



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LAÍS ALCÂNTARA RIOS LIMA

**O SIGNIFICADO DAS ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS NO
CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS-BA**

Feira de Santana - BA
2015

LAÍS ALCÂNTARA RIOS LIMA

**O SIGNIFICADO DAS ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS NO
CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante.

Feira de Santana – BA
2015

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central Julieta Carteado

Lima, Laís Alcântara Rios

L698s O significado das escolas rurais multisseriadas no contexto do município de São Gonçalo dos Campos-BA / Laís Alcântara Rios Lima. – Feira de Santana, 2015.
133 f. : il.

Orientadora: Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

1. Educação do campo. 2. Escola rural multisseriada – São Gonçalo dos Campos, BA. I. Cavalcante, Ludmila Oliveira Holanda, orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 37(1-22)(814.22)

LAÍS ALCÂNTARA RIOS LIMA

**O SIGNIFICADO DAS ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS NO CONTEXTO DO
MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS-BA**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas, Universidade Estadual de Feira de Santana, pela seguinte banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Ludmila Holanda Oliveira Cavalcante – (UEFS) Orientadora

Prof. Dr. Salomão Mufarrej Hage – (UFPA) Examinador

Prof. Dr. Fábio Josué Souza dos Santos - (UFRB) Examinador

Prof^a. Dr^a. Antonia Almeida Silva - (UEFS) Examinadora

Feira de Santana, 25 de setembro de 2015.

Dedico este trabalho aos meus pais, Jairo e Jussara, pela presença constante em todos os momentos da minha vida. E, a todas as pessoas que lutam por uma Educação do Campo na perspectiva da emancipação humana.

AGRADECIMENTOS

A escrita desses agradecimentos foi para mim um momento de satisfação e alegria. Na medida em que surgiam em minha mente os nomes das pessoas que merecem o meu reconhecimento tive a certeza que, mesmo com todas as dificuldades que enfrentei para realizar esta dissertação, nunca estive sozinha. Registro aqui a minha sincera gratidão a todos(as) que contribuíram de diferentes maneiras para conclusão deste estudo, especialmente:

A Deus, por ter me permitido alcançar mais um dos meus objetivos. Agradeço-te Senhor por esta vitória!

Aos meus pais, Jairo e Jussara, pelo orgulho, apoio, incentivo e por todo amor sempre a mim dedicado.

Ao meu esposo, Marcelo, pela compreensão, amor e por ter compartilhado, com paciência, as angústias, ausências e incertezas vividas durante a construção desta dissertação. Esta conquista é nossa!

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Ludmila Cavalcante, pelo apoio, compreensão e pelas significativas contribuições na construção deste estudo. A você, Lud, o meu gesto de gratidão pelo incentivo a prosseguir e acreditar na relevância da minha pesquisa.

Aos professores Dr. Salomão Hage e Dr. Fabio Josué dos Santos e à professora Dr^a. Antonia Almeida Silva, por terem aceitado avaliar este estudo e pelas valiosas contribuições desde o exame de qualificação. Foi uma honra tê-los na banca!

À Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos, pela autorização para realização da pesquisa e pelas informações cedidas.

Ao colega Luciano Assis, pelo apoio, compreensão e por ter possibilitado ampliar o meu olhar sobre a Educação do Campo em São Gonçalo dos Campos, em especial, em relação às escolas rurais multisseriadas do município.

Aos professores e aos colegas do Mestrado em Educação da UEFS, pelos momentos de aprendizagem compartilhados e pelas amizades construídas.

A Claudiano, Cíntia e Conceição, por se fazerem presentes na minha vida ao longo do mestrado, compartilhando ansiedades, preocupações, estimulando-me a continuar. Vocês se tornaram pessoas especiais!

A Rosangêlis, pela sua capacidade de escuta, acolhimento e sensibilidade nos momentos mais difíceis deste percurso. Ró, obrigada por tudo!

Aos amigos e amigas, Mônica, Augusto, Adarita, Vanda, Luciane, Magnólia, Relson, Luciene, Rafaela, por existirem, pelo carinho e pela torcida.

A Jamile Lee, pela disposição em escrever o abstract, demonstrando que a distância não foi capaz de apagar o carinho que sentimos.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa, pela forma acolhedora que me receberam e pela disponibilidade. Sem vocês essa dissertação não existiria!



Fonte: Acervo da pesquisadora, outubro de 2014.

“Não vou sair do campo
Pra poder ir pra escola
Educação do Campo
É direito e não esmola”

(Gilvan Santos)

RESUMO

O estudo sobre as escolas rurais multisseriadas a partir dos sujeitos do campo, justifica-se pela importância do tema no âmbito social, político e acadêmico, visto que se faz premente investigar, conhecer e compreender a problemática da multisseriação e suas peculiaridades socioeducacionais. Nesse sentido, a presente investigação tem como objetivo analisar o significado das escolas rurais multisseriadas para os sujeitos da comunidade escolar, no contexto do município de São Gonçalo dos Campos, no interior da Bahia. Ancorado no debate da Educação do Campo, o estudo apresenta uma pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso. O lócus foram duas escolas da zona rural do referido município: uma escola em funcionamento e outra desativada. Os sujeitos participantes desta pesquisa foram: um representante da gestão educacional do município, docentes de escolas rurais multisseriadas e pais/mães de alunos. O instrumento de coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada, e os dados foram analisados com base na análise de conteúdo. A partir dos dados produzidos, foi identificado que os pais atribuem valor positivo às escolas localizadas nas comunidades rurais onde residem, independentemente da organização pedagógica adotada pelas mesmas. Para eles, as escolas rurais multisseriadas são vistas como a garantia do direito à educação, sendo espaços pertencentes à história da comunidade, locais responsáveis pela formação escolar, pela formação social dos sujeitos, além de ser o “veículo” de promoção da tão sonhada “ascensão social”. As professoras veem a escola rural multisseriada como uma importante instituição local, pois possibilita às crianças estudarem no lugar onde vivem, além de ser um espaço de socialização comunitária e de aproximação com as famílias. Tanto os pais quanto as professoras ressaltam as condições precárias de infraestrutura das escolas como um aspecto negativo, um fator que mais expulsa os alunos do que os atrai. Para a gestão municipal, as escolas rurais multisseriadas não promovem a aprendizagem dos alunos, e por isso representam mais um problema do que um desafio para o trabalho e investimento público educacional. O estudo revela que o fechamento de escolas rurais multisseriadas nos últimos anos, no município de São Gonçalo dos Campos, revelou-se como um fenômeno que causa diversos impactos nas comunidades e no cotidiano das famílias, seja na perspectiva social, simbólica e/ou afetiva com o contexto. Tal fenômeno, justificado pelo poder público como estratégia para melhorar a educação na zona rural do município, não está em consonância com a política nacional de Educação do Campo, nem com os anseios e opiniões dos sujeitos das comunidades rurais que participaram desta pesquisa. Esta investigação revela ainda a necessidade de elaboração de uma proposta educativa no contexto do município de São Gonçalo dos Campos, articulada ao debate da Educação do Campo e em consonância com as demandas socioculturais dos sujeitos do campo.

Palavras-chave: Escolas Rurais Multisseriadas. Educação do Campo. São Gonçalo dos Campos.

ABSTRACT

The study about multigrade rural schools based on the rural individuals is justified by the importance of the topic in the social, political and academic scope, since it is important to investigate, to know and to understand the problems of multigrade classes and its social educational peculiarities. Therefore, this research aims to analyze the meaning of multigrade rural schools for the individuals of the school community, in the context of São Gonçalo dos Campos, in the interior of Bahia. Anchored in the discussion about rural education, this study presents a qualitative research using case study. The places of study were two schools in the aforementioned county: an active school and another deactivated. The participants in this research were: one representative of the county educational administration, teachers of the multigrade rural schools and parents of students. The data collection instrument was a semi-structured interview and the data was analyzed based on content analysis. From the data produced, it has been identified that the parents find positive value in schools located the rural communities where they live regardless of pedagogical organization adopted by them. For them the multigrade rural schools are seen as a guarantee to the right to have an education, as spaces that belong to the community history, as responsible for school education and social education of the individual and as a “vehicle” that allows them to have the long awaited “social climbing”. The teachers see the multigrade rural schools as an important local institution because it allows the kids to study where they live, besides the fact that they are a space for the community to socialize and for the families to get together. Both the parents and teachers emphasize the poor conditions of the school infrastructure as a negative aspect, a factor that drives students away rather than attract them. For the county administration, the multigrade rural schools do not promote a learning environment for the students and for that reason they represent more of a problem than a challenge for the public educational work and investments. The study shows that the closing of the multigrade rural schools in the São Gonçalo dos Campos County has proved to be a phenomenon that causes many impacts on the community and routine of the families in the social, symbolic and emotional context. Such phenomenon, justified by the government as a strategy to improve the education in the rural areas of the county, is neither in line with the Rural Education Policy nor with the wishes and opinions of the individuals from the rural communities that participated in this research. The study also shows the need to prepare an educational plan for the São Gonçalo dos Campos County articulated with the debates about Rural Education and in line with the social-cultural demands of the rural individuals.

Keywords: Multigrade Rural Schools. Rural Education. São Gonçalo dos Campos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Vista aérea de São Gonçalo dos Campos	52
Figura 2:	Localização do município de São Gonçalo dos Campos no estado da Bahia	53
Figura 3:	São Gonçalo dos Campos e seus municípios limítrofes	54
Figuras 4, 5:	Pessoas trabalhando na casa de farinha da comunidade	55
Figuras 6, 7:	Rio Jacuípe	56
Figuras 8, 9, 10, 11, 12:	Escolas rurais multisseriadas	63
Figura 13:	Sala do posto de saúde na Escola 6	72
Figura 14:	Comunidade E – Posto de Saúde ao lado da Escola 5	73
Figura 15:	Crianças retornando para casa depois da aula	114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de classes multisseriadas no Ensino Fundamental no Brasil segundo a região geográfica e a unidade da federação – 2014	19
Tabela 2	Número de alunos matriculados na Educação Básica no município de São Gonçalo dos Campos - 2013	58
Tabela 3	Distribuição dos alunos da rede municipal de ensino de São Gonçalo dos Campos por área geográfica -- 2014	58
Tabela 4	Número de professores da rede municipal de São Gonçalo dos Campos por nível de ensino em que atuam - 2014	59
Tabela 5	Identificação das escolas rurais multisseriadas de São Gonçalo dos Campos e das comunidades onde se localizam com a distância da sede municipal	62
Tabela 6	Informações pessoais das docentes que atuam nas escolas rurais multisseriadas em São Gonçalo dos Campos – 2014	65
Tabela 7	Escolaridade das docentes que atuam nas escolas rurais multisseriadas de São Gonçalo dos Campos – 2014	67
Tabela 8	Tempo de atuação das docentes que atuam nas escolas rurais multisseriadas de São Gonçalo dos Campos – 2014	67
Tabela 9	Tempo de atuação das docentes que atuam nas escolas rurais multisseriadas de São Gonçalo dos Campos em escolas do campo – 2014	68
Tabela 10	Tempo de atuação das docentes em classes multisseriadas – 2014	68
Tabela 11	Espaços físicos das escolas rurais multisseriadas de São Gonçalo dos Campos em 2014	69

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Sujeitos da pesquisa	29
Quadro 02	Composição das turmas nas escolas rurais multisseriadas em 2014	64
Quadro 03	Condições de funcionamento das escolas rurais multisseriadas de São Gonçalo dos Campos - 2014	69
Quadro 04	Serviços públicos nas comunidades rurais de São Gonçalo dos Campos onde se situam as escolas multisseriadas - 2014	72
Quadro 05	Perfil dos membros das comunidades rurais	75
Quadro 06	Perfil das professoras entrevistadas	77

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBRA - Comissão Brasileiro-Americano de Educação das Populações Rurais
CEFFA - Centros Familiares de Formação em Alternância
CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNER - Campanha Nacional de Educação Rural
EFI - Ensino Fundamental I
EI - Educação Infantil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo
I ENERA - I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - 9394/96
MEC - Ministério da Educação
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PIB - Produto Interno Bruto
PME - Plano Municipal de Educação
PNE - Plano Nacional de Educação
PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SEI - Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia
SSR - Serviço Social Rural
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana
UFLA – Universidade Federal de Lavras
UNB – Universidade de Brasília

UNESCO - Organização das Nações Unidas pra Educação, Ciência e Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

URB - Universidade Regional de Blumenau

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: SITUANDO AS ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS NOS CONTEXTOS HISTÓRICO E POLÍTICO	34
2.1	BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO ESPAÇO RURAL	34
2.2	TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	45
3	ASPECTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS-BA	52
3.1	SÃO GONÇALO DOS CAMPOS: “A CIDADE JARDIM”	52
3.2	ALGUNS DADOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS	57
3.3	AS ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS EM SÃO GONÇALO DOS CAMPOS	61
4	ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS EM SÃO GONÇALO DOS CAMPOS: SIGNIFICADOS E CONTEXTO	74
4.1	PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA	74
4.2	O SIGNIFICADO DAS ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS: O QUE DIZEM OS SUJEITOS	79
4.3	AFINAL, O QUE VEM A SER A MULTISSERIAÇÃO?	94
4.4	O PROCESSO DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS: CONTEXTOS E IMPACTOS	101
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICES	125

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação desenvolveu-se no âmbito da Linha 1 “Políticas educacionais, história e sociedade” do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e tem como objeto de estudo as escolas rurais multisseriadas no contexto do município de São Gonçalo dos Campos – BA. Estas escolas são compostas por classes multisseriadas que possuem alunos de diferentes séries/anos¹, com diferentes níveis de aprendizagens e idades, em um mesmo espaço, geralmente sob a responsabilidade de um (a) único (a) professor (a).²

Optei por nomear as escolas como escolas rurais multisseriadas porque é assim que elas são chamadas no município de São Gonçalo dos Campos, porém a discussão referente às escolas multisseriadas, neste trabalho, está vinculada ao debate sobre a Educação do Campo. Para esta demarcação me apoiei nos estudos de Fernandes (2005), para quem o campo deve ser compreendido como território, ou seja, como espaço de vida onde se realizam todas as dimensões da existência humana e não apenas um espaço de produção de mercadorias.

Ainda de acordo com Fernandes (2008) temos, no Brasil, dois campos: o campo camponês e o campo do agronegócio. Eles se organizam de maneiras diferentes: “enquanto o agronegócio organiza seu território para produção de mercadorias, o grupo dos camponeses organiza seu território, primeiro, para sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões da vida” (FERNANDES, 2008, p. 1-2). Nesta perspectiva, a educação tem significados distintos para cada um deles.

Assim, ainda segundo o autor, a Educação do Campo vem sendo construída junto aos camponeses, e a partir de suas demandas, representando uma das dimensões da luta destes povos pela efetivação dos seus direitos sociais. Na contramão deste debate, encontram-se resquícios do que denominamos, na atualidade, de Educação Rural, que por seu histórico de indiferença à problemática

¹ Utilizo a palavra ano, pois após a Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006 o Ensino Fundamental passa a durar 9 anos. A graduação do ensino deixa de ser de 1ª a 8ª série para ser do 1º ao 9º ano.

² A classe multisseriada é uma forma de organização escolar encontrada frequentemente nas escolas do campo, embora não seja exclusividade do espaço rural, pois ela pode ser encontrada também nas escolas com Educação de Jovens e Adultos presentes em contextos urbanos.

dos sujeitos do campo, torna-se aliada aos interesses do capital. Analisando sob esta ótica, essas duas concepções de educação representam projetos diferentes de sociedade que estão em disputa.

Ao longo do processo histórico do Brasil, a educação escolar destinada à classe trabalhadora sempre foi negligenciada pelos governantes. Tomando como referência os sujeitos do campo, este fato ainda é mais contundente. Neste sentido, o panorama da Educação do Campo³ revela que os principais problemas das escolas são: insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas devido à falta de um adequado sistema de transporte escolar; falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; *predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade*; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana; necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e da implementação de calendário escolar adequado às necessidades do campo.

O panorama da Educação do Campo aponta que um dos principais problemas das escolas do campo é o predomínio de classes multisseriadas com baixa qualidade educacional, e evidencia que as dificuldades dessas classes configuram-se nos seguintes aspectos:

na ausência de capacitação dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, na ausência de uma infraestrutura básica - material e de recursos humanos - que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem (INEP, 2007, p. 25-26).

De acordo com o Censo Escolar 2014, existem no Brasil 85.854 classes multisseriadas espalhadas em todas as suas regiões, sendo a Região Nordeste e mais especificamente o estado da Bahia, os que apresentam a maior quantidade das mesmas, como mostra a tabela a seguir:

³ Esses dados são apresentados no INEP (2007), e posteriormente trabalhados nos textos de Molina e Freitas (2011); Hage (2011a).

Tabela 1: Número de classes multisseriadas no Ensino Fundamental no Brasil segundo a região geográfica e a unidade da federação – 2014

Região / Unidade da federação	Número de classes multisseriadas
Norte	21.142
Rondônia	373
Acre	1.564
Amazonas	6.084
Roraima	500
Pará	11.341
Amapá	475
Tocantins	805
Nordeste	47.418
Maranhão	12.240
Piauí	3.402
Ceará	3.329
Rio Grande do Norte	1.728
Paraíba	3.864
Pernambuco	5.811
Alagoas	1.901
Sergipe	1.625
Bahia	13.518
Sudeste	10.066
Minas Gerais	6.000
Espírito Santo	1.339
Rio de Janeiro	1.311
São Paulo	1.416
Sul	4.374
Paraná	615
Santa Catarina	624
Rio Grande do Sul	3.135
Centro-Oeste	2.854
Mato Grosso do Sul	419
Mato Grosso	1.794
Goiás	563
Brasília (DF)	78

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Sinopse Estatística da Educação Básica do INEP – 2014.

Esses dados nos permitem ratificar a necessidade de “inserir as peculiaridades relativas à dinâmica das escolas multisseriadas nos desafios mais abrangentes que envolvem a realidade do campo na sociedade brasileira contemporânea” (MORAES, BARROS, HAGE e CORRÊA, 2010, p. 30).

Algumas das dificuldades referentes às classes multisseriadas⁴ supracitadas, foram por mim vivenciadas enquanto docente de uma dessas classes. Em minha trajetória profissional até chegar ao universo das escolas multisseriadas, tive a oportunidade de cursar Licenciatura em Pedagogia na UEFS, no período de 2003 a 2007. Ao longo desta graduação, cursei o componente curricular Educação do Campo como disciplina optativa, que me ajudou a adquirir mais conhecimentos sobre o tema e contribuiu para que eu elegeisse esta temática no meu projeto de pesquisa para a elaboração do trabalho final do curso, cujo título foi: “A construção identitária do jovem/estudante do rural”⁵. Apesar de interessada no estudo da Educação do Campo, o tema das escolas multisseriadas ainda era pouco compreendido na minha formação em Pedagogia.

O meu primeiro contato com escolas multisseriadas ocorreu em 2010, quando fui aprovada no Concurso Público da Prefeitura Municipal de São Gonçalo dos Campos – BA e designada para atuar em uma escola rural multisseriada do município. Recordo-me do dia em que fui à Secretaria de Educação conhecer o nome e o endereço da escola onde iria atuar, fiquei intrigada ao saber que a mesma possuía classes multisseriadas. Acreditava que essas classes não mais existissem.

A escola que fui trabalhar possuía duas salas de aula amplas, porém pouco iluminadas e mal arejadas. Havia um banheiro e uma pequena cozinha. Não tinha recursos audiovisuais e nem pedagógicos (jogos educativos, livros de literatura, etc). Na sala de aula onde trabalhava havia um quadro de giz, uma estante de ferro escorada por cadeiras, com livros didáticos já utilizados em anos anteriores, e um mimeógrafo para “rodar” as tarefas dos alunos. Essa falta de infraestrutura da escola me deixou angustiada, pois nunca tinha tido contato com um ambiente escolar tão precário, nem enquanto aluna e nem nas poucas experiências prévias que tive como docente. Questionava-me como eu iria conseguir desenvolver o meu trabalho diante da falta do que acreditava ser fundamental para a realização do processo de ensino e aprendizagem.

Além das precárias condições de infraestrutura, a escola não tinha uma equipe gestora: diretor (a), vice-diretor (a), coordenador (a) pedagógico (a), bem

⁴ Utilizarei a expressão classes multisseriadas quando estiver fazendo referência ao espaço específico da sala de aula das escolas rurais multisseriadas.

⁵ LIMA, Laís A. Rios. A escola do campo e a construção da identidade dos jovens rurais. 2007. 55f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2007.

como um (a) secretário (a) escolar. Só contávamos com a presença do pessoal de apoio: uma merendeira e uma responsável pelos serviços gerais, cenário comum para os professores que atuam em classes multisseriadas, que costumam assumir várias atribuições na escola para mantê-la funcionando.

Na ocasião, as matrículas dos educandos foram feitas por mim e pela outra professora também recém-chegada à escola. Após as matrículas, os alunos foram divididos em duas turmas. A outra professora ficou com a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental I, e eu com 2º, 3º e 4º ano do Ensino Fundamental I. Após ter definido com qual turma iríamos ficar, chegou o momento de elaborarmos o planejamento anual e os planejamentos de aula. Confesso que não sabia como começar. A experiência que tive como docente após concluir a minha graduação foi com uma turma de 3º ano em uma escola da rede privada, realidade bem diferente do desafio que estava diante de mim.

Constatei que a minha formação acadêmica estava pautada no modelo seriado de ensino, tendo-o como única referência a ser seguida. Esta constatação associada ao trabalho que havia acabado de conquistar instaurou em mim uma sensação de frustração ao me perceber licenciada em Pedagogia, especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela Universidade do Estado da Bahia – Campus I, e sem saber como começar a ministrar aulas em uma classe multisseriada do Ensino Fundamental I, garantindo o exercício de um adequado trabalho docente.

Além dos problemas citados, encontrei como dificuldade a falta de apoio da Secretaria de Educação do município que invisibilizava estas classes, não reconhecendo suas especificidades territoriais e pedagógicas e tratando-as, no sentido pedagógico, como todas as outras turmas seriadas das escolas da rede de ensino municipal.

Ainda em 2010, o município aderiu ao Programa Escola Ativa⁶, um programa do Governo Federal que anunciava como objetivo “Melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas” (BRASIL, 2010, p. 36). Teve início com a distribuição, para as escolas, de alguns materiais didáticos que faziam parte da proposta do programa e com encontros entre os professores e a coordenadora

⁶ O Programa Escola Ativa foi extinto em 2012 e recebeu diversas críticas de coordenadores, professores formadores, supervisores e professores multiplicadores envolvidos no processo. Para aprofundar esse debate, consultar o Dicionário da Educação do Campo (2012), no verbete Escola Ativa (p.313-321).

responsável em implementá-lo no município. Com a saída da coordenadora da Secretaria de Educação, nesse mesmo ano, este programa não teve continuidade. Desde então, nenhuma ação específica voltada para as classes multisseriadas foi desenvolvida pelo município de São Gonçalo dos Campos.

Diante desta realidade, fui, aos poucos, construindo a minha identidade enquanto educadora do campo e aumentando o desejo de contribuir para a efetivação de uma educação de qualidade na escola em que eu atuava e na comunidade onde ela estava localizada. Com esse intuito, comecei a buscar meios de aprimorar a minha prática pedagógica na classe multisseriada tentando criar estratégias de desenvolvimento para um adequado trabalho pedagógico.

Nesta perspectiva, aproveitava as Atividades Complementares⁷, realizadas na Secretaria de Educação com todas as professoras das escolas do campo que não possuíam uma equipe gestora, para conversar com as colegas que já atuavam em classes multisseriadas, na tentativa de encontrar experiências “exitosas” desenvolvidas no cotidiano escolar. Além dessas conversas, comecei a procurar textos que abordassem tal temática. As leituras que fui realizando sobre o tema me permitiram refletir sobre a prática pedagógica e sobre a realidade da Educação do Campo, bem como perceber algumas questões essenciais no debate sobre a multissérie, tais como: a falta de formação dos professores para trabalhar com as classes multisseriadas; ausência de uma proposta curricular para estas classes; ausência de acompanhamento pedagógico da Secretaria de Educação; a infraestrutura precária das escolas; a ausência de uma discussão voltada para o “campo”. O cenário vivenciado anunciava um debate educacional complexo, para além dos muros da escola onde atuava.

Diante de tais inquietações, senti necessidade de cursar uma pós-graduação *Stricto Sensu* a fim de aprimorar a minha formação como professora do campo e aprofundar os estudos sobre o tema. Acredito que os conhecimentos teóricos adquiridos em uma pós-graduação são importantes para subsidiar possíveis intervenções na realidade apresentada nos parágrafos anteriores, com o objetivo de melhor compreendê-la e problematizá-la.

⁷ As atividades complementares eram reuniões promovidas pelo Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos que aconteciam nos sábados letivos, com o intuito de trazer os informes necessários, bem como algumas orientações para elaboração do planejamento semanal de aulas.

No primeiro semestre de 2012, cursei a disciplina Teorias da Educação do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) como aluna especial, e, no segundo semestre do mesmo ano, me submeti à seleção para aluna regular do referido programa de pós-graduação e fui aprovada. Passei a fazer parte do Grupo de Estudos de Educação do Campo e comecei a situar o objeto de pesquisa a partir da minha experiência docente.

No ano de 2013, concomitante às atividades do mestrado, continuei atuando como docente de uma classe multisseriada na zona rural do município de São Gonçalo dos Campos. Em 2014, o Secretário Municipal de Educação, que havia assumido a gestão em agosto do ano anterior (2013), convidou-me para assumir o cargo de coordenadora pedagógica das sete escolas rurais multisseriadas que ainda se encontravam funcionando na rede municipal de ensino. Isso ocorreu devido à minha atuação profissional e o desenvolvimento de estudos acadêmicos referentes ao contexto da multisseriação.

Tendo em vista o relato da minha trajetória profissional e acadêmica, considero que esta pesquisa se constituiu a partir de três fases distintas e articuladas: a primeira, no período de 2010-2012, diz respeito às minhas experiências enquanto docente em uma escola rural multisseriada. Vale ressaltar que esse momento suscitou inquietações e reflexões importantes para a elaboração do pré-projeto de pesquisa para a seleção do Mestrado em Educação – PPGE - UEFS, que ocorreu em 2012. A segunda fase, no ano de 2013, corresponde ao ingresso no referido Mestrado (aprofundamento teórico sobre o objeto de estudo), em articulação com a minha atuação como professora de uma escola rural multisseriada. A terceira fase, no ano de 2014, refere-se ao desenvolvimento da pesquisa de campo associada à minha atuação como coordenadora das escolas rurais multisseriadas do município.

Na função de coordenadora, chamou-me atenção os dados da Secretaria Municipal de Educação referentes à desativação de escolas rurais multisseriadas, entre os anos de 2013 e 2014. No primeiro ano, foram fechadas cinco escolas; e, no segundo ano, mais sete escolas.

Nesse contexto, cabe ressaltar que o fechamento das escolas rurais multisseriadas não é uma realidade apenas do município de São Gonçalo dos Campos, mas sim uma tendência em todo território nacional. Santos, F. J. (2014, p. 4) afirma que “nas últimas décadas tem prevalecido uma política da extinção destas

classes e das escolas onde estas se situam, orientada pela perspectiva da nucleação escolar e da oferta do transporte de alunos da roça para as escolas da cidade”.

De acordo com os dados da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2013; 2014), foram fechadas, entre 2013 e 2014, no Brasil, 3.275 escolas rurais. Estes dados, associados à luta do Movimento por uma Educação do Campo impulsionaram, em março de 2014, a aprovação da Lei 12.960 que dificulta o fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas (BRASIL, 2014). Esta lei altera o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), acrescentando o seguinte parágrafo único:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).

A lei supracitada, apesar de não proibir o fechamento das escolas do campo é considerada um avanço, pois respalda legalmente a comunidade escolar a lutar para que a escola continue funcionando. Vencida essa primeira etapa de aprovação da Lei 12.960, faz-se necessário criar meios a fim de que a mesma se efetive.

