FACULDADE DO BAIXO PARNAÍBA
CURSO DE PEDAGOGIA

ALÍCIA LOPES DA SILVA
FRANCYMARIA DELGADO DA PENHA
FRANCINÁRIA ARAÚJO DA SILVA

UMA TRAJETÓRIA, UMA VIDA, UMA HISTÓRIA

Chapadinha
2017

ALÍCIA LOPES DA SILVA
FRANCYMARIA DELGADO DA PENHA
FRANCINÁRIA ARAÚJO DA SILVA

UMA TRAJETÓRIA, UMA VIDA, UMA HISTÓRIA

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba, para obtenção do grau de Licenciadas em Pedagogia.

Orientadora: Profª. Ms. Cleane de Jesus Costa

Chapadinha
2017

ALÍCIA LOPES DA SILVA
FRANCYMARIA DELGADO DA PENHA
FRANCINÁRIA ARAÚJO DA SILVA

UMA TRAJETÓRIA, UMA VIDA, UMA HISTÓRIA

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba, para obtenção do grau de Licenciadas em Pedagogia.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

_____

Profª. Cleane de Jesus Costa (Orientadora)
Mestre em Desenvolvimento Humano
Faculdade do Baixo Parnaíba

_____

Profª. Francinalda Araújo e Silva
Mestre em Desenvolvimento Humano
Faculdade do Baixo Parnaíba

_____

Profª. Enir Ferreira Lima
Especialista em Gestão e Supervisão Educacional
Faculdade do Baixo Parnaíba

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Deus porque dele, por ele e para ele são todas as coisas tu és dono dos nossos dias.

À nossa Família, nossa maior riqueza, obrigada simplesmente por nos amarem e por nos incentivarem sempre a buscar melhores oportunidades para nossa vida.

As amizades que conquistamos nesses três anos e meio, vocês fizeram esse período ser muito leve e divertido, vocês são muitos importantes para nós.

A todos os funcionários da Instituição, principalmente, aos nossos professores que nos incentivaram a nunca desistir. E, em especial, a nossa querida orientadora Profª. Cleane de Jesus Costa que nos auxiliou na elaboração deste trabalho, demostrando paciência e compreensão sendo assim, de suma importância para nós.

“*Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino"*

Paulo Freire

RESUMO

Objetiva descrever e analisar a trajetória profissional de uma professora do campo. A professora investigada descreve as dificuldades enfrentadas no cotidiano da profissão e os anseios por melhorias. Trata sobre os conflitos vivenciados no início da carreira profissional, bem como, o esforço em exercê-la visando contribuir com os sujeitos moradores no campo, assumindo assim, não somente a função de professora mas de uma companheira de luta dos sujeitos daquele lugar. Busca superar as dificuldades vivenciadas adotando uma postura de sujeito que reconhece em seu papel uma profissional capaz de mudar a realidade social de seus alunos, para melhor, considerando que no espaço da sala de aula existem pessoas dotadas de saberes os quais se manifestam e se reconstroem a partir da interação com o meio. Desse modo, o estudo se configura como pesquisa qualitativa realizada a partir de pesquisa bibliográfica e de campo com entrevista semiestruturada. Busca embasamento teórico nas ideias de Tardif (2002), Molina e Sá (2012) e Caldart (2012), entre outros. Os resultados da investigação apontam problemas na formação profissional, legitimando a posição de que as áreas sociais motivam a construção da pessoa e suas escolhas, bem como, os da profissão. Além disso, a pesquisa permite perceber a fragilidade na construção dos conhecimentos profissionais da professora visto que a história de vida, percebida pela entrevista demonstra as dificuldades enfrentados no que diz respeito aos momentos vivenciados e como interferem em suas ações no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Educação do campo. Vivências. Formação de professores.

ABSTRACT

It aims to describe and analyze the professional trajectory of a teacher in the field. The investigated teacher describes the difficulties faced in the daily life of the profession and the yearnings for improvements. It deals with the conflicts experienced at the beginning of the professional career, as well as the effort to exercise it in order to contribute with the resident subjects in the field, thus assuming not only the role of teacher but of a companion of struggle of the subjects of that place. It seeks to overcome the difficulties experienced by adopting a posture of the subject that recognizes in its role a professional capable of changing the social reality of its students, for the better, considering that in the space of the classroom there are people endowed with knowledge that are manifested and reconstructed From the interaction with the medium. Thus, the study is configured as a qualitative research based on bibliographical and field research with semi-structured interviews. It seeks theoretical basis in the ideas of Tardif (2002), Molina e Sá (2012) and Caldart (2012), among others. The research results point to problems in professional training, legitimizing the position that the social areas motivate the construction of the person and his choices, as well as those of the profession. In addition, the research allows to perceive the fragility in the construction of the professional knowledge of the teacher since the life history, perceived by the interview demonstrates the difficulties faced in the moments experienced and how they interfere in their actions in the school everyday.

Key words: Education of the field. Experiences. Teacher training.

LISTA DE SIGLAS

BDTD	-	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
ScieELO	-	Scientífic Electronic Library Online
INTERNET	-	Rede Mundial de Computadores
PNAIC	-	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira
MST	-	Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MEC	-	Ministério da Educação
ProInfo	-	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
E.M.E.F.	-	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FHC	-	Fernando Henrique Cardoso
MEB	-	Movimento de Educação de Base
MAB	-	Movimento dos Atingidos por Barragens
PRONERA	-	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
CPT		Comissão Pastoral da Terra
EFAs	-	Escolas Famílias Agrícolas
EFAs EM	-	Escolas Famílias Agrícolas de Ensino Médio
CUT	-	Central Única dos Trabalhadores
INCRA	-	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
MDA	-	Ministério do Desenvolvimento Agrário
ENERA	-	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
SECAD	-	Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
PROCAMPO	-	Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
CF	-	Constituição Federal
CNE	-	Conselho Nacional de Educação
CEB	-	Câmara de Educação Básica
CBEs	-	Conferências Brasileiras de Educação
COAGRI	-	Coordenação Nacional de Ensino Agrícola
MEPF	-	Ministério Extraordinário da Política Fundiária

