectos a restrição da consideração, nas propostas apresentadas, ao ambiente urbano e industrial, evidenciando a opção ideológica da Escola Nova: novas ideias ao lado de práticas antigas.

Nesse cenário de alterações externas e internas em vários setores, no âmbito pedagógico brasileiro aconteceram movimentos educativos que discutiam a questão da difusão do ensino, destacando-se entre esses, o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. Quanto ao primeiro, Paiva (2003) assim o descreve:

o entusiasmo pela educação, caracterizado por questões eminentemente quantitativas em relação à difusão do ensino, visava à imediata eliminação do analfabetismo através da expansão dos sistemas educacionais existentes ou da criação de para-sistemas, de programas paralelos – de iniciativa oficial ou privada, abstraindo os problemas relativos à qualidade do ensino ministrado. (...) um de seus aspectos mais importantes é a supervalorização da educação como fator capaz de solucionar todos os demais problemas da Nação (2003, p. 37-38).

Esse movimento foi proveniente de influências externas e buscava resolver, principalmente, a questão do analfabetismo, considerado a “chaga” brasileira. Entretanto, além da busca pela solução da dimensão quantitativa, outra crítica a esse

movimento era o fato de atribuir à educação a responsabilidade por todos os entraves à inserção do Brasil como país desenvolvido no contexto mundial; dessa maneira, ocultava outras dimensões que interferiam decisivamente nessa questão, de natureza econômica, política e social, entre outras.

Como maior representante desse movimento, Paiva cita o médico Miguel Couto, para quem a questão da educação era idêntica à de higiene, e, por isso, considerada a “culpada” por todos os problemas nacionais (2003).

Em relação ao movimento educativo denominado otimismo pedagógico, Paiva (2003) afirma que:

caracteriza-se pela preocupação com o funcionamento eficiente e com a qualidade dos sistemas de ensino. (...) Seus representantes tem se dedicado aos problemas de administração do ensino, preparação de professores, reformulação e aprimoramento de currículos e métodos. O principal problema não seria expandir a oferta de educação (de má qualidade) a toda a população, mas sim preparar adequadamente o número de pessoas a que o sistema pudesse atender dentro de padrões considerados aceitáveis, para as tarefas sociais (2003, p. 40).

Identificado com perspectivas internas, e representado, pelos primeiros profissionais da educação, que surgiram na década de 1920, entre os quais Fernando de Azevedo, que saiu do jornalismo, e Lourenço Filho, do ensino normal, a principal crítica a esse movimento consistiu em sua alienação com relação às questões políticas, e em sua crença de que a solução para as questões do ensino brasileiro residia na adoção das melhores técnicas (PAIVA, 2003).

Quanto à educação para a área rural, desde o final da primeira década do século XX, demonstrou-se uma preocupação proveniente de alguns fatores como o aumento vertiginoso da população das cidades, o desemprego oriundo do excedente de mão-de-obra, e o fluxo migratório campo-cidade. Por isso,

políticos e educadores manifestavam-se no mesmo sentido: era preciso conter a migração e um dos instrumentos para fixar o homem ao campo era a educação. Não uma educação qualquer, mas uma educação não somente “regionalizada” de acordo com os preceitos da Escola Nova, assegurando sua eficiência e penetração, como uma educação especificamente voltada para o meio rural e seus valores. Inicia-se aí o “ruralismo pedagógico”, como tentativa de fazer o homem do campo compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e de reforçar os seus valores a fim de prendê-lo à terra; para tanto era preciso adaptar os programas e currículos ao meio físico e à “cultura rural” (PAIVA, 2003, p. 137).

Assim, nos anos de 1930, a educação rural ganhou mais ênfase, e foram fundadas associações com a função de fomentar o seu desenvolvimento. Em 1935 aconteceu, em Salvador, o 1º Congresso Nacional de Ensino Regional, sendo uma das proposições do evento a construção de escolas normais rurais.

A primeira dessas escolas foi fundada por Moreira de Souza, em Juazeiro do Norte, no Ceará, em 1934, vindo a seguir outras escolas nos estados da Bahia, de Pernambuco e Goiás. Outra iniciativa no mesmo sentido foi, no ano de 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), planejada com o intuito de instigar o desenvolvimento do homem rural de forma célere. Essa campanha obteve alguns resultados, sendo o principal voltar a atenção das ações para o contexto rural.

No texto da Constituição de 1937, a ênfase recaiu sobre a educação profissional, com vistas ao desenvolvimento da indústria nascente no Brasil como estabelecido no Art. 129:

o ensino prevocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (COSTA, 2002, p. 41-42).

E, no artigo 132, o texto constitucional destaca a importância do trabalho no campo e nas oficinas para a juventude fixando que:

o Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação (idem, 2002, p. 42).

Havia, portanto, um auxílio estatal para iniciativas instigantes ao trabalho nesses setores, atitude cujo objetivo precípua da educação voltada para a área rural, indicava o fomento ao desenvolvimento econômico; e a população do campo, nesse âmbito, teria como função, trabalhar nesse espaço, aplicando o que aprendesse nessas instituições de ensino, com o propósito de incluir o País no rol das nações consideradas desenvolvidas.

A Constituição de 1946 representou um retrocesso com relação ao financiamento para a educação no meio rural. Enquanto o texto de 1934 estabelecia percentual a se aplicar na educação desenvolvida no campo pelo Estado - por mais que se caracterizasse apenas em um esforço inicial -, no texto posterior, essa responsabilidade foi transferida à iniciativa privada (MEC, 2002). Isso foi evidenciado no Art. 167, o qual previa a liberdade para a oferta de ensino nos diferentes níveis, à iniciativa particular (COSTA, 2002).

Mas foi o Art. 168, inciso II dessa Constituição que explicitou o retrocesso com relação à progressiva extensão da obrigatoriedade do ensino, estabelecida anteriormente, ao afirmar: “o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (COSTA, 2002, p. 50). De acordo com o texto legal, a ênfase da escolarização gratuita para todos, em instituições públicas oficiais, novamente, se limitou ao ensino primário, fato inviabilizador da continuidade dos estudos para a classe popular.

Diante do analfabetismo, até então, muito grande no Brasil, outra campanha, realizada com o intuito de melhorar o quadro nacional, foi a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNAE), iniciada em 1958, e extinta em 1963, em razão de contenção orçamentária. Segundo Paiva, essa iniciativa foi importante, principalmente, porque começava, nesse momento, o estudo dos problemas educacionais vinculados ao aspecto social (2003).

Esta preocupação, de cunho reflexivo sobre as questões educacionais, foi o elemento que suscitou posteriores iniciativas no sentido de buscar melhorias para a educação brasileira, assegurando as conquistas alcançadas por meio da aprovação de leis, processo caracterizado por contradições, alguns avanços e, muitos retrocessos.

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, Lei nº 4.024/61, o Art. 32 determinava que os proprietários rurais mantivessem escolas primárias para a frequência dos alunos residentes nas suas propriedades ou, lhes facilitasse o acesso em escolas próximas.

E, no Art. 57 foi feita referência à formação dos profissionais para atuar nas escolas do campo, com a seguinte orientação: a preparação dos professores deveria se realizar em instituições com possibilidade de integração ao meio (MEC, 1961). Pode-se observar a transferência na obrigação da oferta de escolarização para a população do campo, do poder público – que se desincumbiu do dever em garantir esse direito -, para os proprietários das terras.

No ano de 1963, a CNER e outras campanhas do MEC foram extintas (PAIVA, 2003), e essa ênfase na educação rural foi substituída; porém, deixou algumas realizações, a despeito de seus objetivos serem de ordem diversa à escolarização da população do campo.

O texto constitucional de 1967 estabelecia a obrigatoriedade da oferta de ensino primário pelas empresas agrícolas e industriais a seus empregados e filhos. Tal iniciativa significava a institucionalização da concepção tecnicista do ensino, com privilégio para a aprendizagem de técnicas em detrimento do estímulo ao pensar. Esse fato também se repetiu em 1969, na emenda à Constituição de 1967, acrescentando-se a possibilidade da oferta do ensino pelas empresas, direta ou, indiretamente, mediante contribuição destas com o salário educação.

A LDB 5.692/71, no Art. 11, § 2º, estabeleceu a flexibilidade na organização dos calendários escolares. Os dias letivos poderiam ser organizados em período diverso ao da colheita, nas escolas do campo. O Art. 49 acrescentou à LDB anterior, a obrigação, para as empresas que não pudessem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, facilitar-lhes a frequência à escola mais próxima ou, a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades.

No Art. 51 desta LDB ficou estabelecida aos sistemas de ensino a atuação junto às empresas de qualquer natureza, urbanas ou agrícolas, que tivessem empregados residentes em suas dependências, para instalarem e manterem receptores de rádio e televisão educativos para o seu pessoal. Nessa LDB, aprovada no período ditatorial, persistiu a política de obrigatoriedade da oferta de ensino na área rural para proprietários e empresas, de forma a “desobrigar” o poder público dessa garantia.

Isso explicitava, conforme estudo do documento (BRASIL, 2006), a intenção em oferecer acesso à escola na área rural, com o intuito de fixar a população no campo, ou seja, para evitar a intensificação de questões de cunho social, como a falta de moradia, ou, a necessidade de o poder público precisar arcar com ônus de construção de habitações para as populações; o aumento da condição de pobreza para os moradores do campo, que se desfaziam de suas propriedades, em busca de melhores oportunidades na área urbana, e não as encontravam.

Assim, enquanto a ação governamental evidenciava o interesse em promover o acesso à educação na área rural, subjacente a essa intenção, se encontrava a política de contenção de fluxo migratório, como medida para atenuar os problemas sociais, que já se faziam notar nos centros urbanos.

Essa LDB de 1971, acentuou a tônica da função da escola como preparação para o trabalho, o que significava a prática de um currículo voltado principalmente para o desenvolvimento de habilidades técnicas, a serem utilizadas no mercado de trabalho. O componente crítico do ensino foi retirado das discussões pedagógicas, isto é, o indivíduo deveria aprender a “fazer” sem questionar essa aprendizagem quanto aos porquês, como, para quê de se aprender determinado conteúdo. Essa postura vigorou tanto em escolas da área urbana, quanto nas escolas do campo, todas imbuídas da missão de formar - no sentido de dar forma - o trabalhador brasileiro (BRASIL, 2006).

Na Constituição de 1988, a educação foi estabelecida como dever do Estado, direito público subjetivo dos cidadãos, realizada mediante o ensino, obrigatório na fase fundamental (Art. 208, § 1º). Entretanto, a referência à educação do campo somente se faz, de forma explícita, na LDB 9.394 / 96, que no Art. 28 determina: “Na oferta de **educação básica para a população rural**, os **sistemas de ensino** promoverão as **adaptações necessárias à sua adequação** às peculiaridades da vida rural e de cada região...” (grifo nosso), prosseguindo com a questão da adequação dos conteúdos, currículos e metodologias, organização escolar e adequação à natureza do trabalho desenvolvido no meio campestre⁷.

Porém, a lei não esclarece quanto à localização da escola do campo - no campo, na cidade, nucleada? -, nem especifica as “adaptações”, as quais se constituem comumente em improvisações e descaso com o ensino e aprendizagem, por prescindir das condições mínimas, de modo a desenvolver uma educação capaz de atender aos anseios da população do campo. Isso acontece, na concepção de Nascimento (2010) porque:

(...) os projetos destinados a esse meio não são pensados de forma nacional, mas ficam a cargo das administrações locais, uma vez que o ensino fundamental se torna responsabilidade do governo municipal e, via de regra, da sociedade civil. Essa idéia vai ser reforçada com a promulgação da LDB 9.394, de 1996, que prevê a autonomia dos municípios para criarem seus próprios

⁷Segundo Bernardo Mançano Fernandes, “O campesinato é uma classe que além das relações sociais em que está envolvida, tem o trunfo do território. A cada ocupação de terra, ampliam-se as possibilidades de luta contra o modo capitalista de produção. E pode se fortalecer cada vez mais se conseguir enfrentar e superar as ideologias e as estratégias do agronegócio. Conseguir construir seus próprios espaços políticos de enfrentamento com o agronegócio e manter sua identidade socioterritorial. São condições fundamentais para o desenvolvimento da agricultura camponesa.” Educação do Campo e Território. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_05.html>. Acesso em: 17 mar. 2011.

sistemas de ensino, o que dará uma característica local ao planejamento e efetivação de políticas para a educação rural (2010, p. 198).

A perspectiva de escola e, especificamente, da educação escolar *no e do* campo almejada, constitui-se em práticas pautadas no conhecimento e respeito aos sujeitos integrantes do processo, que considerem como essencial ao desenvolvimento do ato educativo tanto os alunos, como os pais, a comunidade local em geral, os professores, cômicos de que enquanto ensinam, também aprendem, estimulam transformações e são modificados, em um contexto onde a formação acontece em uma dimensão mais ampla, convertendo-se, segundo Gramsci, em

(...) uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir os critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do caráter. (...) Uma escola de liberdade que não hipoteque o futuro da criança e constranja a sua vontade, a sua Inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitola. (...) Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade (apud MOCHOCOVITCH, 2001, p. 57).

Nessa escola, certamente, serão formados sujeitos, profissionais capazes de suscitar transformações, porque aprenderam, por meio de lições práticas, a liberdade de pensar como o significado de principal valor de um ser humano, a ser utilizado em todas as dimensões da vida, independente do local de onde esse sujeito seja proveniente, se a cidade ou o campo, e da sua classe social de origem, se rica ou pobre.

É essa a educação pretendida para o campo, e sua concretização se realizará com os movimentos de reivindicação e com a concretização das determinações legais, como analisar-se-á a seguir, discutindo-se as implicações de algumas políticas implementadas no Brasil, para a educação do campo. Essa reflexão sobre a relação entre o aspecto legal e a prática é importante e necessária, principalmente, por se verificar na maioria das situações, a existência do fundamento legal, paralelo, no entanto, a uma lacuna na execução.

2.4.1. Implicações da Legislação para a Educação do Campo

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em setembro de 1962 pelo Conselho Federal de Educação (CFE) – órgão criado em fevereiro de 1962 - para vigorar até 1970, tinha por metas principais a extensão do ensino primário para 100% da população de 07 a 11 anos, com a cobertura de atendimento de 70% para a quinta e sexta séries. Para o Ensino Médio, esse plano definiu a meta de 30% de matrícula para a população de 15 a 18 anos de idade. Porém, para Romanelli (2010), a questão da democratização do ensino não foi resolvida nem pela LDB 4.024/61 e nem por esse plano.

Tal fator constituía-se em uma reivindicação já constante na Constituição de 1934, no Art. 150, que afirmava como atribuição da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do País” (BRASÍLIA, 2001, p. 31).

Com a abertura política e a aprovação da Constituição Federal de 1988, foi elaborado o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, uma das tentativas para a construção da escola de qualidade, independente de onde fosse localizada, cuja prática realizada fosse capaz de formar integralmente os indivíduos (BRASÍLIA, 2001).

Na introdução, o PNE aborda a questão das exigências do conhecimento sistematizado para a inserção no mundo globalizado, porém, não discute quais as características inerentes a esse contexto, transmitindo a ideia de que os indivíduos devem ser adaptados à realidade da globalização de modo acrítico, e a escola teria a função, nessa lógica, de consistir em um instrumento para propiciar tal adaptação (BRASÍLIA, 2001).

A educação para a área rural não foi tratada no PNE 2001-2010, como um item específico, mas integrava o documento ao tratar do ensino fundamental, nas metas de 15 a 17 e, também, na meta 25. Estas, por sua vez, previam as seguintes ações: transformação das classes unidocentes em escolas com mais de um professor - o que seria feito considerando as realidades e necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos educandos; associação das escolas unidocentes a escolas de pelo menos quatro séries completas; atendimento da área rural com serviço de transporte, em regime de

colaboração financeira, entre os entes federados, de modo a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor e, previa também formas flexíveis, tanto para a organização da escola, quanto para a formação dos docentes, contemplando as peculiaridades e necessidades locais (BRASÍLIA, 2001).

É importante ressaltar que o documento não fez alusão às classes multisseriadas, com essa nomenclatura, mas pretendia, tão somente, a transformação das escolas onde havia um professor, denominadas unidocentes, em escolas com mais turmas. Além disso, não especificava as condições em que essa mudança ocorreria.

Com relação ao transporte, a despeito do que estabeleceu o documento, observa-se em períodos recentes, discussões entre os entes federados (estados e municípios) quanto aos valores gastos por estado e município, tais como para o deslocamento de alunos e professores, por exemplo. Ou seja, o regime de colaboração ainda não se efetivou plenamente, pois, sempre há discordância entre esses entes, motivada pelos valores repassados e custos ocasionados na prestação desse serviço.

Conforme consta no documento *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*, publicado em 2004 e, elaborado a partir do diagnóstico do INEP, bem como de discussões realizadas com entidades vinculadas aos movimentos sociais do campo, um dos desafios postos foi o de “oferecer transporte escolar de qualidade, adequado e organizado de tal forma que nenhuma criança ou jovem despenda mais do que uma hora no trajeto residência-escola e vice-versa” (MEC, 2004, p. 42). Deduz-se, assim, que o serviço de transporte é importante porque possibilita o acesso à escolarização, ou seja, possui caráter fundamental à garantia do direito à educação, constituindo, a sua oferta, em uma obrigação do poder público.

No capítulo III, do PNE 2001-2010, que trata das Modalidades de Ensino, no item 6, “*Educação a Distância e Tecnologias Educacionais*”, a meta 8 apresentou a questão da ampliação da oferta de programas de formação a distância, como forma de acesso ao ensino fundamental a jovens e adultos, para o atendimento da população rural, considerando as potencialidades dos canais radiofônicos. Percebe-se, nessa meta, uma tentativa de ampliação do acesso a essa etapa da escolaridade, especificamente, para a população que não frequentou a escola na faixa etária obrigatória, bem como para as comunidades do campo.

No capítulo V, do PNE, referente ao Financiamento e Gestão, a meta 26, afirma que a organização da educação básica deve se realizar *no campo*, ou seja, as escolas rurais devem funcionar no espaço onde vivem os moradores do local, de modo a

respeitar os valores desse meio. Essa diretriz também consta em outros documentos relativos à educação do campo, como na *Resolução nº 1, de 03 de abril de 2002*, no Art. 6º; nas *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*, de 2004 e no *Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010*, no Art. 4º. Mas, apesar de já constar em lei, é necessária a garantia da oferta de escolas no campo, pois, ainda há sistemas municipais de ensino nos quais a alternativa de acesso à educação, para a população residente nessa área, é o deslocamento dos alunos, no transporte escolar, para frequentarem escolas localizadas na área urbana.

De acordo com a pesquisa bibliográfica realizada, a inexistência de diretrizes que regulamentassem o funcionamento da educação do campo perdurou até os anos de 1990, quando se iniciaram os Encontros Nacionais de Educadores na Reforma Agrária (ENERAs) e, a partir dessa pressão organizada, teve início a construção de uma proposta para a educação do campo. O poder público, a partir das demandas apresentadas pelos movimentos sociais começou a estruturação no âmbito institucional, com a criação da Secretaria de Educação na Diversidade (SECAD), no MEC, setor responsável, entre outras atribuições, pela educação do campo.

No âmbito legal, podem-se enumerar alguns avanços, entre os quais citam-se: as *Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo*, Resolução Nº 1, de 3 de abril de 2002 (MEC, 2002); as *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios* (MEC, 2004), o *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010* (BRASÍLIA, 2010). Todos esses documentos são subsídios importantes para a instauração de um processo de construção da educação do campo no Brasil.

Mas, a oferta da escola *no e do* campo, requer algumas condições, entre as quais: uma proposta pedagógica própria, com garantia de uma formação adequada dos profissionais da educação; e a garantia das condições objetivas para desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Logo, a ação educativa é construída pela prática cotidiana das escolas do campo e, regulamentada pela legislação pertinente, por isso, discutir-se-á alguns aspectos legais da educação tocantinense, estado cujas raízes históricas remontam a Goiás, ao qual o seu território pertencia, antes da divisão política, que aconteceu em 1988.