As escolas do campo com classes multisseriadas têm sido vistas pelo movimento de Educação do Campo como instituições estratégicas para a continuidade da instituição escolar na zona rural. Elas permitem que o educando tenha acesso a educação formal em sua própria comunidade, fator que pode contribuir para a construção de sua identidade cultural e o fortalecimento dos laços de pertencimento, possibilitando que se torne um sujeito do processo de transformação social. Neste sentido, elas representam o desejo da classe trabalhadora do campo de ter seus filhos tendo acesso à educação formal sem precisar migrar para cidade.

Além disso, devido à baixa densidade demográfica de algumas comunidades rurais, ter escolas multisseriadas é um dos requisitos para que esta instituição exista nas mesmas. Nesta perspectiva, Moura e Santos (2012, p. 71) sinalizam que se não fossem estas escolas

[...] os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seria ainda mais alarmantes. Assim, as

escolas de classes multisseriadas, assumem uma importância social e política significativa nas áreas em que se situam, justificando, portanto, a realização de estudos sobre a forma como se configuram.

Diante do exposto, o debate referente às escolas rurais multisseriadas não pode se restringir a aspectos didáticos pedagógicos, faz-se necessário também refletir sobre os aspectos políticos e sociais que envolvem esta temática, e, portanto, o processo de fechamento das escolas torna-se um fator de preocupação neste debate.

É assim que, inserida num programa de pós-graduação e atuando como coordenadora pedagógica do município, fui traçando os rumos desta investigação a partir da seguinte pergunta de pesquisa: Qual o significado das escolas rurais multisseriadas para sujeitos da comunidade escolar⁸, no contexto do município de São Gonçalo dos Campos – BA?

O objetivo geral do presente estudo é: analisar o significado das escolas rurais multisseriadas para sujeitos da comunidade escolar no contexto do município de São Gonçalo dos Campos. Para tanto, os objetivos específicos são: contextualizar histórica e politicamente as escolas rurais multisseriadas no cenário da Educação do Campo brasileira; investigar o cenário político e pedagógico das escolas rurais multisseriadas do município de São Gonçalo dos Campos – BA; analisar como os sujeitos (professores, pais e gestor) envolvidos nos contextos comunitários escolares no rural de São Gonçalo dos Campos compreendem a dinâmica das escolas rurais multisseriadas no processo de formação das crianças.

O estudo das escolas rurais multisseriadas, a partir dos sujeitos do campo, justifica-se pela importância do tema no âmbito social, político e acadêmico, visto que as pesquisas que abordam a realidade das escolas do campo parecem insuficientes diante das demandas e urgências que envolvem a problemática da multisseriação e suas peculiaridades.

No intuito de comprovar a escassez de pesquisas que abordam a realidade das escolas rurais multisseriadas, utilizo como referência o estudo de Santos, F.J. (2014) que socializa dados encontrados em um levantamento feito no Banco de Resumos de Teses e Dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), empregando o descritor “classes multisseriadas” e seus

⁸ Por comunidade escolar, estou me referindo à gestão municipal, aos professores, pais e moradores implicados na dinâmica da instituição.

derivativos: “classe multisseriada”, “multisseriada”, “multisseriadas”, “multissérie”, “multisseriação” e “multisseriamento”. O autor afirma ter identificado a existência de apenas 62 trabalhos correspondentes ao período de 1987-2012, sendo 7 teses e 55 dissertações.

Ao analisar os dados relativos à distribuição geográfica por região das teses e dissertações sobre classes multisseriadas, em números absolutos, Santos, F.J. (2014) encontrou 21 trabalhos na região Sudeste, 17 na região Sul, 11 na região Nordeste, 9 na região Norte e 4 na região Centro-Oeste, evidenciando que a produção acadêmica sobre o tema está espalhada em todas as regiões brasileiras. O curioso em relação a estes dados é que as regiões que possuem mais estudos – Sudeste e Sul - não são as que possuem as maiores quantidades de classes multisseriadas. De acordo com o autor:

Uma razão que justifica esta concentração nas regiões Sudeste e Sul é que estas são as regiões que reúnem o maior número, os mais antigos e mais consolidados programas de pós-graduação do país, diferente do que ocorrem nas demais regiões onde a implantação da pós-graduação deu-se de forma tardia e lentamente (SANTOS, F.J., 2014, p.15).

Santos, F.J. (2014) constatou, ainda, que os 62 trabalhos foram defendidos em 39 instituições de ensino superior, sendo 26 delas públicas (17 federais, 8 estaduais e 1 municipal, a URB – Universidade Regional de Blumenau) e 13 privadas, e que estão vinculados a 43 diferentes programas de pós-graduação. Em relação aos orientadores destes estudos, o autor identifica 57 orientadores. Deste total, 52 (91,22%) orientaram apenas um trabalho e os outros 5 orientaram 2 trabalhos cada um. A análise desses dados evidencia que

[...] não se pode afirmar com razoável precisão quais as Universidades, Programas e orientadores que possui trajetória consolidada de investigação sobre o tema classes multisseriadas. Quando se identifica as universidades com maior número de orientações, estas se pulverizam entre vários programas e/ou orientadores. Quando se analisa os casos dos cinco orientadores que possuem duas orientações, três estão “isolados” em suas universidades, pois foram os únicos orientadores sobre o tema nestas IES (Unesp/Araq., UTP, Unama); e os outros dois orientadores com dois acompanhamentos, embora vinculados a IES que possuem outras orientações realizadas, não se filiam a grupos

onde estão abrigados os demais pesquisadores encontrados nestas IES (UNEB e UFS).” (SANTOS, F.J., 2014, p. 23).

Ainda na perspectiva de analisar as 62 produções encontradas sobre as classes multisseriadas, Santos, F.J. (2014) as agrupa por temáticas abordadas, e identifica uma maior ênfase ao estudo das práticas pedagógicas, ensino-aprendizagem de conteúdos específicos e políticas e programas desenvolvidos no contexto da multisseriada. O autor pontua, também, alguns temas que não aparecem entre as temáticas estudadas ou aparecem em um número reduzido, tais como: currículo, avaliação da aprendizagem, práticas exitosas desenvolvidas pelos professores, recursos e materiais didáticos, gestão municipal da educação e as classes multisseriadas, formação de professores no âmbito do programa Escola Ativa, saberes docentes, história das instituições escolares, relação escola-comunidade.

O levantamento feito por Santos, F.J. (2014) foi organizado em uma tabela e dividido em oito eixos temáticos. Dentre estes, o eixo 1 – “Classes/Escolas multisseriadas como objeto de estudo” – apresenta cinco pesquisas que se aproximam do objeto de estudo desta dissertação. No entanto, nenhum desses trabalhos aborda os significados das escolas rurais multisseriadas para a comunidade escolar, o que demarca a especificidade e singularidade desta investigação.

Acredito que analisar e problematizar o significado das escolas rurais multisseriadas dando ênfase à dimensão política que envolve essa temática, poderá contribuir para embasar debates e produções sobre a complexa dinâmica educacional destas escolas, bem como evidenciar a importância da discussão em torno delas para as comunidades rurais do município de São Gonçalo dos Campos BA, *locus* deste estudo.

Nesta perspectiva, a presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, pois se preocupa em estudar determinado problema em seu contexto real e interações cotidianas. Conforme Minayo (2001, p. 22), “aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Ludke e André (1986, p. 12) ao apresentar algumas características básicas da pesquisa qualitativa afirmam que:

Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo.

Para realizar a pesquisa em torno do significado das escolas rurais multisseriadas, utilizei, como método, o estudo de caso. Segundo Yin (2010, p. 39), este método é uma investigação empírica “que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. O estudo utilizou como referência duas escolas rurais multisseriadas do município de São Gonçalo dos Campos BA, uma em funcionamento, na eminência de ser fechada; e uma desativada no início do ano de 2014. Portanto, ao longo desta dissertação, identificarei as escolas como escola em funcionamento e escola desativada.

Para escolher a instituição em funcionamento, usei os seguintes critérios: a mais distante da sede, com professoras efetivas que residem na comunidade onde a escola está localizada. Para a escola desativada, os critérios foram os seguintes: as professoras serem efetivas, morarem na comunidade onde a escola funcionava e estarem atuando em outra escola rural multisseriada. Isso facilitou o contato com as mesmas, visto que no momento da pesquisa eu atuava como coordenadora das escolas rurais multisseriadas do município⁹.

Conforme orientações da ética em pesquisa, os nomes das duas escolas utilizadas como referências para este estudo não serão mencionados a fim de preservar a identidade dos sujeitos participantes; principalmente as professoras, que solicitaram anonimato. Os sujeitos participantes desta pesquisa foram: as dezesseis docentes das escolas rurais multisseriadas de São Gonçalo dos Campos, um representante da gestão educacional do município, as duas docentes que desenvolviam o trabalho pedagógico na escola em funcionamento; as duas docentes que atuavam na escola desativada; dois membros da comunidade onde se localiza a

⁹ Caracterizarei o município lócus deste estudo, bem como suas escolas multisseriadas, no capítulo 3.

escola em funcionamento e dois membros da comunidade onde a escola desativada está localizada (Quadro 1).

Quadro 1: Sujeitos da pesquisa.

SUJEITOS	NÚMERO	INSTRUMENTOS	CRITÉRIOS	JUSTIFICATIVA
Docentes das escolas rurais multisseriadas do município.	16	Questionário	Ser docente de uma escola rural multisseriada do município de São Gonçalo dos Campos.	Conhecer o perfil das docentes das escolas rurais multisseriadas do município.
Representante da gestão educacional do município	1	Entrevista	Fazer parte da gestão educacional municipal.	Pessoa designada pelo município para pensar e implementar políticas para as escolas rurais multisseriadas.
Docentes da escola em funcionamento	2	Entrevista	Ser docente efetiva do município e morar na comunidade onde a escola se localiza.	Participam do cotidiano da escola sendo responsável, principalmente, pelo desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem na instituição.
Docentes da escola desativada	2	Entrevista	Ser docente efetiva do município, atuando em uma outra escola multisseriada e morar na comunidade onde a escola desativada se localizava.	Estavam atuando na escola até o ano da sua desativação.
Membros da comunidade da escola em funcionamento	2	Entrevista	Ter pelo menos um filho(a) matriculado(a) na escola, participar das reuniões convocadas pela escola, ter interesse em participar da pesquisa.	Pessoas hipoteticamente interessadas na qualidade da escola por terem seus filhos (as) estudando na instituição.
Membros da comunidade da escola desativada	2	Entrevista	Ser pais e/ou responsáveis por pelo menos um aluno que estudava na escola antes de ser desativada.	Sujeitos que tinham filhos (as) estudando na escola que foi desativada.

Fonte: Elaborado pela autora, novembro de 2014.

A escolha desses sujeitos se deu por acreditar que todos são importantes para o debate sobre as escolas rurais multisseriadas e que eles podem ter opiniões diferentes em relação às mesmas, atribuindo diferentes significados. Sobre isso, Ludke e André (1986) ressaltam:

quando o objeto ou situação estudados podem suscitar opiniões divergentes, o pesquisador vai procurar trazer para o estudo essa divergência de opiniões, revelando ainda o seu próprio ponto de vista sobre a questão. [...] O pressuposto que fundamenta essa orientação é o de que a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira. Assim, são dados vários elementos para que o leitor possa chegar às suas próprias conclusões e decisões, além, evidentemente, das conclusões do próprio investigador (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 20).

O primeiro passo da pesquisa de campo, no município, foi a solicitação formal para a realização da mesma, por meio de uma declaração, junto a Secretaria Municipal de Educação que concedeu autorização. Antes de iniciar a coleta de dados, apresentei a proposta desta pesquisa a todos os sujeitos que colaboraram com a mesma, para que a participação fosse voluntária e tivesse início após a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Ver Apêndice 01). Garanti, aos sujeitos participantes, o anonimato, e para isto utilizei, na pesquisa, codinomes que foram escolhidos pelos próprios sujeitos.

Para identificar o perfil do quadro docente das escolas rurais multisseriadas do município, foi aplicado um questionário, durante duas Atividades Complementares, no mês de novembro de 2014. O questionário foi respondido por 16 professoras (total do município), abordando questões referentes à formação, tempo de serviço, vínculo empregatício, local em que reside, faixa etária (Ver Apêndice 02).

No sentido de identificar os significados atribuídos às escolas rurais multisseriadas, utilizei a entrevista semi-estruturada como instrumento para a coleta de dados. A entrevista foi desenvolvida com o representante da gestão educacional do município, quatro professoras de escolas rurais multisseriadas e quatro membros da comunidade (responsáveis por discentes), a partir de questões elaboradas com base em aspectos teóricos e em informações contextuais sobre o fenômeno estudado.

O roteiro pré-estruturado (Ver Apêndice 03) funcionou como uma orientação, mas não impediu a elaboração de novas questões durante a entrevista. De acordo com Triviños (2008, p.146), a entrevista semi-estruturada “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Para Ludke e André (1986, p. 34), a vantagem da entrevista sobre outros instrumentos de coletas de dados é que:

ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. [...]. E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável.

Nesse sentido, cabe enfatizar que a entrevista configurou-se como uma técnica de coleta de dados importante, inclusive por possibilitar o diálogo com os membros da comunidade, com pouca escolaridade.

Para chegar até os membros das comunidades, que eram também pais de discentes, solicitei às professoras das duas escolas que escolhessem dois pais que participavam das reuniões pedagógicas quando convidados, e que fossem presentes na escola. Pedi que explicassem o meu desejo de conversar com eles, e marcassem o dia do nosso encontro se eles demonstrassem interesse em participar da pesquisa. Tinha a pretensão de entrevistar um pai e uma mãe de cada uma das escolas, porém, na escola desativada, entrevistei duas mães, pois, de acordo com as docentes, durante o dia, os homens da comunidade estavam trabalhando.

As entrevistas foram realizadas em dias e horários definidos pelos participantes da pesquisa. Com os sujeitos relacionados à escola em funcionamento, as entrevistas ocorreram todas em uma manhã, na área externa da própria escola. Com os relacionados à escola desativada, as entrevistas ocorreram em uma única tarde, na casa de uma das docentes, e em seguida me levaram até a escola desativada para que eu visse as atuais condições do prédio.

Após a realização, as entrevistas foram analisadas com base na análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Optei por essa técnica por considerar que oferece caminhos a serem seguidos para análise de mensagens diversificadas, ou seja, a análise dos significados produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Segundo Bardin (1977), essa perspectiva analítica se configura como um conjunto de técnicas de análises de comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de análise do conteúdo das mensagens.

A partir das orientações da técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), procedi do seguinte modo: as entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra, depois foi realizada uma “leitura flutuante”, ou seja, uma primeira leitura do texto. Num segundo momento, busquei codificar o texto – identificando os conteúdos que estabeleçam relação com os objetivos da pesquisa. Posteriormente, os dados foram organizados nas seguintes categorias: significados das escolas rurais multisseriadas; concepção sobre multisseriação; processo de fechamento das escolas rurais multisseriadas e impactos, as quais foram interpretadas em diálogo com o referencial teórico que fundamenta esta dissertação.

A dissertação está estruturada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais. Na introdução, relato o meu envolvimento com as escolas rurais multisseriadas, com o intuito de expor as motivações pessoais que me levaram a delimitar o objeto deste estudo; apresento as justificativas sociais e acadêmicas que definem a realização desta pesquisa; a questão norteadora; os objetivos e o percurso metodológico.

O primeiro capítulo foi subdividido em dois momentos. No primeiro, apresento um breve histórico da educação no espaço rural, evidenciando a luta dos povos do campo em efetivar uma educação de qualidade para este território. No segundo momento, busco elucidar a trajetória histórica das escolas rurais multisseriadas na educação do nosso país, problematizando o lugar das mesmas no debate da Educação do Campo.

No segundo capítulo, caracterizo o município de São Gonçalo dos Campos-BA, as escolas rurais multisseriadas presentes no mesmo e as professoras que nelas atuam. Este capítulo está subdividido em três itens para o melhor desenvolvimento do assunto, são eles: “São Gonçalo dos Campos: a Cidade Jardim”, “Alguns dados sobre a educação no município de São Gonçalo dos Campos”, “As escolas rurais multisseriadas em São Gonçalo dos Campos”.

O terceiro capítulo foi subdividido em quatro momentos. No primeiro, apresento o perfil dos sujeitos da pesquisa; no segundo momento, analiso o significado das escolas rurais multisseriadas para os sujeitos participantes da pesquisa; no terceiro momento, problematizo a organização escolar multisseriada; no quarto momento, discuto sobre o processo de fechamento das escolas rurais que vem ocorrendo no município de São Gonçalo dos Campos, abordando o contexto e seus impactos.

Nas considerações finais, busco concluir as reflexões que este estudo me proporcionou em torno do tema da Educação do Campo e do desafio do funcionamento das escolas rurais multisseriadas no interior da Bahia.

2 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: SITUANDO AS ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS NOS CONTEXTOS HISTÓRICO E POLÍTICO

Discorrer sobre as escolas rurais multisseriadas soa para muitos, nos dias atuais, como algo estranho uma vez que, apesar da sua expressiva existência em todo território nacional, prevalece no imaginário popular a ideia de sua insignificância. Sendo assim, acredito que para analisar o significado das escolas rurais multisseriadas no contexto do município de São Gonçalo dos Campos-Ba, faz-se necessário contextualizá-las histórica e politicamente no cenário da educação brasileira.

Com este intuito, organizo o presente capítulo em dois momentos. No primeiro, apresento um breve histórico da educação no espaço rural, evidenciando a luta dos povos do campo em efetivar uma educação de qualidade para este território, e, no segundo momento, busco elucidar a trajetória histórica das escolas rurais multisseriadas na educação do nosso país.

2.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO ESPAÇO RURAL

A análise do processo educacional nacional evidencia que em diferentes períodos de nossa história a educação sempre esteve atrelada aos interesses das classes dominantes, sendo utilizada como um dos meios para a manutenção do seu *status quo*. Destarte, a educação destinada à classe trabalhadora do campo, segundo Ribeiro (2010, p.166), “não se constituiu, em nenhuma época, como prioridade dos investimentos públicos; ao contrário, sempre desempenhou um papel marginal no conjunto das políticas sociais”.

De acordo com Calazans (1993), a educação formal rural teve início no século XIX, no final do Segundo Império. Entretanto, a partir dos anos de 1920, houve uma preocupação com esta educação, devido ao forte movimento migratório interno da população rural para as cidades. Neste período, surge o “Ruralismo Pedagógico”, movimento que defendia uma escola rural associada aos interesses do seu público alvo com o objetivo de “fixar” o homem ao campo.

Silva (2006, p. 68) acrescenta que:

O ruralismo teve grande influência na construção dos primeiros prédios públicos na área rural, conhecidos como “escolas típicas rurais”, criação das “escolas normais rurais”, no entanto, esse discurso foi marcado pelos seus limites seja pela visão redentora da escola, da idealização do campo ou da ideia de fixação das pessoas no campo como maneira de evitar a explosão de problemas sociais nas cidades, servindo assim também aos segmentos das elites urbanas e da oligarquia rural que não queria o esvaziamento da mão-de-obra no campo.

Neste contexto, o “Ruralismo Pedagógico” apesar de ter sido o primeiro movimento que reconheceu a necessidade de se pensar uma escola diferente da urbana para a população rural, não tinha interesse em desenvolver um ensino que impulsionasse o processo de transformação social para sua população.

Ainda como experiências voltadas para a educação rural, podemos citar a criação, na década de 40, da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBRA), cujo objetivo era implantar projetos educacionais na zona rural através da criação de centros de treinamentos para professores, de clubes agrícolas e a realização de semanas ruralistas; e, na década de 50, a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e do Serviço Social Rural (SSR). (LEITE, 2002).

Na década de 1960, o objetivo da educação para o meio rural se inverte. Segundo Silva (2006), contrapondo-se ao discurso do ruralismo, surge o discurso urbanizante e desenvolvimentista que defende uma escola rural que prepare culturalmente os que residem no campo, com uma educação que facilite a adaptação ao meio urbano. Neste período, de acordo com Santos, C. (2013, p. 49-50).

A perspectiva de fixação das populações camponesas no campo foi substituída pelo projeto de expulsão destes indivíduos das terras para dar lugar ao processo de modernização da agricultura em benefício do grande capital. Com a suposição de que o campesinato estaria fadado ao desaparecimento, a educação voltada a estas populações também deveria desaparecer.

Embora o objetivo da educação para o meio rural tenha se modificado, continua sendo pensada pela classe dominante com o intuito de manter a classe

trabalhadora do campo subordinada aos seus interesses e ao projeto de desenvolvimento vigente no país. Nesta perspectiva, a escola presente no espaço rural não está implicada com o modo de vida, a cultura e os valores das populações do campo.

Até a década de 80 do século XX, o estado brasileiro continuou desenvolvendo campanhas, projetos e programas educacionais para os povos do campo, com o apoio financeiro de entidades de outros países, principalmente dos Estados Unidos (RIBEIRO, 2010). Estas iniciativas não estavam preocupadas em servir a classe trabalhadora do campo, mas sim a atender os interesses do capital. Sendo assim, as propostas foram criadas “de fora para dentro”, sem a participação da população do campo, vistas apenas como “pacotes” prontos.

A educação rural, nesta perspectiva, “funcionou como uma educação formadora tanto de uma força de trabalho disciplinada quanto de consumidores dos produtos agropecuários, agindo, nesse sentido, para eliminar os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra” (RIBEIRO, 2010, p. 171-172). A escola pública rural, neste contexto, estava distante das reais necessidades da população a qual se destina, adotando o ideal urbano de vida como modelo orientador para o desenvolvimento dos seus conteúdos e metodologias.

Em relação ao aspecto legal, segundo Parecer nº 36/2001 do Conselho Nacional de Educação - CNE (BRASIL, 2001), a educação rural não foi mencionada nas Constituições de 1825 e nem 1891; ela aparece pela primeira vez como uma especificidade da educação nacional na Constituição de 1934 que aborda o financiamento do atendimento escolar na zona rural. O texto constitucional outorgado em 1937, em relação à educação rural representa um retrocesso, pois não faz referência a mesma. A Constituição de 1946 volta a abordar a educação rural, transferindo para a empresa privada a responsabilidade em manter o ensino primário gratuito para os seus funcionários e os filhos deles. Os textos constitucionais de 1967 e 1969 também mencionam a educação rural mantendo a responsabilidade das empresas privadas com o ensino primário. É notório que mesmo nos textos constitucionais que mencionam a educação rural, esta não recebe uma atenção especial, mas sim um tratamento periférico, “é uma perspectiva residual e condizente, salvo conjunturas específicas, com interesses de grupos hegemônicos na sociedade” (BRASIL, 2001, p. 10).

A Constituição Federal de 1988, que está em vigor atualmente, apesar de não mencionar especificamente a educação rural, define, no artigo 205, a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, e estabelece, no artigo 206, o direito à “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, independente do educando residir no campo ou na cidade. Vale ressaltar que esse aparato legal serviu como subsídio para que a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (1996) reconhecesse a educação rural como um direito a ser garantido, considerando suas especificidades.

A partir da análise da educação rural proposta pelo Estado brasileiro na Lei 4024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e na Lei 5.692/71 (que reforma a Lei anterior, e fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências), constatei que elas não apresentam orientações para o desenvolvimento de uma educação emancipadora para os povos do campo. Leite (2002, p. 39) ressalta que

Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação – pedagógica, administrativa e financeira - entrou num processo de deteriorização, submetendo-se aos interesses urbanos.

Sendo assim, as escolas rurais continuam desvinculadas dos interesses da classe trabalhadora do campo. Ainda segundo Leite (2002, p. 47-48), a Lei 5.692/71

(...) distanciada da realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos camponeses.

As considerações feitas nos parágrafos anteriores referentes à presença da educação rural nos textos constitucionais, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61) e na Lei 5.692/71, ratificam o descaso político no que se refere à educação destinada aos povos do campo. O tema educação rural vai

ser novamente abordado na Lei 9.394/96 quando estabelece em seu Art. 26¹⁰ a necessidade de que os currículos do ensino fundamental e médio possuam uma base nacional comum e uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais, da sociedade, da cultura, da economia e do público alvo. A Lei 9.394/96 determina a efetivação de uma escola rural que contemple as especificidades do modo de vida das populações camponesas ao afirmar em seu Art. 28 que

Art. 28. 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, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

No entanto, segundo Leite (2002, p. 54), na atual Lei de Diretrizes e Bases “não estão explicitamente colocados os princípios e as bases de uma política educacional para as populações camponesas”. Sendo assim, a aprovação desta Lei não trouxe mudanças efetivas para a educação no espaço rural. Ao problematizar a educação rural, Oliveira e Campos (2012, p. 238) afirmam que esta

(...) sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente colonizador.

Vale ressaltar que a classe trabalhadora do campo não assistiu inerte a esse processo de negação dos seus direitos sociais, dentre eles o direito à terra e à educação. Em todos os períodos da história do nosso país (Colônia, Império e

¹⁰ “Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996).

República), temos registros de lutas e mobilizações camponesas em prol de uma vida digna no campo. No século XX, os sujeitos sociais do campo tais como: posseiros, foreiros, sem-terras, os trabalhadores que perderam suas terras devido à agressiva ocupação do espaço agrário atrelada ao capital, e os conflitos que dela derivam possibilitaram a criação de diferentes Movimentos Sociais no Campo (PALUDO, 2001; GRZYBOWSKI, 1991).

Nas últimas décadas, paralelo à intensificação da luta da classe trabalhadora do campo pela concretização dos direitos sociais para melhoria da sua qualidade de vida, começa a predominar, no Brasil, desde o governo Collor (1990-1992), o neoliberalismo, que propõe uma redefinição do papel do Estado, defendendo um conjunto de mudanças em prol da manutenção da sociedade capitalista, como: a privatização de empresas estatais; a garantia da propriedade privada; a redução de gastos públicos com serviços sociais como saúde e educação. O discurso neoliberal afirma que essas medidas são meios de garantir o crescimento econômico e o desenvolvimento do país. Na prática, isso tem contribuído para aumentar as desigualdades sociais no Brasil, com grandes impactos para as zonas rurais.

Compreendo o neoliberalismo como uma expressão atual da nova fase do capitalismo, que tem como principal característica a hegemonia do capital financeiro internacional. Este assume a dianteira do processo econômico, controlando os demais setores da economia nacional: produção e comercialização. O capital financeiro influencia, ainda, a representação política, o poder judiciário e a grande mídia.

Na zona rural, este modelo de política econômica se expressa na forma conhecida como agronegócio. De acordo com o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC (2012, p. 5), o agronegócio se caracteriza pelo:

(...) controle da agricultura pelo capital financeiro, articulado a grandes empresas transnacionais que controlam o mercado de sementes, insumos e produtos, o que significa uma desnacionalização progressiva do setor agrícola (o contrário de desenvolvimento nacional); concentração econômica (poucas empresas), verticalização (as mesmas empresas controlando a produção de insumos, o armazenamento e o beneficiamento da produção e a venda), e grandes propriedades; precarização do trabalho assalariado; e uma determinada forma de articulação entre o setor agrícola, industrial, bancário e o aparato estatal em que se destacam as políticas públicas que viabilizam essa expansão.

É nesse contexto que os Movimentos Sociais do Campo se articulam e criam o Movimento Nacional Por uma Educação do Campo com o intuito de cobrar desse Estado neoliberal, que se coloca ainda mais a serviço da classe dominante, políticas públicas para a educação dos povos do campo, que respeitem as suas especificidades, considerando, ainda, as lutas pela terra. Eles defendem a concretização de uma educação do/para o campo que valorize os conhecimentos prévios dos educandos, e contribua para o desenvolvimento integral do homem do campo, em contraposição a educação rural ofertada à população camponesa. Munarim (2008) salienta que o Movimento Por uma Educação do Campo surgiu na década de 1990, tendo o “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (I ENERA) realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília, como marco que melhor simboliza esse acontecimento histórico.