SUMÁRIO

		p.
	LISTA DE SIGLAS	7
	SUMÁRIO	8
1	**INTRODUÇÃO**	9
2	**2 PANORAMA DAS PESQUISAS RELACIONADAS AO OBJETO DE ESTUDO: estado da arte**	11
2.1	**Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**	12
2.2	**Google Acadêmico**	13
2.3	**Scientific Electronic Library Online (SciELO)**	18
3	**EDUCAÇÃO DO CAMPO**	24
3.1	**Conjuntura histórica da Educação do Campo**	28
3.2	**Leis e Diretrizes da Educação do Campo**	34
3.3	**Classes Multisseriadas**	37
3.4	**A educação do campo como política pública**	41
3.4.1	A escola do campo	44
4	**VIDA PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA DO CAMPO**	48
4.1	**Percurso metodológico**	48
4.1.1	Coleta dos dados	49
4.1.2	Análises dos dados da pesquisa	49
4.2	**História de vida e transformação do tempo**	50
4.3	**Relação família e escola**	54
4.4	**História de vida e transformação do tempo**	58
5	**CONCLUSÃO**	63
	REFERÊNCIAS	65
	APÊNDICE A – Roteiro da entrevista	71

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetivou descrever e analisar a trajetória profissional de uma professora do campo.

Considerando que a Educação do campo surge a partir das exigências das lutas sociais e em oposição à instrução rural, a fim de uma ação pública como direito dos trabalhadores do campo, discute-se até que ponto essa ação vem se instituindo de maneira democrática.

Por compreender as categorias populares como possuidoras de um conhecimento não reconhecido e excluídas do saber historicamente adquirido pela sociedade, apresenta-se, nesta pesquisa, a relevância de se constituir um ensino a partir do saber popular e com a população, buscando uma leitura da história de vida dos envolvidos nesse processo e na visão do oprimido que excede as barreiras do seu cotidiano e se institui nas analogias históricas e coletivas, refletindo sobre o valor de suas ideias na constituição de uma conjetura educativa libertadora e igualitária.

A educação do campo vem sendo construída na tensão entre os interesses do Estado brasileiro, dos empresários e da sociedade civil organizada. Por um lado, os movimentos sociais, os grupos organizados da sociedade civil, empenhados na luta por uma educação do campo na perspectiva de política pública, como direito dos povos do campo; por outro, o Estado brasileiro, aportando uma legislação que no período anterior a 1998, considerava a educação para as populações do campo apenas numa ótica instrumental, assistencialista ou de ordenamento social.

A conjetura levantada é a de que a extensão da educação no campo não acompanhada de aquisições necessárias em infraestrutura, valorização profissional, e acima de tudo, aquisições sociais, acarretou grandes desigualdades na analogia ensino campo-cidade no papel do professor do campo.

Diante da temática em questão surgiu a seguinte inquietação: Como é o dia a dia de um professor do campo?

Para a realização desse estudo fundamentou-se em autores, como Caldart et al. (2012), Molina e Sá (2012), Gadotti (2016), entre outros.

Para a efetivação desta pesquisa contou-se com a participação de uma professora do campo. A investigação foi realizada por meio de entrevista semiestruturada, a qual foi gravada e em seguida transcrita. Analisou-se os dados sob a ótica da pesquisa qualitativa.

O presente trabalho está organizado em cinco partes, assim distribuídas: na primeira apresenta uma introdução acerca do trabalho, trazendo a arcabouço teórico da pesquisa constituído pelo estado da arte, a concepção e os fundamentos da educação do campo, o percurso metodológico utilizado e os resultados possíveis.

A segunda parte intitulada Panorama das pesquisas relacionadas ao objeto de estudo: estado da arte, apresenta o estado da arte sobre educação do campo, classes multisseriadas e formação do professor.

Na terceira parte intitulada Educação do campo descreve o histórico da educação do campo e sua conjuntura, as leis e diretrizes da educação do campo, as questões relacionadas às classes multisseriadas, uma breve discussão sobre políticas públicas e a escola do campo.

Na quarta parte traz o percurso metodológico utilizado para descrever a História de vida pessoal e profissional de uma professora do campo, sua relação com a família e a escola, e a sua história de vida e transformação do tempo

Na quinta parte, as pesquisadoras apresentam as considerações sobre o estudo realizado.

2 PANORAMA DAS PESQUISAS RELACIONADAS AO OBJETO DE ESTUDO: estado da arte

Com o propósito de ampliar o debate teórico acerca da trajetória de vida e profissional de professores da escola do campo buscou-se investigar as conquistas e desafios enfrentados ao longo da carreira.

Para tanto, buscou-se conhecer o "estado da arte"[1] sobre "educação do campo", "classes multisseriadas" e "formação continuada de professores", a partir do levantamento das pesquisas publicadas nas bases de dados acadêmicos brasileiros.

A pesquisa foi efetivada nos meses de julho e agosto de 2016, nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Google Acadêmico e da Scientific Electronic Library Online (ScieELO). Enfatiza-se que a busca foi feita em documentos escritos em português e publicados no Brasil no período compreendido entre 2011 a 2016.

Quadro 1 - Número de trabalhos de acordo com os temas e plataformas de pesquisa

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	**Nº. de textos**
Educação do Campo	4
Classe Multisseriada	0
Formação Continuada de Professores	0
Fonte: Google Acadêmico	**Nº. de artigos**
Educação do Campo	3
Classe Multisseriada	6
Formação Continuada de Professores	4
Fonte: Scielo	**Nº. de artigos**
Educação do Campo	3
Classe Multisseriada	2
Formação Continuada de Professores	4

[1] Estado da arte são pesquisas de caráter bibliográfico como o objetivo de descrever e discutir a produção acadêmica em diferentes áreas do conhecimento sobre um fenômeno que se busca investigar. São tentativas de resgatar aspectos e dimensões produzidas em diferentes épocas e lugares. Trata-se de dissertações, teses ou publicações em periódicos e comunicações em anais de encontros científicos disponíveis nos bancos de dados das instituições universitárias e órgãos de incentivo à pesquisa ou acessados na rede mundial de computadores (INTERNET).

2.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Iniciou-se o levantamento utilizando a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na qual foram encontradas três dissertações de mestrado, publicadas no intervalo de 2011 a 2016, que abrangem no título “Educação do Campo”. Nos trabalhos foram encontradas uma série de palavras-chave nos temas situados, o que evidencia uma variação do termo “Educação do Campo”.