2.4.2. Educação do Campo no Tocantins

O atual Estado do Tocantins, antiga região norte do Estado de Goiás, foi criado com a promulgação da Constituição, “pelo artigo 13 das disposições constitucionais transitórias” (LIRA, 2011, p. 119), tornando-se a mais nova unidade federativa do Brasil. Essa recente separação de Goiás faz com que ainda estejam presentes em diversos aspectos do novo Estado, entre os quais a educação do campo, traços do território do qual fazia parte.

Em documento elaborado pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás, no ano de 2003, foram citadas as seguintes experiências, já desenvolvidas no estado, voltadas à educação dos povos do campo: o Programa Escola Ativa; a Escola Família Agrícola (EFA) da cidade de Goiás e de Orizona, com proposta pedagógica centrada na Pedagogia da Alternância; e a Escola Centro-Oeste de Formação Sindical, da Central Única dos Trabalhadores (CUT). Com relação ao transporte escolar rural, o documento afirma a existência de um trabalho conjunto entre Estado e municípios para a oferta desse serviço.

Segundo Nascimento (2004), no Estado de Goiás, a discussão a respeito da educação do campo somente começou no ano de 2002, quando ocorreu o II Fórum em Defesa do Meio Rural, sob a organização da Federação dos Trabalhadores da Agricultura do Estado de Goiás (FETAEG), em conjunto com outras entidades. Somente nesse encontro, de acordo com o autor, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás tomou conhecimento de um Fórum permanente que atuava em prol da educação básica do campo existente no estado, pois, até esse momento todas as pautas discutidas, em momentos anteriores, não eram consideradas (NASCIMENTO, 2004). Destaca-se, portanto, o fato de a instituição responsável pelo planejamento e organização da educação estadual, atuar de forma desarticulada das organizações que lutam em prol dos direitos dos povos desse meio.

Diante da realidade vivenciada nas escolas do campo brasileiras e, especificamente, no estado de Goiás, marcada por docentes sem formação adequada; organização escolar pautada na área urbana; deslocamento dos alunos para estudar em centros urbanos e políticas que apresentam o urbano como superior ao campo, Nascimento (2004) levanta três indagações que considera primordiais: a primeira, se relaciona ao papel da educação na construção de um projeto de desenvolvimento capaz

de contribuir para a cidadania; a segunda, discute o papel das escolas do campo frente às iniciativas que minimizam os problemas graves da sociedade brasileira; e, a última, questiona: “quais as políticas públicas, concepções e princípios pedagógicos necessários para se construir a identidade da escola do campo?” (2004, p. 8).

Essas questões são importantes, também, para a pesquisa que ora se realiza, pois, se busca entender a educação que acontece no campo a fim de contribuir com o desenvolvimento, por meio de uma educação mais qualificada para os sujeitos que vivem e produzem nesse espaço, compreendendo qual deve ser a função da escola para o alcance desse objetivo. Além disso, o questionamento propicia a reivindicação do planejamento e execução de políticas, que já constam na legislação relativa à educação do campo.

Uma iniciativa importante, relacionada à educação do campo em Goiás, foi a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo⁸, no ano de 2003, sob a coordenação do Ministério da Educação. Esse grupo elaborou as *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*, documento que apresenta uma visão geral da situação da educação, apesar de conter, segundo Nascimento (2004), limitações relativas à minimização do papel dos atores do processo.

No contexto da legislação do estado de Goiás, o texto do Plano Estadual de Educação (PEE-GO, 2008-2017), faz referência à educação do campo como modalidade, na Lei Complementar nº 62, de 9 de outubro de 2008, e a define como a educação destinada “aos povos residentes no meio rural” (PEE-GO, p. 64), consistindo em uma das modalidades de educação, de maneira distinta do PNE 2001-2010, que não a tratou em seção específica.

Esse PEE-GO evidencia a realidade das escolas rurais, sua estrutura física e pedagógica deficitária, bem como a necessidade de uma concepção de educação escolar pautada nos valores do campo e sintetizada em proposta própria. Pois, a oferta de ensino em escola urbana ou, a organização de escola na área rural com pedagogia urbana, segundo o documento, não satisfaz à exigência de educação de qualidade para essa população.

No contexto do Tocantins, quando foi criado, o Estado possuía problemas relacionados à estrutura física, porque dispunha de poucos prédios escolares, e também,

⁸ Instituído pela Portaria Presidencial nº 1.374, de 03 de junho de 2003.

dificuldades relacionadas à formação profissional em todas as áreas e, em específico, na educação, o seu quadro era constituído por professores leigos.

Conforme entrevista citada por Lima (2006), todas as atividades, a não ser cirurgias, foram desenvolvidas por pessoas sem a formação necessária e, a educação, que ainda tinha o entrave de não se estender a todos, era exercida por quem tivesse ousadia, e influência política (LIMA, 2006). As consequências dessa situação repercutem até hoje, principalmente pela ausência de propostas para formação do quadro docente que atua no campo.

Depois de um ano de implantado, o Estado do Tocantins já possuía Constituição, entretanto, “só em 19 de janeiro de 1994, a Assembléia Legislativa do Estado do Tocantins aprovou a Lei nº 653, criando o Sistema Estadual de Educação do Estado” (LIMA, 2006, p. 92) e, dessa forma, desvinculando-se da política educacional de Goiás.

Conforme a Lei do Sistema Estadual de Educação do Tocantins, Lei nº 653/94 os principais objetivos da ação educativa consistiam em eliminar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola. E, após uma sucessão de determinações legais, e o processo de estruturação da educação no Estado, foi elaborado o Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE/TO 2006-2015), Lei nº 1.859, de 06 de dezembro de 2007, documento que afirma a necessidade da oferta de programas de formação inicial e continuada para os professores, de modo a enfatizar as questões regionais; o tratamento “diferenciado” aos alunos em conformidade com os aspectos geográficos, climáticos, quanto ao currículo e, também, considerando a condição do transporte para o deslocamento daqueles que precisam.

E com relação aos dados da educação tocaninense, os estudos apresentam uma situação alarmante, numa demonstração de distanciamento entre as intenções legais e a realidade. Segundo Lira (2011), o estado, desde a sua divisão política, detinha taxas altíssimas de analfabetismo, alcançando, em 1993, a taxa de 62% de analfabetos e, em algumas regiões, chegava a 82%.

No Brasil, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2009 havia 13.933.173 analfabetos, dos quais 4.935.448 do campo, ou seja, 35,4% do total. A população em idade escolar era de 45.364.276 pessoas, e, a taxa de analfabetismo dos sujeitos, da faixa etária de 10 a 14 anos, correspondia a 3,9 %; na faixa etária de 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo tinha o percentual de 9,6 %.

No Tocantins, com uma população em idade escolar de 386.809 alunos, os números chegam a 3,6% de analfabetos na faixa de 10 a 14 anos, e 13,5% de

analfabetos na faixa etária de 15 anos ou mais. Em relação às taxas da região Norte, o Tocantins é o segundo com esses dados negativos, e apresenta números inferiores somente ao Acre, que possui 15,4% da população, da faixa etária acima de 15 anos, analfabeta. Ainda segundo a pesquisa, o estado de Alagoas é onde se encontra o maior número de analfabetos, com a taxa de 24,6%. E, no País, a taxa de analfabetismo é de 9,7%, entre pessoas com 15 anos ou mais.⁹

Para Lira (2011), a questão do analfabetismo se constitui na principal causa do atraso cultural do estado, necessitando-se urgentemente da construção de um projeto capaz de solucioná-lo. Para tanto, a consideração da realidade estadual torna-se fundamental, visto que “no estado que possui 42,2% de população rural, e praticamente não existem escolas no campo” (LIRA, 2011, p. 165). Além disso, são adotadas políticas como as de transporte escolar e nucleação das escolas, que têm por consequência, a redução da quantidade de estabelecimentos de ensino no campo, obrigando os alunos a se deslocarem para a cidade e ou outras localidades distanciadas de seu convívio familiar.

Em Dianópolis-TO, essa situação não é diferente, faz parte da realidade, uma vez que o número de escolas rurais diminuiu significativamente na primeira década do século XXI. A construção de quatro escolas nucleadas no campo - as quais oferecem do 1º ao 9º ano do ensino fundamental – e a política de transporte de crianças - das localidades, onde, anteriormente, havia as escolas “isoladas” - para escolas urbanas, foram as principais razões dessa redução.

A meta 2.3.4, do PEE do Tocantins, previu a elaboração dos projetos político-pedagógicos por todas as escolas, no terceiro ano de vigência desse documento. Essa elaboração deveria estar em conformidade com as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Estaduais e, orientando um currículo que considerasse as peculiaridades geopolíticas tocaninenses. No entanto, pelo menos em relação às escolas do campo, observa-se que essa meta ainda não foi cumprida.

No município de Dianópolis-TO, as escolas urbanas e as escolas do campo, que atendem às séries finais do ensino fundamental, são as instituições cujos projetos pedagógicos tiveram sua primeira versão elaborada a partir de 2009. E, com relação às escolas multisseriadas, essas instituições ainda não possuem proposta pedagógica.

⁹Fonte: Censo PNAD/2009 e IBGE/2010.

Entre as iniciativas concretas na área da educação do campo, no Tocantins, citam-se: a **Escola Família Agrícola (EFA) de Porto Nacional-TO**¹⁰, cujas atividades foram iniciadas em janeiro de 1994 (SCHULTZ, 2010), o **Projovem** ¹¹**Campo Saberes da Terra**, iniciado em agosto de 2006, e, em sua última edição, no ano de 2010, atendeu a 539 alunos; o **Programa Escola Ativa**¹², iniciado no estado em fevereiro de 1999.

É importante destacar, pelo fato de as discussões relativas à educação do campo acontecerem de forma incipiente, a necessidade da análise da iniciativa mais adequada a cada contexto. Certamente, as experiências já realizadas, como a pedagogia da alternância, da EFA, a escola do movimento sem terra (CALDART, 2000), o Projovem Campo Saberes da Terra, contribuem para que se delineiem novas propostas para o campo. Porém, é preciso que se considerem sempre os sujeitos, e o local onde a prática será aplicada.

Essas peculiaridades da educação, que acontece na área rural do Tocantins, demonstram a necessidade de se pesquisar a questão da educação do campo, sobretudo, as situações inerentes à prática educativa, estudo importante pelo fato de possibilitar o conhecimento das condições de ensino e aprendizagem, especificamente, nas classes que possuem organização multisseriada. Essa iniciativa pode contribuir para o planejamento de ações de melhoria da educação do campo a partir da consideração das concepções dos sujeitos professores, de outros profissionais que atuam na área rural, dos alunos e da comunidade local.

A compreensão e consideração do contexto campestre e dos diversos sujeitos que o integra, vinculada a um processo formativo amplo e respeitoso, concretizada na elaboração e execução de políticas educacionais, possibilitará aos gestores públicos uma atuação coerente, capaz de atender aos anseios dos sujeitos do campo, de modo a promover a transformação propugnada por Gramsci, isto é, uma escola única para viabilizar a todos/as a construção de conhecimentos de caráter manual e intelectual (GRAMSCI, 2001), sem a existência das divisões; uma escola que inclua e auxilie na formação coletiva, principal finalidade da escola do campo. Essa escola, segundo as

¹⁰A EFA de Porto Nacional-TO nasceu a partir de uma entidade não governamental criada em 1969, a COMSAÚDE – Comunidade de Saúde Desenvolvimento e Educação. Seu objetivo era atuar junto aos trabalhadores do campo, por meio das Associações de Agricultores Familiares e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Fonte: SCHULTZ, 2010.

¹¹Programa destinado a jovens agricultores, da faixa etária de 18 a 29 anos. Fonte: SEDUC/TO, 2010.

¹²Programa destinado a educandos do 1º ao 5º ano, do ensino fundamental, que estudam em escolas do campo com organização multisseriada. Fonte: SEDUC/TO, 2010.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, deve ter qualidade social, de modo a contribuir para o desenvolvimento sustentável do País.

Nesse sentido, a discussão da educação do campo envolve, inclusive, uma reflexão acerca do desenvolvimento rural, considerando que essa concepção ultrapassa os limites do crescimento econômico, envolvendo a satisfação das necessidades humanas, redução das desigualdades sociais, sustentabilidade ambiental e preservação do patrimônio cultural.

3. METODOLOGIA

Para a realização da análise, foi utilizado o enfoque qualitativo e quantitativo, o que se justifica pela natureza da pesquisa em educação, realizada *com, por e para* sujeitos que participam e interagem com outros sujeitos, porém, sem prescindir dos dados quantitativos, que contribuirão para a análise e explicação da questão estudada. Cada uma das dimensões contribui para se chegar ao conhecimento mais amplo, claro e capaz de se constituir em subsídio relevante para o planejamento de políticas públicas municipais que contribuam para a construção da educação do campo e para o desenvolvimento sustentável em Dianópolis-TO.

Nesse sentido, é importante considerar as peculiaridades existentes no contexto das classes multisseriadas que a investigação se propõe a pesquisar. Uma delas é a questão da presença masculina no universo dos docentes. Entre os professores em exercício nas classes multisseriadas (doze no total), dois são do sexo masculino e dez do sexo feminino, pois, tanto historicamente, como na realidade pesquisada, predomina a figura feminina, da “professorinha”, no quadro de professores da primeira fase do ensino fundamental.

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa realizada tanto a partir da experiência construída ao longo de quase quatro anos de trabalho, junto à SEMED de Dianópolis-TO, desenvolvendo atividades na área de formação de professores, como no contexto da investigação acadêmica, em busca do conhecimento e compreensão das ações realizadas pelo poder público municipal, nas escolas constituídas por classes multisseriadas.

Para a fundamentação da metodologia utilizada na pesquisa, na primeira etapa do trabalho, foram estudados alguns autores que orientaram a investigação, entre os quais citam-se: MINAYO (1994), SEVERINO (2007), TRIVIÑOS (2011), THOLLENT (2005) e LUDKE; ANDRÉ (1986), cuja elaboração teórica contribuiu para esclarecer a atividade científica, desde a definição do problema a ser discutido, até a análise das informações obtidas, bem como nas formas disponíveis para divulgá-las. E, assim, contribuir com a construção do conhecimento acadêmico, por meio da reflexão sobre a realidade social, ao discutir as políticas destinadas às classes

multisseriadas, tema, até então, pouco abordado tanto no meio acadêmico como nas ações da gestão pública.

Nesta pesquisa, buscou-se a “interpretação em contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18), ou seja, o ponto de partida é a situação concreta, vivenciada por sujeitos históricos: os professores, os alunos, os pais e ou responsáveis pelos alunos, e os servidores da SEMED, na condição de autores, participantes, cada um a seu modo, do processo de ensino e aprendizagem que acontece nessa organização escolar denominada classe multisseriada.

Para realizar a investigação se fez necessária a adoção de um posicionamento ético e político, frente à realidade pesquisada, com a perspectiva de englobar as relações sociais, políticas, culturais, econômicas e históricas do grupo. Isso implica em uma visão dinâmica dos fatos, partindo do pressuposto de que “a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas” (LUDKE, 1986, p. 20), e os projetos e ações devem considerar essa pluralidade de olhares.

E, de modo coerente à concepção do mundo e aos processos históricos, como resultantes da ação dos homens e mulheres, como atores principais - ainda que em diversas situações sejam tratados e ou considerados como objetos -, tendo em vista o objetivo desta pesquisa, em discutir e aprofundar os conhecimentos existentes na área da educação *do* e no *campo*.

A partir do estudo da organização das classes multisseriadas, enfatizou-se o fato de a investigação, mesmo sem almejar a perspectiva pragmática, ter por intuito oferecer uma contribuição consistente para a educação do campo e, ao mesmo tempo, ao processo de desenvolvimento da região sudeste do Tocantins, por discutir a escola existente no campo e a escola necessária e possível, que funcione sob novos fundamentos, com a perspectiva de fomentar a ampliação dos horizontes para todos os seus integrantes.

3.1. O Contexto da Pesquisa

Os dados históricos¹³ de Dianópolis-TO afirmam o início de sua história, em 1750, com a criação de um povoado chamado de São Francisco Xavier do Duro, em uma aldeia onde viviam índios da etnia Acroás. Esse local encontra-se a 12 km da sede do município e, posteriormente, recebeu a denominação de Missões do Duro. Já no século XIX, na década de 1840, chegaram à região, pessoas oriundas do Vale do São Francisco, em busca de riquezas minerais. Assim se iniciava a exploração de ouro na mina das tapuias, cujas ruínas se encontram, atualmente, localizadas na área urbana do município.

Por volta de 1854, Dianópolis-TO já se constituía como vila, conforme a Resolução nº 723 de 26 de agosto - data em que se comemora a emancipação política do município - de 1884, e, em 1938 foi elevada à cidade, recebendo esse nome como uma homenagem às moradoras do lugar, quatro mulheres chamadas Custodianas, as conhecidas “Dianas”.

A história oficial apresenta Dianópolis-TO como cenário de diversas lutas: dos índios Xerentes, na tentativa de conquistar o povoado Missões, onde foi erguida a primeira escola do município; em 1919, devido a disputas de poder entre políticos do estado de Goiás e do lugar, ocasionando, o massacre conhecido como tronco, cuja memória se faz por meio de uma Capela dos Nove, existente no centro da cidade, e que abriga o túmulo dos mortos nessa luta. Em relação à economia, Dianópolis-TO tem como atividades básicas a criação de gado, aves e a produção de grãos.

A figura 1 apresenta a imagem Escola Municipal Missões, primeira instituição de ensino de Dianópolis-TO, que funcionou até o ano de 2010, como escola com organização multisseriada, e foi desativada no ano 2011, com a justificativa, por parte da SEMED, de que o número de alunos existentes (oito, no ano de 2010) gerava um custo muito alto para o município manter o prédio em funcionamento e, a alternativa adotada, foi a matrícula dos alunos em unidades escolares da sede do município,

¹³IBGE: Instituto de Geografia e Estatística. **Dianópolis-TO**. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/tocantins/dianopolis.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2011.

utilizando o transporte escolar para o deslocamento campo-cidade, conforme informações cedidas em entrevista¹⁴, pela professora que atuou em seu último ano de funcionamento.



Figura 1 - Escola Municipal Missões: primeira escola de Dianópolis-TO
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Dianópolis-TO, 2010.

Assim, este estudo analisa a questão da implementação de políticas de educação para classes multisseriadas no município de Dianópolis¹⁵, localizado na região sudeste do estado do Tocantins, constituindo-se sede da 12ª Região Administrativa estadual. O território do município encontra-se localizado a uma distância de 352 km de Palmas, capital do estado, e possui uma extensão de 3.217,143 km² e, de acordo com o censo de 2010, sua população total é de 19.112 habitantes; desse total, a população residente alfabetizada é constituída por 15.171 pessoas.

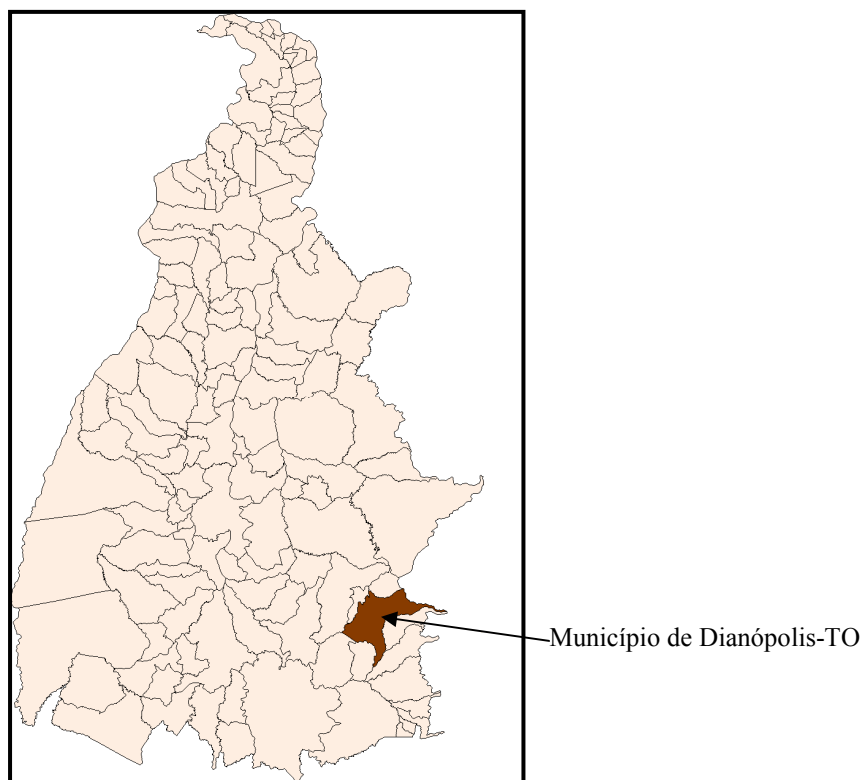
O mapa 01 apresenta os municípios que compõem o estado do Tocantins e identifica a área da pesquisa: o município de Dianópolis-TO. A sede do município tem altitude média de 691m acima do nível do mar e possui as seguintes coordenadas geográficas: 11°37'40" de latitude sul, e 46°49'14" de longitude oeste.