O Movimento Por uma Educação do Campo, que teve como principal protagonista o Movimento do Sem Terra (MST), estabeleceu parcerias com organizações como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG) e a Universidade de Brasília (UnB), entidades que articularam a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que ocorreu em julho de 1998, na cidade de Luziânia – Go. (MUNARIM, 2008).

Ao longo dos anos, essa diversidade de “sujeitos” e “agências” que integram o Movimento Por uma Educação do Campo faz com que a mesma se torne, segundo Santos, C. (2013, p. 2) “uma categoria polissêmica na qual se encontram várias tendências, perspectivas e objetivos políticos e pedagógicos”. O autor afirma, ainda, que a disputa pela concepção da Educação do Campo passou a envolver tanto a classe trabalhadora, responsável pelo seu surgimento, quanto o agronegócio (SANTOS, C., 2013). Isso fica mais perceptível no decorrer dos últimos anos, com a edição de políticas e programas ao longo deste percurso (FONEC, 2012).

Nesse sentido, é relevante pontuar que esta pesquisa adota o conceito de Educação do Campo defendido por Santos, Paludo e Oliveira (2010, p. 52), a saber:

A Educação do Campo é um projeto de educação que está em construção com nexos no projeto histórico socialista. É um projeto da

classe trabalhadora do campo. Tem como protagonistas os próprios camponeses e trabalhadores do campo, suas lutas e organização e suas experiências educativas, que incluem a escola, mas vão além dela. Ela se contrapõe à educação como mercadoria e afirma a educação como formação humana. O papel da educação também é o de formar sujeitos críticos, capazes de lutar e construir outro projeto de desenvolvimento do campo e de nação.

A partir da leitura da citação supracitada, pode-se inferir que a Educação do Campo é mais que uma proposta de educação escolar, pois ela tem o intuito de formar cidadãos para agirem em suas comunidades de maneira crítica e consciente, utilizando como um dos espaços educativo a escola, sem, contudo, desprezar os demais, como por exemplo, a participação em movimentos sociais e associações comunitárias. Ademais, é sempre importante ressaltar que a gênese da Educação do Campo está associada ao debate da questão da terra.

O Movimento Por uma Educação do Campo ao abrir espaços de diálogo com o Estado pressiona-o a dar respostas às demandas da classe trabalhadora. O Estado, por sua vez, não pode “virar as costas” para estas demandas e tenta criar mecanismos de supostamente atender as reivindicações deste movimento sem afetar os interesses do capital.

A relação entre o Estado e os Movimentos Sociais do Campo na luta pela definição de políticas públicas que transformem, verdadeiramente, a sociedade numa perspectiva democrática e com justiça social é complexa. Para compreender os conflitos de classes com interesses antagônicos no interior do Estado, não podemos considerá-lo apenas como uma instância burocrática que tem a função de servir aos interesses da classe dominante.

Corroboro que a concepção de Estado ampliado desenvolvida por Antonio Gramsci nos auxilia a entender as contradições presentes no mesmo. Para Gramsci (1968), o Estado é a sociedade política associada à sociedade civil. A sociedade civil são os organismos chamados comumente de privados que lutam para romper ou manter a ordem social vigente, e a sociedade política é o Estado em seu sentido restrito (GRAMSCI, 1968).

Maria da Glória Gohn corrobora a importância da concepção de Estado ampliado para a discussão referente à luta dos Movimentos Sociais. De acordo com a autora,

(...) falar em Estado ampliado significa falar de uma ampliação de seu campo de atuação e de seu significado simbólico. (...). Usar esta concepção significa sair da noção restrita de um mero espaço de poder a serviço da classe dominante - um comitê executivo da burguesia, como foi denominado por alguns - e reconhecer que os conflitos sociais e a luta de classes perpassam os aparelhos estatais. Significa também admitir que a conquista de espaços públicos dentro dos órgãos estatais é importante, assim como sua democratização. Significa ainda admitir que a mudança social é um processo gradual, a tomada do poder por uma nova classe deve ser precedida de um processo de transformação da sociedade civil, em seus valores e práticas, pelo desenvolvimento de uma contra-hegemonia sobre a ordem dominante (GOHN, 2012, p. 187).

É neste contexto que o Movimento por uma Educação do Campo busca instabilizar a aparente estabilidade do Estado, fazendo ele se mover, através do consenso, em prol da classe trabalhadora.

Nesse sentido, elenco algumas conquistas deste movimento no âmbito das Políticas Públicas para a Educação do Campo, tais como: a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básicas nas Escolas do Campo (Parecer nº. 36/2001 e Resolução nº. 1/2002); a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; o Parecer CNE/CEB nº1/2006 que aborda sobre os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 8, de 20 de novembro de 2012); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 5, de 22 de junho de 2012). O Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Além das conquistas supracitadas, destaco o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 16 de abril de 1998; o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), com organização efetiva em 2007 e os primeiros cursos iniciados em 2008; o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído pelo Ministério da Educação através da Portaria Nº 86, de 1º de fevereiro de 2013.

O Decreto 7.352/2010 define a população do campo, público alvo da Educação do Campo, e a escola do campo:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

São também definidos e expostos no Decreto 7.352/2010 os princípios que orientam a Educação do Campo:

Art. 2º São princípios da Educação do Campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Além dessas conquistas referentes aos marcos legais e aos programas desenvolvidos pelo governo, pontua também como conquista do Movimento Por uma Educação do Campo, a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo

(FONEC), em agosto de 2010; o aumento, ainda que lentamente, do número de pesquisas em nível de pós-graduação (mestrado e doutorado) sobre a temática; a realização de encontros, seminários nacionais e internacionais e palestras nos diversos cantos do país¹¹.

Ao abordar a responsabilidade da academia para com os povos do campo, Cavalcante (2010, p. 561) afirma que

Muito já foi feito nos últimos anos em torno do tema da educação do campo x educação rural, mas não necessariamente o suficiente para compensar o que de lá já foi extraído em suas veias, rios, cantos, desencantos e mundos longínquos ou não. A academia bebe do rural e seus desassossegos há algum tempo, mas, proporcionalmente pouco retorna para que este rural saia do seu patamar de objeto de estudo entre o lamento e a excentricidade. O tema educação no rural é periférico, ainda que, a partir dos anos 80, a dinâmica de autonomia e inconformidade dos seus sujeitos, tenham tocado de forma singular o distanciamento acadêmico em torno de suas realidades.

Em relação aos marcos legais supracitados como conquistas do Movimento Por uma Educação do Campo, o grande desafio, conforme salienta Baptista (2003, p. 63), é “como transformar essas leis e instruções em realidade”, pois apesar das orientações e encaminhamentos presentes nas mesmas, a maioria das escolas existentes no campo ainda apresentam currículos e calendários descontextualizados da realidade que estão inseridas, problemas relacionados à infra-estrutura, à formação de professores, à evasão escolar, à repetência e defasagem idade/série.

Segundo Oliveira e Campos (2012, p. 239), “não basta a aprovação dos textos legais, se não for possível romper com a estrutura agrária e a superestrutura que alimentam a exclusão e a desigualdade social na relação campo-cidade”. A educação é uma das dimensões do desenvolvimento do campo, por isso o projeto de Educação do Campo está associado à luta pela reforma agrária e pela construção de um desenvolvimento para o campo voltado aos interesses do

¹¹ Sobre o levantamento de produções acadêmicas com essa temática, ver os seguintes trabalhos: DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004 73; CAVALCANTE, L. O. H.; BATISTA, M. S. X. Estado da arte da Educação do Campo nas regiões Norte e Nordeste. In: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, 2013, Recife. Internacionalização da Educação e Desenvolvimento Regional - XXI EPENN. Recife: UFPE, 2013. p. 1-25.

campesinato, para o qual “a terra é lugar de produção, de moradia e de construção de sua cultura” (FERNANDES, 2012, p. 747) e não apenas um lugar de produção de mercadorias como para o agronegócio.

Oliveira e Campos afirmam que para ocorrer a consolidação da educação básica do campo, diminuindo as contradições entre os discursos legais e a prática, faz-se necessário ainda:

(...) a ampliação da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio para os sujeitos do campo; a luta contra o fechamento das escolas do campo; o investimento na formação inicial e continuada de educadores do campo; a construção de materiais didáticos contextualizados e a implementação de metodologias ativas e participativas; o investimento na formação dos gestores das escolas do campo; a implementação da pedagogia da alternância nas escolas do campo, referenciando-a em documentos oficiais (planos municipais e estaduais de educação); a constituição de coordenação de Educação do Campo no âmbito das secretarias municipais e estaduais de Educação; a institucionalização de diretrizes de Educação no âmbito dos planos municipais e estaduais de Educação; e a abertura de concursos públicos específicos. (OLIVEIRA e CAMPOS, 2012, p. 242-243).

No que concerne ao debate escolar, o tema da Educação do Campo é rico em diversidades, realidades e propostas. Encontram-se no campo escolas seriadas, com distribuição das turmas por ano, escolas nucleadas, escolas itinerantes, escolas famílias agrícolas, casas familiares rurais e escolas multisseriadas. Como dito anteriormente, a presente pesquisa elege como objeto de estudo as escolas multisseriadas que serão contextualizadas histórica e politicamente no item a seguir.

2.2 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ao buscar referências para fundamentar a reconstrução da trajetória histórica das *escolas rurais multisseriadas*, constatei que esta é uma nomenclatura recente, pois aparece no cenário educacional após os anos de 1970. Antes, as escolas que mantinham em uma mesma sala alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem, sob a responsabilidade de um único professor, eram chamadas de

escolas de primeiras letras e em seguida *escolas isoladas* (CARDOSO, 2013). Neste contexto, para situarmos historicamente as escolas rurais multisseriadas faz-se necessário discorrer, mesmo que de forma breve, sobre suas antecessoras.

A educação formal no Brasil surgiu como obra do trabalho missionário dos Jesuítas a partir do ano de 1549 (período colonial), e tinha como público alvo os índios e os filhos dos colonos, porém com objetivos diferentes: os índios deveriam ser catequizados tornando-se “dóceis”, enquanto os filhos dos colonos aprendiam a ler, escrever, contar e eram estimulados a seguirem os estudos. De acordo com Aranha (2006, p.164), neste momento,

(...) a educação interessava apenas a poucos elementos da classe dirigente e, ainda assim, como ornamento e erudição. Era literária, abstrata - além de dogmática -, afastada dos interesses materiais, utilitários, e até estranha, por tentar trazer o espírito europeu urbano para um ambiente agreste e rural.

Após a expulsão dos Jesuítas do Brasil, em 1759, foi implementada a *Reforma Pombalina*, que segundo Saviani (2008, p. 107) tinha como objetivo “criar a escola útil aos fins do Estado em substituição àquela que servia aos interesses eclesiásticos”. Esta reforma trouxe algumas mudanças para educação nacional, como por exemplo, o sistema de aulas régias de disciplinas isoladas. Entretanto, “persistia o panorama do analfabetismo e do ensino precário, restrito a poucos.” (ARANHA, 2006, p. 191).

Com a proclamação da República em 1822, o Brasil elaborou, em 1824, a sua primeira Constituição. Nela havia referência a um sistema nacional de educação e a intenção da instrução primária a todos os cidadãos. Como desdobramento do texto constitucional, a primeira lei de educação do Brasil, Lei de 15 de outubro de 1827, determinava a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos e a adoção obrigatória do método de ensino mútuo que objetivava educar um maior número de alunos com menos gastos para o Estado. Também chamado de *monitoral* ou *lancasteriano*, esse método proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell e Joseph Lancaster, conforme destaca Aranha (2006),

(...) consistia em reunir um grande número de alunos em um galpão – Lancaster chegou a reunir mil – e agrupá-los de acordo com o seu adiantamento em leitura, ortografia e aritmética. Antes das aulas, o

professor ensinava os mais adiantados, que seriam os monitores e deviam se incumbir dos diversos grupos de acordo com o seu nível de conhecimento. À medida que cumpriam uma etapa, eram transferidos para o grupo de grau mais elevado e assim por diante. As “classes” não eram as mesmas para leitura e aritmética, porque um aluno podia estar mais adiantado em uma delas e não na outra. (ARANHA, 2006, p. 203).

Observa-se que no método mútuo já há indícios de uma organização dos alunos a fim de agrupá-los de acordo com o nível de conhecimento e da ideia de gradação, mudando-os de grupo na medida em que adquiriam mais conhecimentos em leitura ou aritmética. Vale ressaltar que tais agrupamentos não levavam em consideração a idade dos alunos, como nos dias atuais.

Ainda em relação à organização dos alunos no método mútuo, Cardoso (2013) acrescenta que:

Os alunos, distribuídos segundo o nível de conhecimento, faziam as mesmas atividades, desenvolvendo os mesmos conteúdos. Assim, as matérias ensinadas baseavam-se em um programa precioso e organizado, dividido em graus hierarquizados denominados classes. Para o ensino da leitura e da escrita estabelecia oito classes; da aritmética, doze. [...] Os ritmos de aprendizagem e as aquisições, variam conforme os alunos e a disciplina. Desta forma, um aluno poderia estar na segunda classe de leitura e na quarta de aritmética. [...] Cada classe era acompanhada por um monitor (CARDOSO, 2013, p. 98).

De acordo com Bastos (1999), *apud* Cardoso (2013), o método mútuo possuía três grandes vantagens, a saber:

De ordem econômica – permite que um professor ensine em pouco tempo grande número de alunos; de ordem disciplinar – em comparação com as escolas individuais, o método mantém seus alunos disciplinados, habituados desde a primeira classe à ordem e à regra; e de ordem pedagógica – a constituição de grupos disciplinares homogêneos faz com que as atividades propostas correspondam ao nível real de conhecimento dos alunos (CARDOSO, 2013, p. 108).

Apesar das vantagens apresentadas acima, o método mútuo sofreu muitas críticas devido, principalmente, à falta de edifício próprio, ou seja, as escolas

funcionavam na casa dos professores, em seminários, quartéis, salão de igrejas, Câmara Municipal; a falta ou escassez de material escolar adequado para a aplicação do método, tais como: bancos, quadros, sinetas etc, e ao despreparo dos professores e o descontentamento dos mesmos com a remuneração recebida (CARDOSO, 2013; ARANHA, 2006).

As escolas de primeiras letras na qual o método mútuo deveria ser desenvolvido, segundo Cardoso (2013), eram destinadas à população pobre, às classes de menor poder aquisitivo e objetivava uma formação básica: leitura, escrita e as operações elementares da aritmética, tendo a intenção de disciplinar para promover a ordem social. Deste modo, era uma educação em prol da manutenção do *status quo* da classe dominante e não da emancipação social. Talvez este seja um dos motivos que explica a precariedade a que foram submetidas essas escolas.

As reflexões realizadas sobre as escolas de primeiras letras evidenciam que não existia a ideia de série na educação brasileira até o Império. Esta ideia chega às escolas nacionais associada à construção dos grupos escolares que só ocorreu a partir de 1890, já na República. Nos grupos escolares se organizou um novo modelo de ensino, graduado e seriado.

Os grupos escolares foram construídos com o intuito de reunir ou substituir as escolas de primeiras letras. Seguindo esta linha de raciocínio, Saviani (2008, p. 172) destaca que:

Cada grupo escolar tinha um diretor e tantos professores quantas escolas tivessem sido reunidas para compô-lo. Na verdade essas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, no interior dos grupos escolares, às classes que, por sua vez, correspondiam as séries anuais. Portanto, as escolas isoladas eram não-seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. Por isso esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam o que implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira até concluir a última série (o quarto ano no caso da instrução pública) com o qual concluíram o ensino primário.

A partir da leitura da citação acima, podemos inferir que a construção dos grupos escolares é o marco da seriação na educação brasileira. Em relação ao espaço físico dos grupos escolares, Cardoso (2013, p. 175), afirma que:

(...) no primeiro momento da criação, os grupos escolares funcionavam em prédios monumentais, pois enquanto símbolo da modernidade e do progresso, propunham-se a dar visibilidade ao novo regime, despertando no povo o desejo de ali estar, de se instruir, de adquirir os conhecimentos que ajudariam o país a modernizar-se e a progredir sempre mais.

Vale ressaltar que apesar da instituição dos Grupos Escolares nas cidades, nas áreas periféricas e rurais continuaram a funcionar as escolas de primeiras letras que passaram a se chamar escolas isoladas. Para Cardoso (2013, p. 49),

Diferentemente dos grupos escolares, as escolas isoladas mantiveram a organização das escolas de primeiras letras: em uma sala única, sem separação, se reuniam alunos de diferentes idades e níveis de adiantamento, ou seja, alunos pertencentes à primeira, segunda, terceira e, raramente, quarta séries, sob a regência de um só professor. Essas escolas se converteram em escolas multisseriadas.

É importante destacar que um número expressivo das escolas do campo que oferece o Ensino Fundamental nos anos iniciais são escolas multisseriadas. Estas escolas foram, nas últimas décadas, tratadas como anomalias do sistema, “praga” que deveriam ser exterminadas, para dar lugar as escolas seriadas. Apesar disto, este modelo de organização escolar continua existindo (MOURA; SANTOS, 2012).

Saliento ainda que, apesar da presença marcante no cenário educacional brasileiro, as escolas multisseriadas também são relegadas a segundo plano nos cursos de formação de professores, nas pesquisas acadêmicas e nas políticas públicas, em um processo ininterrupto de invisibilização social.

Das ações de políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, apenas duas foram específicas para as escolas multisseriadas: o Programa Escola Ativa (1997 – 2012) e o Programa Escola Terra (2013). O primeiro foi implementado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), teve continuidade no governo de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2011), e foi extinto em 2012, no segundo ano do governo de Dilma Rouseff. O referido Programa tinha como objetivo melhorar o desempenho escolar dos estudantes das escolas multisseriadas, porém com base

nas críticas¹² tecidas sobre o mesmo, pode-se inferir que tal objetivo não foi alcançado. O segundo programa, Escola da Terra, foi instituído pela Portaria Ministerial nº 579, de 2 de julho de 2013, como uma das ações do PRONACAMPO. Segundo o seu manual de gestão (BRASIL, 2013), tem como uma de suas finalidades apoiar as escolas do campo com turmas multisseriadas e as escolas de comunidades quilombolas. A implementação desse programa teve início no ano de 2014 com a formação continuada de professores realizada por algumas Universidades Federais.

Estudos apontam para um cenário pouco animador nas escolas multisseriadas. Atualmente, elas são caracterizadas pela falta de condições materiais e didáticas, baixa qualificação dos professores, oferta irregular da merenda, precariedade da estrutura física (são apertadas, mal iluminadas, mal arejadas, com mobiliário considerado ultrapassado para as escolas urbanas) (ARROYO, 2010; MOURA e SANTOS, 2010).

Ao refletir sobre as situações que comprometem o processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas, Barros, Hage, Corrêa e Moraes (2010) destacam: a precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas; a sobrecarga de trabalho dos professores ao assumirem outras funções como faxineiro, diretor, secretário, merendeiro; as angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico; o currículo distanciado da realidade e da cultura, do trabalho e da vida no campo; os dilemas relacionados à participação da família e da comunidade na escola e a falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação.

As escolas multisseriadas presentes no espaço rural, na maioria das vezes, limitam-se a transmitir os conhecimentos formais presentes no livro didático, utilizando a mesma metodologia das escolas urbanas. Fundamentam suas práticas a partir de um referencial cultural urbano e da classe dominante. De acordo com Corrêa (2005, p. 164), “o paradigma seriado urbanocêntrico influencia, predominantemente, na organização do espaço, do tempo e do conhecimento da escola multisseriada do campo, precarizando o seu processo pedagógico e aumentando o fracasso escolar e a exclusão das populações do campo [...]”.

¹² Para aprofundar esse debate, consultar o Dicionário da Educação do Campo (2012), no verbete Escola Ativa (p.313-321).

Os problemas das escolas rurais multisseriadas identificados nos parágrafos anteriores são negligenciados por uma lógica de gestão pública que busca desviar os problemas estruturantes de investimentos na educação pública de qualidade no campo, para uma discussão de caráter meramente didático em torno da organização das turmas em multissérie. Dentro desta lógica, os problemas das escolas rurais (em tese) poderiam ser facilmente resolvidos com o fechamento das escolas multisseriadas.

Atualmente, no debate sobre as escolas rurais multisseriadas, autores como Salomão Hage, Fabio Josué Santos, Maria Isabel Antunes-Rocha problematizam, através das suas pesquisas, o contexto em que estas escolas estão desenvolvendo suas práticas educativas e as políticas do Estado, que anunciam como estratégia de resolução do problema a sua extinção.

A política de fechamento das escolas rurais multisseriadas, por meio da nucleação escolar e da oferta de transporte dos alunos para escolas em outras comunidades rurais (deslocamento intracampo), ou para a sede do município representa um retrocesso na luta do Movimento Por uma Educação do Campo.

Neste contexto, o Movimento Por uma Educação do Campo impulsionou, conforme já mencionado na introdução desta pesquisa, a aprovação em março de 2014 da Lei 12.960, que dificulta o fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas (BRASIL, 2014). Apesar de não proibir o fechamento das escolas do campo, esta lei representa uma conquista para as populações do campo, na medida em que as respalda a lutar para que a escola da comunidade não seja extinta.

É dentro desta perspectiva que esta dissertação segue sua análise, abordando o cenário do município de São Gonçalo dos Campos-BA e as suas escolas rurais multisseriadas.

3. ASPECTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS – BA

Neste capítulo, apresento uma caracterização do município de São Gonçalo dos Campos e discorro sobre os aspectos políticos, pedagógicos e estruturais das escolas multisseriadas do referido município.

3.1 SÃO GONÇALO DOS CAMPOS: “A CIDADE JARDIM”

Figura 1: Vista aérea da cidade de São Gonçalo dos Campos - BA



Fonte: Carlos Augusto, Jornal Grande Bahia¹³, 2014.

O município de São Gonçalo dos Campos também conhecido como “*Cidade Jardim*”¹⁴, teve sua emancipação política e administrativa em 28 de Julho de 1884, deixando de pertencer à cidade de Cachoeira. Está localizado no estado da Bahia,

¹³ Página do Jornal Grande Bahia. Disponível em: <http://www.jornalgrandebahia.com.br/2014/06/prefeito-de-sao-goncalo-promete-o-sao-joao-da-copa-e-convida-brasileiros-e-estrangeiros-a-conhecerem-a-mais-tradicional-festa-nordestina.html>. Acesso em 21 de agosto de 2014.

¹⁴ O município ficou conhecido como Cidade Jardim, pois antigamente os enfermos de tuberculose iam até São Gonçalo dos Campos devido ao seu clima que era considerado propício ao tratamento. Hoje é um termo afetuoso usado ao se referir ao lugar.

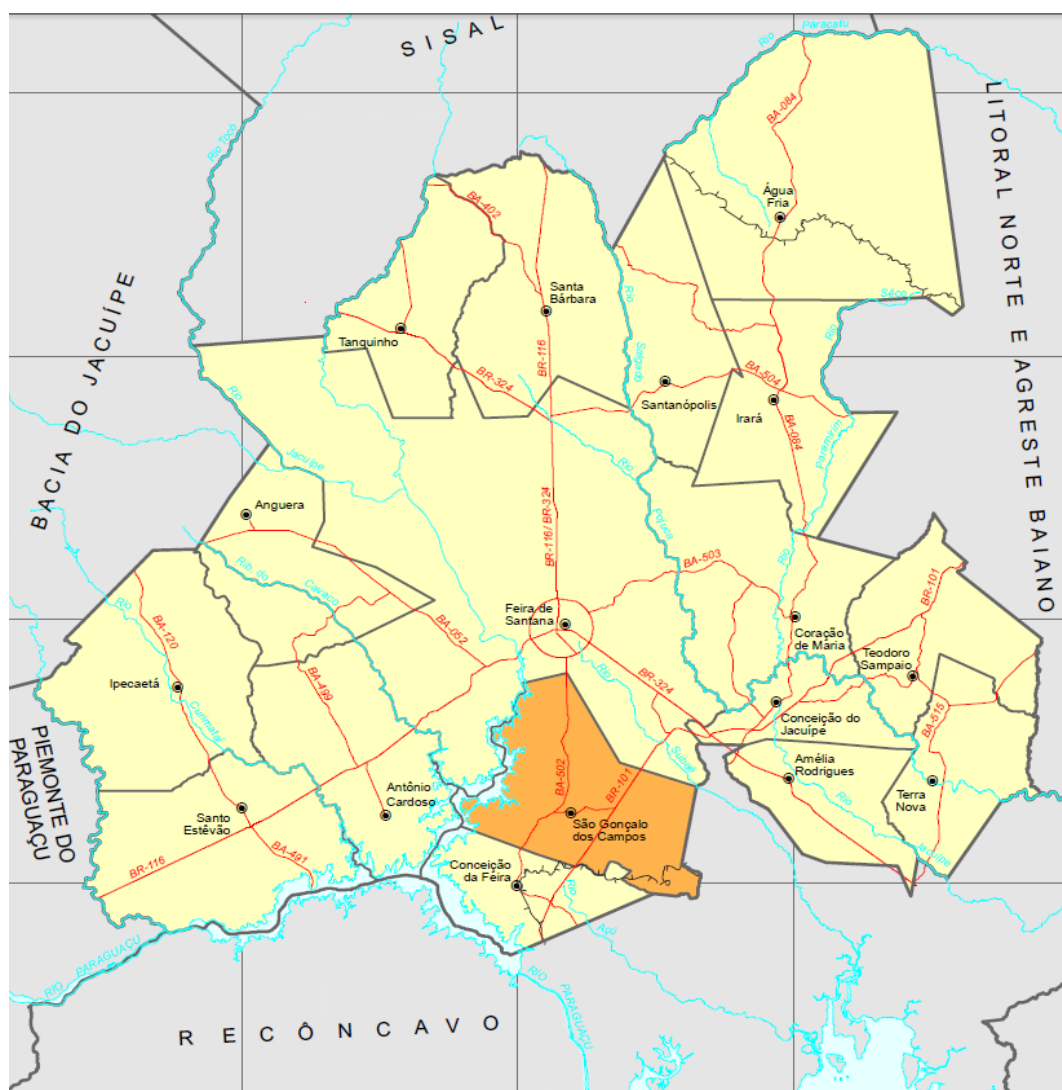
na Região Metropolitana de Feira de Santana, a 108 km de distância de Salvador, capital do Estado. Seus municípios limítrofes são: Feira de Santana, Conceição da Feira, Santo Amaro e Antônio Cardoso, conforme ilustrado nas figuras 2 e 3.

Figura 2: Localização do município de São Gonçalo dos Campos no estado da Bahia



Fonte: Site Wikipédia disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/São_Gonçalo_dos_Campos](http://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A3o_Gon%C7alo_dos_Campos)

Figura 3: São Gonçalo dos Campos e seus municípios limítrofes



Fonte: SEI (2012)

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) referentes ao ano de 2010, o município tem uma área territorial de 300,734 km². Sua população é composta por 33.283 habitantes, sendo que, deste total, 16.505 reside na área urbana e 16.778 na área rural. A quantidade expressiva da população rural de São Gonçalo dos Campos demonstra a relevância da discussão e efetivação de políticas públicas voltadas para essa população, dentre elas as referentes à Educação do Campo.

O município é composto de três distritos: Sede, Afogados e Sergi (atualmente chamado de Mercês) e povoados: Jacaré, Magalhães, Tapera, Santana de Itaquari,

Flores, Cruz, Sobradinho, Tabua, Ferrobilha, Cajueiro, Brotas, Taperinha, Boa Hora, Xavante, Boqueirão, Bicudo, Mata do Capim, Boa Esperança, Brita, São João, Cristovão, Murici, Ilha de São Gonçalo, Areal, Bete, Jenipapo, entre outros.