Entre as palavras-chave, pode-se apontar: “Educação do Campo”, “Reforma Agrária”, “Educação Rural”, “Políticas Públicas de Educação”, “Política Neoliberal de Educação”, “Desigualdade”, “Censo Escolar”, “Educação Especial”, “Consciência”, “Trabalho”, “Movimentos Sociais no Campo” e etc.

A pesquisa bibliográfica empregando a base de dados da BDTD permitiu localizar dissertações e teses que tinham os seguintes temas: “Educação do Campo”, “Custo Qualidade”, “Financiamento da Educação do Campo”, “Indicadores de Qualidade na Educação”, “Educação e Reforma Agrária”, “Agroecologia”, “Economia Solidária”, “Movimentos Camponeses”, “Escola e Trajetória de Vida”, “Experiência Escolar” e “Educação de Jovens e Adultos”.

Destas, as mais recorrente foram “Educação do Campo” presente em cinco artigos, três dissertações e em uma tese; “Políticas Públicas de Educação” em três artigos; e “Educação e Reforma Agrária” que aparece em um artigo e em duas dissertações.

Dentre os textos analisados na investigação destaca-se: *A busca por uma educação de qualidade no campo em uma escola de um assentamento de reforma agrária: a distância entre o recurso disponível e o necessário (SILVA, 2013). O estudo* objetiva analisar a estrutura e as condições de funcionamento de uma escola de ensino fundamental situada em um assentamento de reforma agrária, bem como identificar as demandas de melhoria da escola por parte da população usuária e da equipe escolar na perspectiva de se obter o custo aluno-qualidade de uma escola do campo. A metodologia utilizada, nesta pesquisa, foi um estudo qualitativo, com observação de campo e aplicação de questionários aos pais e professores.

O estudo conclui que não basta somente o acréscimo do salário ou mais educadores em sala de aula, quadra esportivas, biblioteca ou sala de informática, é necessário a colaboração de todos os integrantes da comunidade, pais, alunos,

professores e todos que trabalham na escola para participar dos debates coletivo em favor de mudanças, para uma escola de qualidade.

Destaca-se, ainda, *A experiência de egressos de uma escola do campo no município de Araraquara-SP* (PAIVA, 2014). Objetiva analisar os eventuais impactos da experiência de estudar em uma escola do campo diferenciada na vida dos alunos, segundo o ponto de vista de um grupo de egressos.

A metodologia adotada foi uma abordagem qualitativa, formada por uma atividade de campo com observação junto aos integrantes da equipe gestora, análise documental e entrevistas semidiretivas com ex-alunos da escola, selecionados a partir da recomendações da direção da escola.

Conclui-se que a trajetória escolar e profissional é permeada por diferentes obstáculos, como exemplo, a extensão do assentamento em comparação ao município e a falta de ônibus público, assim como, a carência de ações públicas adequada aos moradores do assentamento.

Em *Educação do campo e rede de movimentos no sudeste do Pará: agroecologia e cooperativismo entre trabalho e educação* (PEREIRA, 2015) o objetivo consistiu em analisar a intersecção entre esses três campos, verificando como ela se produziu, quem foram seus agentes e quais foram suas influências sobre a relações trabalho-educação, tanto nos sistemas de ensino de responsabilidade do Estado quanto nas dinâmicas de educação popular promovidas pelos camponeses. A metodologia utilizada na pesquisa foi a qualitativa privilegiando o diálogo e a reflexão intersubjetiva com os sujeitos das práticas sociais investigadas.

Conclui que o ensino do campo revelou-se adequado para atender parte das exigências de conhecimento dos campesinos provocadas pelo universo do trabalho.

Vale enfatizar que nesta base de dados, não foram localizadas produções que abordavam a temática “Classes Multisseriadas e Formação Continuada de Professores.

2.2 Google Acadêmico

Na base de dados do Google Acadêmico, foram encontrados três artigos com o termo “Educação do Campo” tendo em vista o período compreendido entre os

anos de 2011 a 2016. As palavras-chave mais recorrentes nos artigos analisados foram “Educação do Campo”, e “Movimentos Sociais”.

Considerando os artigos investigados destaca-se *Educação no campo e trabalho: um estudo das escolas municipais rurais de Uberlândia* - MG (SILVA, 2011), que objetiva debater o projeto educacional das escolas municipais de Uberlândia com o propósito de averiguar em que medida o projeto adéqua-se às especificidades de estudantes no campo.

Para o desenvolvimento da pesquisa a metodologia utilizada suscitou revisão bibliográfica e documental sobre o objeto de conhecimento, pesquisa de campo para observação da efetivação dos projetos com aplicação de questionários e entrevista semiestruturada com as diretoras e coordenadoras das escolas selecionadas para o estudo.

A conclusão da pesquisa aponta que o padrão de gestão, os conteúdos, projetos e a formação de professores das escolas rurais dispõem do mesmo modelo das escolas da zona urbana, e que o ensino estar sendo ofertado de forma inadequada, portanto o ensino pouco colaborou para uma formação crítica do sujeito.

Em *Educação especial na educação do campo no estado de São Paulo: uma interface a ser construída* (CAIADO; MELETTI, 2012) o estudo objetiva apresentar uma reflexão sobre a interface entre duas áreas da educação: a educação especial e a educação do campo, com destaque à realidade do estado de São Paulo. Trabalhar na interconexão de duas áreas tão complexas traz grandes desafios, assim, o texto apresenta os conceitos de educação especial e educação do campo, consideradas direito social, e como se apresentam na legislação atual.

A pesquisa teve como metodologia consulta aos bancos de microdados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação, com coletas de matrículas dos alunos.

Conclui que a proposta de educação nos assentamentos do estado de São Paulo é bastante pobre e aponta a inexistência de livros em braile nas escolas dos assentamentos. Destas, parte significativa sequer dispunham de qualquer serviço de apoio especializado ou acessibilidade para favorecer o acesso dos alunos com incapacidade física nas escolas do campo.

A educação do campo no Brasil e desenvolvimento da consciência (BRANDÃO, 2012) objetiva cooperar com a compreensão da educação do campo,

diferenciando-a social e politicamente da educação rural e urbana, resgatando seu surgimento a partir da vivência prática pelos educadores do Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nas escolas itinerantes dos acampamentos e assentamentos da reforma agrária, desde 1984.