São limites do município de Dianópolis-TO: ao norte, os municípios de Porto Alegre do Tocantins-TO e Rio da Conceição-TO; ao sul, os municípios de Novo

¹⁴ Entrevista realizada por Luzani C. Barros, em 27/01/2011.

¹⁵ Sinopse do Censo Demográfico 2010. Disponível em:
<<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=17&dados=21>>. Acesso em: 03 ago. 2011.

Jardim-TO, Ponte Alta do Tocantins-TO e Taipas do Tocantins-TO; ao leste limita-se com o estado da Bahia, e a oeste com os municípios de Almas-TO e Conceição do Tocantins-TO.¹⁶



Mapa 01: Localização de Dianópolis-TO no Mapa do Estado do Tocantins
Fonte: IBGE, 2010.

3.1.2 O Universo da Pesquisa

A etapa empírica da pesquisa foi realizada com um universo de 38 (trinta e oito) informantes, assim distribuídos: um total de 22 (vinte e dois) alunos das 07 (sete) escolas multisseriadas, com uma faixa etária de 7 a 14 anos, estudantes do 2º ao 5º ano do ensino fundamental; 12 (doze) professores, sendo que 6 (seis) escolas são unidocentes, ou seja, possuem apenas um professor, enquanto na Escola Municipal Contagem trabalham 06 (seis) professores, dos quais um desempenha a função de coordenador pedagógico; 01 (uma) mãe, responsável por aluno da Escola Municipal

¹⁶SEBRAE/TO - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. Disponível em: <[http://201.2.114.147/bds/BDS.nsf/1d7b269b07fee04a03256eae005ec615/6df35883b04cbc550325721b00607dc5/\\$FILE/DMDianopolis.pdf](http://201.2.114.147/bds/BDS.nsf/1d7b269b07fee04a03256eae005ec615/6df35883b04cbc550325721b00607dc5/$FILE/DMDianopolis.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2012.

Contagem; 02 (dois) servidores da SEMED - a coordenadora pedagógica e a supervisora das escolas multisseriadas.

Durante a pesquisa de campo, devido à questão do desenvolvimento rural, fez-se necessária a realização de entrevista com o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Dianópolis-TO, não estava prevista inicialmente. Dessa forma, a investigação junto aos informantes teve por intuito atender às questões inerentes às categorias de análise da pesquisa.

De acordo com Duarte (2002), a quantidade de informantes pode variar segundo a necessidade demonstrada pela pesquisa, e ou até que se tenham as informações necessárias à análise, por isso, o número de sujeitos previsto inicialmente foi modificado, em virtude de somente na Escola Municipal Contagem, localizada próxima à maior parte das residências dos alunos, ter sido possível o acesso ao sujeito pai ou responsável por aluno. Nas demais escolas, a distância da instituição em relação à residência, inviabilizou o contato com os responsáveis e, conseqüentemente, a realização da entrevista.

3.2. Instrumentos de Coleta das Informações

Para atingir os objetivos propostos, a realidade foi estudada a partir da busca de revelação de uma multiplicidade de dimensões presentes em uma determinada situação ou problema, tendo como foco o contexto que integra a situação (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Desse modo, foram utilizados como instrumentos para a coleta dos dados, a entrevista semiestruturada, a pesquisa documental, o questionário e a observação, a fim de que pudessem ser captados novos questionamentos e explicações sobre a questão investigada.

Para a pesquisa documental foram consultados documentos oficiais, tais como: Constituições Federais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo e legislação municipal relativa à educação. Também, foram pesquisados o Plano de Ações Articuladas do Município (PAR) de Dianópolis-TO, a versão preliminar da Proposta da Educação do Campo do Tocantins e outros documentos relacionados no apêndice K.

Foi realizado o diagnóstico da situação do município no que se refere à implementação das políticas públicas municipais para as escolas do campo que possuem classes multisseriadas, analisando tanto os aspectos pedagógicos, quanto a situação infraestrutural dos prédios escolares e o serviço de transporte escolar (questionário aplicado aos professores, apêndice C).

Para a consecução desses objetivos realizaram-se ainda, observações nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Dianópolis-TO, localizadas no campo, com o intuito de possibilitar situações de interlocução com os sujeitos da pesquisa: professores, coordenador pedagógico e outros funcionários das escolas; alunos, pais e ou pessoas das comunidades (apêndices A a J).

No âmbito da pesquisa que se propõe a favorecer a elaboração e implementação de políticas públicas para a educação do campo, foi imprescindível a utilização de instrumentos que possibilitassem a análise do contexto de forma clara e global, de modo a conhecer as concepções dos sujeitos envolvidos no processo em relação às categorias de análise pesquisadas. Nesse sentido, a adoção da técnica da triangulação mostrou-se pertinente, devido à sua finalidade de “abrange a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 2011, p. 138), utilizando para tanto abordagens tanto qualitativas como técnicas quantitativas.

Para análise, na abordagem qualitativa, utilizaram-se os seguintes instrumentos: **entrevistas** a professores, alunos, responsável por aluno, servidores da SEMED e presidente do sindicato dos trabalhadores rurais (apêndices de A a E); **observação** das atividades realizadas nas classes multisseriadas em situações diversas, no intuito de diagnosticar as condições pedagógicas e infraestruturais em que a prática pedagógica acontece; **observação in loco** do transporte escolar rural, de modo a verificar o trajeto percorrido, as condições dos veículos utilizados, duração da rota, organização dos alunos, lotação; **observação** de fotografias antigas e atuais; **pesquisa documental**: Regimento Escolar, Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR), PAR, caderno de registro dos encontros de formação continuada.

A técnica de análise quantitativa subsidiará o trabalho de análise dos questionários, especificamente as questões fechadas; auxiliará na compreensão de alguns indicadores como as taxas de matrícula e desempenho (aprovação, reprovação, transferência, desistência) das escolas multisseriadas, considerando para tanto não somente o valor exposto pelo índice, mas as especificidades das escolas pesquisadas, que os geraram.

3.3 Análises das informações

Após a coleta, os dados foram tabulados por categoria e analisados de forma interpretativa, considerando a resposta dos informantes aos instrumentos aplicados, a fundamentação teórica adotada, e a realidade pesquisada, com a intenção de construir uma síntese explicativa que possibilitasse a compreensão do problema investigado, e auxiliasse na análise de elementos que possam contribuir para a sua transformação e ou melhoria.

Por isso, a relevância de se coletar dados com o emprego de técnicas favoráveis à manifestação dos sujeitos da educação do campo, a fim de fazer da investigação um processo que, efetivamente, considere os aspectos geográficos, culturais, sociais, econômicos e da organização do trabalho do campo, ou seja, conceba o indivíduo do campo como sujeito capaz de elaborar o seu contexto educativo, no qual, historicamente, foi apenas objeto de políticas importadas de outros meios e que, por isso mesmo, comumente fracassavam.

Nesse processo histórico, o papel da gestão pública municipal, criada para zelar pelo atendimento das necessidades da sociedade, precisa ser analisado e compreendido, de modo específico, em sua atuação na elaboração e execução de políticas públicas para o campo. Considerando, dessa maneira, a possibilidade de exercer um papel transformador em relação à realidade descrita, já que a observação da história da educação demonstra nas práticas, somente, o caráter regulador e mantenedor.

Essa é uma prática relativamente comum na gestão pública, a postura de, mesmo existindo possibilidades de mudanças, as ações serem praticadas, como se as transformações fossem inviáveis (SANTOS, 2010). É essa possibilidade de mudança que instiga a realização da pesquisa e a situa como parte do Projeto “A Educação do Campo em Foco: uma análise interdisciplinar da realidade das escolas rurais no Sudeste do Tocantins Edital 038/2010/CAPES/INEP”, com a convicção de que a consciência da realidade se constitui como elemento fundamental à elaboração de propostas para a concretização da situação desejada e possível.

3.4 A pesquisa em relação ao Projeto *A Educação do Campo em Foco: uma análise interdisciplinar da realidade das escolas rurais no Sudeste do Tocantins*

Considerando os objetivos definidos neste Projeto, a pesquisa desenvolvida no município de Dianópolis-TO, investiga 01 (um) dos 03 (três) tipos de sujeitos da educação do campo analisados: as escolas que trabalham com organização multisseriada.

A investigação enfatiza a análise da realidade existente nas escolas multisseriadas, tomando por base o estudo dos fundamentos históricos da educação do campo e os dispositivos legais estabelecidos, principalmente, a partir da década de 1990, demonstrando se persiste a situação de isolamento das escolas rurais, ou se as diretrizes estabelecidas para a educação nas escolas do campo foram ou estão em fase de implementação.

Conforme o projeto, faz-se necessário ultrapassar o âmbito do ideal e alcançar o real, e, nesse sentido, a investigação buscou a apropriação do conhecimento da situação das escolas multisseriadas de Dianópolis-TO, de modo a compreender as ações realizadas pelo poder público municipal, bem como as necessidades ainda presentes nessas escolas.

Observou-se, no decorrer da pesquisa, como um dos aspectos centrais, a discussão do tema em questão, classes multisseriadas, para muitos, uma organização já superada e ou sem relevância devido ao aspecto quantitativo, visto o pequeno número de alunos que compõe as turmas, mas cujo direito de acesso à educação deve ser garantido pelo poder público (ARROYO, 1999).

Durante a pesquisa, trabalhou-se alguns dos objetivos específicos estabelecidos no projeto, como a análise da oferta da educação do campo em Dianópolis-TO; a verificação do conhecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo por parte de professores, coordenadores; o registro e análise das condições infraestruturais das escolas multisseriadas; a identificação de ações e ou projetos específicos para a educação do campo; e a discussão dos dados coletados ao longo da pesquisa, em encontros de formação continuada com professores da rede municipal de ensino, em seminários, simpósios e congressos com temáticas relacionadas à educação do campo e políticas para o desenvolvimento regional.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta e analisa as informações coletadas ao longo da pesquisa, discutindo se há coerência entre as políticas municipais para as classes multisseriadas, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002, e outros dispositivos legais, considerando as condições objetivas de funcionamento das escolas, a formação inicial e continuada dos professores e o acesso dos alunos à escola do campo multisseriada em Dianópolis-TO.

E, para que esse projeto de escola se concretize, um dos requisitos é o investimento na formação dos profissionais que atuam na educação do campo, pois, ainda há situações dicotômicas em relação à atuação profissional. Existem casos de professores que vivem em comunidade do campo e realizaram sua formação inicial na área urbana, onde estudaram teorias desvinculadas dos princípios e saberes da localidade.

Outra situação é a dos professores residentes no meio urbano, para os quais a escola do campo é tão somente o local de trabalho, sem relação sócio-afetiva alguma; a ligação desses profissionais com o campo, conforme a pesquisa demonstrou, em alguns casos, se faz estritamente pela questão profissional e, conseqüentemente, o ato de ensinar se constitui somente em um “meio de subsistência”, destituído assim, do seu papel mais amplo de ato formativo, compromisso político, capaz de propiciar a formação integral de seres humanos.

A intenção da SEMED, conforme afirmação da coordenadora pedagógica geral, é a elaboração de um único projeto pedagógico pelo coletivo das 07 (sete) unidades de ensino que possuem essa organização, para sistematizar o seu fazer pedagógico, pois, o trabalho realizado nessas escolas pauta-se por orientações da SEMED e do Programa Escola Ativa, que é citado como instrumento norteador da prática pedagógica, quando se constitui apenas como proposta metodológica para as classes multisseriadas, implantado por meio de convênio entre as secretarias estaduais e municipais e o MEC.

Contudo, tanto entre profissionais do campo, como entre aqueles residentes no meio urbano e, docentes no campo, são realizadas práticas que podem ou não contribuir para o alijamento dos povos do campo do processo de formação, isto é, da participação efetiva na construção de seu conhecimento.

A análise se encontra organizada em cinco partes, nas quais a discussão acontece a partir dos dados coletados com a participação dos sujeitos da pesquisa, em fontes documentais e, também, por meio da observação realizada nas escolas multisseriadas, em reuniões pedagógicas e em encontros de formação continuada.

Na primeira parte, é abordada a questão do desenvolvimento rural; a segunda parte trata da relação entre o atendimento realizado em instituições públicas urbanas e rurais no Brasil, em Tocantins, no ano 2010, e no município de Dianópolis-TO, no ano 2011. Em relação ao município investigado, é importante destacar que o atendimento ao ensino fundamental do campo é realizado somente pela rede municipal de ensino.

A terceira parte levanta questões relacionadas à infraestrutura das escolas: situação dos prédios, disponibilidade de materiais didático-pedagógicos e equipamentos para a realização das atividades de ensino e aprendizagem, ou seja, as condições materiais das escolas multisseriadas. Na quarta parte, discute-se a formação inicial e continuada dos professores. E, na quinta parte, são discutidas as possibilidades das escolas do campo com organização multisseriada como instituições de ensino e aprendizagem.

Desse modo, os aspectos pesquisados possibilitam “um conhecimento mais rigoroso da realidade de nossa escola (...) condição necessária para reinventar dia a dia, a escola necessária” (ARROYO, 2003, p. 21), seja com organização multisseriada ou não, localizada no campo ou na área urbana, mas que se constitua, principalmente, como uma instituição formadora dos sujeitos e, desse modo, capaz de contribuir para o desenvolvimento regional de forma sustentável.

4.1 Educação do Campo e Desenvolvimento Rural no Tocantins

A discussão da educação do campo se encontra intimamente vinculada à questão do desenvolvimento rural. Envolve também, a reflexão sobre o território e, nesse sentido, se torna importante compreender a distinção entre o rural e urbano. Segundo Veiga (2003), os critérios adotados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), cujo fundamento é de que a sede dos municípios e vilas seriam cidades, remanescente do *Decreto-Lei 311, de 02 de março de 1938*, é equivocado. Com base no estudo do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), o autor aponta que a

população essencialmente urbana no Brasil corresponde a menos de 60%, em vez dos 80% resultantes do cálculo baseado no critério ainda utilizado (VEIGA, 2003).

Em municípios como Dianópolis-TO, cujos dados oficiais, de acordo com o último censo de 2010, possui um total de 19.112 habitantes e, desse quantitativo, 16.444 (86%) vivem na área urbana e, 2.663 (14%) na área rural (IBGE, 2010) é complexo aplicar a definição oficial. Na prática, pode-se verificar o questionamento do autor, visto que em municípios pequenos como Dianópolis-TO a distinção rural-urbano se torna praticamente imperceptível, devido à proximidade entre a sede do município e as demais localidades. Dessa maneira, a vida, o trabalho e as necessidades das pessoas residentes nos povoados são satisfeitas na sede, assim como a produção agropecuária do campo abastece a cidade, ou seja, há muitas interações entre os vários espaços do município.

Um exemplo atual, da proximidade dessas relações, é a venda dos gêneros alimentícios produzidos nos Projetos de Assentamento de Dianópolis-TO para o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e para o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o que fomenta a atividade agrícola e estimula a economia local, pois, além de gerar renda para os pequenos agricultores familiares, amplia as perspectivas dos jovens do campo, que, em vez de buscarem oportunidades de trabalho no setor de comércio ou serviços, podem ter como horizonte a produção em área de propriedade familiar.

Na visão de Nascimento, “a educação do campo é elemento necessário para se atingir o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento para o meio rural” (2005, p. 158), que integre elevação da qualidade de vida ao aumento da renda da população. Nesse sentido, a escola precisa se apropriar de outros elementos importantes, e trabalhar, além dos conteúdos da estrutura curricular, questões relativas à economia, aos traços da cultura local, ao conceito de propriedade da terra, entre outros temas relevantes, tendo em vista que nisso reside a especificidade da educação do campo.

Na *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008*, que fixa as Diretrizes complementares, as normas e os princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, fica evidente o vínculo entre a educação do campo e o desenvolvimento rural, conforme estabelece o Art. 11:

o reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados - União, Estados, Distrito Federal e Municípios - trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais (MEC, 2008).

Desse modo, no planejamento das ações voltadas para a educação nas escolas do campo, principalmente na esfera municipal, devem ser consideradas essas diretrizes, a fim de se estruturar a organização da escola de forma a possibilitar o desenvolvimento local.

Observa-se que o deslocamento dos habitantes que moram no campo para a sede dos municípios decorre, predominantemente, em função da inexistência e ou ineficiência de equipamentos e serviços públicos. No âmbito educacional, especificamente, considerando o município de Dianópolis-TO, não há creches no campo para o atendimento das crianças de 0 a 03 anos de idade, e nem escolas que ofereçam turmas específicas para as crianças da Educação Infantil - 04 e 05 anos de idade.

Esse cenário estimula a mudança das famílias do campo para a cidade, objetivando o acesso das crianças dessa faixa etária à escola, conforme estipula a lei. Analogamente, tal situação exige o cumprimento das diretrizes educacionais: o estabelecimento da oferta da escola *no* campo.

Em entrevista concedida no dia 06/01/2012 (apêndice I), o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Dianópolis-TO, quando questionado sobre a participação da agricultura familiar na economia local, afirmou:

eu acredito que hoje a participação da agricultura familiar nesse processo de comercialização hoje chega próximo de 35-40% né, na produção de produtos que tem sido aqui. E aí eu acredito que a gente vai crescer muito mais né. A gente percebe esse ano, que tem andado aí nas comunidade, que o pessoal tem ampliado os seus, suas roças né, a prod... pra aumentar a produção né, porque sabe que produzindo comercializa. Pra cê ter um exemplo, nós temos prod..., agricultores familiares que foram vender os produtos no Rio da Conceição né, já tinha produto né, que vendeu aqui no município, vendeu no Rio da Conceição. Outros foram vender em Almas, vendeu em Porto Alegre né. Então, de fato existe já uma produção boa, né que, tanto que o município aqui a, a oferta foi maior do que o consumo né. Então eu acredito que seja isso, e nós queremos quali... qualificar isso, em números, e começar, até porque é importante isso pra que a gente possa mostrar pros gestores públicos, porque a gente percebe ainda que é, a oportunidade pra agricultura familiar ainda é muito pequena, embora se fala muito né, mas há muita burocracia e muita

difficuldade ainda no sentido de atender né, tem percebido isso (Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Dianópolis, em 06/01/2012).

Entre as ações desenvolvidas para que o trabalho da escola seja mais efetivo, está a formação continuada dos professores – circunstância própria ao levantamento e discussão sobre temas de interesse local, vinculado aos saberes curriculares – preparando os alunos a atuar ativamente no campo, como evidenciado na entrevista citada anteriormente, com perspectivas para uma vida melhor.

Além disso, sugere-se a organização de tempos e espaços escolares para a prática de atividades que possibilitem o enriquecimento das vivências dos educandos, respeitando-se os traços culturais das comunidades. Para tanto, a lei assegura a organização do calendário escolar em conformidade com as atividades agrícolas, bem como a integração entre a proposta educativa e o trabalho desenvolvido por outras entidades junto à comunidade.

Na figura 2 se observa uma aula prática, na horta da Escola Municipal Assentamento Bela Vista, localizada no projeto de assentamento de mesmo nome. Após orientação em sala de aula, os alunos foram a campo observar a horta, registrar os nomes das hortaliças, verificar a cor e a forma, para, posteriormente, sistematizar essas informações por meio do estudo de suas características, usos, aplicações - alimentação e ou uso medicinal e outros - e forma de cultivo.