A população rural desses povoados tem como fonte de trabalho e geração de renda, a agricultura de subsistência do feijão, milho, batata doce, a comercialização dos produtos feitos a partir da mandioca (farinha e beiju), a criação de gado e de aves. Esses produtos são vendidos em feiras livres na sede do município de São Gonçalo e no município vizinho, Feira de Santana, segunda maior cidade do estado da Bahia. Há pessoas que trabalham nas indústrias do município: Gujão Alimentos, JBS (alimentícia), Branox Indústria e Comércio de Metais (fabricação de pia e cuba em aço inox), Tabarama (indústria fumageira), funcionários da prefeitura, caseiros das fazendas da região e aposentados.

A maioria das comunidades rurais do município de São Gonçalo dos Campos possui uma casa de farinha comunitária, construída pela prefeitura ou pelos próprios moradores. O trabalho é realizado de forma coletiva, com a participação de mulheres, homens e crianças. A casa de farinha não é apenas o local onde se transforma a mandioca em farinha, é um espaço comunitário, de socialização e fortalecimento de vínculos entre os membros da comunidade.

Figura 4 e 5: Pessoas trabalhando na casa de farinha de uma comunidade rural



Fonte: Acervo da pesquisadora, setembro de 2014.

Como se pode observar na fotografia acima (à esquerda), as mulheres estão descascando e ralando a mandioca. Após esse processo, a mandioca vai para a prensa onde é retirada a água, de um dia para o outro. Posteriormente, a mandioca

é moída e vai para o forno (ver foto à direita). Depois de processada, é usada para consumo ou para comercialização, visando à obtenção de renda das famílias.

Segundo a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI), São Gonçalo dos Campos possui um clima subúmido a seco, com temperatura média anual de 23,2 °C e o período chuvoso abrange de novembro a maio. Sua vegetação é marcada por floresta estacional decidual, floresta estacional semidecidual e contato caatinga-floresta estacional. O relevo é caracterizado por baixada litorânea, tabuleiros Interioranos e tabuleiros pré-litorâneos. O município pertence à bacia hidrográfica do rio Paraguaçu e é banhado pelo rio Jacuípe e riacho do Ingaí (SEI, 2012).

Figura 6 e 7: Rio Jacuípe



Fonte: Acervo da pesquisadora, maio de 2015.

As comunidades rurais de São Gonçalo dos Campos utilizam o rio Jacuípe para pesca, dar água aos animais, e também como opção de lazer. Nos arredores do rio, em alguns pontos, existem bares e restaurantes que são frequentados pela comunidade local, principalmente nos finais de semana e feriados. Muitos destes habitantes da zona rural do município são agricultores e ribeirinhos na sua forma de vida, cultura e trabalho.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), em 2010, era de 0,627 estando situado na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,6 e 0,699), conforme dados do Atlas Brasil 2013 do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento). Ainda segundo dados deste Atlas,

São Gonçalo dos Campos teve um incremento no seu IDHM de 84,96% nas últimas duas décadas, acima da média de crescimento nacional (47%) e acima da média de crescimento estadual (70%). O hiato de desenvolvimento humano, ou seja, a distância entre o IDHM do município e o limite máximo do índice, que é 1, foi reduzido em 43,57% entre 1991 e 2010 (PNUD, ATLAS BRASIL, 2013).

O Produto Interno Bruto (PIB) de São Gonçalo dos Campos em 2011, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi de 292.152 milhões de reais. Deste total, 27.201 milhões estava relacionado à produção agropecuária, 98.160 milhões a indústria e 138.722 milhões aos serviços. Estes dados revelam que atualmente o setor de serviços é o de maior participação no total da economia municipal.

3.2 ALGUNS DADOS SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE SÃO GONÇALO DOS CAMPOS

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP - (2013), o município de São Gonçalo dos Campos possuía, em 2013, 51 escolas e creches-escola, sendo 21 localizadas na zona urbana e 30 na zona rural. Das escolas identificadas pelo INEP, 6 são da rede privada, 7 da rede estadual e 38 da rede municipal de ensino.

Ainda de acordo com o INEP (2013), das escolas e creches-escola que compõem a rede municipal de ensino, 8 estão localizadas na zona urbana e 30 na zona rural. Os dados do Censo Escolar 2013 evidenciam que a Educação Básica em São Gonçalo dos Campos possuía 7.891 alunos matriculados, distribuídos conforme ilustra a tabela 2.

Tabela 2: Número de alunos matriculados na Educação Básica no município de São Gonçalo dos Campos – 2013

Número de Alunos Matriculados																	
Dependência	Matrícula Inicial																
	Ed. Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Profissional (Nível Técnico)	EJA (presencial)		EJA (semi-presencial)		Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)						
	Creche	Pré-Escola	1ª a 4ª série e Anos Iniciais	5ª a 8ª série e Anos Finais			Fundamental ²	Médio ²	Fundamental	Médio	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund ^{1,2}
Estadual	0	0	290	901	363	0	565	345	0	0	0	0	0	0	0	2	0
Municipal	207	475	1934	1078	372	0	258	110	0	0	0	0	13	4	1	2	0
Privada	72	246	581	69	0	0	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0
Total	279	721	2805	2048	735	0	823	455	0	0	0	1	15	4	1	4	0

¹ Inclui os alunos do Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Normal/ Magistério

² Inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional

Fonte: Site do IBGE disponível em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>.

A partir dos dados da tabela 2, constatei que pouco mais da metade dos alunos estão matriculados na rede municipal de ensino: um total de 4.454 estudantes. Ressalto que, em 2014, foram municipalizadas cinco escolas estaduais¹⁵ que ofereciam o Ensino Fundamental Séries Iniciais. Com isso, o total de alunos sob a responsabilidade da rede municipal aumentou para o número de 5.003, segundo dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação. Esse total de alunos está distribuído conforme tabela a seguir:

Tabela 3: Distribuição dos alunos da rede municipal de ensino de São Gonçalo dos Campos por área geográfica – 2014

Número de alunos matriculados	
Zona Urbana	2.343
Zona Rural	2.413
Creches da zona urbana	100
Creches da zona rural	147

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, outubro de 2014.

¹⁵ De acordo com a Secretaria Municipal de Educação das cinco escolas municipalizadas, apenas três continuaram em funcionamento em 2014, as outras duas foram extintas devido ao número reduzido de alunos matriculados. Os alunos que nelas estudavam foram transferidos para escolas municipais.

Sobre a tabela acima, é pertinente destacar que dos alunos matriculados nas escolas rurais do município em 2014, um total de 214 estudavam em classes multisseriadas.

Apresento, na tabela a seguir, a quantidade de professores que atuam no município, nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica.

Tabela 4: Número de professores da rede municipal de São Gonçalo dos Campos por nível de ensino em que atuam - 2014¹⁶

Nível de ensino	Número de professores
Educação Infantil	25
Ensino Fundamental I	112
Ensino Fundamental II	67
Ensino Médio	30
Total	234

Fonte: Dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, outubro de 2014.

De acordo com dados coletados na Secretaria de Educação, a rede municipal de ensino ofertou, em 2014, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental em 34 estabelecimentos de ensino, sendo 25 escolas e 9 creches. Do total de escolas, 6 estão localizadas na zona urbana e 19 na zona rural. Das escolas localizadas na zona rural, 7 são exclusivamente compostas por classes multisseriadas. Vale ressaltar que em 2013 foram fechadas 5 escolas municipais na zona rural; e em 2014, mais 7, todas com classes multisseriadas¹⁷. Em relação às creches, pontuo que todas oferecem a Educação Infantil, 4 estão localizadas na sede do município e 5 na zona rural.

Durante a pesquisa de campo, no início do ano letivo de 2014, constatei a existência do Conselho Municipal de Educação que funciona no município desde a

¹⁶ Segundo a Secretaria Municipal de Educação deste total de professores, 53 estavam na condição de contrato temporário.

¹⁷ O fechamento dessas escolas será discutido no capítulo IV, na análise de dados.

aprovação da Lei nº 410, de 23 de maio de 1994, sendo que a criação do Regimento Interno ocorreu somente em 27 de maio de 2001, através do Decreto nº 032.

No que concerne à orientação para a educação do município, não encontrei Projeto Pedagógico municipal ou Proposta Curricular, e o Plano Municipal de Educação estava em fase de elaboração na época da pesquisa de campo.

Por conta disso, para referência de análise documental tive como fonte a Lei Orgânica do Município (SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2006). Procurei verificar aspectos educacionais, sobretudo em relação ao contexto rural. Na seção II, que se refere à política Educacional, Cultural e Esportiva, não há nenhum artigo específico sobre o tema da educação rural ou educação do campo. O documento apenas ressalta que o calendário e o currículo escolar devem atender às peculiaridades climáticas, econômicas, sociais e culturais do município. Fica evidente a invisibilidade de orientações para a educação em escolas do campo, em um contexto no qual a maioria das escolas está localizada na zona rural e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) já estão em vigor em nosso país desde 2002.

No entanto, ao final desta pesquisa, foi constatado que a Educação do Campo se insere na política educacional do município com a publicação oficial do Plano Municipal de Educação - PME, no dia 19 de junho de 2015. Neste documento, o item que trata da Educação do Campo, está dividido em três subitens: diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. Em síntese, o documento reconhece que nunca houve políticas de ensino voltadas para a população do meio rural; o município ainda não tem uma proposta de desenvolvimento para as escolas do campo, uma vez que essas escolas seguem as mesmas orientações da Secretaria Municipal de Educação para as instituições da zona urbana; não há um calendário específico. Nesse sentido, em linhas gerais, o plano prevê: formação continuada, definição do perfil, e valorização docente; políticas públicas voltadas à sustentabilidade e à permanência no campo e na escola no campo; adequar o currículo e o calendário escolar; elaborar materiais didáticos; reformar e dar manutenção nas escolas; ampliar os recursos, instituir supervisores escolares, e ofertar ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos residentes no campo (SÃO GONÇALO DOS CAMPOS, 2015).

A análise do PME evidencia uma lacuna no que se refere à discussão em torno das escolas rurais multisseriadas, uma vez que elas não são citadas no

documento. Isso reforça a invisibilidade e o silenciamento dessas escolas, sugerindo sua inexistência no município.

3.3 AS ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS EM SÃO GONÇALO DOS CAMPOS-BA.

Embora esta pesquisa tenha como lócus de estudo duas escolas rurais multisseriadas (uma em funcionamento e outra desativada), optei por apresentar, inicialmente, alguns dados que caracterizam as sete escolas rurais multisseriadas do município que estão em funcionamento, no sentido de configurar o contexto mais amplo.

Na busca por informações sobre as escolas rurais multisseriadas municipais, identifiquei, na Secretaria de Educação, que apenas duas escolas possuem o Projeto Político Pedagógico (PPP). É importante salientar que os dois documentos são iguais, não contemplam a realidade da Educação do Campo e as especificidades da multisseriação, demonstrando ser um documento elaborado para atender determinações legais para autorização do funcionamento da escola.

As informações apresentadas a seguir foram coletadas em visitas realizadas às escolas e em conversas informais com moradores das comunidades¹⁸ onde as escolas estão localizadas. Alguns desses moradores são também funcionários da escola. O fato de ser professora no município e ter atuado como coordenadora me deu mais possibilidades de transitar no contexto, e conhecer melhor o cenário da pesquisa.

As sete escolas rurais multisseriadas de São Gonçalo dos Campos¹⁹ serão identificadas neste estudo com números, e as comunidades onde se localizam serão identificadas por letras do alfabeto, a fim de preservar a real identidade dos contextos. O quadro a seguir mostra como as identificações ficaram estabelecidas, bem como a distância das comunidades para a sede do município.

¹⁸ A expressão comunidade é a forma como as pessoas se referem ao lugar onde moram. Sendo assim, optei por usar esse termo ao longo do texto.

¹⁹ As escolas rurais multisseriadas de São Gonçalo dos Campos são: Escola Silvestre Ferreira, Escola Dr. Leur Brito, Escola Castro Alves, Escola Emíglia Pedreira de Souza, Escola Mene de Azevedo Lima, Escola Izabel de Carvalho Gomes, Escola Didan de Lima Mota.

Tabela 5: Identificação das escolas rurais multisseriadas de São Gonçalo dos Campos e das comunidades onde se localizam com a distância da sede municipal

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO/ COMUNIDADE	DISTÂNCIA DA COMUNIDADE À SEDE DO MUNICÍPIO (Km)
ESCOLA 1	A	6
ESCOLA 2	B	4,5
ESCOLA 3	C	5,5
ESCOLA 4	D	11
ESCOLA 5	E	5
ESCOLA 6	F	10,6
ESCOLA 7	G	12

Fonte: Elaborado pela autora, junho de 2014.

Segundo relatos de membros da comunidade, todas as escolas rurais multisseriadas de São Gonçalo dos Campos foram construídas pelo governo municipal no período de 1974 a 1993, em terrenos doados por algum morador da localidade. Antes da construção das escolas nas comunidades B e G, as crianças se deslocavam a pé para estudar em outra comunidade. Na comunidade E, estudavam com uma professora num salão de festa emprestado pela igreja católica. Nas comunidades A, C, D, F, as crianças tinham aula na casa das próprias professoras, as quais recebiam os vencimentos pela prefeitura. Os alunos eram matriculados a partir de 7 anos até aproximadamente 15 anos, o que evidencia que o modelo de ensino utilizado por estas comunidades sempre foi o multisseriado.

Conforme já mencionado, até a década de 1990, todas as escolas passaram a funcionar em prédios próprios. No entanto, alguns apresentavam estruturas impróprias para a sua finalidade, como por exemplo: salas de aula com comungol, sem janelas, dificultando a ventilação e a iluminação do ambiente; cozinhas apertadas; ausência de refeitório; ausência de dispensa e depósito para guardar os materiais de limpeza; ausência de uma sala para secretaria, diretoria e para os professores; ausência de banheiro para uso dos professores e funcionários. Nenhuma das escolas tem adaptação para atender alunos com necessidades

educativas especiais. A seguir, podemos ver imagens de algumas escolas rurais multisseriadas de São Gonçalo dos Campos.

Figura 8, 9,10,11 e 12: Escolas rurais multisseriadas



Fonte: Acervo da pesquisadora, agosto de 2014.

As escolas ofertam Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental I (EF I). A organização das turmas é feita tentando agrupar os alunos com idades e níveis de aprendizagens mais próximas. Em 2014, as turmas foram organizadas da seguinte forma:

Quadro 2: Composição das turmas nas escolas rurais multisseriadas em 2014

ESCOLA	COMPOSIÇÃO DAS TURMAS POR ANO ESCOLAR			TURNO DE FUNCIONAMENTO
	Turma 1	Turma 2	Turma 3	
ESCOLA 1	EI e 1º ano	2º e 3º ano		Matutino
ESCOLA 2	EI, 1º e 2º ano	3º, 4º e 5º ano		Matutino
ESCOLA 3	EI e 1º ano	2º e 3º ano	4º e 5º ano	Matutino
ESCOLA 4	EI e 1º ano	3º, 4º e 5º ano		Matutino
ESCOLA 5	EI	1º e 2º ano		Matutino
			3º, 4º e 5º ano	Vespertino
ESCOLA 6	EI, 1º e 2º ano	3º e 4º ano		Matutino
ESCOLA 7	EI e 1º ano	2º e 4º ano		Matutino

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação, 2014.

Além das estruturas precárias e das problemáticas condições de funcionamento de muitas das instituições, podemos evidenciar outros equívocos institucionais no cenário das escolas rurais multisseriadas existentes no município, como por exemplo: o agrupamento das idades em contraposição ao prescrito na legislação. Segundo as Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo, “em nenhuma hipótese serão agrupadas, em uma mesma turma, crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2008), situação encontrada em seis das sete escolas visitadas.

Em relação as 16 docentes²⁰ que atuam nas escolas rurais multisseriadas do município de São Gonçalo dos Campos, com exceção de uma, todas residem em São Gonçalo dos Campos, ou seja, no município onde trabalham, o que pode ser

²⁰ Ratifico que todas são do sexo feminino, confirmando uma tendência histórica da educação brasileira de que o exercício da docência na educação básica é de caráter eminentemente feminino (VIANNA, 2001).

considerado como um indicador positivo, pensando na possibilidade de haver um maior vínculo com as questões locais (Tabela 6).

Tabela 6: Informações pessoais das docentes que atuam nas escolas rurais multisseriadas em São Gonçalo dos Campos - 2014²¹

ESTADO CIVIL		MUNICÍPIO DE RESIDÊNCIA		ÁREA DE RESIDÊNCIA		IDADE				
Casada	Solteira	SG	FSA	Rural	Urbana	De 31 a 40 anos	De 41 a 50 anos	De 51 a 60 anos	Acima de 61	ND
13	3	15	1	09	07	04	02	05	01	04

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora por meio de questionário, outubro de 2014.

Os dados acima revelam que a maioria das professoras, além de morar em São Gonçalo dos Campos, reside na zona rural deste município. Este é um fato relevante, considerando a importância do professor das escolas rurais participar da dinâmica da comunidade e interagir com os seus diversos sujeitos. Sendo assim, o professor que reside na comunidade tem mais possibilidades de construir vínculos com a mesma. Segundo Beltrame, Cardoso e Nawroski (2011, p.103-104)

A experiência educativa desenvolvida pelos professores nas escolas do meio rural ganha mais sentido à medida que incorpora características culturais da vida no campo, valorizando peculiaridades que compõem o repertório e marcam a trajetória das populações que ali vivem (...). Os docentes do campo vivem a riqueza e ao mesmo tempo a complexidade do seu cotidiano face à diversidade de situações que vivenciam como mães/pais de famílias camponesas, professoras de escola da zona rural e sujeitos envolvidos nas ações sociais da localidade. Esses pertencimentos trazem aprendizados que vão além dos conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Ressalto que não estou defendendo que o único professor capaz de atuar nas escolas rurais seja o nativo da comunidade, e nem que apenas ser morador da comunidade seja suficiente. O que vai assegurar que o professor desenvolva uma

²¹ Legenda: SG – São Gonçalo dos Campos, FSA – Feira de Santana e ND – Não Divulgado.

prática satisfatória nas escolas rurais é a sua formação profissional, o compromisso político com os sujeitos e com o contexto, e as condições estruturais necessárias.

As informações referentes à escolarização das docentes das escolas rurais multisseriadas de São Gonçalo dos Campos evidencia que 50% delas possuem apenas a formação em Magistério. Diante da complexidade do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, essa formação torna-se insuficiente, sendo necessário que o município assegure a elevação da formação dessas professoras.

Das professoras que possuem formação em nível superior, apenas uma cursou em universidade pública, na Universidade Estadual de Feira de Santana, as demais estudaram em instituições privadas. Este dado revela a dificuldade de ingresso dessas professoras nas universidades públicas, e por outro lado demonstra o avanço das instituições superiores privadas. As 5 (cinco) professoras que possuem especialização também cursaram em instituições particulares.

Em relação à formação continuada para a Educação do Campo, 12 professoras ressaltaram a participação apenas no Programa Escola Ativa por atuarem em classes multisseriadas, e 4 afirmaram nunca ter participado de nenhum curso voltado à esta temática.

Essas evidências revelam a importância da luta dos Movimentos Sociais do Campo em defesa de políticas públicas voltadas para a formação dos professores das escolas do campo, pois mesmo com o PROCAMPO, que possibilitou a abertura de Licenciaturas em Educação do Campo em várias Instituições de Ensino Superior, ainda temos muito que avançar. Segundo Moura (2014, p. 4),

(...) essas licenciaturas são destinadas a formar profissionais para atuarem nos anos finais do ensino fundamental, no nível médio, além dos espaços não formais de formação; ficando assim, a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental à mercê de uma pedagogia indiferente as singularidades do campo e aos princípios e concepções que fundamentam o Projeto Político da Educação do Campo.

A análise feita por Moura (2014) destaca uma lacuna no PROCAMPO, ao afirmar que o mesmo não contempla a formação dos professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além desses níveis, o referido programa também não considera a formação dos professores que atuam em classes multisseriadas.

Tabela 7: Escolaridade das docentes que atuam nas escolas rurais multisseriadas em São Gonçalo dos Campos – 2014²²

ESCOLARIDADE	QUANTIDADE DE PROFESSORAS
Ensino Médio / Magistério	08
Licenciatura em Pedagogia	03
Especialização em Psicopedagogia	02
Especialização em Psicomotricidade	01
Especialização em Educação Especial	01
Especialização em Educação Ambiental	01

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora por meio de questionário, outubro de 2014.

Nas tabelas a seguir (8, 9 e 10), apresento o tempo de serviço das docentes das escolas rurais multisseriadas de São Gonçalo dos Campos, com destaque para o tempo de atuação em escolas do campo e em escolas rurais multisseriadas.

Apesar de ter constatado, na tabela 6, que nem todas as professoras residem na área rural, a maioria delas possui trajetórias profissionais situadas no contexto da Educação do Campo. Apenas três professoras têm até seis anos de atuação em escolas rurais e as demais possuem mais de dez anos.

Tabela 8: Tempo de atuação das docentes que atuam nas escolas rurais multisseriadas em São Gonçalo dos Campos – 2014

TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE	QUANTIDADE DE PROFESSORAS
3 anos	1
4 anos	1
6 anos	1
13 anos	1
15 anos	4
31 anos	3
32 anos	3
34 anos	1
35 anos	1

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora por meio de questionário, outubro de 2014.

²² Legenda: EM – Ensino Médio, Lic – Licenciatura, E – Especialização.

Tabela 9: Tempo de atuação das docentes que atuam nas escolas rurais multisseriadas em São Gonçalo dos Campos em escolas do campo – 2014

TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE EM ESCOLAS DO CAMPO	QUANTIDADE DE PROFESSORAS
1 ano	1
2 anos	1
4 anos	2
6 anos	1
15 anos	3
31 anos	3
32 anos	3
34 anos	1
35 anos	1

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora por meio de questionário, outubro de 2014.

Tabela 10: Tempo de atuação das docentes em classes multisseriadas – 2014

TEMPO DE ATUAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIADAS	QUANTIDADE DE PROFESSORAS
1 ano	2
4 anos	2
5 anos	1
7 anos	1
10 anos	3
12 anos	1
14 anos	1
15 anos	2
20 anos	2
31 anos	1

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora por meio de questionário, outubro de 2014.

De acordo com as tabelas 9 e 10, a maioria das professoras tem uma quantidade considerável de anos atuando em escolas do campo, porém em relação à atuação em escolas rurais multisseriadas, observa-se uma redução no tempo de atuação, podendo inferir que o processo de multisseriação das escolas do campo, em São Gonçalo dos Campos, não coincide com o tempo de ingresso dessas professoras nas escolas do campo. Uma hipótese para essa constatação pode ser que o processo de multisseriação das escolas do campo do referido município tenha ocorrido tempos depois do ingresso dessas professoras na rede municipal de ensino.

Além dos dados apresentados nas tabelas acima, através do questionário aplicado com as professoras, foi possível identificar que, do total das 16, apenas 3

não possuem vínculo efetivo com o serviço público municipal, o que pode se caracterizar como um aspecto positivo, uma vez que se evita a rotatividade docente e se possibilita um maior engajamento institucional.

Em relação aos espaços físicos e condições de funcionamento das escolas rurais multisseriadas, as tabelas seguintes apresentam alguns dados:

Tabela 11: Espaços físicos das escolas rurais multisseriadas de São Gonçalo dos Campos em 2014

ESCOLA	Nº de salas	Banheiro	Biblioteca ou sala de leitura	Cozinha	Parque e/ou Quadra esportiva
ESCOLA 1	02	02	Não possui	01	Não possui
ESCOLA 2	02	02	Não possui	01	Não possui
ESCOLA 3	03	02	Não possui	01	Não possui
ESCOLA 4	02	02	Não possui	01	Não possui
ESCOLA 5	02	02	Não possui	01	Não possui
ESCOLA 6	02	02	Não possui	01	Não possui
ESCOLA 7	02	01	Não possui	01	Não possui

Fonte: Elaborada pela autora, novembro de 2014.

Quadro 3: Condições de funcionamento das escolas rurais multisseriadas de São Gonçalo dos Campos – 2014

ESCOLA	Computadores	Água encanada	Energia elétrica
ESCOLA 1	Não possui	Possui	Possui
ESCOLA 2	Não possui	Possui	Possui
ESCOLA 3	Não possui	Não possui	Possui
ESCOLA 4	Não possui	Não possui	Não possui
ESCOLA 5	Não possui	Não possui	Possui
ESCOLA 6	Não possui	Não possui	Possui
ESCOLA 7	Não possui	Possui	Possui

Fonte: Elaborada pela autora, novembro de 2014.

Sobre os dados da tabela 11 e do quadro 3, é importante ressaltar que os banheiros são destinados aos alunos, sendo um masculino e outro feminino; não há banheiro específico para funcionários da escola. Como as escolas não possuem biblioteca e/ou sala de leitura, os livros de literatura infantil e demais materiais impressos ficam à disposição das crianças nos “cantinhos de leitura” montados na própria sala de aula. As cozinhas são pequenas. Não há espaço para armazenar os alimentos e materiais de limpeza, de maneira adequada, com exceção da escola 2. Em relação à água, cabe destacar que as escolas 3, 5, 6 possuem poço, mas estavam sem água, no período da pesquisa, por falta de uma bomba elétrica.

As péssimas condições físicas das escolas do campo, bem como ausência de recursos das tecnologias da informação e da comunicação, associada à ausência de espaços educativos variados para atender às demandas dos sujeitos do campo, revelam a falta de condições mínimas de funcionamento, e uma escolarização precária. Esse contexto demonstra a necessidade da realização de uma reforma nessas unidades escolares, assim como a ampliação de recursos e espaços educativos para garantir melhores condições na realização das atividades educativas, oportunizando um espaço digno para que educandos e educadores desenvolvam, integralmente, uma prática pedagógica qualitativa.

Com relação aos recursos didáticos e pedagógicos, as escolas se diferem. Três escolas recebem a verba anual do PDDE²³ (Programa Dinheiro Direto na Escola), através do caixa escolar (Unidade Executora Própria), e compram os seus próprios materiais, apesar de nem sempre serem suficientes para todo o ano letivo. Possuem materiais básicos (caderno, lápis, lápis de cor, hidrocor, cartolina, emborrachado, papel A4, piloto para quadro branco, ou giz), televisão, aparelho de som, aparelho de DVD e máquina para xerocopiar.

Os recursos financeiros do PDDE das quatro escolas que não possuem o caixa escolar são repassados para a prefeitura do município²⁴. Sendo assim, estas

²³ Criado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) tem por finalidade prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos, registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS) como beneficentes de assistência social, ou outras similares de atendimento direto e gratuito ao público. Disponível em <http://www.fnnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>. Acesso em 23 de agosto de 2014.

²⁴ Para receber o dinheiro do PDDE direto na escola é necessária a criação do Caixa Escolar, porém o MEC estabelece o seguinte critério para a criação deste caixa: que a escola tenha no mínimo 50 alunos matriculados. Sendo assim, as escolas com menos de 50 alunos recebem a verba através de uma conta única da prefeitura.

escolas dependem da Secretaria Municipal de Educação para adquirir os materiais didáticos e pedagógicos. A trajetória de atuação dentro do município me permite afirmar que as escolas recebem os materiais básicos insuficientes para a quantidade de alunos e para todo o ano letivo, além disto, não possuem televisão, aparelho de DVD, aparelho de som e nem máquina para xerocopiar.

A prefeitura municipal distribui, mensalmente, a merenda para as escolas e garante também transporte escolar para os alunos e professores que o necessitam. O transporte ocorre entre comunidades rurais, mas existe também o transporte para as professoras que residem na sede do município. Das 16 professoras que estão atuando nas classes multisseriadas, cinco são da comunidade onde a escola está localizada, 6 moram na sede do município, 4 moram em outra comunidade rural e 1 é do município vizinho (Feira de Santana-Ba). As professoras que estão atuando em comunidades diferentes da que residem, assim o fazem devido ao fechamento das escolas das suas comunidades no último ano, como veremos adiante no texto.

Além das professoras que atuam com as classes multisseriadas, as escolas possuem uma merendeira e uma funcionária responsável pelos serviços gerais. Em 2014, a Secretaria Municipal de Educação tentou realizar a nucleação administrativa²⁵ dessas escolas, para que todas tivessem uma diretora responsável. Além disso, designou uma coordenadora para ser responsável pelas questões pedagógicas das sete escolas, porém as escolas 2, 4, 5 ainda continuam sem diretora.