Para o desenvolvimento do trabalho foi utilizado como método o levantamento e estudo de produções científicas por meio de artigos, livros, dissertações, teses, pareceres, decretos, portarias, diretrizes, resoluções e produções educacionais dos movimentos sociais do campo.

Conclui que o ensino do campo colabora para a evolução do conhecimento social, crítico, político, econômico e cultural dos alunos, professores, líderes sociais e pesquisadores, visto que o convívio com a prática esclarece e proporciona um olhar além da perspectiva educacional.

Ainda na base do Google Acadêmico, buscou-se levantar a produção sobre a temática “Classes Multisseriadas”, foram localizados um total de seis artigos nos quais as palavras-chave mais correntes foram “Classes Multisseriadas”, “Educação do Campo”, e “Escola Ativa”.

Em *Narrativas de professoras no território do Baixo Sul Baiano: significados e sentidos* (SOUZA; SOUSA, 2015) o objetivo consiste em investigar questões teórico-metodológicas, numa perspectiva colaborativa, vinculadas às classes multisseriadas, suas relações com o trabalho docente e o cotidiano escolar.

A Metodologia utilizada na elaboração desse artigo foi (auto)biográfica, o texto apresenta reflexões sobre as condições de trabalho docente, através de dados coletados por meio da aplicação de questionário e de entrevistas narrativas.

Esse documento revela as dificuldades reais do diário escolar relacionados às condições de trabalho docente, assim como o compromisso, dedicação e superação dos professores no contexto das turmas multisseriadas.

Destaca-se ainda *A organização de uma classe multisseriada de Novo Hamburgo/RS inserida no Programa Escola Ativa* (JUNGES, 2011), artigo elaborado com o objetivo de compreender como é organizada, do ponto de vista pedagógico, uma classe multisseriada de uma escola do campo integrante do Programa Escola Ativa do Ministério da Educação (MEC).

A Metodologia utilizada foi observação, pesquisa de campo e entrevista. O estudo conclui que a escola multisseriada existente, sobretudo, nas localidades rurais

precisa se organizar e se adaptar às condições da comunidade, ao clima, a cultura e adequação das condições da natureza.

Em *As classes multisseriadas e o Programa Escola Ativa: índices educacionais no município de Chapadinha - MA* (OLIVEIRA; SANTOS, 2013) o objetivo foi verificar como se comportam os índices educacionais das classes multisseriadas a partir de apanhados históricos sobre a implantação do Programa Escola Ativa no município de Chapadinha - MA.

A metodologia utilizada para a construção desse trabalho foi a pesquisa bibliográfica e documental (análise dos dados estatísticos fornecidos pelo MEC e pela Inspeção Escolar do Município).

Conclui que as classes multisseriadas passaram, e ainda passam, por várias dificuldades mas os avanços são evidenciados com o Programa Escola Ativa que contribuiu com melhores condições de funcionamento e organização refletindo na melhoria do ensino.

Destaca-se ainda, *Práticas e reflexões docentes numa sala multisseriada em um acampamento de trabalhadores rurais no sudeste do Pará* (GOMES; MEDEIROS; 2011), este trabalho objetiva socializar algumas reflexões no que diz respeito a práticas docentes em uma escola multisseriadas tendo como referência a prática desenvolvida pela professora da E.M.E.F. Urbano Cantuário, localizada em uma área de acampamento no município de Marabá sudeste do Pará.

Foi utilizado para a construção desta pesquisa estudo de caso realizado como Trabalho de Conclusão de Curso intitulado Educação do Campo, Práticas Curriculares em escolas multisseriadas: o caso da E. M. E. F. Urbano Cantuário.

O texto conclui que ao abordar as práticas dos professores são reveladas as limitações ocasionadas pela falta de recursos, materiais pedagógicos e de diálogo.

Em *Práticas de alfabetização em turma multisseriada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (SÁ; PESSOA, 2011) o objetivo incidiu em analisar as práticas de alfabetização em uma turma multisseriada do campo desenvolvida por professora participante do PNAIC.

A metodologia compõe-se de pesquisa de campo e bibliográfica com observações em sala de aula e entrevista semiestruturada.

Conclui que as dificuldades de alfabetização vivida em turmas multisseriada estar presente na realidade da maioria das escolas públicas, em face da junção de várias séries com alunos de idade e conhecimentos muito deferentes.

Dessa forma, se amplia a responsabilidade do professor que deve buscar as melhores práticas pedagógicas para alfabetizar os alunos na idade certa.

No texto *Cotidiano pedagógico e docência numa escola rural multisseriada da Serra Catarinense: desafios e perspectivas* (PANTEL, 2011l) que objetiva dar visibilidade e refletir sobre o cotidiano pedagógico e a docência em escola rural multisseriada, a metodologia utilizada consistiu em pesquisa de campo e a coleta de dados o material e os livros didáticos do Programa Escola Ativa.

Esse trabalho possibilitou compreender que a escola na comunidade rural não se configura, exclusivamente, ambiente de educação, mas espaço de interação, troca e construção de conhecimentos, cultura, respeito e de conquistas.

Com base na leitura do resumo dos artigos do Google Acadêmico, foram encontrados quatro produções referentes ao tema “Formação Continuada”, no intervalo entre os anos 2011 a 2015.

No artigo *Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil* (ANDRE, 2015) o foco são as políticas de formação continuada, as inciativas voltadas aos professores iniciantes e a inserção profissional dos docentes,

Foram utilizadas a pesquisa de campo e a observação durante um ano e meio junto aos grupos que discutiam semanalmente as questões pertinentes. A partir disso, foi possível observar as mudanças na relação do professor com o aluno permitindo melhorias nos resultados educacionais.

Por sua vez, em *Formação continuada de professores para a cultura digital*, (CERNY; ALMEIDA; RAMOS, 2014) os autores chamam atenção para a formação continuada dos professores no âmbito do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). Descrevem o estado da arte da produção acadêmica desse tema, destacando a descontinuidade das políticas governamentais para o setor. Nessa pesquisa avanços importantes foram percebidos, mas também indicou desafios que ainda persistem.