Figura 2 - Escola Municipal Assentamento Bela Vista: Aula na horta
Fonte: Foto de Luzani Barros, 04/10/2011

Nesse exercício de ir a campo e voltar para a teoria, a escola insere em sua prática os elementos da educação do campo, justificado porque se encaminha “para

além da “escolinha de letras” (ler, escrever, contar) e trabalha participativa e criativamente um projeto de Brasil, um projeto de campo” (ARROYO; FERNADES, 1999, p. 10). Esse projeto exige uma educação de qualidade social e científica, voltada para o campo, vinculada às raízes do local, mas que o compreende e transforma em função das necessidades de inserção dos seus sujeitos no tempo e espaço histórico atuais.

Assim, o desenvolvimento rural se concretiza com políticas públicas que visam à melhoria das condições concretas de vida no campo, e não, à permanência do homem no campo, para evitar a ampliação dos problemas na cidade, como aconteceu na década de 1930. Com esse projeto, além da escolarização, pode-se ter a expectativa da formação de pessoas mais conscientes quanto à questão ambiental, com uma concepção do campo como lugar de possibilidade, em vez de atraso, e que percebem a importância do conhecimento formal para a vida, de maneira distinta de conceber os estudos apenas como ferramenta de inserção no mundo do trabalho.

Para a compreensão das políticas públicas, relacionadas à educação do campo no município de Dianópolis-TO, é importante conhecer o atendimento escolar realizado em escolas do campo por parte de todos os entes federados, a fim de identificar as ações desenvolvidas e perceber possíveis lacunas.

4.2 O Atendimento Escolar em Instituições Públicas: relação entre o atendimento urbano e rural

Uma das justificativas, apontadas pelo poder público, para os escassos investimentos realizados em escolas do campo, se encontra no quantitativo de alunos matriculados, isto é, na quantidade de matrículas atendidas na área rural pelo sistema de ensino. No ano 2010, segundo o INEP, o total de matrículas da Educação Básica, registrado no Brasil, é apresentado na tabela 01.

TABELA 1
Número de matrículas na Educação Básica por Dependência Administrativa –
Brasil.

			Matrícula na Educação Básica Pública			Privada
Ano	Total Geral	Total	Federal	Estadual	Municipal	7.560.382
2010	51.549.889	43.989.507	235.108	20.031.988	23.722.411	

Fonte: MEC/INEP, 2010

De acordo com a tabela 1 verifica-se um dado importante: no Brasil, a rede municipal de ensino realiza a maior parte do atendimento, em torno de 46% do total de matrículas, uma vez que os municípios são os entes federados responsáveis pelo ensino fundamental, de acordo com a definição regulamentada pela LDB 9.394/96 (NASCIMENTO, 2003).

Conforme o Censo do IBGE de 2010, 6,3 milhões dessas matrículas são provenientes de escolas situadas no campo, o equivalente a 12,4% do total dos estudantes matriculados, fato que demonstra a necessidade da elaboração de propostas para a educação comprometidas com os interesses, valores e necessidades dessa população.

No estado do Tocantins, a municipalização do ensino fundamental está acontecendo gradativamente, por isso, a rede pública estadual de ensino ainda atende a maior parte das matrículas dessa etapa da escolaridade. Entretanto, há uma particularidade: o atendimento realizado pelo sistema estadual acontece de forma acentuada nos anos finais do ensino fundamental da área urbana, enquanto nas áreas rurais, a maior parte das escolas faz parte da rede municipal de ensino.

Na tabela 2, são apresentados os dados relativos às matrículas do ensino fundamental, no estado do Tocantins, no ano de 2010, destacando o atendimento realizado em escolas tanto da área urbana, quanto da área rural. Observa-se, na área urbana dos municípios, uma quantidade maior de matrículas em instituições estaduais. Na área rural, por sua vez, o atendimento total em escolas municipais rurais, supera em três vezes ao atendimento realizado pela rede estadual de ensino.

TABELA 2
Matrículas no Ensino Fundamental em 2010 – Tocantins.

Ensino Regular									
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				
Tocantins	Creche		Pré- escola		Anos Iniciais		Anos Finais		Total
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	
Estadual Urbana	23	0	600	0	38.212	6.251	71.384	6.732	123.202
Estadual Rural	0	0	38	0	4.971	114	4.593	437	10.153
Municipal Urbana	4.875	6.694	22.892	1.285	50.170	10.186	20.579	3.210	119.891
Municipal Rural	174	87	3.376	191	19.131	1.413	8.439	1.187	33.998
Estadual e Municipal	5.072	6.781	26.906	1.476	112.484	17.964	104.995	11.566	287.244

Fonte: MEC/ INEP, 2010.

Esse fato evidencia o quanto a educação do campo não se constitui ainda, como um campo de interesse para as políticas públicas, como discute Nascimento (2003). Pois, enquanto há interesse, e até disputa, pela oferta do ensino fundamental em escolas localizadas na área urbana, observa-se um nítido desinteresse em realizar o atendimento quando a escola se encontra no campo, o que reforçaria o determinismo geográfico (idem, 2003) e, a ideia de superioridade da escola urbana em detrimento das instituições escolares do campo.

Em relação ao atendimento às escolas multisseriadas, organização encontrada somente nas áreas rurais, a preponderância do atendimento pela rede municipal de ensino fica mais nítida, fato ilustrado pela quase totalidade do atendimento às escolas com essa organização em estabelecimentos pertencentes aos sistemas municipais de ensino.

No Brasil, conforme dados do INEP (2011), das 76.229 escolas existentes no campo, 54.405 (71,37%) são multisseriadas. A tabela 3 indica a rede responsável pelo atendimento, e os números relativos às turmas, matrículas e professores de escolas com classes multisseriadas no ano 2010, no Tocantins:

TABELA 3
Número de turmas, matrículas e professores das classes multisseriadas nas redes municipal e estadual do Tocantins em 2010.

Sistema	Estadual	Municipal	Total Geral
Total de Turmas	59	566	625
Total de Matrículas	628	5915	6543
Total de Professores	70	483	553

Fonte: SEDUC/Tocantins. Assessoria de Estatística Educacional, Censo 2010.

Como se verifica pelos dados, há preponderância do atendimento pelos sistemas municipais de ensino nas áreas rurais de um modo geral e, especificamente, nas classes multisseriadas. No município de Dianópolis-TO, área da pesquisa, o atendimento nessas classes é realizado exclusivamente pelo sistema municipal de ensino. Um fato a se destacar, foi a significativa redução: mais de 50% de escolas rurais paralisadas na última década e, as instituições desativadas possuíam essa organização, fato comum a diversos estados brasileiros, de acordo com Nascimento (2003).

Nesse sentido, a análise das políticas implementadas para o atendimento nas escolas multisseriadas se torna mais importante, uma vez que, a compreensão do trabalho com essa organização escolar, possibilita a discussão de propostas educativas viáveis para o atendimento aos estudantes, no campo, em vez da prática de fechamento de escolas do campo, para matrícula dos alunos residentes nesse espaço, em instituições localizadas na cidade.

Para tanto, a construção de uma proposta pedagógica para as escolas do campo é uma iniciativa fundamental, a fim de que essas escolas, possuam projetos genuínos como referência ao trabalho pedagógico, em vez de práticas urbanas ou, propostas e ou programas de caráter governamental; tal como acontece com o Programa Escola Ativa, citado pela coordenadora pedagógica do município de Dianópolis-TO (apêndice H), como principal política e proposta pedagógica, quando constitui somente uma estratégia metodológica para escolas com organização multisseriada, e deveria sofrer adequação à proposta pedagógica da instituição.

4.3 As Escolas Multisseriadas de Dianópolis-TO: um município com diferenciados contextos

As escolas do campo, cuja organização é multisseriada, em Dianópolis-TO, totalizam atualmente 07 (sete) instituições, criadas respectivamente pela Lei Municipal 641/94: as escolas municipais Gleba Olho d'Água, Alto Alegre, Santa Rosa, Contagem e São Dionísio; pela Lei 846/01: Escola Municipal Assentamento Santo Antônio; e pela Lei 039/05: Escola Municipal Assentamento Bela Vista.

Entre as escolas multisseriadas, observam-se semelhanças e especificidades que exigem uma análise minuciosa no planejamento e execução de ações voltadas para essas instituições. Algumas dessas peculiaridades estão relacionadas às condições de funcionamento da escola, às séries atendidas e à localização da instituição em relação à sede do município, um aspecto que dificulta ou facilita tanto o atendimento às demandas da escola, quanto a comunicação e acompanhamento ao trabalho desenvolvido na instituição, por parte da SEMED.

Na tabela 4 são relacionadas as escolas multisseriadas, a distância em relação à sede do município, as séries do Ensino Fundamental que são oferecidas, e o número de matrículas no ano de 2011.

Na discussão posterior, em relação aos aspectos da estrutura física das escolas, é importante considerar, no processo de elaboração e execução de políticas voltadas para a educação do campo, os fatores para além da quantidade de alunos atendidos que, muitas vezes, têm sido preponderantes, resultando no descaso com a escola do campo, por desconsiderá-los, com a justificativa restrita à baixa densidade demográfica.

Em algumas situações, conforme será analisado, uma escola com um pequeno número de alunos requer do poder público uma atenção maior, justamente por se encontrar em uma situação de carência em relação às condições de funcionamento, como é o caso da Escola Municipal Assentamento Bela Vista. Ou, pelo fato de exigir do poder público um atendimento específico em decorrência de sua distância em relação à sede do município e, além disso, por não dispor de meios de comunicação que facilitem o atendimento às necessidades da instituição, fato vivenciado na Escola Municipal São Dionísio, cuja localização (há 57 km da sede do município) dificulta a comunicação com a SEMED, aspecto responsável por muitos outros entraves.

TABELA 4
Unidades Escolares de Dianópolis – TO com Classes Multisseriadas e Matrículas em 2011

Nº	Unidade Escolar	Distância em relação à sede do município (km)	E. I.*	1º ao 5º ano	Nº de alunos
1	Escola Municipal Alto Alegre	22	X	X	14
2	Escola Municipal Assentamento Bela Vista	15	X	X	08
3	Escola Municipal Assentamento Santo Antônio	32	X	X	17
4	Escola Municipal Contagem	13	X	X	47
5	Escola Municipal Gleba Olho d'Água	38	-	X	12
6	Escola Municipal São Dionísio	57	X	X	13
7	Escola Municipal Santa Rosa	15	X	X	09
TOTAL DE ALUNOS					120

Fonte: Setor de Inspeção, Legislação e Normas/Secretaria Municipal de Educação de Dianópolis-TO. Censo 2011.

*Educação Infantil.

Em relação às escolas multisseriadas, considerando-se o território brasileiro, há um quantitativo de alunos, considerado pequeno, e, no município pesquisado, conforme a tabela 4, no ano 2011, o número total de matrículas variou de 08 (oito) alunos, na Escola Municipal Assentamento Bela Vista, a 47 (quarenta e sete) alunos, na Escola Municipal Contagem.

Considerando-se o total de alunos da rede municipal de ensino de Dianópolis-TO, no ano 2011, 1.683 alunos, verificou-se que as matrículas das escolas multisseriadas, sob um total de 120 alunos, corresponderam a 7,13%, somente. Por isso, uma análise limitada apenas ao aspecto quantitativo, levaria à conclusão de que essa organização geraria um custo demasiado, em relação à quantidade de estudantes atendidos, discurso utilizado, historicamente, para explicar a inexistência de políticas públicas construídas especificamente para essas escolas.

O custo aluno/ano das séries iniciais do campo, conforme a Portaria Interministerial nº 1.809, de 28 de dezembro de 2011, no Tocantins, ficou definido em R\$ 3.072,78. O valor do custo/aluno, em Dianópolis-TO, foi uma questão não respondida pelas servidoras da SEMED (apêndice H), com a justificativa de que a

gestão financeira da educação municipal se encontra centralizada no setor financeiro da Prefeitura Municipal de Dianópolis-TO.

Por outro lado, a reivindicação da educação de qualidade no campo se justifica, conforme já abordado no início do trabalho, pelo direito constitucional de todos à educação. Portanto, faz sentido analisar a educação do campo, sobretudo, quando se considera o processo educativo em seu sentido mais abrangente, compreendendo-o como um projeto pedagógico, concebido além da dimensão curricular da escola, perspectiva restrita ao conhecimento científico; e, também, não se limita ao enfoque econômico de formação para o mercado de trabalho, mas se configura como plano para a formação humana (ANTONIO; LUCINI, 2007) em suas dimensões culturais, políticas, sociais, ambientais e morais.

4.3.1 A estrutura física das escolas multisseriadas

De acordo com os estudos sobre a educação do campo citados, os prédios das escolas do campo têm, por característica, a precariedade das instalações. No contexto pesquisado, verificou-se que, a partir do final da década de 1990, já houve melhoras nos prédios em relação a períodos anteriores, porém, perpetuam-se aspectos em situação inadequada ao desenvolvimento das atividades escolares.

A situação da infraestrutura das escolas multisseriadas pesquisadas é distinta, fato explicitado de diversas formas. Conforme o questionário respondido pelos professores (apêndice C), ficou evidente a necessidade de dependências nas escolas, tais como: sala de professores, laboratórios e ou outros espaços para a realização de atividades diversificadas, além de mobiliário destinado à organização dos materiais didáticos existentes.

As observações realizadas nas escolas, durante a pesquisa de campo e a análise das ações definidas no PAR do município de Dianópolis-TO, elaborado em 2007, indicam a inadequação dos prédios escolares em relação aos padrões mínimos de funcionamento, tanto no aspecto da quantidade - uma vez que nem todas as escolas funcionam em um prédio com todas as dependências -, como em relação à qualidade dos espaços escolares.

A Escola Municipal Assentamento Bela Vista não possui o prédio construído, e funciona na residência da professora. Assim, o espaço que funciona como sala de aula não possui as condições necessárias para as atividades a serem desenvolvidas, como pode ser observado nas figuras 3a e 3b:



Figura 3a - Sala de aula: Escola Assentamento Bela Vista
Fonte: Foto de Luzani Barros, 04/10/2011



Figura 3b – Recreação dos alunos:
Escola Assentamento Bela Vista
Fonte: Foto de Luzani Barros, 21/10/2011

Todas as atividades dessa escola são realizadas em espaços cujas finalidades não seriam pedagógicas, mas que a necessidade conduz a esse tipo de uso. Por isso, não possuem o tamanho adequado, como o espaço destinado à sala de aula, demonstrado na figura 3a, e nem a estrutura que as atividades escolares requerem, como se constata no momento de recreação, realizada na sala da residência da professora, ilustrado pela figura 3b.

Em entrevista, quando questionada sobre a situação da estrutura física das escolas do campo de Dianópolis-TO e, em especial, ao espaço em que trabalha, a professora dessa escola se posiciona da seguinte forma:

Conheço, até onde eu conheço, né, ah, quase todas são de ... quali é de, são prédios boas, a estrutura física é boa né, tem alguns até que é padrão assim em, em estrutura física, porém a minha é a única que funciona em residência, na minha casa no caso e a situação são enes fatores que, ..., são e, ..., ai meu Deus, que..., ai gente, ... que impossibilitam a construção da escola. São documentos, são terrenos, são ... boa vontade também, acho que não só dos moradores, né, então, do poder público também às vezes. Então eu não sei bem identificar qual é mesmo o problema de não construir a escola pra gente, pra gente tá trabalhando, né, enquanto que tem alunos que tá vindo estudar na cidade, tumultuando o ônibus, né, o ônibus tá superlotado, o ônibus da rota,

que deveria estar estudando lá, né, então tem algo que tem que ser feito. Tá vindo pra cidade, causando problema pro, pro transporte escolar¹⁷.

Nessa fala são levantadas questões inerentes à educação do campo que remontam à origem dos problemas e, concomitantemente, apontam a possibilidade de resolução múltipla, em específico, da construção do prédio dessa escola: organização dos moradores e cobrança ao poder público; trâmites burocráticos bem como a ação governamental. E, a ausência de políticas públicas voltadas para que a educação aconteça *no* campo, ocasiona outros problemas sérios, como um citado pela professora: o deslocamento de alunos residentes no campo, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, para as escolas urbanas, no transporte escolar rural.

Segundo Nascimento (2004), o campo necessita de políticas, e a realidade o confirma devido à existência de realidades semelhantes à situação citada. E, as questões referentes à condição dos prédios escolares atingem diretamente os alunos, aspecto observado na entrevista realizada com esses sujeitos.

Quando questionada sobre o que poderia ser feito para melhorar a Escola Municipal Assentamento Bela Vista, uma aluna do 2º ano do ensino fundamental afirmou: “Uma escola nova, porque assim não precisava estudar dentro da casa de tia. Aí pudesse ter mais espaço, pra poder ter mais aluno, ter merendeira, poder pagar também” (apêndice F). Essa fala expressa uma necessidade básica destacada na fala da aluna, no intuito de que sua turma possa estudar: um espaço institucional adequado ao desenvolvimento das atividades, com uma estrutura de pessoal – merendeira – e, com a ampliação do atendimento para um maior número de alunos de sua comunidade.

Outro espaço que precisa de melhoras com urgência são as instalações sanitárias, especialmente, na Escola Municipal Alto Alegre, onde, no banheiro, há apenas um buraco feito no chão, conhecido como latrina, tal como se observa na figura 4a. Ressalta-se a importância da organização desse espaço, pois, além das questões relativas à higiene e saúde, em uma escola, todos os espaços devem se constituir em ambientes de aprendizagem: de conceitos, valores ou atitudes, devendo, para tanto, primarem pela limpeza e organização. Um espaço como o ilustrado pela figura 4a, certamente, suscita aprendizagens que não se relacionam a conceitos positivos para a formação dos estudantes, ou seja, a escola ensina de forma prática o modo como o espaço a ser utilizado como banheiro não deve ser organizado.

¹⁷ Entrevista realizada por Luzani C. Barros, em 28/01/2011.

Nas demais escolas multisseriadas, também existem problemas relacionados à estrutura física, cujas soluções são possíveis e, efetivamente, contribuiriam para a elevação da qualidade do ensino nessas instituições. Uma dessas questões, observada em sala de aula, se refere aos quadros negros, em situação crítica, principalmente, na Escola Municipal Santo Antônio: quando o professor o apaga, a leitura das próximas atividades torna-se muito difícil, conforme ilustrado pela figura 4b.



Figura 4a – Banheiro: Escola Alto Alegre
Fonte: Foto de Luzani Barros, 23/09/2011



Figura 4b – Lousa: Escola Santo Antônio
Fonte: Foto de Luzani Barros, 06/10/2011

Como podem ser observados pelas figuras 4a e 4b, os problemas infraestruturais se relacionam à necessidade de manutenção dos prédios, de modo que estes tenham as condições adequadas de funcionamento.

De um modo geral, em 04 (quatro), das 06 (seis) escolas multisseriadas de Dianópolis-TO, há serviços prementes, tais como: pintura, conserto do telhado, substituição de vidros das janelas, reparos em portas e outros. Esses aspectos foram destacados por 54% dos alunos entrevistados (apêndice F), ao afirmarem que a escola não está bem, necessita de reforma (pergunta 4), e, ao sugerirem, como ações para a melhoria do espaço (questão 5), os serviços já citados anteriormente, além da construção de salas e um prédio – a última ação, sugerida pelos alunos entrevistados da Escola Municipal Assentamento Bela Vista.

Em 02 (duas) escolas multisseriadas a situação dos prédios se encontra adequada, são elas: Escola Municipal Gleba Olho d'Água, figura 5a; e, Escola Municipal Contagem, figura 5b. A primeira possui um prédio novo, construído pelo

governo estadual e cedido ao município: as dependências são espaçosas e, na entrada, há rampas para facilitar o acesso a pessoas portadoras de necessidades especiais. A segunda escola possuía instalações em estado inadequado, mas passou por reforma e ampliação no ano de 2011, de modo que a estrutura física, no ano 2012, se encontra em condições de atendimento aos alunos.