Quanto aos serviços públicos ofertados nas comunidades onde as escolas estão localizadas, identifiquei que todas possuem energia elétrica. A maioria dispõe de água encanada, telefone público e posto de saúde. Porém nenhuma possui rede de esgoto e apenas três tem coleta de lixo. Esses dados revelam que apesar dos avanços em relação à garantia dos serviços públicos, direitos essenciais para a melhoria da qualidade de vida ainda são negados, nessas comunidades (Quadro 4).

²⁵ A nucleação administrativa refere-se ao agrupamento de escolas que ficam sob a responsabilidade de uma mesma equipe gestora.

Quadro 4: Serviços públicos nas comunidades rurais de São Gonçalo dos Campos onde se situam as escolas multisseriadas – 2014

COMUNIDADE	Energia elétrica	Água encanada	Coleta de lixo	Telefone público	Rede de esgoto	Posto de saúde
A	Possui	Possui	Não Possui	Possui	Não Possui	Possui
B	Possui	Possui	Não Possui	Possui	Não Possui	Não Possui
C	Possui	Não Possui	Possui	Possui	Não Possui	Possui
D	Possui	Possui	Não Possui	Não Possui	Não Possui	Possui
E	Possui	Possui	Possui	Possui	Não Possui	Possui
F	Possui	Não Possui	Não Possui	Não Possui	Não Possui	Possui
G	Possui	Possui	Possui	Possui	Não Possui	Não Possui

Fonte: Elaborada pela autora, novembro de 2014.

Sobre esse quadro, um dado interessante é que todos os postos de saúde são vizinhos às escolas, com exceção da comunidade F, onde o posto funciona uma vez por semana, em uma sala da Escola, conforme demonstram as figuras 13 e 14:

Figura 13: Sala do Posto de Saúde na Escola 6



Fonte: Acervo da pesquisadora, julho de 2014.

Figura 14: Comunidade E – Posto de Saúde ao lado da Escola 5



Fonte: Acervo da pesquisadora, julho de 2014

As escolas, nestas comunidades, além de se constituírem como espaço para educação escolar, funcionam, às vezes, para a realização de outras atividades da comunidade, a exemplo de campanhas de vacinação humanas e de animais e eventos comunitários.

Esse cenário educacional de São Gonçalo dos Campos sinaliza aspectos que merecem um olhar problematizador. Sendo assim, a partir dos dados coletados nesta investigação, analiso os significados atribuídos às escolas rurais multisseriadas, por sujeitos da comunidade escolar; ao tempo em que analiso contextos que vão desde o funcionamento ao fechamento de algumas escolas.

4 ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS EM SÃO GONÇALO DOS CAMPOS: SIGNIFICADOS E CONTEXTOS

O presente capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os dados coletados durante a pesquisa de campo realizada em duas escolas, no município de São Gonçalo dos Campos-Ba. O texto analisa os significados atribuídos às escolas rurais multisseriadas, por sujeitos da comunidade escolar.

Como fonte, para a produção deste capítulo, utilizei os dados coletados nas entrevistas semiestruturadas realizadas com o representante da gestão educacional do município; duas professoras e dois membros da comunidade – responsáveis por aluno -- da escola em funcionamento; duas professoras e dois membros da comunidade – responsáveis por aluno – da escola desativada, totalizando 9 sujeitos participantes da pesquisa. Além dessas fontes, foram também significativos meus conhecimentos sobre a realidade do município adquiridos na vivência/experiência como docente (2010-2013) e como coordenadora das escolas multisseriadas (2014).

Para uma sistematização das questões das entrevistas em categorias, o capítulo está organizado em quatro subitens. No primeiro, apresento o perfil dos sujeitos da pesquisa. No segundo, analiso o significado das escolas rurais multisseriadas para os sujeitos participantes da pesquisa. No terceiro, analiso e problematizo a organização escolar multisseriada. No quarto, analiso o processo de fechamento de escolas rurais no município de São Gonçalo dos Campos, evidenciando contextos e impactos.

4.1 PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Por acreditar que os significados atribuídos à escola rural multisseriada estão relacionadas às experiências pessoais e/ou profissionais dos sujeitos, ou seja, ao seu lugar de fala, apresento, de forma breve, algumas características dos participantes desta pesquisa. Conforme já ressaltai anteriormente, os nomes utilizados para a identificação são fictícios e foram escolhidos pelos próprios sujeitos:

Quadro 5: Perfil dos membros das comunidades rurais

Nome	Sexo	Idade	Estado Civil	Escolaridade	Raça	Profissão	Programa social que participa
Esperança	M	44	Casado	Ensino Médio.	Pardo	Lavrador	—
Marina	F	32	“Mora Junto”	Ensino Fundamental II (incompleto/ estudou até a 5ª série)	Negra	Lavadora	Bolsa Família
Paulinha	F	25	Solteira	Ensino Fundamental I	Negra	Lavadora	Bolsa Família
Rosa	F	34	Solteira	Ensino Fundamental I (incompleto/ estudou até a 2ª série)	Negra	Lavadora	Bolsa Família

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora, outubro de 2014.

Ao solicitar a informação relacionada ao estado civil, Esperança respondeu rapidamente “casado”, porém as mulheres demonstraram dificuldade para definirem suas respostas. Todas as entrevistadas convivem com um companheiro e não afirmaram ser casadas, talvez por não terem formalizado a relação em cartório. Marina pediu para que eu escrevesse que ela “mora junto”, Paulinha e Rosa disseram que são “solteiras”, porque, segundo elas, “ não casaram de verdade”.

Em relação ao nível de escolaridade, apenas Esperança possui o Ensino Médio. Marina concluiu o Ensino Fundamental I, mas quando iniciou o Ensino Fundamental II teve que interromper os estudos para trabalhar. Ela é natural de Cravolândia-Ba e veio morar em São Gonçalo dos Campos-Ba para trabalhar “em casa de família”, não conseguindo conciliar o trabalho com os estudos. Quando pensou em voltar para escola, teve um filho e, como precisava cuidar dele, decidiu interromper os estudos, conforme seu relato: “já tem um bom tempo que eu não estudo por causa dos filhos e do trabalho ou bem trabalha, ou bem toma conta de menino, ai não deu”.

Rosa parou de estudar na 2ª série do Ensino fundamental I porque aos 10 anos foi morar em Salvador na casa de uma tia e chegando lá a tia não a matriculou em uma escola como havia prometido. Rosa, ao falar sobre o retorno para São Gonçalo dos Campos, ressalta: “já tinha 15 anos e minha idade já estava avançada.

Não pegou mais na escola. Não pegou mais porque eu já tinha 15 anos e minha série era muito baixa que eu ainda estava fazendo a 2ª série. Aí eu fiquei sem estudar”. O relato de Rosa ratifica a necessidade da ampliação da oferta de vagas na Educação de Jovens e Adultos - EJA, inclusive em escolas do campo no município, para que outras tantas “Rosas” não continuem sendo expulsas da escola. Ao refletir sobre a EJA no campo, Araújo (2012, p. 255) afirma:

A educação de jovens e adultos no contexto das lutas sociais do campo surge como necessidade de prosseguimento das lutas sociais em várias dimensões desenvolvidas pelas organizações e movimentos sociais do campo. Observando a situação de acesso à educação de jovens e adultos no campo e nas cidades do Brasil, constata-se um quadro de exclusão e marginalização, evidenciando uma realidade marcadamente desfavorável à população camponesa.

Araújo (2012) confirma a necessidade da garantia do acesso à educação aos jovens e adultos do campo que não tiveram a oportunidade de entrar na escola ou que entraram na escola, mas por diferentes motivos não puderam nela permanecer na idade regular. A autora entende que a EJA pode ser uma importante aliada para que a população do campo assuma o protagonismo do processo de transformação social, compreendendo os nexos da luta de classes no campo.

Ainda em relação ao nível de escolaridade dos membros da comunidade, Paulinha parou de estudar porque engravidou aos quatorze anos e não tinha com quem deixar a criança. Ela afirmou que um tempo depois voltou para a escola, mas engravidou outra vez, tendo que interromper novamente os estudos por conta da maternidade.

Em relação a outras questões, Esperança se autodeclara pardo, não participa de programas sociais e sobre a sua religião salienta que “crê em Deus”. As três mulheres se autodeclararam negras, beneficiárias do Programa Bolsa Família²⁶ e católicas. Todos os quatro entrevistados são lavradores.

As quatro professoras entrevistadas são casadas e residem na zona rural do município de São Gonçalo dos Campos. Jocilene e Ana trabalham na escola da comunidade em que moram. Margarida e Márcia também trabalhavam na escola da

²⁶ De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome o Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. Disponível em <http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>. Acesso em 30 de março de 2015.

comunidade em que moram, mas com o fechamento da mesma, em 2014, estão trabalhando na escola de outra comunidade. Todas possuem vínculo efetivo com o serviço público municipal.

Quadro 6: Perfil das professoras entrevistadas

Nome	Idade	Escolaridade/ Ano de conclusão	Tempo de atuação como docente	Tempo de atuação em escola do campo	Tempo de atuação em escola do campo multisseriada
Ana	55	Ensino Médio (Magistério)/2002	32 anos	32 anos	12 anos
Jocilene	64	Ensino Médio (Magistério)/2002	31 anos	31 anos	14 anos
Marcia	56	Pós Graduação em Psicopedagogia/ 2014	35 anos	35 anos	20 anos
Margarida	63	Ensino Médio (Magistério)/2002	32 anos	32 anos	20 anos

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora por meio de questionário, novembro de 2014.

A idade das professoras varia de 55 a 64 anos, e o tempo de atuação como docente de 31 a 35 anos. A partir da leitura da tabela, percebe-se que as professoras têm longa trajetória na docência, iniciaram suas carreiras em escolas do campo, e possuem experiência de mais de uma década ensinando em classes multisseriadas.

Vale ressaltar que a longa trajetória na docência não é suficiente para assegurar que o professor domine os conhecimentos necessários para desenvolver uma prática pedagógica de qualidade. Embora seja possível ao professor desenvolver uma sabedoria baseada na sua experiência, isto, por si só, não garante o domínio do conhecimento metódico e sistematizado. Este será assegurado à medida que o professor acesse uma formação científica de qualidade.

Durante o preenchimento do questionário pelas professoras, chamou-me atenção o fato das mesmas se comunicarem para lembrar o ano de conclusão do Ensino Médio. Nesse momento, as questioneei por que estavam tentando lembrar juntas. Elas relataram que, quando iniciaram a carreira docente no município, eram professoras leigas, ou seja, atuavam sem possuir a habilitação mínima exigida em lei. Após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e da

Lei 9424, já revogada, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, ambas em 1996, o município estabeleceu como condição para que continuassem atuando como professoras a participação no Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO).

Sobre isso, a Lei 9394/96 estabelece, no artigo 62, o seguinte:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

A Lei 9.424/96, em seu artigo 9º, parágrafo 1º, determina que “os novos planos de carreira e remuneração do magistério deverão contemplar investimentos na capacitação dos professores leigos, os quais passarão a integrar quadro em extinção, de duração de cinco anos”. O parágrafo 2º, do referido artigo, afirma que “aos professores leigos é assegurado prazo de cinco anos para obtenção da habilitação necessária ao exercício das atividades docentes”.

Neste contexto, o PROFORMAÇÃO surgiu como uma alternativa para o cumprimento das exigências destas leis. Segundo Cunha (2000, p. 11), “é um curso de nível médio com habilitação em Magistério, destinado aos professores sem habilitação mínima que atuam nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização e pré-escola”. Desenvolveu-se na modalidade de educação à distância, com duração de dois anos, organizado em quatro módulos semestrais.

As professoras participaram do PROFORMAÇÃO no Instituto de Educação Gastão Guimarães, que é uma escola da rede estadual localizada no município de Feira de Santana-Ba. Após a conclusão do curso, em 2002, apenas a professora Márcia continuou estudando e fez o curso Normal Superior, na Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC), concluindo-o em 2010. Em 2014, concluiu a especialização em Psicopedagogia no Instituto Pró Saber.

O representante da gestão educacional do município reside na cidade de Feira de Santana - BA, é funcionário efetivo do município de São Gonçalo dos Campos – BA há 16 anos. É graduado em Licenciatura em Matemática, pela

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, e possui pós-graduação *lato sensu* em Matemática e Estatística pela Universidade Federal de Lavras – UFLA. Não possui experiência na docência em escolas do campo, porém ocupou o cargo de diretor de uma das escolas do campo do município durante 1 ano.

Após apresentar essa breve caracterização dos sujeitos entrevistados, analiso, no item a seguir, os significados atribuídos as escolas rurais multisseriadas por estes sujeitos.

4.2 O SIGNIFICADO DAS ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS: O QUE DIZEM OS SUJEITOS

Desvendar os significados atribuídos pelos membros das comunidades às escolas rurais multisseriadas não é tarefa fácil, na medida em que se faz necessário objetivar aspectos subjetivos desses sujeitos que não estão acostumados a serem ouvidos e a externar os seus desejos, anseios e sentimentos. Entretanto, a partir dos diálogos estabelecidos durante a realização das entrevistas, constatei que os membros das comunidades pesquisados atribuem um valor importante à escola para a vida dos seus (as) filhos (as).

Nesse sentido, ao ser questionada sobre como imagina o futuro dos seus filhos, Marina, mãe, respondeu:

Eu espero que seja bem. Eles pelo menos crescendo na escola e terminar pelo menos os estudos, porque hoje em dia a gente sem estudo não é nada, é muito importante na nossa vida o estudo, eu espero que eles terminem de concluir os estudos (Marina, mãe, entrevista, outubro de 2014).

Para as três mães entrevistadas, a escola representa a garantia de um direito que lhes fora negado, pois, conforme relatado anteriormente, por diferentes motivos, essas mulheres tiveram que abandonar a escola. Rosa, mãe, demonstra tristeza por ter sido “expulsa” dos bancos escolares e acredita que a escola atual é melhor que a do seu tempo:

Agora o pessoal estuda até velho, e antes não estudava. Eu não estudei mais porque a minha idade estava avançada e agora não,

agora você estuda até... Tem até essa escola de noite que a gente pode estudar até de noite (Rosa, mãe, entrevista, outubro de 2014).

Rosa e Paulina, mães, têm uma concepção instrumental do conhecimento escolar, e esperam que a escola ensine seus (as) filhos (as) a ler, escrever e contar, códigos necessários para “ter um bom emprego”, conforme definiu Paulinha, (Entrevista, outubro de 2014).

Essa concepção é evidenciada na fala de Rosa quando questionada para que serve a escola: “Para os meninos estudar, para eles aprender a ler. Não pode ficar sem estudar, porque se ficar sem estudar não vai saber nada. Nós, mãe, quer ver um filho com um futuro melhor”. Ainda nesta perspectiva, Paulinha afirma que manda seu filho para escola pelo seguinte motivo: “eu quero que ele aprenda, não quero que faça como eu. Eu quero que ele aprenda a assinar o nome direito, pegar um livro e ler direito, eu quero que ele aprenda.” Paulinha, além da concepção instrumental do conhecimento, demonstra em sua fala, arrependimento por ter abandonado a escola, com a esperança de que o seu filho não cometa o mesmo “erro”.

As vozes ecoadas pelos sujeitos entrevistados me remetem as idéias de Brandão (1983), no livro *Casa de Escola*. O autor, ao tentar compreender e analisar o que os pais esperam da educação escolar em comunidades rurais no estado do Amazonas, evidencia que eles, assim como as mães entrevistadas,

Querem da escola que os filhos aprendam a dominar os símbolos do poder dominante: a leitura, a escrita e o cálculo. Não mostram o menor interesse em verem seus filhos aprendendo na escola o ofício de que se querem ver livres, porque são expulsos de sua condição. Consideram a escola como uma agência a mais de um mundo hostil, que eles não dominam e de onde emanam as ordens que destrói o seu modo de vida (BRANDÃO, 1983, p. 233-234).

Assim sendo, Brandão (1983, p. 244) ainda acrescenta que

Aprender a ler-escrever-e-contar são o que o lavrador reconhece como quase todo o ensino que espera da escola para os filhos. Porque este é justamente o aprendizado instrumental a partir do qual o *roceiro* (o trabalhador e habitante rural) se transforma no *cidadão* (o habitante e trabalhador urbano).

A relação entre as falas dos sujeitos entrevistados com as ideias apresentadas por Brandão (1983) permite inferir que, passadas tantas décadas, em localidades rurais de diferentes “pedaços” do Brasil, em diferentes contextos políticos, econômicos e sociais, o significado da escola para os sujeitos do campo pouco se alterou. Este é um fato relevante para questionarmos em que sentido os debates referentes à Educação do Campo têm alcançado as comunidades rurais e a efetivação da política pública nacional da Educação do Campo.

A escola do campo, enquanto espaço contra-hegemônico, precisa desenvolver uma educação que contribua na formação cidadã, de modo que o sujeito perceba criticamente o contexto social e colabore no processo de transformação, dentro de um coletivo mais amplo. Conforme Molina e Sá (2012), isto significa que a escolarização, em todos os níveis, deve promover o conhecimento sobre o funcionamento da sociedade: mecanismos de dominação e subordinação que a caracterizam, fortalecendo os interesses e a luta das classes trabalhadoras. Essa perspectiva aponta para uma “educação voltada para a construção de uma cidadania ativa – aquela em que os cidadãos efetivamente participem das decisões políticas que os afetam (RIBEIRO, 2002)”.

Vale mencionar que a Marina, mãe, amplia a visão de educação – para além do instrumental do conhecimento escolar - quando afirma que seus filhos vão à escola para aprender a fazer o nome, mas também para aprender sobre “a vida que a gente está vivendo hoje, porque isso também ajuda. Meu ponto que eu vejo é isso aí”. Entendo que aprender sobre a vida significa conhecer os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos que determinam o seu lugar no mundo, enquanto um sujeito do campo. Sobre este aspecto Caldart (2004, p.157) defende que

(...) a escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los, coletivamente.

Ainda na busca do significado das escolas rurais multisseriadas para os membros das comunidades onde as mesmas estão inseridas, Esperança, pai, sinaliza que a escola da sua comunidade:

Significa muito. É uma escola histórica. Muitos que estudaram aqui é professor hoje. Minha esposa estudou aqui e hoje faz faculdade de Pedagogia. A escola faz as pessoas ter uma condição de vida melhor (Esperança, pai, entrevista, outubro de 2014).

Na fala de Esperança, ser histórica significa fazer parte da história da comunidade, pertencer à mesma. Além disso, esta fala apresenta a esperança de ter na escola um veículo de promoção da ascensão social.

Nesta perspectiva, Marina, mãe, considera que a escola da sua comunidade significa “tudo. Ajuda bastante. Ajuda porque é perto de casa, não vê briga, os meninos brigando, cada um pega seus livros e vão embora para casa, no outro dia torna a voltar de novo, e para mim é tudo, o que significa é tudo. Se fechar, estamos fritas”. A entrevistada aponta aspectos positivos em ter a escola em sua comunidade, tais como: fácil acesso, bom convívio social entre os educandos e a tranquilidade em ter seus filhos por perto.

Ao longo das entrevistas com os membros das comunidades, perguntei: Em sua opinião, qual a diferença da escola do seu tempo para a escola de hoje?

Acho que mudou muita coisa viu, quer dizer, pelo menos o que eu conheço. Assim, em relação à daqui mesmo, para mim mudou tudo. Porque na escola que eu estudei, tinha água, tinha luz, tinha computador, tinha televisão, tinha várias coisas e nessa daqui não tem nada. Não tem nem como dá nem algum palpite porque não tem. Assim, pelo meu ponto de vista, o que eu estou vendo hoje. Não tem nada nessa escola aqui. Não tem uma televisão, não tem luz, não tem água, não tem no caso assim o que, é... um computador para as crianças ter acesso a internet, para poder aprender mais. Meu menino mesmo, o outro ano, era para receber a blusa do colégio, até hoje não tem a farda ainda. Então eu vejo que tudo mudou, está diferente. É uma diferença muito grande. Muito grande mesmo. Porque até a quinta série quando eu estudei já tinha chegado computador, eu tinha minha farda, tinha água, tinha banheiro, tinha tudo. Aqui tem, mas só que não tem água, não tem luz, não tem nada (Marina, mãe, entrevista, outubro de 2014).

Em seu relato, a Marina compara a escola onde estudou, na sede do município de Cravolândia-Ba, com a escola do seu filho, evidenciando que a escola onde estudou possuía recursos e uma melhor estrutura física. Uma vez que a comparação foi feita entre uma escola da sede e uma rural, fica a dúvida se o

tratamento dado à educação pelo município de Cravolândia-Ba é diferente do município de São Gonçalo dos Campos-Ba, ou se esta fala ratifica o abandono do poder público em relação às escolas rurais. Entretanto, é um relato que causa indignação, pois, de acordo com Marina, tem mais de dez anos que ela parou de estudar. Parece que ao invés de avançarmos em prol da melhoria da qualidade das escolas do campo, estamos retrocedendo, mesmo com os marcos legais e os avanços políticos conquistados pelos movimentos sociais que lutam em defesa da Educação do Campo.

Seguindo essa linha de raciocínio, Esperança, pai, que foi aluno da escola em funcionamento na década de 1980, considera que a escola hoje não melhorou em relação ao seu tempo, porque a escola continua sem água, sem energia, mesmo sendo mais fácil de resolver essa situação atualmente.

Para Rosa, que foi aluna na década de 80, na escola que encontra-se atualmente desativada, a escola dos dias de hoje é melhor que a do seu tempo de estudante, porque os adultos podem estudar. Na opinião de Paulinha, mãe, não há diferença entre a escola do seu tempo e a escola de hoje. Saliento que Paulinha é a entrevistada mais nova, possui 25 anos, talvez a sua pouca idade e o fato de ter estudado em uma escola rural do município de São Gonçalo dos Campos-Ba explique a sua resposta.

Ao serem questionados como avaliam a escola, os entrevistados da comunidade ressaltaram, por um lado, que consideram a escola ruim, devido à precariedade da estrutura física da instituição; e, por outro, consideram boa quando se referem à presença da mesma na comunidade e à atuação das professoras.

De acordo com a Marina, mãe:

Em um lado é bom, porque graças a Deus meu filho está estudando. Não é muito perto de casa, mas é praticamente no bairro, eu pra mim nessa parte ai, eu até concordo porque é bom pra mim, pelo menos eu estou em casa fazendo minhas coisas, eu estou na roça fazendo alguma coisa, então nesse ponto ai eu avalio bem. Eu agradeço a Deus por ter ela aqui pelo menos faltam as coisas, mas pelo menos ainda tem as professoras que está ensinando porque elas fazem o máximo para poder estar aqui e estar ensinando a eles. Vai chegar um tempo que elas vão se aposentar, vão sair, espero que venha outra porque senão eu vou ter que pegar transporte para ir para São Gonçalo com ele pequeno (se refere ao filho que estava no colo dela), deixar as coisas em casa sem fazer para ir levar ele e esperar pra voltar, né? Porque ele ainda é de menor, é criança, não pode ficar lá sozinho e nem pode ir sozinho. Então nesse ponto ai eu

avalio bem, agora em relação aos outros... É como eu estou te falando, essa questão de água, de luz, essas coisas que não tem, eu não avalio bem não, essa nota aí eu dou zero porque não tem nada mesmo. Não tem como eu avaliar (Marina, mãe, entrevista, outubro de 2014).

Para Marina, ter a escola na comunidade é importante porque no período em que o filho está na escola ela realiza os afazeres domésticos e trabalha na roça, o que não seria possível se ela precisasse acompanhá-lo para estudar em uma escola na sede do município. Nas entrelinhas de sua fala, Marina demonstra que não confia em mandar seu filho para escola urbana no transporte escolar.

Esse relato retrata uma questão que chama atenção: os alunos das comunidades rurais, muitas vezes, são forçados a saírem do seu lugar – escola rural - para estudarem em escolas urbanas. Por outro lado, remete à luta da Educação do Campo no sentido de garantir o direito de que o sujeito do campo estude em uma escola situada no campo, com uma educação pensada, desde o seu lugar e com a sua participação, considerando sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais.

Esperança, pai, considera que a escola da sua comunidade é “a pior do Brasil”, e justifica sua afirmação dizendo:

Pró... olha o estado desse colégio, não tem um armário para colocar os alimentos, exposto a rato e barata. É um atentado a saúde das crianças. A manutenção é péssima. Eu digo: os meus filhos estudam aqui ainda por causa das professoras e das serventes. Eu confio nelas, qualquer coisa me ligue. A minha filha estudou aqui e hoje está no Poli, em São Gonçalo. Só os funcionários, as professoras e a servente, que faz de tudo para manter a escola viva. Eu queria mostrar a senhora o colégio, a prova viva do crime, essa escola aqui é um crime. Desculpa pró eu lhe falar sobre... Quando chove aqui, as duas salas ficam escuras, causa danos a visão dos meninos, dos alunos que são jovens. Meu filho tem 8 anos. Causa muito dano a visão. E o que mais... Deu um branco (Esperança, pai, entrevista, outubro de 2014).

Esperança fica emocionado ao falar sobre os problemas da escola. Seu relato evidencia os problemas estruturantes para a realização do trabalho escolar, ressaltando que a falta de manutenção da escola não prejudica apenas o aprendizado dos alunos, mas também a própria saúde. O depoimento evidencia,

ainda, o esforço docente em manter o trabalho escolar, apesar de todos os problemas.

O fato das professoras morarem na comunidade facilita a relação delas com as famílias dos alunos. Este é um dos motivos que faz com que os membros da comunidade se sintam satisfeitos com as mesmas. Eles avaliam que ser da comunidade permite às professoras conhecer melhor os problemas e as potencialidades do lugar.

Os membros da comunidade da escola desativada apresentam opiniões diferentes ao avaliá-la. Para Rosa, mãe, a escola “era boa, mas só que agora ficou ruim porque agora está fechada. Eu não tinha o que dizer daqui da escola não. Eu achava uma escola boa. Não está boa agora, porque agora fechou”. No entanto, para Paulinha, mãe, a escola era ruim.

Uma, tinha merenda, mas a merenda não era de boa qualidade. Falar bem a verdade. Não tinha água para os alunos, não tem banheiro. Para mim era de péssima qualidade. Era ruim pelos recursos e pelas professoras ainda. O ensino era péssimo, nunca gostei. Se abrir e continuar com as mesmas, faço questão de meus filhos nenhum estudar aqui (Paulina, mãe, entrevista, outubro de 2014).

A fala de Paulinha coloca um elemento novo para ser problematizado: a questão pedagógica da escola. Considerando que, conforme identificado anteriormente (página 80), esta mãe tem uma concepção instrumental do conhecimento escolar, ao afirmar que *o ensino era péssimo* pode significar que a escola desativada não estava cumprindo sua função de garantir a aquisição da leitura e da escrita pelos educandos. Caldart (2012) amplia essa visão instrumental do conhecimento escolar, afirmando que

É tarefa específica da escola garantir a apropriação das *bases da ciências, das artes e das tecnologias*, ou os conhecimentos básicos de fundo necessários à compreensão da natureza e da sociedade, por sua vez necessária ao desenvolvimento mais pleno do ser humano, trabalhando-os na forma de conteúdos de ensino abordados, com sistematicidade, rigor e criticidade, respeitando-se métodos ou didáticas específicas para esse trabalho. Nessa perspectiva, a seleção dos conteúdos considera a necessária *dimensão histórica* da produção do conhecimento e o princípio da *atualidade*, ou seja, seu potencial para compreensão das contradições que movem o nosso tempo. Mas também considera a

importância de desenvolver nos estudantes a capacidade de abstração, ou seja, de desprender-se da realidade imediata para poder conhecê-la mais profundamente, e também para pensar como ela poderia ser diferente do que hoje é (CALDART, 2012, p. 43-44, grifos da autora).