O artigo *Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos* (CRUZ; SCHNECKENBERG; TASSA; CHAVES, 2011) tem como objetivo compreender como professoras lidam com a proposta de inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades especiais no contexto da Educação Física e analisar o processo de implementação de um programa de formação continuada junto a tais professoras.

Foram realizadas entrevistas coletivas e observações de aulas ministradas pelas participantes. As autoras destacam que foi possível observar, junto às participantes da pesquisa, que assuntos específicos pertinentes às peculiaridades de alunos, que no campo das necessidades especiais oferecem algum tipo de deficiência, não se fizeram presentes desgarradas das dificuldades enfrentadas para atender alunos que não oferecem deficiência.

Os resultados encontrados indicam que a despeito de suas formações iniciais, as professoras elaboram alternativas de intervenção favoráveis à inclusão escolar; professores devem assumir a condição de protagonistas em programas de formação continuada.

O estudo *A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência* (CUNHA; KRASILCHIK, 2016) tem como objetivo estudar questões ligadas à epistemologia do professor aliadas às preocupações concernentes à formação continuada, consistindo em mais uma tentativa de produzir elementos capazes de contribuir para a adequação de propostas de ensino voltada para a formação inicial ou continuada de professores.

As autoras relatam que no momento, no Brasil este tema está na pauta de qualquer discussão sobre a melhoria do ensino e existe uma grande preocupação nessa área, evidenciada no crescente interesse em pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores.

A pesquisa analisou o envolvimento de três professoras, que depois de frequentarem um curso de mudança conceitual de oitenta horas, se dispuseram a ministrar outros cursos também para professores, fazendo-o com relativo sucesso.

2.3 Scientific Electronic Library Online (SciELO)

Na base de dados Scientific Electronic Library Online **(**SciELO) foram localizados três artigos que continham em seu tema a palavra “Educação do Campo”. Com base da leitura dos resumos dos artigos, percebeu-se que a coleta de dados foi realizada através de estudo qualitativo, documental, bibliográfico e entrevista semiestruturada.

Dentre os artigos pesquisados destaca-se: *Representação social da educação do campo para professores em formação* (DIAS; DIAS; CHAMON, 2016) que objetiva o estudo das representações sociais da educação do campo enquanto

objeto social construído por um grupo e que contribui para a construção identitária do referido grupo. Mais precisamente, propôs aqui o estudo da gênese e da organização das representações sociais da educação do campo pelos indivíduos inseridos em uma formação docente para a educação do campo.

Para o desenvolvimento do trabalho, os autores adotaram uma abordagem qualitativa do problema, com aplicação de entrevista semiestruturada.

Conclui-se que a educação do campo, com seu modelo de educação pensado para o morador da cidade, não dar importância as necessidades especificas do habitante do campo. A partir da luta dos movimentos sociais, com sua proposta reivindicatória por uma reforma agrária, algumas mudanças foram impulsionadas, dentre outras, a proposta de um padrão pedagógico que se proponha a oferecer uma educação voltada para o contexto do campo.

Já em *Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal* (JESUS, 2015) objetiva analisar as contradições das políticas públicas de educação dos trabalhadores rurais frente ao projeto neoliberal do Governo Fernando Henrique Cardoso (1998-2002) e Governo Lula da Silva (2003- 2010).

Para seu desenvolvimento o trabalho foi dividido, com fins metodológico, em dois momentos: no primeiro foi estudado o período de 1998 a 2002, cujo Governo Fernando Henrique Cardoso, implementou o primeiro programa de educação do campo. No segundo, parte das políticas desenvolvidas pelo Governo Lula da Silva no período de 2003 a 2010. A metodologia utilizada foi documental.

O estudo conclui que a Reforma Agrária não se concretizou e o agronegócio seguiu progredindo no meio rural, a educação continua sendo a linha importante dos movimentos sociais para que possam manter a esperança e conquistas versus o latifúndio, o abuso, a destruição e a criminalização dos mais carentes.

Em *Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais* (SOUZA; 2012), o estudo objetiva caracterizar a gênese da prática e concepção da educação do campo, atentando para a concentração da terra e da propriedade como elementos estruturais geradores de desigualdade social. Destaca as principais conquistas efetivadas de1990 até 2012 no âmbito da educação do campo e pontua conflitos judiciais em torno do direito à educação superior entre os povos do campo. A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica e, também, documental.

Conclui que um dos desafios dos movimentos do ensino do campo é a consideração da diversidade de produtores rurais brasileiros no período de formulação das políticas educacionais. Assim aos poucos, a realidade da população do campo, das instituições e os interesses coletivos são respeitados na preparação de políticas educacionais.

Ainda na base de dados SciELO, localizou-se dois artigos que abordam o tema “Classes Multisseriadas”. Frente aos artigos analisados destaca-se: *Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado* (SILVEIRA; ENUMO; BATISTA; 2014) que objetiva descrever os principais eventos estressantes percebidos por professores de ensino multisseriado e verificar a presença de estresse e sua relação com sintomas de ansiedade, estratégias de enfrentamento utilizadas e variáveis pessoais e laborais.

Para o desenvolvimento do artigo foi realizado um estudo descritivo e correlacional com 21 professores (18 mulheres) que trabalham nas salas multisseriadas, da zona rural de um município do interior do estado do Espírito Santo, foi aplicado questionário para os professores.

O estudo conclui que o ensino multisseriado tem sido um desafio constante para o professor. Tal modalidade ocorre, sobretudo, na área rural. A pesquisa aponta o estresse vivido pelo professor devido à falta de recursos e localização, isso é um dos fatores estressante. Foi possível observar, ainda, que os alunos também sofrem com o estresse diário ocasionado pela distância, pois muitos moram longe da escola, e pelo cansaço, uma vez que muitos trabalham na roça.

Destaca-se ainda *Classes multisseriadas no Acre* (TERUYA; WALKER; NICÁCIO; PINHEIRO; 2013) cujo objetivo consiste em analisar a aprendizagem no ensino multisseriado nos anos iniciais do ensino fundamental da Escola Municipal Inency Mororó de Oliveira, de 1º ao 5º ano, da comunidade Cinturão Verde do município de Cruzeiro do Sul, no estado do Acre.

Os procedimentos utilizados para a realização desse artigo foram análise documental, entrevistas e observações in loco para verificar a disposição da sala de aula.