Figura 5a – Vista Frontal: Escola Gleba Olho d'Água
Fonte: Foto de Luzani Barros, 21/09/2011



Figura 5b - Frente das Salas de Aula: Escola Contagem
Fonte: Foto de Luzani Barros, 20/01/2012

Contudo, em nenhuma das escolas multisseriadas há espaços, como: laboratório de ciências ou de informática, quadra de esportes ou outro espaço organizado para a realização de atividades complementares. Com a recente reforma e ampliação, a Escola Municipal Contagem passou a contar com um espaço que, conforme informações da SEMED, funcionará como laboratório de informática, porém, até a data da inauguração, 20/01/2012, os computadores não se encontravam na escola.

É evidente, entre os alunos, a ansiedade por espaços escolares adequados para a realização das atividades e, conforme a questão 8, da entrevista realizada com os estudantes (apêndice F), relativa a outros espaços para leitura: dos 22 (vinte e dois) entrevistados, 36% dos alunos afirmaram a existência de um espaço na escola, porém, não o identificaram; 18% dos alunos responderam que não há esse espaço, ou informaram como o único espaço para leitura, a sala de aula; ou, deixaram a pergunta sem resposta, e, 5% dos alunos descreveram a realização dessa atividade na área do fundo da escola, ou no corredor.

Com relação às aulas de educação física, os alunos reclamam em relação à falta de espaço adequado para a prática esportiva (questão 11, apêndice F). Segundo 86% dos alunos, jogos e atividades esportivas são realizados na área externa da escola, à qual

denominam “terreiro” ou “campo”. Os alunos afirmaram a necessidade de construção de quadra de esportes nas escolas, para realizarem os jogos e demais atividades físicas. De acordo com 9% dos alunos, a educação física acontece na própria sala de aula e, 5% dos alunos, não responderam a essa questão.

Essas respostas evidenciam o quanto a realização das atividades de educação física fica restrita em função do espaço e inadequada estrutura física disponíveis na escola. As atividades físicas são extremamente necessárias para os alunos da primeira fase do ensino fundamental, visto que tal fase concerne ao auge desenvolvimento físico e cognitivo dos alunos, conforme a psicologia do desenvolvimento. Por isso, a reivindicação pela construção de espaços adequados e suficientes para o trabalho educativo é pertinente, pois, uma sala de aula sem as condições de ensino, promovem situações de aprendizagem limitadas, fator esse, que exige a otimização da qualidade desse espaço.

4.4 A Formação Inicial e Continuada dos Professores das Classes Multisseriadas

Os dados do Censo INEP 2011 indicam que, em relação à formação, os professores do campo se encontram na seguinte situação: de um total de 342.845 professores, 160.317 não têm educação superior, e, desses, 156.190 cursaram o ensino médio e, 4.127, o ensino fundamental.

Entre os 12 (doze) professores de Dianópolis-TO, a entrevista realizada (apêndice E), demonstrou que a faixa etária desses profissionais varia entre 33 a 52 anos de idade e, o tempo de experiência em docência, se situa entre 05 a 30 anos. Do total desses professores, 06 (seis) possuem, como formação inicial, a graduação, sendo 05 (cinco) habilitados em Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental e 01 (um) habilitado em Normal Superior. Os 06 (seis) outros professores têm, como formação inicial, o Ensino Médio, por meio do Projeto Educação em Ação¹⁸ Curso Normal – Magistério -, uma das ações do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO), criado para oferecer habilitação em nível de magistério para professores leigos, que atuavam em turmas da Educação Infantil e séries iniciais,

¹⁸Executado pela empresa JE Consultoria e Negócios / CNPJ: 00.488.179/0001-78.

conforme as metas estabelecidas em acordos entre o governo brasileiro e as agências supranacionais, com foco nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, locais com os índices mais baixos de profissionais habilitados. Essa formação era executada no prazo de dois anos e a metodologia englobava elementos da educação à distância (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

No município de Dianópolis-TO, esse curso foi oferecido pela Prefeitura Municipal, no período de janeiro de 1999 a julho de 2000, devido à exigência de se ter todos os profissionais com a formação mínima em nível de Ensino Médio: o reconhecimento do curso ocorreu por meio da Resolução nº 104/98, Parecer nº 153/98 de 17/11/98, do Conselho Estadual de Educação do Tocantins (CEE/TO). O curso trabalhava, em seu currículo, disciplinas de caráter geral e matérias de formação pedagógica, de acordo com a grade do curso (anexo C).

Segundo uma professora¹⁹ participante do curso, as aulas presenciais aconteciam durante os finais de semana e período de férias escolares e, o componente curricular Estágio Supervisionado, era avaliado pela prática dos professores-cursistas em suas salas de aula, uma vez que a participação nesse curso era restrita a professores em regência de classe.

Conforme a pesquisa, dos 50% dos docentes em exercício, 06 (seis) professores, com escolaridade restrita ao Ensino Médio, 04 (quatro) professores, o equivalente a 33,3% do total, estão matriculados em cursos de graduação; os demais, 02 (dois) professores, ainda não estão inseridos em nenhum processo de formação inicial.

Tanto os professores já graduados, quanto os 04 (quatro) professores graduandos, realizam esse processo formativo em cursos, na modalidade de educação à distância e ou semipresencial. Os professores que se encontram em processo de formação inicial, frequentam os seguintes cursos: Biologia, pelo Programa de Formação de Professores (PARFOR), na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Arraias; Pedagogia na Instituição Facinter; Serviço Social na Instituição Unitins, e, a quarta professora iniciou o curso de Pedagogia em janeiro de 2012 na UFT, pelo PARFOR, Campus de Palmas.

Todavia, a atuação docente em salas multisseriadas, torna alguns questionamentos pertinentes: os cursos de formação de professores, tanto em nível médio (Magistério) com a duração de dois, três ou quatro anos, quanto a graduação -

¹⁹ Entrevista realizada por Luzani C. Barros, em 31/05/2011.

seja no Curso Normal Superior ou Pedagogia - abordam as especificidades da educação no meio rural? Discutem as questões relativas à Educação Infantil e à organização multisseriada? Trabalham os fundamentos da educação - sociológicos, antropológicos, filosóficos - de modo abrangente ou, somente, na perspectiva urbanocêntrica? Segundo Hage (2010, p. 61), “no Brasil, a oferta escolar no campo caracterizou-se por um modelo subordinado aos conteúdos ministrados e aprendidos nas cidades, tendo como princípio o atraso das culturas e a falta de perspectivas desse meio”, concepção ainda encontrada entre alguns profissionais formadores de professores e mesmo entre docentes do campo.

As evidências expressas, por meio de relatos dos docentes, em encontros de formação continuada, acerca das práticas desenvolvidas e das dificuldades enfrentadas no cotidiano indicam que, de um modo geral, no processo de formação inicial, só são levantadas questões inerentes ao contexto urbano, seriado, num cenário idealizado, como se inexistissem escolas, professores e alunos no campo e, muito menos, problemas no desenvolvimento da prática pedagógica. Segundo Arroyo:

Os cursos de formação dos profissionais da educação têm ocupado seu tempo em repassar as teorias didáticas e psicopedagógicas. Pouco tempo tem sido ocupado em explicitar e aprofundar teoricamente as diversas concepções subjacentes de sociedade, de cidadão, de trabalhador, do processo produtivo e das forças sociais que tecem as formações sociais (2003, p. 30).

Por isso, ao se deparar com uma realidade distinta do que discutiram e estudaram, os docentes afirmaram sentir-se despreparados diante do desafio a enfrentar, e as práticas observadas em sala de aula evidenciaram esse aspecto: o trabalho restrito aos conteúdos dos livros didáticos ou cadernos de ensino e aprendizagem do Programa Escola Ativa, pode conduzir à desvinculação entre a ação educativa e o contexto dos alunos; ou, a elaboração de planejamentos constituídos por conteúdos de natureza menos complexa. Em ambos os casos, essas práticas docentes têm a possibilidade de transformar a escola do campo, em uma instituição de ensino, cuja função formativa deixe de se cumprir efetivamente.

Observa-se que a ideia do currículo trabalhado nas escolas do campo, concebido de forma simplificada, está presente, inclusive, em materiais produzidos e distribuídos no âmbito governamental, como por exemplo, o manual de estudo do Programa Escola Ativa, o qual expressa, em relação aos conteúdos dos Guias de aprendizagem a seguinte

concepção: “[...] podem ser facilmente ensinados por professores de pouca formação e ampliados e melhorados por professores mais qualificados” (BRASIL, MEC, 1999, p. 90). Afirmção esta que suscita os questionamentos: para trabalhar no contexto campesino pode-se prescindir de formação? Em que consiste a “facilidade” no ensino de conteúdos por professores com uma formação mínima? Qual o interesse de permanecer numa situação de desvalorização e esquecimento em relação aos povos do campo?

Mediante ao levantamento desses questionamentos, depreende-se, portanto, intencionalidade naquela afirmação, uma vez que, as consequências de pouca exigência na formação dos professores se refletem no ensino oferecido à população do campo que, reconhecidamente, possibilita o acesso a conteúdos reduzidos, tanto do ponto de vista da quantidade, quanto da profundidade. Isso por razões de ordem pedagógica: ausência de proposta para o campo; técnica: relativa à formação dos professores do campo; e infraestrutural das escolas do campo, em conformidade com estudos e pesquisas já realizados, neste e em outros trabalhos.

Todos os docentes foram unânimes em suas respostas à entrevista (apêndice D), no posicionamento afirmativo quanto à importância da formação inicial, justificando essa postura, por compreenderem tal formação como um subsídio a mais no conhecimento acerca do processo de ensino e de aprendizagem. Isso devido ao estudo dos fundamentos da educação e das etapas da cognição, conteúdos que citaram, por possibilitar um conhecimento essencial à atuação em sala de aula. Entretanto, conforme Arroyo (2006) é preciso ultrapassar a formação que priorize o aspecto psicopedagógico, e, ter clareza, bem como discutir a função de classe desempenhada pela escola, sobretudo, em relação à escola do campo.

Os docentes entendem a formação inicial como etapa fundamental para o exercício da docência, afirmando que esse processo deve conter elementos teóricos e práticos, estimular a inovação, dinamismo e criatividade, como também, o domínio dos conteúdos. Um dos entrevistados afirmou que se houver falhas nessa etapa de formação o processo de ensino e o de aprendizagem serão prejudicados.

Quanto à formação continuada, os entrevistados a compreendem como o momento de esclarecer dúvidas inerentes ao processo de ensino, isto é, um espaço para atualização e aperfeiçoamento do professor; nas palavras de um docente, “uma ferramenta, desde que se aplique e a gente se autoforme” (apêndice E). E, em se tratando da prática em escolas do campo e das classes multisseriadas, os docentes acreditam que, nas atividades de formação continuada, tornam-se imprescindíveis a

presença de elementos tais como: a família, a cultura, os valores do campo, contextos estes para os quais essa ação deverá se direcionar. Essa afirmação revela uma ampliação da concepção de educação do campo, processo cujos objetivos vão além do trabalho com os conteúdos tradicionais.

Referindo-se à formação, um dos docentes expressou: “às vezes as pessoas pensam que nós somos professores do campo, nós somos diferentes dos professores da cidade, e não tem diferença entre professor do campo e da cidade (...) é de suma importância”, ou seja, independente do contexto de atuação, esse docente compreende que a formação continuada precisa acontecer, e todos os profissionais necessitam ter acesso a esse processo.

Em Dianópolis-TO, segundo os professores, a formação continuada tem sido importante, por se constituir em momento de estudo e aprendizagem, inclusive pela interação e trocas, ocorridas entre os colegas, e, por proporcionar conhecimento sobre a história da educação do campo (anexo A). Enfatizaram, ainda, a importância da formação com os conteúdos do Programa Escola Ativa, para eles, o único processo de formação, entre as iniciativas de formação das quais já participaram, vinculado à prática educativa em escolas situadas no campo, com organização multisseriada.

Em relação aos encontros de formação continuada, realizados pela SEMED, atualmente, um docente (apêndice E) os analisa assim:

eu não tinha assim, eu não via objetivo nenhum, finalidade nenhuma nas outras formações continuadas porque eram coisas vagas, sem lógica. Depois, de dois anos pra cá eu achei que melhorou muito em termos de passar, de transmitir os conhecimentos para o professor²⁰.

É importante observar que, entre os entrevistados, somente 01 (um) docente, abordou a questão da autoformação. Em contrapartida, a maioria dos investigados mencionou a formação continuada como uma necessidade para o bom desenvolvimento do trabalho, evidenciando a realização dessa atividade sob encargo do órgão responsável: uma responsabilidade inerente à SEMED. Os profissionais, de um modo geral, ainda não demonstram ter consciência de sua responsabilidade em relação à formação profissional.

²⁰ Entrevista realizada por Luzani C. Barros, em 31/08/2011.

Sob a ótica dos professores, a política de formação continuada consiste nas atividades realizadas com o intuito de solucionar questões presentes na sala de aula. Nesse sentido, os docentes afirmaram que o município atende às necessidades de formação do professor do campo, destacando como exemplo os encontros oferecidos entre os anos de 2008 a 2011. Os docentes fizeram inclusive comparação com períodos anteriores, afirmando que o processo de formação desenvolvido na atual conjuntura, oferece possibilidades para uma melhor qualificação profissional, um aspecto importante, por fazer do processo formativo um estímulo aos profissionais da educação.

Outra questão relevante, se refere à relação entre a formação continuada e a prática docente. Em suas respostas, os professores demonstraram buscar na formação elementos necessários à aplicação em sala de aula, citando situações como a dificuldade em trabalhar algum conteúdo - o que pode ser consequência de alguma lacuna da formação inicial - ser sanada com a ajuda dos formadores e dos colegas. Esse posicionamento dos professores confirma a afirmação de Nascimento (2003), ao se reportar à ausência de políticas direcionadas para a formação de professores, mas, ao mesmo tempo, evidencia a importância da consciência dos profissionais da educação do campo em relação à exigência por uma formação ampla e estruturada, a partir das demandas do seu trabalho.

O processo educacional, essencialmente formativo, “mais do que poder, (...) atribui compromissos entre as pessoas” (BRANDÃO, 1995, p. 47), e, esses acordos, se expressam nos sujeitos que ensinam (professores) e naqueles em formação (alunos). Para tanto, na formação inicial e, nos processos de formação continuada deve-se trabalhar conteúdos de caráter conceitual, de fundamentação pedagógica, voltados ao planejamento e gestão educacional em seu contexto de atuação, ou seja, esse processo precisa viabilizar uma formação que subsidie o trabalho em escolas do campo em consonância com a organização escolar existente.

A visão pragmática da formação continuada ilustra como situações formativas consideradas positivas, para os professores, somente aquelas com possibilidade de transposição imediata para situações do cotidiano da sala de aula, e ou exijam deles apenas “fazer as adaptações” nos conteúdos estudados nos encontros, para, em seguida, aplicá-las, como afirmou um professor. Nesse sentido, o Programa Escola Ativa foi citado como exemplo de iniciativa atual de formação relacionada à prática, pelo fato de consistir em metodologia para aplicação em sala de aula.

Essas afirmações demonstram que, até o momento, não se demonstra, entre os professores, a percepção da docência como exercício profissional para o qual não há “receitas” únicas e corretas. E nem do processo de formação como momento para a reflexão sistemática pautada nas práticas e fundada na realidade e, em teorias que auxiliarão o retorno à prática com mais segurança. A formação continuada, conforme os as entrevistas, é concebida como a “panacéia” para todas as questões da sala de aula.

Quando acontecem encontros de formação, nos quais há o estímulo ao esforço de reflexão, os professores os consideram como enfadonhos e sem um valor efetivo para o seu trabalho. Talvez, isso aconteça tanto por algumas temáticas abordadas nos encontros de formação que, conforme citado pelos professores, em algumas situações não se relacionam com o seu contexto, ou pela busca de soluções consideradas práticas e fáceis para a sala de aula, o que entra em contradição com a própria natureza do conhecimento, um processo amplo e complexo, além de conter especificidades inerentes ao trabalho com seres humanos.

Segundo um dos entrevistados, além de aspectos relacionados à formação dos professores, há outros vinculados à estrutura física das escolas e aos recursos materiais existentes, bem como à valorização profissional, cuja consideração se faz necessária, a fim de que no município haja, efetivamente, educação de qualidade. Assim, quando solicitado a explicar se a política de formação de professores atende às necessidades do campo, o professor afirmou (apêndice E):

eles tem que assim valorizar mais a escola do campo, né assim não sei se é porque agora tá construindo uma escola mas o negócio lá não tá bom não. Não tem assim material didático, não tem televisão, não tem vídeo, não tem, não tem aquela música só tem o professor ... Com tudo isso tá pouco. A escola vai ficar pronta, mas tinha que ter pelo menos um suportezinho porque os alunos cobra da gente e tem professor lá que tem que ficar, buscar som na casa e tem situações que quando a gente não faz isso os alunos pensa que é porque a gente ... Então a única parte que eu vejo assim, parte que eu vejo que precisa melhorar é que também assim valorizar mais os professores, que a Escola Ativa é difícil, dá trinta horas pra nós, (...), pra poder ter um incentivo pros professores porque, porque a gente trabalha muito, e outra coisa, vinte horas não dá tempo²¹.

Nessa fala manifesta-se uma antiga reivindicação dos professores das classes multisseriadas: as escolas do campo, principalmente, com essa organização, necessitam de uma estrutura física e material eficiente para subsídio da ação pedagógica. Além

²¹ Entrevista realizada por Luzani C. Barros, em 31/08/2011.

disso, foi citada a questão da valorização profissional, inicialmente, contemplada por meio do pagamento de 10 (dez) horas/aula aos professores, para a realização de atividades relativas à pesquisa, planejamento e organização do trabalho escolar, que, adicionadas às 20 (vinte) horas de docência, totalizariam 30 (trinta) horas/aula.

Segundo os professores, o tempo destinado atualmente, ao planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula (de 04 horas/aula semanais) é insuficiente, e, desse modo, fica inviabilizado o pleno desenvolvimento do Programa Escola Ativa, cuja efetivação exige o preenchimento de fichas de acompanhamento do progresso do aluno, e pesquisa em outros materiais para complementação dos conteúdos dos cadernos de ensino e aprendizagem, muito resumidos. A insatisfação quanto a esse aspecto é unânime entre os professores: a garantia das 30 (trinta) horas remuneradas contribuiria para a melhoria do trabalho em sala de aula, asseguram.

Conforme a Lei Nº 1.132 / 2009, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Dianópolis-TO (PCCR), aprovado em 30 de dezembro de 2009, só há uma referência aos docentes das classes multisseriadas. Encontra-se no Art. 9º, § 1º, o qual estabelece, em relação a esses professores: “Os docentes lotados para trabalharem em escolas da zona rural com modalidade multisseriada terão que cumprir carga horária *determinada pela SEMED adequando-se às necessidades* (grifo do autor).

É importante destacar que o artigo não esclarece quanto ao limite máximo dessa carga horária a ser cumprida pelos professores que trabalham com essa organização - o PCCR afirma como regime de trabalho do Profissional da Educação, a jornada de 20 horas. Apesar dessa lacuna, faculta à SEMED determinar a jornada desses professores, com possibilidade negativa para os docentes, uma vez que não há previsão de pagamento para jornadas de trabalho superiores às 20 horas mínimas.

Com relação aos docentes lotados na área rural, o PCCR prevê, no Art. 47: “Aos Profissionais da Educação lotados na zona rural será devido um Auxílio Permanência, no percentual de 10%, calculado sobre a remuneração da sua categoria”. Esse dispositivo, conforme relato dos professores, tem sido cumprido. Entretanto, devido ao valor pago aos profissionais, o referido auxílio se constitui, de acordo com os docentes, em um valor ínfimo. Para Nascimento (2003), os profissionais do campo são vitimados pela desvalorização salarial, o que seria melhorado por meio da organização da classe docente. No caso de Dianópolis-TO, não se iniciou o processo de organização dos

profissionais da educação, ação necessária à reivindicação de políticas públicas voltadas para o atendimento do campo.

Segundo Arroyo (2007):

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (ARROYO, 2007, p. 1).

Essa afirmação se relaciona ao contexto pesquisado, pois, no município de Dianópolis-TO, as iniciativas de formação continuada voltadas para o docente que atua no campo encontram-se incipientes. Até o ano de 2008, nos encontros de estudos, os conteúdos e metodologias trabalhadas eram comuns a todos os professores do município. Como no restante do País, em Dianópolis-TO iniciou-se um movimento de busca pela construção da educação do campo, e, para tanto, exige-se a discussão desse tema a fim de inseri-lo na agenda de prioridades do poder público.