As ideias de Caldart (2012) associadas ao relato de Paulina reforçam a necessidade da Secretaria Municipal de Educação realizar acompanhamento pedagógico nessas escolas rurais multisseriadas; assegurar as condições materiais necessárias para o funcionamento, bem como a importância da formação continuada das professoras, no sentido de se construir subsídios para trabalhar com as singularidades das classes multisseriadas. Além disso, o referido relato evidencia a não efetivação da política pública de Educação do campo no município de São Gonçalo dos Campos.

No intuito de desvendar o significado das escolas rurais multisseriadas, na perspectiva das professoras, questionei qual o significado da escola para a comunidade. Segundo Jocilene, professora da escola ativada,

O significado dela foi que aqui não tinha escola, só tinha escola em São Gonçalo e Magalhães, e, livrando disso, em Feira de Santana. Aí uma mãe que tinha muitos filhos que precisavam estudar procurou a dona do terreno que tinha uma filha, que inclusive é até minha cunhada, aí conversou com a mãe e perguntou a ela se ela aceitaria que a filha dela desse aula aos filhos dela para ela pagar por mês. A mãe aceitou e a filha começou a dar aula para os filhos dessa mãe e de outras que também gostaram da ideia. Meses depois, a filha foi em São Gonçalo ao prefeito da época, Antonio Torres Junior, que tinha chamado ela, fez um teste e passou. Outras duas ou três colegas fizeram também, mas só ela passou no teste. Aí ela continuou a trabalhar, isso foi em 70, aí ela começou a trabalhar, trabalhou na fazenda ali em baixo, que era a fazenda da mãe dela. Eles doaram esse pedaço de terra e o prefeito, que foi seu Pires, fundou essa escola; e ao passar do tempo, mudou de prefeito, entrou Carlinhos. Carlinhos fundou mais uma sala que é essa sala do lado daqui, e aí continua, assim, nesse mesmo ramo, não mudou nada. (Professora Jocilene, entrevista, outubro de 2014)

O relato da professora evidencia o empenho de alguns membros da comunidade em garantir que as suas crianças tivessem acesso à educação escolar, e que a fundação da escola ativada se deu por conta da necessidade e da mobilização da comunidade. Neste contexto, o significado da escola para esta

professora se traduz na importância da presença desta instituição na comunidade, como espaço de socialização do saber escolar.

Chamou a minha atenção no fragmento, acima, a evolução do processo de construção da escola apresentado pela entrevistada. Segundo ela, as aulas iniciaram na casa da professora, a família da mesma doou o terreno para a construção do prédio escolar. Foi construída uma sala de aula, posteriormente mais outra, e “ai continua assim nesse mesmo ramo, não mudou nada”, demonstrando uma estagnação da escola em relação à manutenção e à melhoria do espaço físico.

O depoimento da professora sobre a estrutura física da escola ativada permite inferir que a gestão não atende a legislação vigente referente à Educação do Campo. De acordo com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, cabe ao município, com o apoio técnico e financeiro da União, realizar:

V - construção, reforma, adequação e ampliação de escolas do campo, de acordo com critérios de sustentabilidade e acessibilidade, respeitando as diversidades regionais, as características das distintas faixas etárias e as necessidades do processo educativo (BRASIL, 2010, inciso V, do artigo 4º).

Ainda em relação ao significado da escola para os sujeitos da pesquisa, a professora Ana, também da escola ativada, ressalta que:

A escola aqui tem um significado grande, porque todo mundo aqui, se essa escola estivesse conservada, acho que aqui estava cheio de aluno porque a maioria dos alunos daqui, pra mim, saíram mais por causa da conservação da escola, do carro, né, e da conservação do colégio, porque muita gente aqui diz assim: - Ah a escola não tem nada, não tem água, os meninos até carregam água, não tem água para beber, a escola toda mal conservada, não tem uma pintura, não faz nada na escola, que escola toda suja. Eu acho que deve ser também isso aí porque senão acho que tinha mais aluno aqui. Eu acho no meu a ver que tinha mais aluno (Professora Ana, entrevista, outubro de 2014).

A fala acima evidencia que, assim como a professora Jocilene, o significado da escola para professora Ana está relacionado à necessidade da presença da instituição escolar na comunidade para que os educandos possam estudar no local onde vivem. Ana pontua a precariedade da estrutura física da escola como causa da

diminuição da quantidade de alunos na mesma e enfatiza a importância da sua conservação.

Tais características das escolas multisseriadas evidenciam condições existenciais desfavoráveis, ou seja, estrutura física sem as condições mínimas de funcionamento e precarização do trabalho docente. Conforme Hage (2011a, p. 125), de fato:

(...) estudar nessas condições desfavoráveis não estimula os professores e os estudantes a permanecer na escola, ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as populações do campo a buscar alternativa de estudar na cidade, como solução aos problemas enfrentados.

Diante das condições precárias de funcionamento da escola ativada, e por conta da oferta do transporte escolar, alguns pais preferem matricular seus filhos nas escolas da sede do município. Esse processo sinaliza dois movimentos sintonizados: o sucateamento da instituição e a oferta do transporte escolar como alternativa. Isso contribui, de algum modo, para esvaziar a escola, abrindo brechas para que seja fechada sob a justificativa da pequena demanda de alunos. Essa realidade permite inferir que as ações desse tipo – oferta do transporte escolar - fomentadas pela Secretaria de Educação Municipal fere o princípio da Educação do Campo de que deve ser garantido ao aluno o direito de estudar em sua própria comunidade.

Isso aponta, também, para a necessidade de articulação e mobilização dos membros da comunidade para reivindicar e lutar para que a escola tenha as condições necessárias para o seu bom funcionamento. No entanto, esta luta se constitui um desafio, visto que não há histórico de lutas sociais e nem a atuação de movimentos sociais do campo, no município de São Gonçalo de Campos.

Brandão (1983, p. 144), ao refletir sobre a presença da escola nas comunidades rurais observadas por ele, ressalta que

(...) a escola construída é *na* comunidade. Como regra geral, entende-se que ela é um benefício do governo *para* a comunidade. (...) Ao passar da casa de escola anônima da comunidade para a escola rural da prefeitura na comunidade, o espaço social do ensino escolar - um tipo entre outros muitos de ensino, não esquecer – ganha um nome, um registro de posse e passa a ser o lugar do poder externo encravado no povoado.

Dialogando com o autor, ressalto que os dados coletados nesta pesquisa revelam que essa concepção de escola apresentada por ele é compartilhada pelas comunidades participantes desta investigação. Estudos como o de Brandão (1983) trouxeram relevantes constatações para o cenário de mudança no discurso dos movimentos sociais que lutam pela Educação do Campo, na década de 90. No texto base da Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 27) enfatizam que

não basta ter escolas *no* campo; queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história, e à cultura do povo trabalhador do campo.

De acordo com esse modo de pensar, a escola do campo, na medida em que é criada a partir dos sujeitos do campo, supera a ideia da escola no campo como representante de um modelo pedagógico urbano que contribui para dominação e exclusão desses sujeitos. Entender a escola como do campo e não apenas no campo permite a comunidade colaborar com a escola que precisa e almeja, tendo como base seus interesses, sua cultura, sua economia.

Na continuidade das entrevistas, perguntei as professoras: O que significa para você ser professora de uma escola do campo? Nesse sentido, a professora Jocilene ressalta,

É como diz a história, significa para mim um sonho. Um sonho porque eu quando criança não achei escola pelo fato da professora casar e ir embora e eu fiquei na 4ª série. E 4ª série foi essa que parei. Só tinha escola em São Gonçalo, meu pai não tinha condições de me levar para São Gonçalo para estudar, não tinha conhecido lá para me botar lá para estudar e aí eu parei na 4ª série. O sonho era tão grande, meu sonho de ser professora era tão grande que quando elas fizeram um teste de 1ª a 4ª série, português, matemática, história, geografia e ciências, eu fiz o teste para poder começar a ensinar, eu fiz o teste, na mesma hora respondi as cinco provas e passei em todas, porque meu sonho era grande de ser professora. O sonho era grande, era meu sonho de criança mesmo. (Professora Jocilene, entrevista, outubro de 2014).

A ausência de escolas nas comunidades rurais contribuiu para deixar muitos sujeitos do campo sem acesso ao direito à educação. Isto impactou em altos índices de analfabetismo ou população com baixa escolaridade. A professora Jocilene se identifica como sendo um desses sujeitos do campo que não conseguiu estudar devido à ausência de escola em sua comunidade. Por esse motivo, alimentou o sonho de ser professora. Sendo assim, “ser professora” para Jocilene representa a necessidade de contribuir para que os membros da sua comunidade tivessem acesso à escola no lugar onde vivem, com um percurso diferente do seu.

Segundo a professora Ana, atuar em uma escola do campo significa,

Ter um privilégio, porque eu já moro na zona rural e trabalhar numa escola do campo eu acho um privilégio grande e se tivesse outras condições também eu acharia melhor ainda, porque a gente trabalha no campo, com todas as regalias da gente, mas precisa de muita coisa também na escola do campo. Apesar de ser uma escola do campo, deveria ser uma escola mais bem organizada, com os recursos melhores, para dizer assim, a escola tal é uma escola mesmo bem organizada, tudo direitinho, tudo arrumadinho, para as crianças se manterem em uma educação boa, de qualidade, que aí elas se sentiam melhor, tanto as crianças como os pais também, porque os pais querem o melhor para os seus filhos. É um privilégio, porque desde que eu comecei a trabalhar foi na escola do campo e até hoje, graças a Deus já estou pra me aposentar, na escola do campo, nessa mesma escola. Eu estudei também não foi aqui nessa, mas foi aqui mesmo próximo, eu creio que foi na mesma dona que doou essa terra, estudei e voltei a trabalhar. E até hoje é um grande privilégio porque eu aprendi e agora estou passando para os alunos o que eu aprendi, agora sendo professora, é um privilégio. (Professora Ana, entrevista, outubro de 2014).

Considerar que ser professora de uma escola do campo é um privilégio representa a satisfação pessoal da entrevistada em poder ensinar na sua comunidade. Ela afirma ter regalias na escola do campo que podem ser a proximidade de casa, muitos anos de serviço no mesmo local e o bom relacionamento com os alunos e com as famílias por morar na comunidade, mas pontua a necessidade de melhorias nas condições físicas da escola.

Em relação ao discurso da professora, chamou atenção do uso do advérbio “apesar” quando se refere à escola do campo, conforme trecho a seguir: “apesar de ser uma escola do campo, deveria ser uma escola mais bem organizada, com os

recursos melhores”. Semanticamente, o uso deste termo sugere a reprodução e legitimação do estereótipo de inferioridade da escola do campo, ainda que ela se sinta “privilegiada” no seu papel docente. Nota-se, também, que não está presente no depoimento uma compreensão sobre a concepção de escola do campo e sua relação com um projeto de sociedade que visa transformar a realidade social.

Ainda sobre a questão do significado de ser professora do campo, Márcia declara que “ser professora do campo é de grande importância para própria comunidade porque vai valorizar tanto a profissão dos pais quanto o conhecimento do próprio aluno”. Márcia demonstra interesse em atuar a partir da realidade social, cultural e econômica dos alunos, valorizando o modo de vida dos sujeitos do campo.

As docentes Jocilene e Ana relacionam suas respostas sobre a importância de ser professora do campo às questões pessoais, tais como a realização de um sonho e ter privilégio. Márcia pontua a importância do seu trabalho para a comunidade. No entanto, nenhuma das três demonstraram a construção de uma identidade docente como professora do campo capaz de desenvolver, nas comunidades em que atuam, uma ação educativa contra hegemônica, na perspectiva da transformação social.

A entrevistada Margarida relembra os anos em que atuou na escola da sua comunidade, atualmente desativada, e demonstra sua dificuldade em se adaptar ao novo local de trabalho:

Pra mim eu acho que foi ótimo [referindo-se à época em que atuava na escola], eu gostei muito de ensinar aqui²⁷. Fiquei assim com saudade do meio daqui, o povo aqui era tudo amigo, a gente trabalhava aqui na comunidade, era todo mundo amigo. Lá na outra comunidade mudou muito, foi muito diferente. Eu adorei os anos que eu ensinei aqui, os pais dos alunos, a colega que trabalhava com a gente de apoio, a professora que trabalhava aqui comigo, nunca tive o que dizer não. Foi maravilhoso nessa época, eu trabalhei aqui, gostei muito, não tive o que falar dos meus colegas (Professora Margarida, entrevista, outubro de 2014).

Margarida apresenta uma visão romântica da época em que atuava na escola desativada, baseando-se apenas nas relações interpessoais estabelecidas com a comunidade escolar. Em seu depoimento, não menciona questões relacionadas à

²⁷ A professora entrevistada utiliza o advérbio aqui porque a entrevista foi realizada no prédio da escola desativada onde ela atuava.

infraestrutura da escola, políticas públicas, condições de trabalho, formação docente, ou seja, não revela as contradições presentes na escola em que atuava. Vale ressaltar que algumas dessas questões foram mencionadas no relato de Paulina, citado na p. 85. Essas lacunas na fala da professora Margarida merecem destaque, pois segundo Caldart (2012, p. 29),

Temos arraigada uma visão de que as contradições são o lado negativo da realidade e precisam ser eliminadas. Contradição significa a existência de pólos em confronto em uma mesma realidade. São o que mais de precioso existe quando se pretende um movimento de transformação desta realidade. (...) Isso é muito importante, porque às vezes o fio a ser puxado não se parece quase em nada com o romântico ideal de escola que talvez tenhamos construído em nosso pensamento.

Analisar as contradições presentes nas escolas rurais multisseriadas de São Gonçalo dos Campos pode contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas municipais que objetivem melhorar as condições de existência de tais escolas e o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas mesmas. No presente texto, podemos identificar algumas dessas contradições.

Do ponto de vista da gestão educacional do município, a pesquisa buscou a versão de um dos seus representantes. Assim, para ele:

Essas escolas multisseriadas, elas são desacreditadas porque não há um trabalho efetivo e coerente dentro dessas escolas, e a gente tem um número assustador de alunos que saem dessas escolas não alfabetizados. Não estou dizendo que acontece somente nessas escolas, mas como a gente está falando dessas escolas, então... É como eu falei, é preciso que a comunidade acredite nessas escolas, os professores que estão nessas escolas acreditem no papel que eles têm importante dentro dessas escolas. Nessas escolas, anos anteriores, eram as tias dos meninos, os parentes dos meninos que trabalhavam nessas escolas. Então existia o carinho direcionado a esses alunos, eles eram tratados como aluno da sua comunidade, e você tem dentro dessas escolas realidades que não são a realidade dos alunos. A gente precisa entender que a realidade desses alunos dentro da escola é diferente da realidade dos meninos em escolas urbanas, escolas do centro. E, acho que por a gente não ter um projeto direcionado a essas escolas, a gente tem essa dificuldade. (Representante da gestão educacional do município, entrevista, outubro de 2014).

De acordo com o representante da gestão educacional do município, as comunidades onde as escolas rurais multisseriadas estão inseridas e as professoras que atuam nelas não acreditam no potencial educacional dessas escolas. Para ele, as professoras não desenvolvem um trabalho de ensino e aprendizagem efetivo e coerente, o que resulta em uma baixa qualidade da educação ofertada nas mesmas, uma vez que não conseguem alfabetizar todos os alunos. O representante da gestão educacional do município pontua, também, a necessidade da construção no município de um projeto voltado para essas escolas como forma de atender a realidade dos alunos. No entanto, percebe-se que ele atribui o “fracasso” das escolas rurais multisseriadas aos sujeitos da comunidade e ao papel docente, mas pouco enfatiza as condições precárias do trabalho e da infra-estrutura da instituição.

Neste contexto, o entrevistado ainda afirma:

A gente tira pelo número de alunos que ficam nessas escolas. Tem escolas com seis alunos, cinco alunos, e a gente sabe que tem aluno que são dessa região que está em outra região, que está em outra escola do próprio município. Então eu acredito que para a comunidade essa escola não está tendo sentido. Eu acho que a gente tem que retomar esse processo, fazer com que as pessoas acreditem que essas escolas elas tem um sentido pra eles dentro da comunidade, mas pra ela ter um sentido pra eles dentro da comunidade, elas têm que estar dentro da comunidade, elas tem que estar inserida dentro da realidade desta comunidade, que não é. A gente entende que não é assim (Representante da gestão educacional do município, entrevista, outubro de 2014).

A concepção do representante da gestão educacional do município de que as escolas rurais multisseriadas não tem sentido para as comunidades onde estão localizadas é contrária ao entendimento dos membros da comunidade e das professoras entrevistadas neste estudo. Conforme apresentado anteriormente, esses sujeitos atribuem valor às escolas, vistas como pertencentes à história da comunidade, responsáveis pela educação escolar das crianças e como possibilidade de proporcionar ascensão social aos sujeitos, mas apontam como fragilidade a precariedade de suas condições.

O representante da gestão educacional do município não relata sobre as condições das estruturas físicas e da ausência de recursos nessas escolas, aspectos bastante mencionados pelos outros sujeitos participantes da pesquisa.

Problematizo essa lacuna por acreditar que esses aspectos são um dos motivos para a saída dos alunos das escolas multisseriadas, pois muitos pais, ao quererem uma escola melhor para os seus filhos, e por não terem articulação política e social para lutar pela melhoria da escola da sua comunidade, acabam matriculando seus filhos nas escolas da sede do município.

Sobre a matrícula dos alunos das escolas rurais multisseriadas nas escolas da sede do município, vale ressaltar que a Secretaria de Educação não se posiciona sobre o assunto. Analisando com cuidado, pode-se dizer que tudo parece orquestrado: o município garante transporte escolar para os alunos das comunidades rurais estudarem nas escolas da sede, criando uma estratégia, talvez com pouca reflexão sobre isso, para esvaziar as escolas rurais multisseriadas, facilitando a justificativa para um possível fechamento das mesmas. Tal estratégia está em sintonia com muitas realidades do cenário nacional.

Após analisar o significado das escolas rurais multisseriadas para as comunidades onde estão localizadas, no item a seguir, busco compreender e problematizar a organização escolar multisseriada.

4.3 AFINAL, O QUE VEM A SER A MULTISSERIAÇÃO?

Para entender o termo multisseriação, é necessário compreender o termo seriação e sua relação com o processo de escolarização. O modelo seriado de ensino significa a divisão dos alunos em séries, considerando a idade e o nível de desenvolvimento cognitivo e afetivo, a fim de formar turmas homogêneas.

Conforme discutido no capítulo dois desta dissertação, a ideia de série não existia na educação brasileira até o Império. Este modelo de escolarização se constituiu através da construção dos grupos escolares que só ocorreu a partir de 1890, já na República. Nos grupos escolares, organizou-se um novo modelo de ensino, graduado e seriado.

Segundo Cardoso (2013), o termo multi tem sua origem no latim e indica abundância, numerosidade, quantidade. Sendo assim, multisseriação sinaliza a presença de muitas séries juntas. Nesse sentido, as escolas rurais multisseriadas, são escolas que possuem alunos de diferentes séries/anos, com diferentes níveis de

aprendizagens e idades, em um mesmo espaço, geralmente sob a responsabilidade de um (a) único (a) professor (a), sendo, por este motivo, chamadas também de escolas unidocentes.

Ao longo das entrevistas com os pais de alunos das escolas, os informei que a escola dos filhos deles é chamada de escola multisseriada. Em seguida os questionei se eles sabiam o que isso significava. Apenas Esperança demonstrou saber o significado, afirmando que “multisseriada é muita série junta”. Vale ressaltar que este pai foi aluno da escola multisseriada lócus da pesquisa. Este fato talvez explique a sua resposta. As demais entrevistadas responderam que não sabiam o que significava a expressão escola multisseriada. Na tentativa de acertar, responderam: “Multisseriada é série? Aliás, eu nunca ouvi falar.” (Mãe Marina); “Não sei não. O nome das escolas, não é não?” (Mãe Paulinha).

Essas falas evidenciam que, para a maioria dos pais dos discentes atendidos pela escola do campo, a mesma estar organizada de acordo com o modelo multisseriado de ensino é um dado insignificante. Para eles, a escola que é chamada de “escola rural multisseriada” pela Secretaria Municipal de Educação e pelas professoras é simplesmente uma escola, a escola da sua comunidade.

Nessa perspectiva, foi relevante constatar que as professoras entrevistadas, ao serem questionadas sobre as dificuldades que encontram para desenvolverem as suas práticas pedagógicas nas escolas do campo, não apontam a multisserie como problema:

A maior dificuldade daqui é que a escola não tem estrutura nenhuma e a gente fica querendo desenvolver um bom trabalho e não consegue. Não consegue pelo fato de faltar material didático, faltar... muitas coisas que não precisa explicar uma por uma, falta muita coisa. Já começando a repetir novamente, começando pela água, pela luz que está passando tudo ai na frente da escola e na escola não tem (Professora Jocilene, entrevista, outubro de 2014).

Aqui tem várias dificuldades, porque no caso se tivesse uma energia a gente já usava um rádio no São João para fazer uma festinha, usava uma televisão para passar um vídeo para as crianças. Quando a gente estava mesmo no Pro Letramento teve um vídeo para passar a gente foi passar na casa do vizinho porque não tem energia, não tem nada aqui, se tem as aulas iam ser mais atrativas para as crianças porque ia ter como a gente passar aqueles vídeos para as crianças também se divertirem mais. As crianças não querem esse negocio só caderno, lápis, querem uma coisa também divertida se em casa eles assistem seus desenhos, as coisas, se tivesse energia era melhor. Outro dia eu pensei até em comprar um rádio, só que o

rádio maiorzinho é quatro baterias e descarrega rápido não dá para a gente usar quase nada, ai fica complicado. Precisava ter isso ai, uma energia para a gente melhorar as coisas também (Professora Ana, entrevista, outubro de 2014).

As dificuldades são muitas, são muitas as dificuldades. Primeiro porque a gente não tem material disponível para a gente trabalhar, com material vivo para a gente trabalhar com o aluno, material mesmo didático para a gente desenvolver um trabalho de qualidade. A gente depende do material, inclusive tanto para manusear, como mesmo o computador para enriquecer mais o trabalho pedagógico. (...) No caso na escola tinha que ter assim... Um ambiente onde a gente pudesse desenvolver nossas atividades. Como a gente tivesse um... Para a gente fazer nossas pesquisas, fugiu da memória agora... Um laboratório, onde a gente pudesse levar alguma coisa do campo para fazer as nossas pesquisas. Essa é a grande dificuldade. (Professora Márcia, entrevista, outubro de 2014).

Para mim a principal dificuldade é me locomover daqui para outra comunidade, levantar cedo porque a minha idade também não permite mais, eu estava esperando me aposentar, mas minha licença não saiu, eu fiquei esperando, não saiu e fiquei continuando indo lá para a outra comunidade. Eu achei um absurdo, a gente ficou... Eu mesmo até hoje não me acostumei (Professora Margarida, entrevista, outubro de 2014).

A professora Margarida era docente na escola que foi desativada e no ano que concedeu a entrevista (2014) estava atuando em uma escola da comunidade vizinha, por isso pontuou o deslocamento de casa ao trabalho como dificuldade. Sua fala demonstra o seu descontentamento com o fechamento da escola da sua comunidade e algumas mudanças ocorridas em sua vida pessoal e profissional devido a esse fato.

As professoras Jocilene, Márcia e Ana, apontam a falta de recursos didáticos, pedagógicos e a infraestrutura das escolas como sendo as principais dificuldades encontradas para o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas. No entanto, elas não evidenciam, em seus relatos, uma consciência política em relação ao papel do professor enquanto articulador da resistência, da luta pela transformação social. Elas assumem, nesse sentido, certa imobilidade, não se implicando na problemática. Corroboro com Saviani (2013, p. 99) ao afirmar que essas dificuldades relatadas pelas professoras “coloca o desafio de mobilização e de organização do próprio trabalho docente, de modo que no interior da própria ação pedagógica se desenvolvam os mecanismos que se contraponham a esse estado de coisas”. As

dificuldades relatadas precisam ser vistas como elementos potencializadores da mobilização.

Para que essas professoras assumam o protagonismo da luta pela efetivação de políticas públicas para o campo e para a Educação do Campo, é fundamental que elas tenham acesso a uma formação continuada com consistente base teórica, contribuindo para a formação política das mesmas e desenvolvimento da consciência de classe.

A fala de Jocilene, Márcia e Ana, evidencia, ainda, que a multisseriação, enquanto contexto de muitas séries em uma só classe, não é citada como dificuldade enfrentada pelas professoras das escolas rurais multisseriadas pesquisadas. Isto nos permite questionar: será mesmo a organização da prática pedagógica por múltiplas séries o problema que justifica o seu fechamento?

Apresento tal questionamento, pois esses problemas enfrentados pelas professoras das escolas rurais multisseriadas do presente estudo, associados a outros que não foram relatados por elas²⁸, tais como: ausência de um projeto político pedagógico que contemple as especificidades dos seus educandos e da multissérie; falta de apoio da Secretaria Municipal de Educação; de acompanhamento pedagógico sistematizado na própria escola e de dignas condições de trabalho, apresentam um cenário complexo de dificuldades. Para Hage (2011, p. 331), tais cenários,

Fortalecem uma visão negativa com relação à escola rural, levando grande parte dos sujeitos do campo e da cidade, a se referirem às escolas multisseriadas como um “mal necessário”, por enxergarem nelas a “única opção de oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas pequenas comunidades rurais”, e ao mesmo tempo, como responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo; reforçando-se, o entendimento generalizado de que a solução para os problemas das escolas rurais multisseriadas, se resume a transformá-las em seriadas, seguindo o modelo do meio urbano (HAGE, 2011b, p. 331).

Na medida em que não problematizamos as dificuldades enfrentadas pelas escolas rurais multisseriadas e assumimos a sua transformação em seriadas como

²⁸ Exponho esses problemas respaldada na minha experiência enquanto coordenadora das escolas rurais multisseriadas do município de São Gonçalo dos Campos em 2014. Saliento que o acompanhamento pedagógico acontecia em uma escola na sede do município, aos sábados, quinzenalmente, com as professoras das sete escolas rurais multisseriadas juntas.

solução para que elas garantam educação de qualidade à população do campo, estamos contribuindo para o avanço da política de nucleação, associada ao transporte escolar que tem como uma das consequências o fechamento das escolas do campo. Essa afirmação está justificada na seguinte fala da professora Jocilene:

Se não for multisseriada acabou a escola porque aqui só tem dois alunos da quarta série, quatro alunos da terceira série, e cinco alunos do terceiro ano, e quatro alunos do quarto ano e dois alunos do quinto ano. Se não for multisseriada acabou (Professora Jocilene, entrevista, outubro de 2014).

Sendo assim, a organização multisseriada, para muitas localidades, é uma alternativa para que a escola exista na comunidade. No entanto, faz-se necessário mencionar que ao afirmar isto, não estou defendendo a permanência da escola rural multisseriada precarizada que existe atualmente nas comunidades rurais de São Gonçalo dos Campos e de tantos outros municípios brasileiros. Defendo uma escola do campo, pública, de qualidade, que permita aos sujeitos do campo ter acesso à escolarização no lugar em que vivem, uma escola que promova a emancipação dos mesmos, seja ela multisseriada ou organizada de outras formas possíveis.

No entanto, quando a pergunta sobre multisseriação surge, elas apontam essa forma de organização escolar como um problema:

Tinha que tirar esse multisseriado, eu acharia assim... Se tivesse uma forma de acabar com o multisseriado era bem melhor, as crianças aprendiam mais, a gente que ia trabalhar tinha mais possibilidade de ajudar aquelas crianças. Porque com o multisseriado é meio complicado, você está trabalhando com uma turma, daqui a pouco volta para aquela outra turma, pega infantil, 1º, ai você fica complicado. Você quer desenvolver um bom trabalho e depois chega no meio do caminho se perde, ai você diz: - Oh meu Deus, será que está certo isso? ... É, esse multisseriado gente, é meio complicado. Você às vezes fica com dois alunos de uma série, dois de outra, um de outra, cinco de outra, é complicado... (Professora Ana, entrevista, outubro de 2014).