Conclui apontando a evolução vivenciada pelas turmas multisseriadas desde a reforma agrária até o momento da coleta de dados. Mostra, ainda, a luta que os campesinos desenvolveram para conquistar o direito à educação.

Nesta base de dados foram encontrados seis artigos que continham no título o termo “Formação continuada”. Dentre os achados da pesquisa *A Teoria dos Campos num Processo de Formação Continuada de Professores* (SANTANA; ALVES; NUNES, 2015) objetiva analisar as reflexões dos professores a respeito da aplicação da Teoria dos Campos Conceituais, durante um processo de formação continuada, que abordou o trabalho com conceitos das Estruturas Aditivas nos anos iniciais.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi elaborado um relatório por quatro professores através do qual concluiu que, por meio da aplicação dessa teoria durante o processo formativo, foi proporcionado reflexões a respeito da forma de ampliar o processo de ensino, além de dar suporte para a construção de atividades que dão sentido à operação matemática, possibilitando compreender as relações envolvidas nos conceitos.

Por fim, aponta que teoria e prática são de suma importância nesse processo, uma vez que, por meio da aplicação da teoria, é necessário destacar os pontos relevantes como: planejamento de ações pedagógicas, a prática de ensino desvelada em sala de aula, bem como, processos avaliativos, para que, assim, facilite a mediação do professor em sala de aula.

Outro estudo encontrado na base SciELO que trata da Formação Continuada, reflete sobre os desdobramentos do discurso ideológico que reforçam investidas na formação continuada apartadas de uma prática permanente de vida.

Os autores de *A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida* (CASTRO; AMORIM, 2015) objetivaram atingir metas específicas e quantificáveis, especialmente no que se refere a alfabetização ou ao letramento, conceito adotado por parte do grupo acadêmico e pelas próprias agências públicas de educação para decidir a aquisição de práticas sociais de leitura e escrita.

No desenvolvimento da pesquisa os autores utilizaram a pesquisa bibliográfica e análise de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 para evidenciar as características da formação dos profissionais da educação destacando as partes principais do capítulo V, Título VI.

Portanto, concluíram que a formação continuada para alcançar seu objetivo, é necessário desenvolver um cenário em que o profissional da educação não seja considerado importante por sua perfeição, mas sim, pelas responsabilidades que ele terá no seu processo de formação, para que, assim, seja construído um

conhecimento não benéfico só para o professor mas também para o aluno em sala de aula.

As políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias (GEGLIO, 2015) apresenta, também, uma discussão sobre políticas públicas para a formação continuada de professores, implementadas no Brasil com o objetivo de examinar como as ações foram desenvolvidas e se há aspectos inovadores.

Para fins metodológico foram utilizados pesquisa documental e estudo de campo. Dessa forma, conclui que o governo em si tem grandes responsabilidades sobre os cursos ofertados aos professores, pois a responsabilidade do município consistiu em concretizar a parceria e harmonizar condições, de estrutura e pessoal, para viabilizar a participação dos professores nos padrões apontados nas diretrizes dos mencionados cursos.

O foco importante nos estudos foi a formação continuada de vários municípios brasileiros, do qual se destaca *Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil* (DAVIS et al., 2011) que teve como objetivo verificar como se dá a formação continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros.

Para o desenvolvimento da referida pesquisa foram realizadas entrevistas com pessoas envolvidas na formação continuada, em várias secretarias municipais e estaduais de educação de diversas regiões do país. Os resultados mostraram a presença de ações orientadas basicamente para os anos iniciais do ensino fundamental, privilegiando as áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Concluindo, assim, que apesar de tudo é necessário que haja continuidade dos programas bem sucedidos para eu não se torne inativo por alternância de gestão ou adoção de políticas partidárias que não beneficiam o processo de ensino e aprendizagem.

A importância da alfabetização na idade certa ganhou destaque no artigo *Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no pacto nacional pela alfabetização na idade certa*, que tem o objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, no final do 3º ano do ensino fundamental, melhorando assim os índices de educação do país.

Em sua metodologia o autor aborda reflexões sobre o Programa do Governo Federal, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Conclui

que a criança ao participar do PNAIC interage com culturas diferentes do ambiente em que vive, possibilitando, assim, que os municípios não permaneçam atrelados a ações governamentais, mas colaborem para o progresso dos procedimentos de ensino e aprendizagem.

A partir da construção desse estado da arte com as palavras-chave Formação Continuada, Educação do Campo, e Classe multisseriada foi possível ampliar o conhecimento sobre Educação do Campo e assim, contribuir para o desenvolvimento e aprofundamento da pesquisa em foco.

O levantamento das informações sobre os temas abordados foi realizado através de artigos científicos, dissertações e teses publicadas nos últimos cinco anos. Desse modo, tais pesquisas proporcionaram um entendimento real sobre a realidade vividas tanto pelos professores de multisseriadas como também pelos alunos.

Portanto, pode-se concluir que o conhecimento adquirido viabilizou construir uma visão geral das dificuldades vividas pela educação do campo nas turmas multisseriadas, reveladas nos artigos encontrados expressando o ponto de vista de diversos especialistas da educação.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo intitula um acontecimento real no país protagonizado pela população trabalhadora do campo e seus arranjos que tende a incidir a respeito da política pedagógica desde as questões sociais dos sujeitos camponeses, abordando questões referentes ao trabalho, cultura, movimentos sociais, bem como projetos sobre agricultura, a qual causa efeitos no planejamento do país e da sociedade como um todo, e nos entendimentos de ação pública, ensino e formação do sujeito.

Como concepção em constituição, a Educação do Campo, sem se despregar da luta específica da realidade que a constituiu, já pode ajustar-se como um conjunto de apreciação crítica da circunstância ou de ações e políticas pedagógicas dos lutadores do campo, até mesmo as que se distendem em outros locais e com outras designações.

E, como conceito crítico, é também entendimento da existência humana por vir, desde as oportunidades ainda não ampliadas historicamente, mas advertidas por seus afluentes ou pelas mudanças em curso em alguns procedimentos práticos educativos concretos e na maneira de constituir ações educativas. Assim, ao se falar sobre a educação do campo, se discute a educação que se refere ao grupo de sujeitos trabalhadores do campo, isto é, agricultores, quilombolas, indígenas ou mesmo aqueles assalariados atrelados à vida e ao serviço no campo.