Em relação ao período destinado no calendário escolar, para encontros de formação continuada, 06 (seis) professores o consideraram suficiente - resposta justificada por uma professora, porque, além do período de estudos definido no calendário escolar, mensalmente há o dia pedagógico, destinado à discussão das questões internas das escolas -, e, se a formação continuada fosse um período maior, se tornaria cansativo; 05 (cinco) professores afirmaram a necessidade de um espaço de tempo maior e, 01 (uma) professora afirmou como critério para definição do período de estudos, a necessidade do tema trabalhado.

Os professores entrevistados consideraram o tempo de formação insuficiente, e sugeriram que, nos encontros, deveriam acontecer oficinas de planejamento, com atividades de uso de materiais pedagógicos e outras práticas, a fim de aperfeiçoar as atividades de ensino com as classes multisseriadas.

Como os encontros de formação continuada realizam-se no meio urbano e não na escola do campo, local de trabalho dos professores, estes propuseram que houvesse, ao menos, o aprimoramento desse processo, concernente a aspectos como: a valorização profissional dos docentes, por meio de melhores condições de trabalho e salários; e, para os professores residentes no campo, a melhoria do transporte, hospedagem e alimentação.

Cabe ressaltar que o município não disponibiliza recurso financeiro para essas despesas, sendo o deslocamento dos professores realizado em veículos da prefeitura, conduzidos por servidores da SEMED, acarretando insatisfação entre os professores. A hospedagem na área urbana de Dianópolis-TO, fica a cargo do docente e, a alimentação, é realizada no local da formação, sob forma de lanche, e ou é servido almoço em local específico, durante o período do encontro; as refeições que acontecem em momentos após os encontros, tais como café da manhã e jantar, são custeadas pelo cursista.

Como ações de melhoria para a realização da formação continuada, dois docentes indicaram a questão do tempo, e apontaram como proposta a ampliação da carga horária da formação. Outro docente abordou a questão da dificuldade em aplicar o conteúdo trabalhado na formação pela falta de condições materiais na escola: “não adianta (...) a gente ter a formação continuada aqui, chegando lá não ter uma televisão pra passar, não ter um vídeo (...). Então, a gente fica assim, (...), depende daqui, (...) o que é passado aqui a gente leva pra lá” (apêndice E). Essa fala remete à questão da disponibilidade de materiais didáticos e equipamentos nas escolas, ainda insuficientes, segundo os docentes, para suprir as necessidades pedagógicas. Esse, foi também, um aspecto observado durante a pesquisa de campo.

Outro docente, falou da necessidade de construção de um espaço para a realização dos encontros de formação continuada, nas palavras do professor: “acho assim que a gente tivesse um centro de formação, informatizado, com todos os recursos” (apêndice E). Atualmente, esses encontros acontecem em espaços sem a infraestrutura adequada, senão, são realizados nas instalações de escolas urbanas, fato gerador de transtornos para essa escola e seus professores, quando acontece em período letivo. Para outro professor, não há nada para melhorar, pois, onde havia necessidade de mudança já foi alterado.

Em relação aos aspectos: transporte, alimentação e alojamento no período da formação, os professores não sugeriram medidas para melhoria, mas uma alternativa para o município seria a concessão de ajuda de custo, o que não está previsto no PCCR dos servidores da educação, mas consta na Lei nº 989/06²².

²² Lei nº 989 de 06/06/2006, “Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos do município de Dianópolis, Estado do Tocantins e dá outras providências. Art. 38: “Será concedida ajuda de custo ao servidor efetivo, estável ou estabilizado, que for designado para serviço, *treinamento, curso* [grifo nosso], ou outra atividade fora do município, ou na sua zona rural, pelo período que se fizer necessário, de acordo com a conveniência da administração.

Tanto no âmbito da formação inicial, quanto na formação continuada dos professores, executam-se ações, no município de Dianópolis-TO, no sentido de responder às exigências legais, entre elas: oferta de curso para habilitar os professores ao exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental, tratada anteriormente; encontros de formação continuada para os professores das classes multisseriadas, atualmente realizada, em virtude da adesão ao Programa Escola Ativa.

O município carece, entretanto, de políticas elaboradas a partir das necessidades municipais, e com a participação dos professores do campo, fundadas no diagnóstico da realidade municipal, o que é um aspecto importante a ser discutido quando se busca qualidade de ensino para as escolas do campo.

4.5 As Classes Multisseriadas como Possibilidades

As classes multisseriadas em vez de restrição podem (e devem) ser analisadas como possibilidades de organização de ensino e aprendizagem, postura necessária a um posicionamento em prol de ações capazes de tornar a educação nessas escolas um processo caracterizado pela qualidade: escolas onde, professores qualificados, desenvolvam práticas promotoras de aprendizagem significativa, considerando a realidade local, do campo.

Segundo Arroyo (2003, p. 17), “isso implica como questão central defender a mesma competência em todos os mestres na arte de distribuir um cardápio cultural igualmente rico para todos”. Ou seja, o atendimento a essas necessidades permitirá a composição de um quadro docente municipal qualificado nas escolas do campo que possuem classes multisseriadas e, conseqüentemente, a oferta de uma educação capaz de possibilitar aos alunos do campo a aquisição dos conhecimentos correspondentes a cada etapa dos seus estudos.

Apesar de, como afirmou a coordenadora pedagógica da SEMED (entrevista apêndice H) os alunos das classes multisseriadas não terem diferenças na aprendizagem em relação aos alunos das classes seriadas, aspecto não pesquisado ou avaliado por nenhum instrumento desta Secretaria. O fato passível de afirmação é que os alunos das turmas multisseriadas estudam em condições bem distintas dos demais estudantes.

A pesquisa demonstrou, por meio dos dados coletados nas entrevistas, observações e análise de documentos, carência de políticas públicas elaboradas e executadas especificamente para a educação do campo, e, tampouco, voltadas para as classes multisseriadas no município de Dianópolis-TO. As políticas existentes cumprem a finalidade de adequar-se às determinações legais.

Entretanto, a escola do campo, sob uma perspectiva geral, e, especificamente, as classes multisseriadas, precisam de uma proposta pedagógica com base no “pressuposto de que não será qualquer escola que atenderá aos interesses das classes populares” (ARROYO, 2003, p. 15). O fato de não possuir projeto pedagógico nas escolas multisseriadas, como afirmou a coordenação pedagógica da SEMED, em entrevista (apêndice H), torna as práticas desenvolvidas nas escolas indefinidas, ou seja, a própria escola desconhece o objetivo a alcançar com o trabalho e a missão que caracteriza a instituição e ou define seus valores. A construção desse projeto é uma das ações definidas no Planejamento Estratégico da Secretaria (PES) da SEMED e, conforme a servidora, a ação será executada gradativamente.

Para que as condições objetivas das escolas do campo melhorem é preciso “não apenas continuar esta busca da especificidade da Educação do Campo, mas batalhar por algo que é indispensável para a sua concretização, uma nova política para o campo” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 9).

Alguns resultados de aprendizagem das classes multisseriadas podem ser apontados, como a elevação do índice de aprovação geral de 62,5% em 2009, para 74,2% em 2011; a queda de desistência de 3,9% em 2009, para 2,5% em 2011. Um índice, ainda relativamente alto, é a taxa de transferência dos alunos dessas classes, em virtude da alta rotatividade das famílias da área rural: foi de 16,4% em 2009, e ficou em 13,3% em 2011.

Além dos índices de aproveitamento, outro resultado muito positivo das classes multisseriadas, foi a classificação do poema de um aluno do 5º ano, da Escola Municipal Assentamento Bela Vista, entre os finalistas da II edição da Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro, no ano de 2010.

Esses resultados demonstram a necessidade de se discutir e elaborar políticas públicas que, efetivamente, considerem a educação do campo, especialmente, em relação às práticas desenvolvidas nas classes multisseriadas, de modo a caracterizar essas escolas como espaços de aprendizagem, aspecto capaz de tornar a pesquisa realizada importante.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer investigação, percebeu-se que, em Dianópolis-TO, existem muitos desafios a superar-se quanto à efetividade das ações voltadas para as classes multisseriadas, isto é, gerar eficiência no sentido de cumprir as finalidades educativas, e maior eficácia a fim de atingir as metas estabelecidas. Mas, para que a escola cumpra a sua função como espaço de formação de seres humanos, deve-se considerar, sobretudo, a conjuntura do campo e sua relação com outros aspectos da vida social.

Ao se voltar para a compreensão das ações implementadas no âmbito da educação do campo no município de Dianópolis-TO, a partir da análise das condições infraestruturais das escolas multisseriadas, objetivo geral deste trabalho, verificou-se que, apesar de haver algumas conquistas, ainda há muito a avançar no sentido de efetivar o direito à educação *no e do* campo.

E, como ação inicial, um exercício interessante seria a discussão dos projetos em andamento, com a intenção de construir a proposta pedagógica do campo, como preveem as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, Resolução CNE/CEB 001, de 03 de abril de 2002, no Art. 4º: projeto institucional das escolas do campo e, Art. 5º: propostas pedagógicas das escolas do campo, de modo a contemplar a identidade do campo e os conteúdos necessários a uma formação integral dos alunos.

Essa proposta precisa ser construída com a participação dos professores, de modo a alcançar o propósito de sistematizar a identidade das práticas educativas desenvolvidas nas escolas de Dianópolis-TO, definindo, além do currículo, a concepção de educação assumida pela instituição, a missão, os objetivos e os seus valores.

Além das ações relacionadas à estrutura física, a investigação apontou, também, como uma necessidade para a realização de um trabalho mais vinculado ao campo, a criação de um setor específico na Secretaria Municipal de Educação para o atendimento, debate e acompanhamento das demandas das escolas situadas no campo.

Em alguns municípios, existe o diretor das escolas rurais, servidor lotado na Secretaria Municipal de Educação, cuja atuação é direcionada para o atendimento das necessidades das escolas situadas no campo. No caso de Dianópolis-TO, a análise do contexto indicará a alternativa mais adequada para a organização do trabalho, em conformidade com as necessidades advindas das escolas.

Vale ressaltar que os profissionais da SEMED, responsáveis pelo trabalho de supervisão, acompanhamento, distribuição de materiais e formação continuada dos docentes das classes multisseriadas, conheçam essa organização, com suas especificidades. Além disso, essa equipe deve primar por uma atitude positiva em relação ao trabalho educativo realizado nessas classes, assim como em outras organizações pedagógicas, porque o alcance dos objetivos traçados para o trabalho se inicia quando o êxito é vislumbrado como possibilidade.

Também, se faz importante uma revisão da jornada de trabalho dos docentes, pois, todos foram unânimes em suas falas, ao afirmar a necessidade de ampliação do horário remunerado para planejamento, uma vez que atuam em uma situação pedagógica na qual necessitam recorrer às atividades de pesquisa para trabalhar os conteúdos, exigindo a disponibilidade de um período de tempo superior à carga horária estabelecida para a realização de outras atividades: apenas 04 (quatro) horas semanais.

Com relação ao apoio pedagógico aos professores no espaço da escola, das 07 (sete) escolas investigadas, apenas a Escola Municipal Contagem possui coordenador pedagógico, devido ao maior número de matrículas. Segundo relato dos professores dessa escola, a presença desse apoio tem contribuído para a melhora do trabalho, no sentido de favorecer a troca de ideias e conhecimentos, bem como melhor organização da instituição, de um modo geral.

É necessária, portanto, a lotação de apoio pedagógico para as escolas multisseriadas, ou que haja pelo menos acompanhamento efetivo ao trabalho dos professores por parte da SEMED. No ano de 2011, segundo a supervisora responsável pelo Programa Escola Ativa, a ação de acompanhamento não foi realizada devidamente, em virtude da indisponibilidade de transporte para deslocamento dos servidores da SEMED - sede do município - até às escolas do campo, fato causador de insatisfação entre os professores.

Outra ação urgente do município, em relação à educação do campo, é a oferta de classes específicas de educação infantil, como preconiza o Art. 4º, I do Decreto 7.352, de 04/11/2010. Os resultados desta pesquisa apontam que as crianças na faixa etária dos 04 e 05 anos do campo, quando matriculadas, frequentam as salas de aula junto com alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, e o Programa Escola Ativa, adotado no município, não atende a alunos da educação infantil.

Desse modo, observa-se um atendimento pequeno à faixa etária de 04 e 05 anos nas escolas do campo – um total de 21 (vinte e um) alunos em 2011, conforme

informações da SEMED –, considerando que, conforme o censo de 2010, o município possuía um total de 1.747 indivíduos (IBGE, 2010) na faixa etária de 0 a 4 anos, e, existe no município, apenas uma creche, localizada na área urbana, a qual atendeu, a 161 (cento e sessenta e uma) matrículas, de crianças da faixa etária de 0 a 05 anos, no ano de 2011.

No âmbito do monitoramento e avaliação, uma iniciativa necessária ao município é o acompanhamento da aprendizagem dos alunos de forma sistemática. Esta investigação demonstrou que ocorre apenas o monitoramento bimestral dos resultados da aprendizagem dos alunos das classes multisseriadas, pelo instrumento do Planejamento Estratégico da Secretaria (PES). Entretanto, esse monitoramento somente aponta as taxas de aprovação, reprovação, transferência e desistência escolar, sem, contudo, fomentar a reflexão acerca das causas desses resultados; encaminhar para o planejamento e execução de ações para melhoria do ensino e da aprendizagem; ou, identificar o significado dos dados coletados em termos de aprendizagem para os alunos.

Por isso, a SEMED, a partir da elaboração da proposta pedagógica do campo, com a participação dos professores, poderia sistematizar o acompanhamento dos resultados de aprendizagem dos alunos, definindo, com o coletivo das escolas, as expectativas esperadas como resultado de aprendizagem, a partir do que já tiver alcançado.

Desse modo, será possível articular um sistema capaz de possibilitar a organização de uma prática planejada, executada e avaliada para as escolas do campo, uma vez que as avaliações externas aplicadas pelo MEC, como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil não atingem as classes multisseriadas. Isso acontece porque, um dos critérios para avaliação de uma turma, conforme a coordenação da SEMED, é o número de alunos e, geralmente, o quantitativo estabelecido fica acima do total existente nessas escolas.

Pelas práticas observadas e concepções inerentes aos professores, o trabalho educativo nas classes multisseriadas tem a possibilidade de se pautar pela qualidade, o que requer o conhecimento e cumprimento, pelos agentes governamentais, sociedade, docentes e alunos, dos princípios da educação do campo. Para tanto, torna-se fundamental a apropriação por todos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas em 2002, e demais instrumentos legais

específicos, porque o conhecimento e a prática estabelecida nesses documentos viabilizarão a efetividade da educação no contexto campesino.

E, no âmbito da gestão escolar, o trabalho em equipe para elaboração do projeto político pedagógicos das escolas, se faz significativo; bem como a implantação dos conselhos escolares e das associações de pais e mestres - mecanismos para fomentar a participação comunitária nos processos de decisão das ações realizadas nas escolas - de modo a exercitar o princípio constitucional da gestão democrática.

Por meio desta pesquisa pretende-se contribuir para a discussão e construção de propostas de melhoria para a educação *do* e *no* campo, sobretudo, no espaço das classes com organização multisseriada. Entretanto, muitos temas, apresentam a necessidade de maior aprofundamento, por meio de pesquisas futuras, tais quais: a construção da proposta pedagógica para o campo; a implantação dos colegiados escolares nas escolas do campo; a avaliação do Programa Escola Ativa nas classes multisseriadas de Dianópolis-TO, que, conforme apresentado pelo MEC, em março de 2012, será substituído pelo Programa Escola da Terra; bem como a discussão do Plano Municipal de Educação.

Assim, a importância maior deste trabalho reside, muito mais que um efeito pragmático, no fato de trazer à educação, em especial, a educação do campo, para a discussão acadêmica, dada a importância da educação básica, como fator primordial para o desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos do Estado**. (1918). Tradução de Walter José Evangelista; Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução Crítica de J. A. Guilhon Albuquerque. (Biblioteca de Ciências Sociais, 25). Edições Graal, 2010, 128 p.
- ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e Aprender na Educação do Campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. A escola na fronteira dos direitos. In: **A educação básica e o movimento social do campo do Campo**, Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica, 1999. p.15-21. (Por Uma Educação Básica do Campo, 2).
- ARROYO, Miguel Gonzalez (org.) **Da escola carente à escola possível**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.
- _____. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Caderno Cedes**. Campinas, SP, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do Programa Escola Ativa como Política Pública para Escolas Rurais com Turmas Multisseriadas**: A Experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009). 2010, 213 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal/RN, 2010.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social**: fundamentos e história. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Biblioteca Básica de Serviço Social, 2).
- BRANDÃO. Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 33. ed. São Paulo: Brasiliense 1995. 116 p. (Primeiros Passos)
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. 23. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004. 80 p. (textos básicos, 34).
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Escola Ativa**: capacitação de professores. Brasília: MEC; FUNDESCOLA, 1999.
- _____. Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Inep/MEC, 2006.
- BRASÍLIA. Congresso Nacional. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Plano Nacional de Educação**,

2001. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso: 10 maio 2010.

_____. Câmara dos Deputados. **Decreto nº. 7.352**, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. (org.). **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010, 248 p.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Escolas Multisseriadas: Dados Preliminares. In: HISTEDBR-Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação", 8, Campinas, SP. **Anais**. Campinas: UNICAMP, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/caderno_resumo.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2012.

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Banco de teses**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>>. Acesso em: 09 ago. 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães ALVARENGA, Elda... [et al.] (orgs.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. 2. ed. Vitória: EDUFES, 2004.

COSTA, Francisco José Soares; POLETTI, Jussara Lia. O(a) Professor(a) como Profissional Orgânico Crítico. In: CARVALHO, Janete Magalhães (org); ALVARENGA, Elda... [et al.]. **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. 2. ed. Vitória: EDUFES, 2004. p. 129.

COSTA, Messias (org.). **A educação nas constituições do Brasil: dados e direções**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DIANÓPOLIS-TO (Município). Lei Nº 989/06, DE 06 de junho de 2006. Dispõe sobre o Regime Jurídico dos Servidores Públicos do município de Dianópolis-TO. **Câmara Municipal de Vereadores de Dianópolis**. Dianópolis, TO, 2010.

DIANÓPOLIS-TO (Município). Leis Municipais Educacionais n. 641/94; 846/01; 039/05. **Arquivos do Setor de Inspeção e Legislação da Secretaria Municipal de Educação de Dianópolis**. Dianópolis, TO, 2010.

DIANÓPOLIS-TO (Município). Lei Nº 1.132 / 2009, de 30 de dezembro de 2009: Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Município de Dianópolis (PCCR). **Câmara Municipal de Vereadores de Dianópolis**. Dianópolis, TO, 2010.

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, RJ, v.115, p. 139-154, mar. 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília/MDA, 2006.

_____. **Educação do Campo e Território**. Disponível em: http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_05.html. Acesso em: 17 mar. 2011.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. 2 ed. São Paulo: Cortez: 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com pedagogia do oprimido. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOIÁS (Estado). Lei Complementar nº 62, de 9 de outubro de 2008. **Diário Oficial do Estado de Goiás**, de 17/10/2008, Goiânia, GO, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 2. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HAGE, Salomão Mufarrej. Histórico do Grupo. **Comunica Multissérie**, Belém, PA, ano 1, n. 1, fev. 2004.

_____; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Caminhos da Educação do Campo).

HEIDEMANN, Francisco G.; SALM, José Francisco (org.). **Políticas Públicas e Desenvolvimento**: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília: Editora da UnB, 2009.

HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antonio; DELAMORA, Michiele; CHAMUSCA, Adelaide (Org.). Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos SECAD 2**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília-DF, março de 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>>. Acesso em: 06 jun. 2011.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, ano 21, n. 55, nov. 2001. p. 30-41.

IBGE: Instituto de Geografia e Estatística. **Dianópolis-TO**. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/tocantins/dianopolis.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2011.

IBGE: Instituto de Geografia e Estatística. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. <http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=17&dados=21>. Acesso em 03 agosto 2011.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação do Campo, 4).