Melhorar. Pegar e modificar esse multisseriado, só ficar uma série só para a professora ensinar, porque eu acho que fica muito melhor para o professor. Ficar só uma turma para o professor porque o multisseriado é muito puxado para o professor. Eu acho. Porque tem aluno que ele acompanha, tem aluno que não acompanha, e aí fica ali: um fala que a professora não está ensinando, outro que a

professora não está ligando, e aí fica esses comentários e é difícil ensinar multisseriado. Eu já ensinei, eu acho muito difícil. É uma dificuldade e tanta para ensinar multisseriado (Professora Margarida, entrevista, outubro de 2014).

Os trechos acima revelam que as professoras organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, sentindo-se angustiadas por não conseguirem dar conta de ensinar todas as séries juntas. Para elas, acabar com as classes multisseriadas seria algo positivo por trazer uma aparente facilidade para o trabalho docente. Sobre este aspecto, Moraes, Barros, Hage e Corrêa (2010, p. 401) relatam que em suas pesquisas com docentes de escolas multisseriadas, realizadas no âmbito do GEPERUAZ (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia), constataram que a seriação reivindicada por eles “já se encontra em execução nas escolas do campo multisseriadas, de forma precarizada, sob a configuração da multissérie”. Os autores afirmam ainda que:

(...) é justamente a presença da seriação nas escolas multisseriadas que pressiona os educadores a organizar o trabalho pedagógico e desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação, de forma fragmentada para atender os requisitos de sua implementação. (...) as escolas multisseriadas já são a materialização da seriação no território do campo. Elas constituem uma maneira viável, exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, conforme indica a visão urbanocêntrica de mundo, que predomina na sociedade brasileira e mundial (MORAES, BARROS, HAGE E CORRÊA, 2010, p. 401).

Ainda com relação à opinião das professoras sobre o que deveria ser feito com as escolas rurais multisseriadas, Jocilene acredita que “o prefeito” deveria proibir que os alunos da Educação Infantil até o 5º ano utilizassem o transporte escolar porque assim a escola teria mais alunos e não precisava ser multisseriada. Para ela, “a multisseriada é porque não tem aluno, se fosse deixar por série, eu estaria com a 4ª série, com dois alunos”. E segue dizendo... após parar alguns segundos como se estivesse refletindo sobre o que foi questionada:

Eu acho que não tem remédio e sabe por quê? Se os alunos já vão tudo pra lá, a gente não tem opção de dizer: Ah eu não vou ensinar

multisseriada, porque não vai ensinar, ou você ensina multisseriada ou você sai, porque não tem opção, não tem opção não (Professora Jocilene, entrevista, outubro de 2014).

A professora Jocilene, em sua fala, apesar de não demonstrar conhecer a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, remete à necessidade do cumprimento do artigo 3º desta lei, a saber: “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamentos das crianças” (BRASIL, 2008). Não como forma de acabar com as escolas multisseriadas, mas dentre outros aspectos, para fortalecer a escola do campo, compreendendo-a como uma instituição capaz de construir/afirmar a identidade dos sujeitos do campo e contribuir para o desenvolvimento da comunidade na qual está inserida.

Mais do que uma consciência política e crítica relacionada ao debate sobre a existência/permanência da escola na comunidade, a fala da professora Jocilene evidencia sua preocupação referente à garantia do seu emprego.

Diferente das três docentes supracitadas, a fala da professora Márcia permite inferir que se sente bem ao trabalhar com classes multisseriadas e não apresenta a necessidade de seriar as turmas na escola em que atuava.

No caso aqui ela pode funcionar nos dois horários. Trabalha multisseriado de manhã e multisseriado de tarde, porque nesse caso são cinco séries. No caso o pré fica só, porque tem um número suficiente, mas do 1º ano ao 5º ano dá para duas turmas, multisseriadas, com certeza. Toda vida se trabalhou e todo mundo aprendeu. Eu gosto de trabalhar multisseriado sabe por quê? Porque aquele que sabe mais, ele ajuda quem sabe menos, aí quando a gente senta no grupo, quando a gente faz um trabalho de equipe é proveitoso, porque um aprende com o outro. Na comunidade que estou atuando, teve menino que gostou de trabalhar comigo, só aquele mesmo que não queria estudar fazia aquelas bochechas, mas ele fazia no meio do grupinho e tal, ele desenvolvia o trabalho dele (Professora Márcia, entrevista, outubro de 2014).

Márcia é professora efetiva do município. Tem 35 anos de atuação docente, sendo 20 anos em classe multisseriada. Penso que a experiência ao longo desses

anos de docência na multissérie é um dos fatores que contribui para que a mesma afirme gostar de trabalhar em classe multisseriada. De acordo com Hage (2011a, p. 126), para o desenvolvimento da prática pedagógica nessas classes “conta muito significativamente a experiência de docência acumulada ao longo da vida, como também, em grande medida, a estabilidade no emprego”. Além disso, durante a entrevista, Márcia demonstrou sua insatisfação devido ao fechamento, em 2014, da escola em que atuava, em sua comunidade e apresenta, em sua fala, uma possível organização das turmas para que a escola volte a funcionar.

A apresentação feita nos parágrafos anteriores sobre alguns dilemas que as escolas rurais multisseriadas em São Gonçalo dos Campos enfrentam, tais como: infraestrutura física precária; falta de recursos didáticos pedagógicos e a falta de apoio pedagógico para os professores, permite concluir que não devemos reduzir os problemas enfrentados por essas escolas a sua organização multisseriada. Se esses problemas fossem enfrentados e solucionados, e mesmo assim as dificuldades das escolas persistissem poderíamos então acreditar que o fracasso das mesmas está relacionado apenas à multissérie.

Entretanto, esses problemas identificados continuam sendo negligenciados, e tem prevalecido, no Brasil e em São Gonçalo dos Campos, a tentativa de acabar com as escolas rurais multisseriadas, através do seu fechamento e da política de nucleação escolar, associada à oferta do transporte escolar. Diante de tal evidência, analiso, a seguir, o processo de fechamento das escolas rurais multisseriadas no município lócus do presente estudo.

4.4 O PROCESSO DE FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS: CONTEXTOS E IMPACTOS

Atualmente, a Educação do Campo tem obtido conquistas no âmbito das políticas públicas. No entanto, a escola do campo defendida pelos documentos legais e pelos movimentos sociais do campo ainda não está presente em todos os espaços rurais brasileiros. Nesse sentido, no município de São Gonçalo dos Campos, lócus do presente estudo, de acordo com o representante da gestão educacional municipal, não há um projeto para o debate da Educação do Campo. O Representante ressalta que

Quando eu assumi a secretaria aqui de São Gonçalo não existia essa discussão. A gente tentou nortear elaborando até uma coordenação para essas escolas do campo, que não tinha. Essas escolas do campo eram totalmente desvinculadas da Secretaria, não havia vínculo nenhum das escolas rurais com a Secretaria de Educação. No passar deste ano, que a gente está no cargo de secretário é que a gente está tentando justamente fazer a ligação das escolas do campo com a função da secretaria dentro destas escolas, mas não existe esse projeto para as escolas do campo no município (Representante da gestão educacional do município, entrevista, outubro de 2014).

A fala do Representante da gestão educacional evidencia que a política pública nacional para a Educação do Campo não está sendo implementada no referido município. Ele pontua a criação de uma coordenação para as escolas do campo²⁹ como uma das ações tomadas por ele, enquanto gestor, para estreitar a relação entre essas escolas e a Secretaria de Educação.

Mesmo reconhecendo a ausência de um projeto para o debate da Educação do Campo em São Gonçalo, ao ser questionado sobre quais são os desafios para a Educação do Campo no município, o representante da gestão educacional afirma:

Primeiro as pessoas acreditarem que a escola do campo funciona. Eu vejo que as próprias comunidades, não sei se por indução ou por vontade, elas também não acreditam nessas escolas. Então o desafio é fazer com que a comunidade, o município de São Gonçalo acredite nessas escolas. Elas não são acreditadas, que essas escolas podem funcionar, podem dar certo. Ah... um... não sei se por indução por vontade própria que essas escolas não existam, é complicado (Representante da gestão educacional do município, entrevista, outubro de 2014).

O Representante da gestão educacional acrescenta que as pessoas não acreditam,

Na qualidade, no retorno, não são escolas voltadas realmente para quem mora no campo. Quer dizer as escolas que existem aqui no campo são desvinculadas de quem mora no campo. Esse processo você distancia justamente a comunidade dessas escolas, esses alunos que são dessa região preferem ir para outra região, preferem arriscar a vida no transporte, partir para outro município porque não acreditam na escola dentro da sua comunidade (Representante da gestão educacional do município, entrevista, outubro de 2014).

²⁹ A coordenação mencionada pelo Secretário de educação foi criada para atuar com as escolas rurais multisseriadas do município.

O entrevistado pontua como principal desafio da Educação do Campo no município a necessidade de fazer com que as comunidades acreditem nas escolas. Porém, a partir das entrevistas realizadas com os outros sujeitos desta pesquisa, constatei que não há um descrédito em relação às escolas rurais multisseriadas, há uma insatisfação diante das condições de funcionamento. Sendo assim, é fundamental que o município cumpra o que estabelecem as leis referentes às escolas do campo no que diz respeito à estrutura física, a construção do projeto político pedagógico dessas escolas e a formação dos professores que nelas atuam.

No decorrer do desenvolvimento desta pesquisa, com base na minha experiência enquanto coordenadora das escolas rurais multisseriadas e das entrevistas realizadas, constatei que o município não tem desenvolvido ações em prol da implementação da política pública nacional da Educação do Campo; ao contrário, tem realizado o fechamento de escolas do campo associado à política de nucleação e transporte escolar.

Conforme apresentado na Introdução desta pesquisa, no município de São Gonçalo dos Campos foram fechadas 5 escolas rurais multisseriadas em 2013; e 7 em 2014, totalizando 12 escolas rurais fechadas em menos de dois anos.

O Ofício nº 107/2013 enviado pela Secretaria de Educação à presidente do Conselho Municipal de Educação do município a fim de informar e justificar o fechamento das escolas, no ano de 2014, afirma que:

A Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos decidiu juntamente com a comunidade escolar das unidades de ensino (...), o fechamento das mesmas, por considerar que os alunos dessas instituições sofriam os prejuízos no atendimento educacional como de direito por estarem matriculados em turmas multisseriadas. Entretanto para minimizar as lacunas no processo de aprendizagem dos alunos a Secretaria Municipal de Educação irá matricular esses alunos nas unidades de ensino mais próximas de cada escola desativada. Sendo assim os estudantes serão matriculados em turmas seriadas sendo-lhes garantidos os direitos a educação de qualidade como prevê a LDB em seu Art. 23º (sic).

O texto do ofício evidencia que a Secretaria de Educação apresenta como motivo para o fechamento das escolas a existência das classes multisseriadas, que de acordo com o documento causam prejuízos no atendimento educacional dos educandos matriculados. É pertinente enfatizar, conforme Ata de Reunião (do dia 05 de dezembro de 2013), que o Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo dos

Campos foi favorável ao fechamento das escolas, seguindo a mesma linha de raciocínio da Secretaria Municipal de Educação.

Além de dar parecer favorável ao fechamento das escolas, o referido Conselho reforça a organização escolar por série como uma estratégia para melhorar a aprendizagem dos alunos, conforme trecho a seguir:

(...) Mesmo tendo cuidado em reduzir, ou até mesmo, fechar as classes multisseriadas das Escolas do Campo, o município ainda mantém escolas com esse perfil. Vale ainda salientar, que o Conselho Municipal de Educação solicitou medidas eficazes do Secretário para minimizar ou até mesmo solucionar os problemas de aprendizagem apresentadas nas classes multisseriadas e buscar estratégias para que esses alunos fossem inseridos no ano subsequente em classes seriadas (Ata de Reunião do Conselho Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos – Bahia, 2013).

Durante entrevista, o Representante da gestão educacional, ao ser questionado sobre qual a justificativa utilizada pelo município para o fechamento das escolas, ressalta aspectos diferentes dos apresentados no ofício nº 107/2013:

Um dos principais motivos é a demanda. Estou falando aqui pelo que a gente faz, o levantamento que nós fizemos, as escolas têm em média, em cada escola, nós temos 21, 22 alunos, a escola que tem mais aluno tem 41. Também pelo espaço físico, a gente tem que ter escolas que tenham condições para esses alunos e as escolas que nós estamos tendo, nesse modelo que nós estamos tendo de escola, não funciona. Então, primeiro a demanda, depois as condições (Representante da gestão educacional do município, entrevista, 2014).

O representante da gestão educacional acrescenta que quando se refere às condições das escolas está falando sobre:

Estrutura física, material humano. A gente tem a dificuldade de funcionários nessas escolas, a gente tem a dificuldade de professores nessas escolas. Geralmente quem trabalha nessas escolas são contratados, e talvez aí está também a não responsabilidade com o trabalho do município. Você é contratado, às vezes você não tem a responsabilidade de assumir o papel. Não estou dizendo que o efetivo vai ter esse papel, acho que há um erro no município porque o município não tem um projeto para esse trabalho e a gente está tentando vê se a gente pode fazer esse trabalho. Justamente, quando a gente assumiu aqui a gente está tentando, mesmo a gente fazendo o fechamento dessas escolas,

mas a gente tem que repensar essas escolas, mesmo assim vai ficar escolas na zona rural, não multisseriadas, mas vai ficar as escolas ditas escolas do campo (Representante da gestão educacional do município, entrevista, outubro de 2014).

Em sua primeira fala, o representante da gestão educacional apresenta como motivos para o fechamento das escolas rurais multisseriadas a pouca demanda dos alunos e as condições das escolas. Acredito que esses não são argumentos que justifiquem o fechamento dessas escolas, primeiro porque como o próprio entrevistado afirmou, anteriormente, existem alunos dessas escolas estudando na sede do município. Caberia, então, antes de decidir pelo fechamento, fazer um estudo sobre onde estão esses alunos e quantos são para se pensar a possibilidade de medidas para que esses alunos voltassem às escolas das suas comunidades. Em relação às condições das escolas, cabe ao município garantir a melhoria da estrutura física, uma vez que ter acesso à educação escolar no local onde vivem é um direito dos sujeitos do campo.

Na sua segunda fala, o Representante da gestão educacional enfatiza a importância de repensar o trabalho desenvolvido nas escolas localizadas na zona rural do município, porque mesmo realizando o fechamento das escolas, segundo ele, as multisseriadas irão acabar e ficarão as escolas ditas do campo. Nas entrelinhas desta fala, pode-se inferir que há uma intenção do poder público municipal em acabar com as escolas multisseriadas de São Gonçalo dos Campos.

Sendo assim, questionei ao representante da gestão educacional se a multisserie é também uma das justificativas para o fechamento das escolas. Ele responde de forma afirmativa:

Também, também, as multisseries também são uma das justificativas, por entender que não há justamente esse desenvolvimento desses alunos. A gente está sentindo que esta é uma forma complicada, esse aprendizado desses alunos dessa forma. Justamente porque a gente não tem, vou bater nessa tecla, não há um projeto direcionado a essas escolas multisseriadas. Existe por existir, não existe para fazer. Se o município tivesse um projeto direcionando a essas escolas multisseriadas eu acho que não haveria necessidade desse fechamento. É como eu estou lhe falando, nossa sociedade é imediatista, de imediato nós não estamos vendo resultados nessas escolas. Estou lhe falando da experiência de um ano. Só que somado a esse meu um ano aqui na secretaria vem os outros anos, então a gente não tem uma sequência gradativa

efetiva nesse processo (Representante da gestão educacional do município, entrevista, outubro de 2014).

Apesar de reconhecer a ausência no município de um projeto direcionado às escolas rurais multisseriadas, ou seja, ações que contemplem a realidade dessas escolas, o Representante da gestão educacional aponta o fechamento das mesmas como solução para as dificuldades enfrentadas por elas. Ao afirmar que a escola rural multisseriada “*existe por existir, não para fazer*”, o gestor municipal responsabiliza a unidade escolar pelo fato dos alunos não alcançarem o aprendizado esperado, sem levar em consideração o contexto de precarização e abandono a que essas escolas estão submetidas.

Sobre a participação da comunidade no processo de fechamento das sete escolas rurais multisseriadas, na gestão do atual Secretário de Educação, o representante da gestão educacional esclarece que seis dessas escolas fecharam por falta de demanda. Por este motivo, a secretaria não julgou necessária a consulta prévia a comunidade antes de desativar a escola. Segundo o Representante da gestão educacional, na escola³⁰ que fechou mesmo tendo demanda, o debate com a comunidade ocorreu antes, durante e depois do fechamento, pois a comunidade não aceitou o fechamento da escola, mas mesmo assim a escola foi desativada.

Nas entrevistas com os membros da comunidade da escola desativada, na gestão do atual Secretário, a opinião das mães entrevistadas sobre o fechamento da escola é o seguinte:

Foi ruim. A escola deveria estar aberta porque para os meninos estar estudando em outra comunidade, como tem na rua, em São Gonçalo e em outra comunidade, porque os meninos têm que acordar cedo, criança ainda pequena que era acostumado a acordar sete e pouco, agora está acordando cinco horas para se arrumar e chegar no ponto seis e pouca (Paulinha, mãe, entrevista, outubro de 2014).

Eu acharia que ela poderia está aberta. Aqui tinha o ensinamento, os meninos da gente podia ficar aqui na escola que era mais perto. Eu não acho de acordo a gente botar um menino de 4 anos pra pegar um ônibus, pra ir pra São Gonçalo, pra ir para outra comunidade, com uma escola aqui junto da gente. Porque venha cá, Deus me livre guarde, acontece um coisa, um menino de 4 anos não sabe se

³⁰ Ressalto que está escola rural multisseriada que fechou segundo o Secretário tendo demanda, não é a escola que utilizei como lócus da presente pesquisa.

segurar num ônibus, e aí? As mães vai ficar o quê? Tá em casa e recebe um telefonema: pega ali ô, o menino caiu no ônibus bateu a cabeça no chão, e aí? Né? O que eu acho ruim é isso, porque geralmente tem mãe que tem uma pessoa que pode levar os filhos, mas tem outras mães que não podem. Tem nossos filhos que acorda, menino de 4 anos você tem que acordar o menino 6 horas, 6 horas não porque o ônibus passa 6 horas. Você tem que acordar o menino 5 horas da manhã, para o menino poder pegar o ônibus, que não tem precisão disso com uma escola de junto da gente fechada. Eu acho que não tem precisão (Rosa, mãe, entrevista, outubro de 2014).

Os relatos confirmam que a comunidade não está satisfeita com o fechamento da escola. Um dos aspectos negativos pontuados pelas duas mães é o transporte escolar, pois as crianças precisam acordar muito cedo para pegarem o ônibus e também são pequenas. Isso gera insegurança nas mães por saberem que seus filhos ainda não sabem se cuidar sozinhos. Por conta dessa insegurança, a Rosa afirmou:

Quando as professoras disseram: olha, os alunos que estudava na escola vai tudo estudar em outra comunidade. Eu fiquei aterrorizada. Eu digo, quem vai botar minha filha de 4 anos nesse ônibus, aí tirei. Minha cabeça agora tá quente quando começar as aulas que minha filha de 4 anos vai ter que vim para estudar, porque disse que não pode ficar fora da escola, tem que botar no colégio. Já estou pensando o que é que eu vou ter que fazer. E eu vou ter que deixar ela ir pra escola, porque a idade dela tá crescendo. O meu filho e minha outra filha eu deixei ir para outra comunidade porque são maiores. Ele agora tem 8 anos. Tenho ele de 8 e tenho minha filha de 14. E tem uma de 4. A de 4 anos eu matriculei ela porque era aqui, pensando que ia estudar aqui, mas como disse que ia fechar o colégio, aí eu peguei e tirei ela do colégio, e ela não estudou, ela ficou sem estudar esse ano (Rosa, mãe, entrevista, outubro de 2014).

Esta fala traduz a falta de respeito, sensibilidade e compromisso político por parte dos gestores municipais que fecham as escolas rurais multisseriadas sem se preocupar com as consequências que este fechamento causa na vida das pessoas que dependiam da escola para ter acesso à educação. Além disso, de acordo com a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, a Educação Infantil será sempre ofertada nas próprias

comunidades rurais, evitando-se o processo de nucleação e de deslocamento das crianças (BRASIL, 2008).

Outro aspecto a ser considerado é que com a aprovação da Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB 9.394/96, e dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências, a Educação Básica passa a ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Entretanto, garantir apenas a obrigatoriedade da Educação Infantil não estabelecendo as condições necessárias para que as crianças acessem a escola abre brechas para que ocorram situações como a relatada por Rosa: ela entende que a filha de quatro anos precisa estudar, porém diante do fechamento da escola da sua comunidade e das condições que as crianças estão enfrentando para chegar até a escola, sente-se insegura em permitir que sua filha estude e não sabe como resolver o problema (BRASIL, 2013).

Ainda em relação ao fechamento da escola, as mães afirmam que não houve participação alguma da comunidade e que elas ficaram sabendo que a escola seria fechada através das professoras que são também moradoras da comunidade. Essa afirmação contradiz o ofício nº 107/2013 enviado pela Secretaria Municipal de Educação à presidente do Conselho Municipal de Educação do município para comunicar sobre o fechamento das escolas. Sobre esse processo, assim se expressaram:

Não teve comunicado não. A gente só soube que a escola não ia abrir e que as professoras que ensinavam aqui foram para outra comunidade, a gente teve que pegar nossos filhos e levar para a outra comunidade também. Não teve comunicação nenhuma porque se tivesse eu botava tudo para rua, porque o mesmo trabalho que ia ter de acordar ele cedo para ir para outra comunidade, eu já botava na rua. Era o mesmo destino, antes na rua do que nessa outra comunidade, porque as crianças chegam ficam esperando abrir, depois que acaba o colégio fica lá tudo sozinho largado lá só, antes colocar na rua, porque na rua as escolas pelo menos têm porteiro só sai se chegar um responsável para pegar. Meus filhos ficam tudo lá só, à toa. Eu não estou satisfeita não (Paulinha, mãe, entrevista, outubro de 2014).

Não houve nenhuma reunião, as professoras que comunicaram. - Mãe às aulas vai começar tal dia. - Onde vai ser pró? É aqui? – Não, é em outra comunidade, o ônibus vai levar e o ônibus vai trazer. Outra coisa que eu acho ridícula e detesto é os meninos sair do colégio 11h30min para o ônibus passar uma hora lá pra pegar os meninos, os meninos fica lá tudo com fome. Porque os meninos

merenda, vamos botar, 10 horas, e pra ficar até 12h:30min, 13 horas (Mãe Rosa, entrevista, outubro de 2014).

Além de demonstrar insatisfação por não ter participado do processo de fechamento da escola, as falas acima apresentam problemas gerados pelo transporte escolar.

Assim como as mães, as professoras que atuavam na escola desativada também não participaram do processo de fechamento da mesma, segundo a professora Márcia:

O que o prefeito e a comissão da educação³¹ comentaram foi que a escola ia fechar porque estava funcionando com multisseriado e o número de aluno era pequeno, foi isso que levou a migrar, levar para outra escola. Eles tomaram a iniciativa por conta própria, a gente só foi informada no início do ano que a gente fosse, que não tinha a servente, mas que a professora fosse com o pessoal da comunidade limpar a escola, lavar a escola para começar as aulas no dia 10. Só que no dia 10 já era a transferência para outra escola, porque não ia funcionar aqui, porque não podia funcionar com multisseriado, e lá na outra escola continuou com o multisseriado. A gente veio para escola achando que iria funcionar e de repente ficamos sabendo que não iria funcionar. Que estava fechada. A outra professora foi que foi a Secretária e procurou saber, foi que ele [o Secretário] informou e outra pessoa que estava lá informou que a escola daqui ia fechar. (Professora Márcia, entrevista, outubro de 2014).

A professora Margarida, ao se posicionar sobre o assunto afirma:

Eu achei um absurdo. Não deveria ter fechado, poderia ter continuado aqui. Não participou nada a gente, foi tanto que no final do ano me disseram lá na secretaria que a escola daqui ia fechar aí quando começaram as aulas a outra professora começou a vir, mas eu sabia que a coordenadora tinha dito que a escola não ia mais funcionar e a outra professora continuou vindo. Depois fomos transferidas para outra comunidade. Eu mesma comecei as aulas no mês de março (Professora Margarida, entrevista, outubro de 2014).

As falas das mães e das professoras comprovam que a decisão de fechar a escola foi tomada pela gestão municipal, sem consulta prévia a comunidade escolar, conforme determina a Lei 12.960 (BRASIL, 2014). Contrário a esse processo de

³¹ O termo utilizado faz referência à equipe que atua na Secretaria Municipal de Educação de São Gonçalo dos Campos.

fechamento das escolas do campo, o Movimento Por uma Educação do Campo luta pela efetivação de políticas educacionais para as populações do campo que garantam uma educação de qualidade para as mesmas, com o intuito de acabar com tal processo. Kremer (2011, p. 185) contribui com essa discussão afirmando:

O projeto de Educação do Campo se preocupa com as especificidades do território do campo, luta pela igualdade, mas também pelas diferenças, impregnadas nos saberes e fazeres, nos modos de vida e produção desses sujeitos. À Nucleação Escolar, pelo contrário, parece não fazer muita diferença esses “detalhes”, que para a Educação do Campo são tão preciosos. Estudar “aqui”, ou tirar a criança para estudar logo “ali”, pode parecer coisa simples a quem se rendeu a uma promessa de melhoria das condições de ensino. Entretanto, quando olhamos a partir das identidades e da vida em comunidade, nos certificamos de que manter uma Escola aberta – por menor que seja a comunidade, talvez até, principalmente nestas – com as crianças estudando ali por perto, ou deixar as crianças embarcarem no ônibus para estudar na comunidade ao lado, não é a mesma coisa.

Ainda segundo Kremer (2006, p. 3) “ao ser fechada ou deslocada a escola torna a comunidade frágil”. Nesta perspectiva, as mães de alunos da escola desativada, pontuam algumas questões em relação aos impactos causados pelo fechamento da escola,

A gente tudo fica pensando nos nossos filhos lá sozinhos, a hora de chegar, de pegar um ônibus, que não tinha essa preocupação, que era aqui que a gente vinha trazer, botava os meninos na escola, vinha pegar. Sabendo que os meninos têm que pegar ônibus, a gente fica tudo preocupado, né? Tem nossos filhos que acorda, menino de 4 anos você tem que acordar o menino 6 horas, 6 horas não, porque o ônibus passa 6 horas. Você tem que acordar o menino 5 horas da manhã, para o menino poder pegar o ônibus, que não tem precisão disso com uma escola de junto da gente fechada. Eu acho que não tem precisão (Rosa, mãe, entrevista, outubro de 2014).

Meus filhos saem de manhã cedo, chega umas doze e pouca, e aqui eu trazia e vinha buscar e agora tem o ônibus para trazer. Fico mais preocupada. Os que estudam na rua³² eu não fico tanto, mas quem fica na outra comunidade, eu fico sim, porque eles ficam lá sozinhos, eu fico pensando (Paulina, mãe, entrevista, outubro de 2014).

³² Esta expressão utilizada refere-se aos alunos que estudam na sede do município. Vale ressaltar que, durante a entrevista a mãe sinalizou que não ficava preocupada com o filho que estuda na sede, porque a escola tem porteiro, diferentemente, da escola da outra comunidade que os alunos esperam o transporte sem a supervisão de um adulto.

O relato dessas mães sinalizam impactos devido o fechamento da escola da comunidade. O primeiro aspecto que se pode ressaltar é a preocupação com os filhos por estudarem em outra localidade. As mães revelam insegurança por conta do deslocamento no transporte escolar, sem que possam acompanhá-los. O segundo aspecto se refere à alteração na rotina do horário escolar, uma vez que os alunos, inclusive crianças da educação infantil, precisam acordar mais cedo e chegam em casa mais tarde, por conta do trajeto. O terceiro impacto que se evidencia diz respeito à impossibilidade das mães levarem e trazerem os filhos na e da escola. Isso pode provocar um distanciamento e ausência de vínculo na relação entre famílias e escola.