Para Caldart et al. (2012, p. 261),

> Educação do Campo compreende da educação infantil à universidade. O esforço feito no momento de constituição da Educação do Campo, e que se estende até hoje, foi de partir das lutas pela transformação da realidade educacional específica das áreas de Reforma Agrária, protagonizadas naquele período especialmente pelo MST, para lutas mais amplas pela educação do conjunto dos trabalhadores do campo.

Para tanto, era necessário pronunciar experimentos históricos de movimento e contraste, como as das instituições escolares, familiares, agrícola, do Movimento de Educação de Base (MEB), dos arranjos indígenas e também do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), de arranjos sindicalistas, de distintas comunidades e estabelecimentos de ensino no campo revigorando-se o entendimento de que o assunto da educação não se decide por si só e nem somente na área local.

A realidade que constrói a Educação do Campo não é recente, mas consagra uma maneira de fazer sua luta.

Ao assegurar o movimento por ações públicas que assegurem aos trabalhadores campestres o direito à instrução escolar e a um ensino ensejado em seu território, as lutas sociais questionam a sociedade do país, indagando: por que na constituição social os campestres não precisam ter promoção à escolaridade e a anunciada universalização do ensino básico não inclui os camponeses?

Ainda conforme Caldart et al. (2012, p. 261),

> Durante a I Conferência Nacional, houve um debate acalorado pela reentrada do campo na agenda nacional, o que acabou acontecendo na década seguinte, mas não pelo polo do trabalho, e sim, pelo polo do capital, materializado no que se passou a denominar Agronegócio, promovendo uma marginalização ainda maior da agricultura camponesa e da Reforma Agrária, ou seja, das questões e dos sujeitos originários do movimento por uma Educação do Campo. A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em julho de 2004, com mais de mil participantes representando diferentes organizações sociais e também escolas de comunidades camponesas, demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta.

Dessa forma, durante a palestra vários institutos, incluindo líderes governamentais e não governamentais, sindicatos de trabalhadores campestres e de docentes, além das lutas sociais camponesas, firmaram a protestação final da palestra. Foi ainda nessa ocasião que ocorreu uma especificação mais intensa do contraponto de concepções de campo, diferenciando posicionamento entre os institutos de ajuda e entre os próprios aparelhos de lutadores que passaram a agregar a Articulação Nacional por um ensino do Campo.

A legenda formulada na “II Conferência Nacional”, “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, anunciou a compreensão comum possível naquela ocasião: o movimento pela acessibilidade dos trabalhadores do campo ao ensino é específico, necessário e justo, precisa se dar na esfera do ambiente público, e o Estado precisa ser pressionado para criar políticas que a assegurem massivamente, permitindo a universalização de fato e não somente começo abstrato.

Nesse sentido, se pode inferir que entre as discussões, às vezes acirrada, ficou reafirmado o posicionamento originário da ligação da Educação do Campo com o núcleo do trabalho, o que constitui ostentar a confrontação de projetos, e a partir dos interesses da lavoura campestre.

A esse respeito, afirma Caldart (2012, p. 62):

> Em 2010, foi criado o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), no esforço de retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais,

> organizações sindicais e outras instituições, com destaque agora para uma participação mais ampliada de universidades e institutos federais de educação. Em seu documento de criação, o Fonec toma posição contra o fechamento e pela construção de novas escolas no campo, assumindo o compromisso coletivo de contraponto ao agronegócio e de combate à criminalização dos movimentos sociais.

Agrega esse período político o triunfo de uma lei da Presidência da República que ordenou sobre a ação de ensino do campo e o PRONERA, ou seja, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, percebido pelos arranjos da conferência como mais um elemento na força para que a circunstância educativa dos trabalhadores camponeses de fato se altere.

Embora a Educação do Campo se sustente no estrito ambiente do movimento por ações públicas, suas analogias essenciais a conectam estruturalmente a luta dos contrassensos da esfera da questão agrária, de concepções de lavoura ou de cultivo no campo, de arranjo do trabalho campestre, e na cidade, sem contar que as discussões se exaltam, ainda mais, no momento em que se adentra a discussão de teor da política, se estendo ao terreno das finalidades e da compreensão de educação, de campo, de humanidade e de sociedade.

A evidência do confronto fundamental em que se movimenta a educação do campo revigora gradativamente o entendimento de que, mesmo que sejam um número elevado e diversificado de seus sujeitos, é o trabalhador do campo que na atualidade reconhece, na sua peculiaridade, o polo do absurdo admitido. Convivendo sob o sistema capitalista, os campestres afrontam sua lógica essencial com a do abuso do serviço pelo capital, lutando por uma maneira distinta de produzir, de constituir a vida em sociedade e de se comunicar com a natureza.

Com base nesse entendimento, Caldart et al. (2012, p. 63, grifo do autor) defende a Educação do Campo como prática social historicamente construída.

> A Educação do Campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características que podem ser destacadas para identificar, em síntese, sua novidade ou a ‘consciência de mudança’ que seu nome expressa: Constitui-se como • luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido.

Assim, a Educação do Campo assume a grandeza de força coletiva por ações públicas mais compreensivas ou mesmo de luta entre diferentes articulações e de execução da política educativa no país. Existe uma combinação de luta pelo ensino

com luta por terra, pela Reforma Agrária, pelos direitos ao serviço, à alimentação, à cultura. Por isso, sua analogia de procedência com as lutas sociais dos camponeses.

Na dialética de seus sujeitos e suas analogias, uma política educacional do Campo jamais será apenas educativa em si própria e nem de ensino escolar, mesmo se organizado em volta dela.

A Educação do Campo não surgiu como teor educativo. Suas questões elementares foram ações. Suas provocações contemporâneas permanecem sendo práticas, não se deliberando ao plano somente da luta teórica. Portanto, comprova e fortalece uma compreensão de ensino do ponto de vista emancipatório, vinculado a uma proposta histórica, aos movimentos e à constituição social e humana de alongado prazo. Comete isso ao se movimentar pelas precisões formativas de uma categoria portadora e própria de futuro.