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 8 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

LIMA, Rachel Bernardes de. **Conselho Estadual de Educação do Tocantins: sua trajetória e o desafio da autonomia**. Dissertação (Mestrado em Educação). Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2006.

LIRA, Elizeu Ribeiro. **A Gênese de Palmas – Tocantins: A geopolítica de (Re) Ocupação Territorial da Amazônia Legal**. Goiânia: Kelps, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, José de Souza. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. **Em aberto**, Brasília, ano 1, nº 9, setembro, 1982.

MEC: Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 4.024/61**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961.

_____. **Lei nº 5.692/71**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1971.

_____. **Lei nº 9.394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002**: Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**: Diretrizes complementares, normas e princípios para o

desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Caderno de orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores**. Brasília: SECAD, 2010.

_____. INEP. **Matriculas da Educação Básica**: Brasil, 2010. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 03 maio 2011.

MENDES, José Manuel; SEIXAS, Ana Maria. Escola, Desigualdades Sociais e Democracia: As Classes Sociais e a Questão Educativa em Pierre Bourdieu. **Educação, Sociedade e Culturas**, Coimbra, Portugal, nº 19, 2003, p. 103-129.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOCHOCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 2001, 80 p.

MOLINA, Mônica Castagna. O Pronera como construção prática e teórica da Educação do Campo. In: ANDRADE, Marica Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **A educação na reforma agrária**: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília: Ação educativa, 2004. p. 61-88.

MOREIRA, Flávio. **Formação e práxis dos professores em escolas comunitárias rurais** - por uma pedagogia da alternância. Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória, ES: UFES, 2000.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do (org.). **Versos e reversos da educação**: das políticas às pedagogias alternativas. Goiânia: PUC Goiás, 2010, 227 p.

_____. Educação do Campo e Escola Família Agrícola de Goiás: o caminhar da teimosia de um movimento social educativo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 4, n.8, p.79-95, jan./abr. 2003.

_____. Educação, cidadania e políticas sociais: a luta pela educação básica do campo em goiás. Goiás: **Revista Iberoamericana de Educación**. Espanha. p. 1-16. 2004. ISSN:1681-5653.

_____. **A Educação Camponesa como Espaço de Resistência e Recriação da Cultura**: Um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás – EFAGO. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. História da **Educação popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política social**: temas & questões. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

RAMOS, Marise Nogueira; MOREIRA, Telma Maria; SANTOS, Clarice Aparecida dos (coord.). **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da Educação Brasileira**: A Organização Escolar. 13 ed. São Paulo: Autores Associados, 1993.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 36 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete. **Políticas Públicas**. Brasília, ENAP, 2006. (Políticas Públicas)

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do Senso Comum à Consciência Filosófica. São Paulo: Autores Associados, 1980.

SCHNEIDER, Anne Larason. Pesquisa avaliativa e melhoria da decisão política: evolução histórica e guia prático. Tradução de Francisco G. Heiddemann, Esag /UDESC. **Public Administration Review**, Oklahoma State University, v. 46, n. 4, p. 356-363, 1986.

SCHULTZ, Erna Augusta Denzin. **Educação e Desenvolvimento do Campo no Estado do Tocantins**: a Escola do Campesinato *versus* a Escola do Agronegócio. Dissertação (Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional). Palmas-TO: UFT, 2010.

SEBRAE/TO: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas. **Entidades que compõem o Conselho Deliberativo do SEBRAE/TO**. Disponível em: <[http://201.2.114.147/bds/BDS.nsf/1d7b269b07fee04a03256eae005ec615/6df35883b04cbc550325721b00607dc5/\\$FILE/DMDianopolis.pdf](http://201.2.114.147/bds/BDS.nsf/1d7b269b07fee04a03256eae005ec615/6df35883b04cbc550325721b00607dc5/$FILE/DMDianopolis.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2012.

SEDUC/TO: Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins. **Matrículas, número de turmas e professores das classes multisseriadas de 2010**. Disponível em: <<http://www.seduc.to.gov.br/>>. Acesso em: 03 maio 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: uma revisão da literatura. **Sociologias, Porto Alegre**, ano 8, n. 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TOCANTINS (Estado). Lei nº 1.859, de 6 de dezembro de 2007. **Diário Oficial do Estado do Tocantins**. Palmas, TO, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. (1987). São Paulo: Atlas, 2011.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula**. 2 ed. São Paulo: Editora Autores Associados, 2003.

VIANA, Nildo; VIEIRA, Renato Gomes (org.). Educação e Desintegração Camponesa. In: FERNANDES, Ovílio Bueno Viana. **Educação, Cultura e Sociedade: Abordagens Críticas da Escola**. Goiânia: Edições Germinal, 2002. p. 33-49.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Declaração de Sigilo Ético

DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO

Eu, **LUZANI CARDOSO BARROS**, mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, da Universidade Federal do Tocantins, sob matrícula de nº 2010132437, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso do conteúdo das entrevistas escritas, gravadas e fotografias realizadas junto às Escolas Municipais Multisseriadas do Município de Dianópolis tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos da dissertação em construção, conforme foi mencionado nas orientações e nos esclarecimentos prévios e, em proteção à imagem e a não-estigmatização dos sujeitos entrevistados, utilizaremos codinomes ao referenciarmos o seu conteúdo.

Dianópolis / TO, 03 de agosto de 2011.

Luzani Cardoso Barros

Mestranda - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional / UFT

Matrícula nº 2010132437

APÊNDICE B - Consentimento Esclarecido de publicação de entrevista**CONSENTIMENTO ESCLARECIDO**

Eu, Lina Cardoso de Sousa, RG: nº 2.024.420-SSP/GO, residente e domiciliada à Rua L A Nº 64 Setor Bela Vista, Dianópolis-TO.

_____, responsável por aluno da Escola Municipal Contagem, no município de Dianópolis, autorizo a publicação do conteúdo da transcrição da entrevista concedida à mestrande Luzani Cardoso Barros, para utilização na dissertação em construção sobre "As Políticas Públicas e Educação do Campo no Município de Dianópolis – TO: Uma Análise das Escolas Multisseriadas", conforme foi esclarecido na declaração de sigilo ético-científico, a qual me foi entregue, devidamente assinada pela pesquisadora.

Dianópolis, 19 de setembro de 2011.

Lina Cardoso de Sousa

Entrevistado(a)

Codínome para publicação: —

APÊNDICE C - Questionário Aplicado aos Professores

Estimado/a professor/professora,

Este questionário é parte de uma pesquisa que estou desenvolvendo no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Tocantins sobre As Classes Multisseriadas do Município de Dianópolis. A pesquisa visa analisar a realidade da educação do campo no município, por isso sua contribuição é de suma importância.

Unidade Escolar: _____
 Tempo de docência: _____ Idade: _____
 Formação: _____
 Instituição onde concluiu sua formação: _____
 Carga horária de trabalho semanal: _____
 Salário líquido recebido pela carga horária de trabalho: _____
 Cor: _____ Séries/anos que leciona: _____
 Reside no meio rural: () Sim () Não
 Distância (km) da residência para a escola: _____
 Recebe ajuda adicional para transporte até a escola: _____
 Sexo: () Feminino () Masculino
 Número de alunos da turma: _____

1. Dimensão pedagógica da escola

• Organização do trabalho pedagógico

Periodicidade de elaboração do Planejamento:

() Semanal () Quinzenal () Mensal () Outra

Obs.: _____

• Identidade da escola do campo

- () As atividades realizadas na escola tem relação com a vida comunitária
- () Os movimentos e grupos organizados participam da vida da escola
- () Os conhecimentos de educandos e pessoas da comunidade são considerados e valorizados pela escola

• Proposta Pedagógica

- () A escola possui proposta pedagógica e trabalha em conformidade
- () A proposta pedagógica contempla a diversidade existente na escola
- () Na proposta pedagógica o desenvolvimento sustentável é trabalhado
- () A proposta considera as características do trabalho no campo
- () Há integração entre o conteúdo das diversas disciplinas
- () Cada disciplina do currículo é trabalhada de forma isolada
- () As atividades propostas pela escola contribuem para o desenvolvimento sustentável da região

• Procedimentos utilizados no desenvolvimento das aulas

- () Aulas expositivas com uso dos Cadernos de ensino e aprendizagem do Programa Escola Ativa
- () Aulas de campo
- () Trabalhos em pequenos grupos
- () Pesquisas em outros materiais
- () Atividades práticas nos cantinhos de aprendizagem
- () Palestras, entrevistas e outras atividades com pessoas da comunidade
- () Exibição de filmes, trabalho com músicas e outras atividades com uso das tecnologias digitais

Outros: _____

• Avaliação da aprendizagem

Como acontece a avaliação do processo de aprendizagem dos alunos:

- () Aplicação de instrumentos como testes, provas
- () Realização de seminários, debates, rodas de conversa
- () Produção de textos como relatórios, diários de bordo
- () Auto-avaliação dos alunos

São _____ utilizadas _____ outras _____ formas _____ de
avaliação: _____

• Resultados alcançados pelos alunos

- () Demonstram que os objetivos foram alcançados
- () Evidenciam a necessidade de redirecionar os trabalhos
- () Cumprem a função de identificar acertos e falhas do trabalho
- () Indicam se houve um bom ensino
- () Permitem que o processo de ensino e aprendizagem seja realimentado

2. Responsabilidade do poder público

• Instalações da escola

Dependências	Quantidade	Situação		O que está inadequado?
		Em funcionamento	Inadequada	
Diretoria				
Secretaria				
Sala de professores				
Sala de coordenação pedagógica				
Sala de leitura ou biblioteca				
Sala de TV e vídeo				
Sala ou laboratório de informática				
Sala de ciências / laboratório				
Auditório ou espaço para reuniões				
Sala de aula				
Depósito material limpeza				
Cantina				
Refeitório				
Quadra de esportes coberta				
Cozinha				
Área de serviço				
Sanitário dos funcionários				
Sanitário dos alunos				
Sanitário dos portadores necessidades especiais				

Fonte: Como elaborar o Plano de Desenvolvimento da Escola; aumentando o desempenho da escola por meio do planejamento eficaz. 3. ed. Brasília: FUNDESCOLA/ DIPRO/FNDE/MEC, 2006. 198 p. Adaptado pela autora do Instrumento 1- Perfil e Funcionamento da Escola (p. 53).

• Recursos humanos e materiais da escola

Número de funcionários da escola e respectivas funções:

Material escolar disponível na escola para professores e alunos:

Material escolar disponível na escola somente para professores:

Material escolar disponível na escola somente para alunos:

Transporte escolar

- ☐ É um serviço que atende aos alunos do campo e tem qualidade
- ☐ O transporte tem muitas falhas como atrasos e faltas
- ☐ O transporte é realizado em veículos inadequados
- ☐ As rotas do transporte escolar são longas, tornando o trajeto cansativo

3. Sistema de Ensino

- Regulamentação das estratégias de atendimento escolar do campo

- ☐ Há leis e ou normas específicas para as escolas do campo
- ☐ As determinações são iguais para todas as escolas
- ☐ A educação do campo está organizada em conformidade com as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo – Res. Nº 1 de 02 de abril de 2002.

- Calendário Escolar

- ☐ O município possui um Calendário Escolar
- ☐ O Calendário Escolar do campo é diversificado
- ☐ O Calendário Escolar do município atende às especificidades locais

- Políticas de formação inicial e continuada

- ☐ O município possui ações de apoio à formação inicial dos professores
- ☐ A formação continuada trabalha as mesmas temáticas para todos os profissionais do sistema de ensino
- ☐ Na formação continuada são trabalhados aspectos específicos da educação do/no campo
- ☐ Os assuntos abordados na formação continuada não têm relação com o trabalho de sala de aula

Obs.: _____

Local: _____

Data: ____/____/____

Período: _____

Comentários:

APÊNDICE D - Entrevista aos Professores

Estimado/a professor/professora,

Esta entrevista é parte de uma pesquisa que estou desenvolvendo no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Tocantins sobre As Classes Multisseriadas do Município de Dianópolis. A pesquisa visa analisar a realidade da educação do campo no município, por isso sua contribuição é de suma importância.

Identificação:

Escola onde leciona: _____

Tempo de experiência em docência: _____ Idade: _____

Nível de atuação: Educação Infantil () Séries Iniciais do Ensino Fundamental Séries Finais do Ensino Fundamental ()

Área de atuação: _____

Data: _____

1. Qual a sua formação inicial?
2. De que forma essa formação contribui para a sua prática em sala de aula?
3. Qual a sua concepção de formação inicial?
4. Como você compreende a formação continuada para os professores do campo?
5. No município de Dianópolis qual o tipo de formação que você recebe?
6. Explique se a política de formação de professores atende às necessidades do campo.
7. Como os conteúdos abordados na formação continuada se relacionam com a prática desenvolvida na escola?
8. A formação prevista no calendário escolar é suficiente para a melhoria da prática pedagógica?
9. De que maneira o município reserva período de estudos na carga de trabalho?

10. O que pode ser feito para aprimorar a formação continuada dos professores do campo no município de Dianópolis?

APÊNDICE E - Grelha da Entrevista aos Professores

Período de realização das entrevistas: 31/08 a 07/10 /2011

Experiência em docência dos professores: de 05 a 30 anos

Idade dos professores: de 33 a 52 anos

Aspectos abordados	Formação inicial	Contribuição da formação para a prática de sala de aula	Concepção de formação inicial	Compreensão da formação continuada	Formação que acontece em Dianópolis	de - às necessidades do campo	da - sala de aula	Adequação da carga horária prevista no calendário para a formação	Carga horária para estudos no trabalho	Sugestões para aprimoramento da formação continuada do município
1	Pedagogia.	Muito. Aprendeu muito. Para ser professor tem que gostar.	Aprender a como lidar com criança.	Importante para aprender a lidar com o aluno do campo.	De dois anos para cá está melhor.as outras eram vagas e sem lógica.	Atende, porém falta valorização do professor e suporte de material para o trabalho na escola.	Tudo que aprendo levo para a sala de aula.	Concorda com o que é previsto, mas questiona o sábado em que acontece formação.	Afirma que não tem e como solução aponta o pagamento de 30h, sendo 10h para estudo do professor.	Ter vídeo, TV na escola onde leciona.
2	Magistério – Projeto educação em ação.	Com certeza contribui.	Deve saber o básico para ter noção de onde quer chegar.	Trabalho junto à família. Oportunidade para tirar dúvidas.	Suporte. Aprendizagem com os colegas.	Atende sim. Ajuda muito.	Ajuda dos colegas nos conteúdos em que sinto dificuldade.	Considera suficiente.	Não tem horário para estudo.	Transporte para os professores que residem no campo se deslocarem para a formação.
3	Pedagogia.	Metodologias; conhecimento dos teóricos.	Didática para lidar com crianças e trabalhar os conteúdos.	Ampla, com exploração dos conteúdos do campo e resgate da cultura e	Expositiva, explorativa.	Atende, ensinando como trabalhar lá para solucionar o problema.	Os conteúdos podem ser modificados de modo a	Não. considero pouquíssimo, pois teria que ter muitas oficinas.	Não tem. Gostaria que tivesse, pois o horário não dá nem para o planejamento e	Valorização profissional.

				valores.			atender à realidade dos alunos.		nem para aplicar o que se estuda na formação.	
4	Magistério – Projeto educacional em ação.	Contribui no modo de trabalhar.	Deve ser bem trabalhada para que se tenha um bom desempenho com os alunos.	Forma de estar melhorando o trabalho. Só temos a ganhar.	Educação infantil, escola ativa, educação do campo.	Ainda não é totalmente, mas atende.	Sim, quanto à higiene e saúde; educação ambiental.	Concorda com a carga horária.	Não há.	Melhoria salarial.
5	Normal Superior.	Mais conhecimento do processo de ensino e aprendizagem.	Ser teórica e prática, porque só teoria não contribui muito. Necessidade de inovação e pesquisa.	Ferramenta, desde que seja aplicada e o professor se autoforme.	A formação está em todas as áreas de conhecimento. Antes era mais teórica, agora há temas mais amplos e educação do campo.	Agora sim, mas antes não se falava em campo.	Tem relação a partir do Programa se forem feitas adaptações.	Concorda com a carga horária da formação, justificando que ainda há os dias pedagógicos para socialização das ações desenvolvidas na escola.	Afirma que é pouco o tempo.	Sugere a construção de um centro para formação, informatizado e com todos os recursos necessários.
6	Graduação em Biologia (em andamento).	Crescimento e desenvolvimento intelectual.	Repasse de conteúdos para serem trabalhados em sala de aula.	Atividades voltadas para o campo, a fim de desenvolver habilidades nos moradores de lá.	A Escola Ativa, o Progestão.	Acredita que com o passar do tempo, a informação repassada vai atender sim.	A pesquisa, as entrevistas, tudo se relaciona.	Pensa que deveria ser mais tempo para maior aperfeiçoamento.	Na carga horária não tem.	Maior carga horária de formação continuada.
7	Pedagogia.	Desenvolvimento intelectual para melhor desenvolvimento do trabalho.	Ter conhecimento, domínio dos conteúdos e amor pelo trabalho.	Deve ser voltada à realidade do campo, das famílias, da comunidade.	Atualização dos professores nas devidas áreas.	Antes não atendia, mas com o Escola Ativa as formações estão voltadas para a realidade do campo.	Os conteúdos são voltados para a realidade do campo.	Pensa que o tempo é muito restrito, e deveria ser mais, por trabalhar com multisseriado.	Não existe.	Aumentar o período de formação para os professores.

8	Possui Magistério e está cursando o Serviço Social.	Contribui muito, sou professora porque fiz Magistério.	Trabalhar com as crianças, o jeito de lidar com elas, a conversa, a paciência.	Está contribuindo para desenvolver o trabalho com as crianças.	Vem nos dar mais requisito para desenvolver o trabalho em sala de aula.	Atende com os conhecimentos e acaba contribuindo muito.	Quase sempre tem, porque tinha umas formações que não se relacionavam, mas as desse ano, por exemplo, se relacionam.	Depende dos conteúdos trabalhados na formação. Tem formação que requer mais tempo.	Não tem. O tempo só dá para planejar.	Ter um local para alojamento dos professores que residem na zona rural no período da formação, porque atualmente é na casa de parentes, o que acaba incomodando; acesso a mais materiais nas formações.
9	Pedagogia – séries iniciais.	Todo o embasamento que tenho se deve à formação inicial. É a base de tudo.	Vejo que a formação é tudo para o conhecimento do professor. Vejo principalmente as pessoas que não passaram por um Magistério, percebo a dificuldade, ou até mesmo aquelas que passaram mas não deram a devida atenção aos trabalhos, a dificuldade	Vejo que a formação continuada teve um grande avanço de modo geral. A questão do campo, porque antes era muito voltada para o meio urbano e hoje nós já temos formação específica para o meio rural. Trabalha os temas adequados para o meio	Há formação específica para os professores do campo e da cidade.	Ainda precisa melhorar muito. Há professores do campo somente aguardando a oportunidade de ir para o meio urbano.	A questão da valorização, do fazer, mas a Escola Ativa tem ajudado bastante.	Sempre considero insuficiente porque sinto que poderia ter aprendido mais.	Não tem. Seria muito bom se tivesse porque no multisseriado precisa de muito tempo para planejar e pesquisar.	Teria que mudar a forma de realização das formações, pensar mais no professor, na questão de estudar, como estudar, o tempo para o professor se aperfeiçoar e ter rendimento na formação. Tem que ser estudada uma forma de aumentar esse tempo para a formação. Vejo que deu uma

			no fazer, na prática pedagógica e como ensinar de forma geral. Ensinar é uma arte e é uma arte muito difícil, porém a gente precisa ir se aperfeiçoando.	rural e o que é necessário para o campo. Vejo que tem muito a melhorar, precisa melhorar, mas nós já tivemos um avanço.						melhorada na questão da alimentação, um avanço, mas eu particularmente ainda me sinto chateada. Há professores, assim como eu, da zona rural, aí tem professores que almoçam no restaurante, mas tem outros que não têm, que é do mesmo nível, só pelo fato de morar na cidade, porém mora muito distante do local lá da formação aí o tempo é mínimo pra voltar pra casa, pra fazer o almoço, então a gente vê só (...) isso aqueles professores que são da zona rural mas que tem casa na cidade eles não são contemplados, e a distância é muito grande às
--	--	--	--	---	--	--	--	--	--	---

										vezes. Tem professores que se deslocam que acaba passando o tempo só indo e voltando e pra casa, indo e voltando e não dá tempo nem de se alimentar direito, devido o tempo, devido à distância e por não serem contemplados. Eu vejo que precisa melhorar. Buscar uma verba sei lá, estudar uma forma de melhorar a assistência ao professor.
10	Magistério e curso Pedagógico.	Começou a trabalhar antes de concluir o Magistério e essa formação ajuda muito.	Deve ajudar a fazer o planejamento.	Deve ser trabalhado sobre planejamento, como trabalhar em sala de aula.	Acontecem periodicamente.	Acho que atende sim.	Têm relação com a prática.	O último encontro foi longo (falta em sala de aula). Os outros encontros foram suficientes.	Não tem, mas deveria.	O transporte às vezes falha. Em janeiro tive que pagar o retorno.
11	Magistério – Projeto Educação	Tem contribuído bastante.	Deve ensinar a confeccionar e usar os materiais.	Deveria ter vivência dos formadores (irem ao	Tem trabalhado conforme as solicitações,	Precisa melhorar. É voltada para o campo, mas quem está à	Os conteúdos são bons. Falta o	Gostaria que não fossem dias consecutivos.	Não tem. Deveria ser um período de preparação	Promover situações de prática, como oficina de

	o em Ação e Pedago gia.			campo).	porém faltam as condições para colocar em prática.	frente deveria vir vivenciar a realidade.	tempo para colocar em prática.	Penso que deveria ser mais, porque são muito ricos.	remunerado.	planejamento.
12	Magistério – Progra ma Educaçã o em Ação.	Contribui muito.	É muito importante.	Deve ser estudado é o que é o meio que a gente vive para passar aos alunos para que eles ampliem os conhecimentos	Tem sido muito boa; cada vez que passa a gente vai aprendendo mais.	Sim.	Tem com certeza.		Com certeza.	Não, antes era até um pouco difícil, mas agora não há nada que eu lembre que possa ser melhorado.
Síntese formação inicial			- 06 professores– magistério (desses professores 04 iniciaram a graduação: 01 cursa biologia; 01 cursa Serviço Social; 02 cursam Pedagogia); 02 ainda não estão inseridos em cursos de graduação. 06- professores são graduados (05 cursaram Pedagogia; 01 Normal Superior).							