Nesse mesmo sentido, os responsáveis de alunos da escola ativada, embora não tenham vivenciado, diretamente, o processo de fechamento da escola da comunidade, ressaltaram preocupação em relação a isso:

É muito ruim quando fecham as escolas. Às vezes, os pais não podem dar a criança um alimento suficiente. As mães tem que ir pra São Gonçalo para a sede, passar a manhã toda não pode cuidar da casa, da família, às vezes tem outro filho pequeno em casa (Esperança, pai, entrevista, outubro de 2014).

Eu tenho medo, porque pra mim fica ruim ir para São Gonçalo, por mais que o ônibus passe aqui, passa perto de casa. Não, passa praticamente na porta, a gente tem que andar um pouco para pegar o ônibus. O negócio é que para mim fica mais difícil: eu tenho filho pequeno, aí no caso, época de chuva fica difícil para levar ele. Aí tem que levar, eu estou imaginando essa parte aí de fechar, porque por enquanto está servindo, elas estão ensinando. E quando fechar? Se fechar, não sei o que será da gente, fico imaginando (Marina, mãe, entrevista, outubro de 2014).

O relato desses membros das comunidades – responsáveis de alunos – demonstra que o possível fechamento da escola da comunidade causaria impactos na dinâmica da rotina/tempo familiar, uma vez que, na opinião deles, as mães precisariam acompanhar os filhos no percurso até a escola, o que implicaria nos afazeres domésticos, inclusive no cuidado dos filhos ainda em não idade escolar.

Nesse contexto, ao falar do fechamento de uma escola em uma comunidade rural vizinha a sua, Marina ressaltou que isso altera o cotidiano das famílias do campo, destacando outros impactos:

Eu não achei certo não. Pelo menos uma que eu conheço [nome da comunidade] ia servir muito para a população, porque, no caso assim, a pessoa quer trabalhar um pouco na roça, tem suas coisas em casa para fazer. No caso fechou, tem que levar eles para outra escola, tem que esperar, ficou muito difícil. Eu não concordei não. E uma escola que já tem muito tempo ali já, fechar assim... sabendo que tem como consertar, como ajudar a população. Eu não concordei não, e não acho bom não, estou imaginando a daqui se chegar ao ponto de fechar (Marina, mãe, entrevista, outubro de 2014).

Esse depoimento demonstra que o fechamento da escola pode causar, também, impactos na dimensão simbólica, uma vez que a escola tem um significado para a comunidade. Fechar a escola, portanto, significa “acabar” com um patrimônio não apenas físico, mas também simbólico, uma vez que aquele espaço faz parte da história da comunidade, de suas lutas, anseios, sentimentos de pertencimento.

Em relação ao depoimento das professoras da escola desativada sobre os impactos ocorridos na vida profissional, temos os seguintes depoimentos:

Mudou, muita coisa, eu tenho que acordar cedo, tenho que preparar para 6:00 já ter me arrumado, para quem é dona de casa fica difícil porque sair 6:00 chegar em casa 12:30, a coisa não é boa não, a coisa é dura. Para dona de casa, para quem tem seus afazeres, mesmo trabalhando em um horário, isso aí mudou muito. Mudou a forma que eu cresci até de peso, acho que eu fico estressada, cresci de peso. Cresci 5 kg. Não é merenda não, nem merendar merendo (risos). É brincadeira... Então isso aí fez, mudou muita coisa na vida da gente, até o nosso pensamento, a maneira da gente chegar lá e encontrar as pessoas estranhas na comunidade também isso mudou, interferiu muito, eu encontrei muita barreira, encontrei muita pedra, mas eu venci (Professora Márcia, entrevista, outubro de 2014).

Mudou assim... porque eu senti dificuldade para ir para outra comunidade. É um arraial. Aqui era melhor. Lá eu tenho que acordar cedo para pegar o ônibus para ir, é um corre corre para eu sair daqui 6:00, fico lá até dar 8:00 para abrir o prédio e eu começar a trabalhar (Professora Margarida, entrevista, outubro de 2014).

O relato das professoras evidenciam impactos que também foram ressaltados pelos membros das comunidades (pais de alunos), mas dentro da especificidade da atuação profissional. Elas ressaltaram mudanças no âmbito pessoal, mas que se articulam ao âmbito profissional: alteração na dinâmica do horário de trabalho – acordar mais cedo, por conta do deslocamento; dificuldades em conciliar essa

mudança com os afazeres domésticos; dificuldades de se inserir em um contexto novo.

O fenômeno do fechamento de escolas rurais multisseriadas, no município de São Gonçalo dos Campos, de maneira indiscriminada, sem planejamento, sem diálogo e sem autorização das comunidades fere a legislação educacional vigente. Ademais, o fechamento das escolas realizado pela Secretaria Municipal de educação, justificado como estratégia para melhorar a educação nas escolas rurais multisseriadas, não está em consonância com a política de Educação do Campo, nem com os anseios e opiniões dos sujeitos das comunidades rurais que participaram desta pesquisa.

Partindo dessa análise, torna-se evidente que não é seriando as classes multisseriadas que resolveremos os problemas das escolas do campo. Um dos caminhos possíveis é construir uma proposta educativa para o campo, numa perspectiva multisseriada que respeite as especificidades deste modelo de organização escolar e da população a que ele se destina.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 15: Crianças retornando para casa depois da aula.



Fonte: arquivo da pesquisadora, maio de 2013.

Esta imagem se configura como uma alusão às minhas itinerâncias profissionais e acadêmicas no contexto da Educação do Campo em escolas rurais multisseriadas de São Gonçalo dos Campos. Nesse contexto, minha inserção nessa realidade se deu em uma tríade: professora de uma classe multisseriada (2010-2013), pesquisadora (2013-2015) e coordenadora das sete escolas rurais multisseriadas deste município (2014).

Na condição de professora, fui me apropriando dos processos educativos em uma classe multisseriada e pude conhecer a realidade de alunos que vivem no campo, despertando o interesse por desenvolver uma pesquisa acadêmica. Na condição de pesquisadora, aprofundei o olhar sobre os significados e contextos de escolas rurais multisseriadas para os sujeitos da comunidade escolar, ampliando o debate sobre a multisserie. Na condição de coordenadora, tive a oportunidade de me aproximar da perspectiva da gestão municipal, ter uma visão ampla das escolas rurais multisseriadas do município de São Gonçalo dos Campos e realizei alguns encontros de formação com as professoras destas escolas. Nesses encontros, foi

possível compartilhar experiências exitosas, construir reflexões teóricas e planejar práticas pedagógicas voltadas aos seus contextos.

Com estas experiências, fui trilhando o percurso desta investigação no sentido de analisar o significado das escolas rurais para os sujeitos da comunidade escolar, no contexto do município de São Gonçalo dos Campos. Sendo assim, foi possível compartilhar significados e angústias, dialogar e ouvir diferentes vozes de sujeitos que vivem e/ou trabalham no campo. Sujeitos que fazem parte das escolas rurais multisseriadas, seja na condição de pais de alunos, professoras ou representante da gestão educacional do município.

No decorrer da pesquisa, tive dificuldade em encontrar, na Secretária de Educação e na Câmara de Vereadores, documentos que me ajudassem a contar a história das escolas rurais multisseriadas do município, bem como registros de ações da gestão municipal referentes às mesmas. Este fato evidencia a lacuna do município em relação a sua memória oficial e aos registros de ações da gestão, aspectos importantes para que as pessoas possam acompanhar melhor as trajetórias das políticas públicas municipais.

Através das entrevistas realizadas, constatei que os pais atribuem valor positivo às escolas localizadas nas comunidades rurais onde residem, independentemente da organização pedagógica adotada pelas mesmas. Para eles, as escolas rurais multisseriadas são vistas como a garantia do direito à educação, espaços pertencentes à história da comunidade, responsáveis pela educação escolar, pela formação social do indivíduo, e como possível veículo de promoção da tão sonhada “ascensão social”. No entanto, enfatizam a negatividade de suas condições precárias de funcionamento, ressaltando o seu abandono institucional. Nesse mesmo sentido, as professoras veem a escola rural multisseriada como uma instituição importante na comunidade porque possibilita ao sujeito estudar no lugar onde vive, além de ser um espaço de socialização do saber escolar e de aproximação com as famílias. Assim como os pais, elas ressaltam a infraestrutura da escola como um aspecto negativo, um fator que mais expulsa do que atrai.

Diferente dos significados atribuídos pelos pais e pelas professoras, a gestão municipal e a fala do Representante da gestão educacional do município expressam outra versão do contexto. Para a gestão municipal, as escolas rurais multisseriadas não promovem a aprendizagem dos alunos, e por isso representam mais um problema do que um desafio para o trabalho e investimento público educacional.

Nesse processo de análise, considerando o lugar da fala dos sujeitos, percebo que há posições divergentes entre as pessoas que moram e/ou trabalham na comunidade (pais e professoras) e a gestão educacional do município. Enquanto os primeiros enfatizam a necessidade de melhoria das condições de funcionamento, a gestão municipal desconsidera esse aspecto, culpabilizando a organização multisseriada e o descrédito da comunidade como responsáveis pelos problemas dessas instituições escolares.

Nessa perspectiva, a visão da gestão municipal de que o problema dessas escolas rurais está relacionado à multisseriação, tem sido utilizada como justificativa para o fechamento das mesmas, como forma de garantir a melhoria da educação para os estudantes do campo. Entretanto, conforme dados da pesquisa, pais e professoras são unânimes em discordar do fechamento, apresentando críticas ao modo como esse processo vem ocorrendo no município: sem diálogo e sem a participação da comunidade.

Há que se problematizar, no entanto, o contexto comunitário do município, que sem laços de organização social, ou vínculo com movimentos sociais que pudessem trazer um contraponto ao debate, ficam a mercê das decisões da gestão municipal, como se não houvesse a menor possibilidade de tensionamentos e mudanças a partir dos próprios sujeitos do campo. Torna-se premente a efetiva participação da população do campo em espaços de disputa e inserção sociopolítica. Fóruns como os Conselhos municipais, não tem sido ocupados pela população da zona rural. A participação política da comunidade não parece ser um ponto forte no município e o desconhecimento em torno do debate da educação do campo é visível. Mesmo sem concordar com o processo de fechamento das instituições, a população do campo do município de São Gonçalo dos Campos parece distante de assumir o protagonismo na construção da educação que deseja para as escolas de suas comunidades.

Na posição de pesquisadora, percebi que as ações do município referentes às escolas do campo são realizadas sem planejamento, sem avaliação dos impactos positivos e negativos que elas podem causar, desconsiderando em grande parte, os sujeitos do campo e as determinações das políticas públicas que envolvem o debate da Educação do Campo.

Constatei que o debate sobre a Educação do Campo ainda é incipiente no município. Não há a efetivação de um projeto municipal para a Educação do Campo,

nem uma política de formação docente; além disso, como mencionado anteriormente, a maioria das comunidades rurais não tem organização e mobilização política. Com isso, pode-se inferir que o município possui escolas rurais desassociadas do movimento e concepção da Educação do Campo.

Vale ressaltar que a multisseriação é um debate pedagógico que precisa estar presente nos cursos de formação de professores, nas Secretarias de Educação, na legislação educacional a fim de que sejam criadas políticas públicas, investimentos sólidos e propostas pedagógicas específicas para essas escolas. No intuito de garantir a permanência das crianças do campo nas instituições das suas comunidades, aliada a um trabalho sério e de qualidade para a formação destes sujeitos.

Ao final deste trabalho, a gestão municipal teve mudanças significativas na sua dinâmica: a coordenação das escolas rurais multisseriadas foi extinta, o secretário de educação foi substituído e o processo de fechamento de escolas na zona rural segue seu percurso. Sou grata à experiência nesta coordenação, e à oportunidade que o secretário trouxe ao colocar-se disponível para este debate. Sou grata também aos sujeitos da pesquisa como um todo, representantes comunitários e colegas da rede municipal, que se aliaram ao meu estudo, que colaboraram com o meu trabalho. Os desafios permanecem.

O conhecimento produzido ao longo desta investigação contribuiu para o meu amadurecimento teórico sobre o debate em torno das escolas rurais multisseriadas e evidenciou a necessidade da continuidade de estudos sobre a temática, como forma de colaborar para a inserção da discussão sobre essas escolas em diferentes espaços.

Acredito que este estudo é de suma importância para a educação do município de São Gonçalo dos Campos, pois poderá servir como base para reflexões visando à melhoria da qualidade das escolas do campo, a partir da resignificação das mesmas e para a construção de uma proposta educacional para o município que respeite os saberes e o modo de vida dos sujeitos do campo.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAUJO, Maria Nalva Rodrigues de. Educação de jovens e adultos (EJA). In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp, 250-257.

ARROYO, Miguel G. Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA. Maria Isabel. HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural: das experiências a política pública**. Brasília: Editorial Abaré, 2003.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Oscar Ferreira. HAGE, Salomão Mufarrej. CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. MORAES, Edel. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. HAGE, Salomão Mufarrej (orgs). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BELTRAME, Sonia Aparecida Branco. CARDOSO, Terezinha Maria, NAWROSKI, Alcione. Educação do campo e práticas pedagógicas. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida B.; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs). **Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011. 192p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Casa de escola: cultura camponesa e educação rural**. Campinas: Papyrus, 1983.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Acesso em: 08 de fevereiro de 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Escola ativa: projeto base**. Brasília: MEC/SECADI, 2010, 2ª edição.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Manual de Gestão do Programa Escola da Terra. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf. Acesso em 01 de outubro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais Para a Educação Básica das Escolas do Campo**. Brasília, 2002.

BRASIL. CNE/CEB. Resolução CNE/CEB nº 2 de 2008. **Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**: Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 4 de dezembro de 2001.

_____. **Decreto Federal Nº 7.352**, de 4 de Novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Brasília, 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em 30 mar. 2014.

_____. **Lei nº. 12.960**, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 2014. Disponível em: Acesso em: 07/08/2014.

CALAZANS, Maria Julieta C. Para compreender a educação do estado no meio rural (traços de uma trajetória). In: THERRIEN, J. ; DAMASCENO, M. N.. **Educação e escola no campo**. Campinas-SP: Papyrus, 1993, pp15-40.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, pp 148-174.

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

CARDOSO, Maria Angélica. **A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932**. Campinas - SP. 2013. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Estadual de Campinas.

CARDOSO, M^a Angélica. JACOMELI, M^a Regina Martins. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, número especial, mai.2010. p.174-193.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: Avaliação, Políticas Públicas e Educação**. Rio de Janeiro. Vol. 18, nº. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.

CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. “Currículos” e Saberes: Caminhos para uma educação do campo multicultural na Amazônia. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise e alternativas. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Guia Geral do PROFORMAÇÃO**. 2^a ed. Brasília: MEC. FUNDESCOLA, 2000.

FERNANDES, B. M; CERIOLI, P.e CALDART,R. Por uma Educação Básica do Campo: Texto-base. In: ARROYO, M.G.; MOLINA, M.C.;CALDART, R.(Org). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do Campo e Território Camponês no Brasil**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo. Brasília: INCRA/MDA, 2008

_____. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo**: espaço e território como categorias essenciais. I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, Brasília, 2005.

_____. Território camponês. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp, 744-747.

FONEC – Fórum Nacional de educação do Campo. Notas para análise do momento atual da educação do campo (Documento do FONEC, 2012). Disponível em file:///C:/Documents%20and%20Settings/Admin/Meus%20documentos/Downloads/FONEC_%20NotasAnaliseMomentoAtualEducampo%20(1).pdf. Acesso em 15 de março de 2015.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigmas clássicos e contemporâneos. 10.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Civilização Brasileira, 1968.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Rio de Janeiro: Vozes, FASE, 1990.

HAGE, Salomão Mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida B.; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs). **Educação do campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011 a. 192p.

HAGE, Salomão Mufarrej. Protagonismo dos movimentos sociais por educação do campo e educação básica nas escolas do meio rural. IN: BATISTA, Maria do Socorro Xavier (org). **Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo**: pesquisa e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011b. 374p.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama da educação no campo**. Brasília: MEC/INEP, 2007.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo escolar 2013*. Sinopse estatística da educação básica – Ano 2013. Brasília: MEC/INEP, 2013. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo> Acesso em: 13/10/2015.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo escolar 2014*. Sinopse estatística da educação básica – Ano 2014. Brasília: MEC/INEP, 2014. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo> Acesso em: 13/10/2015.

KREMER, Adriana. A nucleação escolar e o processo de desenraizamento nas comunidades rurais do município de Bom Retiro/SC. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida B.; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs). **Educação do campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011. 192p.

KREMER, Adriana. Educação e desenraizamento: processo de nucleação das escolas no município de Bom Retiro – SC. 2006. Disponível em: 29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT06-2313--Int.pdf. Acesso em: 22 de agosto de 2015.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MOLINA, Mônica Castagna. FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. In: Revista **Em Aberto**, Brasília, v. 24, nº. 85, p. 17-31, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Educação do campo. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp, 324-330.

MOURA, Terciana Vidal. **A formação dos professores do campo: que princípios? Que diretrizes? Que epistemologia?** Amargosa, UFRB, 2014 (versão preliminar).

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 4, nº 7, Jan./Jul. 2012.

MOURA, Terciana Vida; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Políticas educacionais modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente:** problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. HAGE, Salomão Mufarrej (orgs). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MUNARIM, Antônio. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. **XXXI Reunião Anual da Anped**. GT 03: Movimentos Sociais e Educação. Caxambu, MG, 2008.

OLIVEIRA, Lia Maria T.; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli S.; PEREIRA, Isabel B.; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. pp, 237-244.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas**. Uma leitura desde o Campo Democrático e Popular. Tomo Editorial, Porto Alegre, RS. 2001.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil**. 2013. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/sao-goncalo-dos-campos_ba. Acesso em: 22 de julho de 2014.

RIBEIRO, Marlene. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais. In: **Educação e pesquisa**. São Paulo, v.28, nº.2, p. 113-128, jul/dez. 2002.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação:** princípios/fins da formação humana. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

RAMALHO, Maria Nailde Martins. **Na roça, na raça... eu me tornei professor**: um estudo sobre a formação docente de professores de classes multisseriadas no Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha. Piracicaba, 2008. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas**. Belo Horizonte - MG, 2009. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de educação do campo. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke et al. **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador/UFBA, 2010. Disponível em: www.bvseps.icict.fiocruz.br/lildbi/docsonline/get.php?id=1248. Acesso em 09 de fevereiro de 2014.

SANTOS, Claudio Eduardo Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo**. Campinas, SP: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2013.

SANTOS, Fábio Josué Souza. **A produção acadêmica sobre o tema “classes multisseriadas” no Brasil: um olhar sobre as teses e dissertações (1987-2012)**.. Amargosa-Ba, UFRB, 2014 (versão preliminar).

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS – BA. **Lei orgânica do município de São Gonçalo dos Campos Bahia**. 2006.

SÃO GONÇALO DOS CAMPOS – BA. **Lei municipal nº 834/2015**, de 19 de Junho de 2015. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME, 2015-2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação)

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006, PP. 60-93.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA 2011. **Estatística dos municípios baianos**. v.4, n.1. Salvador: SEI, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 17ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

VIANNA, Cláudia Pereira. O sexo e o gênero da docência. *Cadernos Pagu*, 2001/02: pp.81-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a03.pdf> Acesso: 16 de maio de 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

01 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA-UEFS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

PESQUISADORA: LAÍS ALCÂNTARA RIOS LIMA

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a LUDMILA OLIVEIRA HOLANDA CAVALCANTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a), da pesquisa O significado das escolas rurais multisseriadas no contexto do município de São Gonçalo dos Campos – BA por mim realizada enquanto discente do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). A pesquisa tem como objetivo analisar o significado das escolas rurais multisseriadas no contexto do município de São Gonçalo dos Campos, para os sujeitos que estão envolvidos com elas e está sob a orientação da professora Dr^a Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante. Caso você concorde em participar, serão realizadas perguntas que serão gravadas e transcritas para melhor análise, mediante a sua aprovação. O arquivo do áudio e as transcrições das entrevistas serão armazenadas por um período de cinco anos, passado este período o material será destruído. Os produtos dessa pesquisa serão trabalhos em eventos científicos, relatórios institucionais e trabalhos acadêmicos (dissertação e artigos). Ao final da pesquisa os resultados serão apresentados aos participantes e comunidade universitária, via eventos locais, encontros com as equipes envolvidas e contínua disponibilidade junto às pessoas e instituições envolvidas na pesquisa. Caso a entrevista ou o questionário causem algum desconforto, você poderá não responder totalmente, ou desistir de participar a qualquer momento e pedir a retirada do seu

depoimento. Os desdobramentos inerentes à pesquisa serão de inteira responsabilidade dos pesquisadores envolvidos. Os benefícios previstos com esta pesquisa dizem respeito à necessidade em colocarmos em evidência a importância do debate, da análise, da elaboração e qualitativa implementação das políticas públicas educacionais para a zona rural no município de São Gonçalo dos Campos. Você receberá uma cópia deste termo, onde se encontra o meu contato, podendo tirar suas dúvidas sobre o Projeto de Pesquisa agora ou a qualquer momento. Sendo assim, concordando em participar desta pesquisa, assine este termo em duas vias, ficando uma em suas mãos e a outra com a pesquisadora.

São Gonçalo dos Campos, 10 de novembro de 2014.

Assinatura do entrevistado

Assinatura da pesquisadora responsável

Pesquisadora responsável: Laís Alcântara Rios Lima
Fone: (75) 8117 9311/ 9210 8068
e-mail – lai_alcantara@hotmail.com

Orientadora: Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante
Universidade Estadual de Feira de Santana – Departamento de Educação, módulo IV
Km 3, Br 116, Campus Universitário
Fone: (75) 3161 8084 / FAX: (75) 3161-8083
e-mail – ludmilaholanda@yahoo.com

**02 – QUESTIONÁRIO - CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DAS DOCENTES DAS
ESCOLAS RURAIS MULTISSERIADAS**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

PESQUISADORA: LAÍS ALCÂNTARA RIOS LIMA

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a LUDMILA OLIVEIRA HOLANDA CAVALCANTE

Nome: _____

Codiname: _____

Nome da escola que atua: _____

Séries/Anos: _____ Total de alunos: _____

Informações Pessoais

1- Sexo: () Masculino () Feminino

2- Idade: _____

3- Estado Civil:

() Solteiro(a)

() Casado (a)

() Separado (a)

() Viúvo (a)

() Outro _____

4- Município em que reside:

() São Gonçalo dos Campos.

() Feira de Santana

() Outro _____

5- Reside : () Na zona urbana () Na zona rural

6- Caso seja moradora da zona rural, reside na comunidade onde está localizada a escola onde trabalha?

() Sim

() Não

INFORMAÇÕES SOBRE SUA FORMAÇÃO ESCOLAR / ACADÊMICA

Nível	Nome do Curso	Nome da Instituição	Ano de conclusão
Ensino Médio			
Graduação			
Especialização			
Mestrado			
Doutorado			

INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS

1- Tempo de atuação como docente: _____

2- Tempo de atuação em escola do campo: _____

3- Tempo de atuação em escola do campo multisseriada: _____

4- Vínculo com o serviço público:

() Efetivo

() Contrato

5- Já participou de cursos de formação continuada, em:

Educação do Campo

() Sim. Qual: _____

() Não.

Classe Multisseriada

() Sim. Qual: _____

() Não.

6- Atribua um valor de 0 à 5 para cada item abaixo utilizando como referência as escolas multisseriadas do município de São Gonçalo dos Campos BA.

- a) Importância das escolas multisseriadas para o município_____.
- b) Estrutura física das escolas_____.
- c) Recursos didáticos pedagógicos das escolas _____.
- d) Formação continuada das docentes. _____.
- e) Condições de trabalho _____.

03 – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO****PESQUISADORA: LAÍS ALCÂNTARA RIOS LIMA****ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a LUDMILA OLIVEIRA HOLANDA CAVALCANTE****ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O REPRESENTANTE
DA GESTÃO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO**

Questões Norteadoras:

- 1- Existe um projeto para o debate da Educação do Campo em São Gonçalo dos Campos?
- 2- Quais os desafios para Educação do Campo no município?
- 3- Em sua opinião, qual o significado das escolas multisseriadas para as comunidades rurais do município de São Gonçalo dos Campos?
- 4- Em 2013 o município de São Gonçalo dos Campos fechou 5 escolas na zona rural e em 2014 mais 7. Qual a justificativa utilizada pelo município para o fechamento dessas escolas?
- 5- Como foi a participação da comunidade durante esse processo de fechamento?

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM MEMBROS DA
COMUNIDADE DA ESCOLA EM FUNCIONAMENTO.**

Nome: _____

Codinome: _____

- 1- Sexo: () Masculino () Feminino
- 2- Idade: _____
- 3- Estado Civil: _____

- 4- Escolaridade: _____
- 5- Raça: _____
- 6- Religião: _____
- 7- Profissão: _____
- 8- Participa de programas sociais? _____ Qual? _____

- 1- Em sua opinião, para que serve a escola?
- 2- Por quanto tempo você frequentou a escola?
- 3- Em sua opinião, qual a diferença da escola do seu tempo para a escola de hoje?
- 4- Como você avalia a escola da sua comunidade? Justifique.
- 5- A escola do seu filho (a) é chamada de escola multisseriada. Você sabe o que isso significa?
- 6- Como você imagina o futuro dos seus filhos?
- 7- Por que você manda os seus filhos para a escola?
- 8- Nos últimos dois anos foram fechadas 13 escolas na zona rural do município de São Gonçalo, o que você acha sobre o fechamento dessas escolas?

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM MEMBROS DA
COMUNIDADE DA ESCOLA DESATIVADA.**

Nome: _____

Codiname: _____

- 1- Sexo: () Masculino () Feminino
- 2- Idade: _____
- 3- Estado Civil: _____
- 4- Escolaridade: _____
- 5- Raça: _____
- 6- Religião: _____
- 7- Profissão: _____
- 8- Participa de programas sociais? _____ Qual? _____

- 1- Em sua opinião, para que serve a escola?
- 2- Por quanto tempo você frequentou a escola?
- 3- Na sua opinião, qual a diferença da escola do seu tempo para a escola de hoje?
- 4- Como você avalia a escola que havia da sua comunidade? Justifique.
- 5- Qual a sua opinião sobre o fechamento da escola? Qual a participação da comunidade neste processo?

- 6- Mudou alguma coisa no dia a dia da família com a troca de escola do seu filho(a)?
- 7- Como você imagina o futuro dos seus filhos?
- 8- Por que você manda os seus filhos para a escola?
- 9- Nos últimos dois anos foram fechadas 13 escolas na zona rural do município de São Gonçalo, o que você acha sobre o fechamento dessas escolas?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS DOCENTES DA ESCOLA EM FUNCIONAMENTO.

- 1- Como você avalia a escola que atua? Justifique.
- 2- Em sua opinião, qual o significado desta escola para a comunidade onde está localizada?
- 3- Explique o que significa para você ser professora de uma escola do campo?
- 4- Quais as dificuldades que você encontra para desenvolver a sua prática pedagógica?
- 5- Em sua opinião o que deve ser feito com as escolas rurais multisseriadas? Por quê?
- 6- Nos últimos dois anos foram fechadas 13 escolas na zona rural do município de São Gonçalo, o que você acha sobre o fechamento dessas escolas?

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM AS DOCENTES DA ESCOLA DESATIVADA.

- 1- Como você avalia a escola que você atuava?
- 2- Qual a sua opinião sobre o fechamento da escola? Qual a participação dos professores da escola neste processo?
- 3- Explique o que significa para você ser professora de uma escola do campo?

- 4- Quais as dificuldades que você encontra para desenvolver a sua prática pedagógica?
- 5- Nos últimos dois anos foram fechadas 12 escolas na zona rural do município de São Gonçalo, o que você acha sobre o fechamento dessas escolas?
- 6- Quais as mudanças ocorridas na sua vida profissional com o fechamento da escola?