Obs.: As entrevistas foram realizadas foram gravadas (06) e escritas (06).

APÊNDICE F - Roteiro de Entrevista com Alunos

Escola: _____
Aluno(a): _____
Data: _____ Idade: _____
Ano: _____

1. Quais as atividades que vocês realizam todos os dias na escola?
2. Como você participa dessas atividades?
3. No período das aulas acontecem faltas por parte dos professores? Quais os motivos dessas faltas?
4. Como está a sua escola em relação à limpeza da sala e demais espaços, pintura das paredes, situação do teto?
5. O que poderia ser feito para melhorar a escola (espaço físico)?
6. Quais os materiais que vocês utilizam para a realização das atividades da escola?
7. Quem fornece esses materiais?
8. Existe um espaço destinado às atividades de leitura na escola? Como é esse espaço?
9. Existem outros recursos como TV, aparelho de som ou computador em sua escola?
10. Em sua escola são realizadas atividades esportivas como jogo de futebol, vôlei, ginástica, brincadeiras?
11. Onde essas atividades são realizadas?
12. Quais os funcionários que trabalham em sua escola?
13. Quais as atividades que esses funcionários realizam?
14. O que você já aprendeu em sua escola?
15. Você considera que todos em sua turma aprendem o que a professora ensina?
16. O que você considera que poderia ser feito para facilitar o ensino em sua sala?
17. O ponto em que o transporte escolar passa fica próximo ou distante de sua casa?
18. O transporte escolar costuma faltar?
19. O transporte escolar costuma atrasar?
20. Qual o horário em que o transporte escolar passa?

21. Quanto tempo demora de quando você pega o transporte escolar até chegar à escola?
22. Há bancos suficientes para todos os alunos no transporte escolar ou é lotado?
23. Como são os carros usados no transporte escolar?
24. Como é a relação entre o motorista do transporte escolar e os alunos?
25. Existe monitor no transporte escolar que você utiliza?
26. O que você considera que deveria ser feito para melhorar o transporte escolar?

APÊNDICE G - Roteiro de Entrevista com Pais de Alunos

Escola: _____

Nº de filhos que estudam na escola: _____

Data: _____ Idade: _____

1. O (a) Sr. (a) considera que a escola contribui para a melhora do espaço do campo?
2. Conforme o seu acompanhamento os professores que trabalham na escola realizam tem um bom desempenho com os alunos?
3. Como está a escola em relação à limpeza das salas e demais espaços, pintura das paredes, situação do teto?
4. O que deveria ser feito para melhorar a situação da estrutura física da escola?
5. Quais os materiais que a escola fornece para os alunos desenvolverem suas atividades?
6. Que outros espaços há na escola, além das salas de aula para o desenvolvimento das atividades?
7. Os professores faltam às aulas para participarem de cursos com frequência?
8. Além do professor, há outros profissionais na escola para realizar as atividades de secretaria, como fornecer declarações, transferências e outros serviços?
9. Quais as ações do município voltadas para as escolas do campo?
10. O que você considera necessário para que o ensino nas classes multisseriadas tenha qualidade social?
11. O ponto em que o transporte escolar passa fica próximo ou distante de sua casa?
12. O transporte escolar costuma faltar?
13. O transporte escolar costuma atrasar?
14. Qual o horário em que o transporte escolar passa?

15. Quanto tempo demora de quando o seu filho pega o transporte escolar até chegar à escola?
16. Há bancos suficientes para todos os alunos no transporte escolar ou é lotado?
17. Como são os carros usados no transporte escolar?
18. Como é a relação entre o motorista do transporte escolar e os alunos?
19. Existe monitor no transporte escolar que você utiliza?
20. Que reclamações o(a) Sr(a) tem em relação ao transporte escolar?
21. O que você considera que deveria ser feito para melhorar o transporte escolar?

APÊNDICE H – Roteiro de Entrevista com Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Dianópolis-TO / Supervisora das Escolas Multisseriadas de Dianópolis-TO

Nome: _____

Período em que está no cargo: _____

Data: _____ Idade: _____

1. Qual a legislação seguida pelas escolas do campo?
2. Que políticas municipais para a educação do campo o município possui?
3. Quais as ações para a formação continuada dos professores do campo promovidas pelo município?
4. Como estão as escolas do campo onde há classes multisseriadas em relação ao espaço físico das salas de aula, espaço para planejamento dos professores, secretaria, cantina, banheiros?
5. No município de Dianópolis, qual o valor total do custo/aluno? E do aluno do campo?
6. O que deveria ser feito para tornar esse espaço físico adequado à realização das atividades letivas?
7. Que tipo de materiais didáticos e pedagógicos o município fornece para o desenvolvimento das atividades nas escolas do campo?
8. Que tipos de equipamentos o município fornece para auxílio às atividades letivas nas escolas?
9. Quais os espaços de aprendizagem existentes nas escolas do campo, além da sala de aula?
10. De que forma são desenvolvidas as atividades de secretaria nas escolas do campo?
11. Como tornar a educação oferecida nas classes multisseriadas com qualidade social?

12. Para os alunos que estudam nas classes multisseriadas qual o valor do custo/aluno?
13. O transporte escolar rural é realizado com veículos de frota própria ou por serviço terceirizado?
14. Os recursos provenientes do PNATE são suficientes para todas as despesas com esse serviço?
15. O serviço de transporte escolar costuma chegar às escolas no início das aulas?
16. É comum a ausência de alunos à escola por falta do transporte escolar?
17. Quais as reclamações de alunos e ou responsáveis pelos alunos em relação ao transporte escolar?
18. Qual o período de duração mais longo do trajeto casa – escola que você tem conhecimento?
19. Costuma haver falhas de funcionamento nos veículos utilizados no transporte escolar?
20. Como é o relacionamento entre o motorista do transporte escolar e os alunos?
21. Há monitor no transporte escolar utilizados pelos alunos do município?
22. O que você considera que deveria ser feito para melhorar o transporte escolar?

APÊNDICE I – Entrevista com Presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Dianópolis – TO

Prezado Presidente,

Esta entrevista integra a pesquisa que estou desenvolvendo no Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Universidade Federal do Tocantins sobre “As Classes Multisseriadas do Município de Dianópolis”. A pesquisa visa analisar a realidade da educação do campo no município, por isso sua contribuição é de suma importância!

Identificação

Nome:

Data:

Período em que preside o sindicato:

Idade:

Escolaridade:

Estado civil:

Endereço:

Quantidade de associados do sindicato:

Ano de criação do sindicato:

1. Breve histórico do sindicato:
2. Perfil dos associados (gênero, por que procuram o sindicato, de um modo geral as características dos associados):
3. E com relação às escolas do campo, o Sindicato tem relação com as escolas situadas no campo aqui em Dianópolis?
4. Quais as ações de parceria existentes entre o Sindicato e as escolas do campo?
5. Dentre os professores que trabalham nas escolas do campo tem também algum que também é membro do sindicato, que também é agricultor e participa do Sindicato?
6. Na visão do Sindicato, o trabalho que é desenvolvido hoje nas escolas do campo favorece o desenvolvimento do espaço rural?
7. No âmbito da educação são feitas muitas reivindicações com relação ao campo. Aqui em Dianópolis já aconteceu de o Sindicato e as escolas fazerem reivindicações coletivas juntos ao poder público municipal?

8. As escolas situadas nos assentamentos, a exemplo do Bela Vista, Santo Antônio elas desenvolvem algum tipo de trabalho específico por estarem em área de assentamento?
9. Com relação ao Assentamento Bela Vista, se já existe uma a área definida para a construção da escola, por que isso ainda não aconteceu?
10. Se fosse construída uma escola que atendesse do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental haveria demanda, porque é uma das rotas em que vem o maior número de alunos, que são transportados do campo para a sede do município, o Sr. concorda?
11. Com relação às condições de funcionamento, estrutura física, material, como é que o Sindicato analisa a situação atual das escolas de Dianópolis situadas no campo?
12. Com relação à Secretaria Municipal, o Sindicato participou da Formação no ano de 2010, trabalhando sobre o histórico do movimento sindical de luta pela terra. Além dessa questão de participar, de contribuir com a formação continuada o Sindicato já realizou outras ações em parceria com a Secretaria de Educação Municipal?
13. Qual o papel do Sindicato no que se refere à aquisição de alimentos da merenda escolar, o Sindicato atua nessa questão do Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e do PNAE?
14. Além da elevação da renda e estímulo à permanência dos alunos na escola que outras vantagens o Sr. percebe em relação à distribuição de alimentos que os agricultores fazem para a merenda escolar?
15. Por parte do poder público o Sindicato, sente falta de alguma iniciativa para fortalecimento dessa ação de distribuição de alimentos para a merenda escolar?
16. Com relação à formação dos agricultores, o Sr. acha que ainda são necessárias ações nesse sentido ou já houve formação suficiente?
17. Qual a participação da agricultura familiar na economia municipal?
18. Agradecemos pelas informações e nos colocamos à disposição para as considerações finais.

APÊNDICE J - Roteiro de Observação da Escola

Unidade Escolar: _____

1. Dimensão pedagógica da escola

Currículo trabalhado

Cadernos de ensino e aprendizagem (como são usados) _____

Procedimentos utilizados no desenvolvimento das aulas _____

Conteúdos (o trabalho é realizado de forma disciplinar ou interdisciplinar) _____

- Atividades de rotina:

Acolhida _____

Recreio _____

Atividades extraclasse _____

- Avaliação da aprendizagem:

Acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos _____

Instrumentos utilizados _____

Resultados alcançados pelos alunos _____

2. Dimensão da participação na gestão da escola

- Processo de tomada de decisões:

- Responsável pela direção da escola:

- Como acontece a participação dos alunos em relação às práticas realizadas na escola?

- Há participação de pais e membros da comunidade na tomada de decisões da escola?

- Existe de conselho, assembleia escolar ou outro mecanismo de participação dos pais e comunidade nas ações da escola?

Como é a relação entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação no processo de gestão?

- Há na escola instrumento para registro das ocorrências (instrumentos de registro de reuniões como livros ata)?

3. Dimensão da Cultura

- Há traços da cultura da comunidade presentes no trabalho da escola?

- Há ênfase em elementos culturais de outros grupos em detrimento da cultura local?
- A organização das atividades da escola a identifica como escola do campo?

4. Dimensão do Trabalho do Campo em relação à escola

- O trabalho como princípio formativo está presente na escola?
- De que forma o trabalho do campo é abordado na escola?
- A exploração do trabalhador é discutida na escola?

Local: _____ Data: ____/____/____

Período: _____

Comentários:

APÊNDICE K – Relação de Documentos Pesquisados

Documentos que serão pesquisados:

1. Dimensão pedagógica da escola

- 1.1. Registro do plano de aula.
- 1.2. Cadernos de Registro dos encontros de formação continuada.

2. Dimensão da participação na gestão da escola

- 2.1. Atas de reuniões internas da escola.
- 2.2. Atas de reuniões com servidores da SEMED.
- 2.3. Atas de reuniões de pais.

3. Dimensão da Cultura

- 3.1. Relatórios de atividades desenvolvidas.
- 3.2. Fotografias.
- 3.3. Registro dos eventos realizados na escola.

4. Dimensão do Trabalho do Campo em relação à escola

- 4.1. Registro de atividades desenvolvidas pela escola.
- 4.2. Calendário Escolar.

5. Dimensão do sistema de ensino

- 5.1. Proposta da Educação do Campo.
- 5.2. Plano de Ações Articuladas (PAR) do município de Dianópolis.
- 5.3. Planejamento Estratégico da SEMED
- 5.4. Regimento Escolar da SEMED.
- 5.5. Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração (PCCR).
- 5.6. Documentos dos terrenos onde estão construídas as escolas.
- 5.7. Lei de criação das escolas.
- 5.8. Referencial Curricular do município.

ANEXOS

ANEXO A - Registro do Caderno de Formação Continuada

Professores discutem a história da Educação do Campo

Formação Continuada, Escola
Ativa: Local: Fades - Data: 10/05/2010
Tema: Educação Cultura e Meio
Rural.

* O presidente do Sindicato Rural de Gianópolis ^{Sauano} seu assessor
Uivaldo Soares nos orientou quan-
to a luta pela Educação de qua-
lidade no campo.

Esse movimento ^{sindical} iniciou
desde 1976. Em
1996 e 1997 houve um maior fortale-
cimento no movimento sindical e
perceberam então a necessidade de
lutar pelas diretrizes da Educação
do campo. Melhor dizendo a educa-
ção do campo é na verdade
uma conquista dos movimentos
sociais.

No período da resperitine com
o professor Luciano C. Lima contri-
buiu com a história e cultura no
mundo brasileiro, a educação e desenvolvimento rural sustentável, agricul-
tura familiar, a luta pela terra e
pela educação, articular os objetivos
da Educação do campo aos princípios
do desenvolvimento rural sustentável.

Dia 11 Exploramos a leitura de
livros Orientações pedagógicas para for-
mação de Educadores e Educadoras, Esc.

Fonte: Caderno de Registro da Formação Continuada

ANEXO B - Registro do Caderno de Formação Continuada

Professores discutem a carga horária de trabalho em encontro de formação

Diamópolis - To. 31.08.11
 Iniciamos a formação da Esc. Ativa VI módulo às 8:00 hs. com uma música de Chitazinho e chorou "Bom-dia", em seguida oração do Pai Nosso com orações espontâneas após uma pequena palestra do padre Fábio de Melo. "Esforçamente um desafio para gigante". Após alguns comentários sobre a fala do Pe. Fábio. Segundo a Coordenadora dessa dividiu a turma em 5 grupos para realizar o logomarca da Esc. Ativa em seguida de uma fase com base no mesmo e depois uma paródia baseada na Prog. Esc. Ativa. Às 10:00 hs. lanche após o lanche retomamos com a socialização dos grupos após a socialização dos grupos leitura do projeto Base com a permanência dos mesmos grupos. Antes da divisão dos grupos houve o momento para o combinado da turma. Com + ou - 30 trinta minutos de estudo do livro projeto Base Nos socializando grupo 01 Histórico do Programa Escola Ativa. Grupo 02 Escola Ativa Fundamentos. Houve debates sobre o mesmo, chegando ao meio dia fomos p/ o almoço. Às 14 horas demos continuidades com as representações dos grupos. O Grupo 03 representou escola ativa - finalidades, logo ao grupo se representou ilma falou sobre a Carga Horária, essa pediu que Josina explicasse o assunto Lizani falou sobre o assunto. Josina falou que para melhorar a Carga Horária, o professor tem que seguir -

Fonte: Caderno de Registro da Formação Continuada, de 31/08/2011

**ANEXO C - Grade Curricular – Histórico do Curso de Ensino Médio Habilitação em
Magistério – Projeto Educação em Ação**

CARIMBOS

Projeto "Educação em Ação"
Grade Curricular – Histórico Escolar
Aluno: _____
Data de nascimento: 16/06/80 Cidade: DIANÓPOLIS Estado: TO
Nome do pai: _____
Nome da Mãe: _____
Curso: Habilitação de Nível Médio em Magistério

BASE NACIONAL COMUM

	DISCIPLINAS/ATIVIDADES	AULAS PREV.	AULAS DADAS	MÉDIA FINAL	PARTIC (%)
Bl. 1	L. Portuguesa e Lit. Brasileira	160	160	7,3	100,0
	L. Estrangeira Moderna (Inglês)	60	60	8,0	100,0
Bl. 2	Matemática	150	150	6,0	93,3
	Ciências Físicas e Biológicas	90	90	8,0	94,5
Bl. 3	História	70	70	8,0	100,0
	Geografia	70	70	10,0	100,0
	Educação Artística	20	20	9,4	100,0
	Educação Física	20	20	9,2	100,0

FORMAÇÃO ESPECIAL

	DISCIPLINAS/ATIVIDADES	AULAS PREV.	AULAS DADAS	MÉDIA FINAL	PARTIC (%)
Bl. 1	Hist. e Filosofia da Educação	60	60	7,5	100,0
	Sociologia da Educação	40	40	8,5	100,0
	Psicologia da Educação	86	86	8,6	100,0
Bl. 2	Estrutura e Func. do Ensino	50	50	8,0	100,0
	Didática Geral	80	80	9,0	100,0
Bl. 3	Didática de Português	70	70	10,0	100,0
	Didática da Matemática	54	54	10,0	100,0
	Didática de Ciências	50	50	8,0	100,0
	Didática de Estudos Sociais	50	50	8,0	100,0
	Estágio Supervisionado	120	120	8,5	100,0

Executor: JE CONSULTORIA & NEGÓCIOS / CNPJ: 00.488.179/0001-78
Sede: Porto Nacional – TO, Rua Frederico Lemos, 972, Sala 117, Fone: 063 363 19 16
E Mail: jnv@jeportfolio.com.br

Local e data

Coordenadora Técnica

Coordenador Pedagógico

Prefeitura Municipal de Dianópolis
Secretaria Municipal de Educação
Dep'to Municipal de Registro
Projeto "Educação em Ação"
Registrado sob o nº 002/198 às Folhas de
nº 1..... do Livro de nº 002/198
Dianópolis – TO... 12/12/2000
Registrado por:
VISTO DO SECRETÁRIO(a)
VISTO DO COORD. DO PEA

PREFEITURA MUNICIPAL DE DIANÓPOLIS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Dep'to de Registro Escolar

CERTIFICADO expedido e registrado sob nº 029/2000,
Processo nº 003/99 Fls. 29, por delegação
do competência do Conselho Estadual de Educação do Tocantins
ao Município de Dianópolis nos termos da Resolução Nº
085/2000.

Departamento de Registro Escolar

Em 03/12/2000.

Secretaria Municipal de Educação

DATA DA COLAÇÃO
DE GRAU: 11 / 11 / 2000.