> A Educação do Campo, principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado (reafirma em nosso tempo que não deve ser o Estado o educador do povo). Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva. (CALDART et. al. 2012, p. 64)

Nesse enfoque tais particularidades deliberam o que é e o que pode ser o ensino do Campo, uma ação social que não se entende Educação do Campo em si própria e nem somente a partir dos assuntos do ensino, exibindo e afrontando as impossibilidades sociais que a fornecem. Consiste em estes mesmos atributos que ainda podem representá-la como classe de análise das ações por ela causadas ou de outras ações que não acolhem por essa nomenclatura nem conversam com essa vivência.

Na ideia da práxis educativa, a Educação do Campo planeja o futuro quando readquire a conexão efetiva entre formação do homem e cultivo material da experiência, quando arquiteta a intencionalidade pedagógica rumo a novos paradigmas de analogias sociais, pelas junções com novas maneiras de cultivo, com o serviço adjunto desprendido, com outras importâncias e ajustes políticos, com movimentos sociais que afrontam os contrassensos envolvidos nessas ações.

Assim, compreende-se que, para debater a conjuntura da Educação do Campo, faz-se necessário conhecer, mesmo de maneira sucinta, o início das lutas pela qual os Movimentos dos Trabalhadores Rurais, os Sem-Terra tornaram-se

legítimas, e como o ensino educativo passou a fazer parte efetivamente nas escolas do campo e no campo.

Nessa perspectiva, a seguir faz-se uma breve discussão sobre o contexto histórico das lutas pelo ensino do campo e no campo a fim de que se entenda, claramente, como a educação camponesa originou-se. Vale ressaltar, ainda, que o ensino do e no campo não pode ser visto desvinculado das questões pelas quais lutaram, mas sim por um ensino inerente às suas ideologias, com princípios e programas específicos, isto é, uma educação voltada para a realidade cotidiana dos alunos do campo.

3.1 Conjuntura histórica da Educação do Campo

Historicamente a educação do Brasil é marcada pela visão de ensino como privilégio de alguns, voltado para a classe dominante, excluindo, desse modo, a outra parte da população dos conhecimentos necessários à sua participação ativa e crítica na sociedade.

Segundo Aranha (1996) a educação do Brasil enfrenta sérios problemas desde o início de sua história iniciada com a chegada dos jesuítas ao Brasil em 1459. Na ocasião, os padres jesuítas deram origem a um ensino no qual não era permitido aos sujeitos questionar sobre sua própria existência. O ensino era movido pela pregação da fé religiosa, porém, nesse período existiam dois tipos de educação, uma voltada para os índios e outra voltada para a elite. Essa educação durou em média 210 anos, considerando que, no ano de 1759 os jesuítas foram expulsos do Brasil.

O Brasil embora analisado como um país de modo eminente agrário, sequer aludia sobre educação rural em seus documentos legais de 1824 e 1891, o que comprova dois entraves de administração pública, ou seja, o desrespeito por parte dos gestores com o ensino destinado aos trabalhadores do campo e vestígios de uma tradição cultural e política densamente estruturada num acúmulo econômico agrário baseado no latifúndio e servidão. (NASCIMENTO, 2009).

A inquietação, no que diz respeito ao campo, começou quando os camponeses em 1910 e 1920 abdicaram o campo por carência de emprego, trocando a zona rural pela zona urbana a procura de trabalho, obrigando o poder público se afrontar com as provocações postas pela nova circunstância.

Entretanto, embora o país sendo uma nação agrária, o ensino rural foi contemplado legalmente primeira vez em 1934.

Desse modo, na batalha por um novo rumo constitucional, os Pioneiros da Escola Nova visavam reconstruir o aparelho educativo de modo a preparar o sujeito para o exercício de sua cidadania, oportunizando a todos a promoção ao ensino e extensão do Estado de Direito igualitário, o que resultaria no fortalecimento do universo burguês. (NASCIMENTO, 2009).

No Brasil as décadas de 1960 e 1970 foram períodos relevantes, uma época de batalha e oposição política. As lutas sociais se destacam como mobilizadoras sociais pela popularização das relações econômicas, política e sociais no país. Segundo Gadotti (1980 *apud* OLIVEIRA, 2001, p. 29, grifo do autor), "é o momento onde 'novos sujeitos sociais coletivos se constituíram', representando a emergência de uma nova configuração das classes populares no cenário público ou anunciando o aparecimento de um novo tipo de expressão dos trabalhadores"

Nesse momento houve maior intensidade e ingresso do capital estrangeiro na economia, ocasionado num desenvolvimento das controvérsias do capital por meio dos grandes investimentos, ou seja, por meio do modelo desenvolvimentista. Em decorrência disso, este panorama contraditoriamente assinalado pelo crescimento da economia e do subdesenvolvimento sucedeu o desenvolvimento da luta operária e campestre, o nascimento de grupos de esquerda e de grupos e associações que ansiavam por mudanças no corpo da sociedade, igualmente o compromisso de alguns campos religiosos com os movimentos sociais. Ocorreu ainda o desenvolvimento e a divulgação de experimentos que viam no ensino escolar um dos mecanismo que favoreceria uma maior compreensão política e social, tornando a população conhecedora dos seus direitos e deveres e uma atuação transformadora das organizações do sistema capitalista presente no país. (QUEIROZ, 2011).

Em conformidade com Maciel, (2011, p. 334), "O fim do período militar propiciou um re-despertar dos movimentos sociais quando houve claramente uma disputa entre os projetos de reestruturação social e educacional, tanto na ótica do capital quanto na dos trabalhadores". Nesta época, o movimento pelas reformas de base reestrutura políticas afluentes, urbana, campestres, bancária e universidades foram consolidadas.

Por outro lado, o momento foi também marcados por forte repressão do Estado. Como disse Queiroz (2011, p. 38) a esse respeito:

> Por parte da ditadura militar houve uma forte repressão a todos estes movimentos sociais, tanto no campo, quanto na cidade. Ocorreram muitas prisões arbitrárias, torturas, processos forjados, assassinatos de operários, camponeses, líderes sindicais, de membros de igreja e de partidos de esquerda. Juntamente com isso, a ditadura impôs projetos e medidas com o objetivo de integrar o Brasil na corrente de desenvolvimento e expansão do capitalismo mundial.

O período foi marcado por uma aguda operação do Governo, tanto nos aspectos políticos, quanto no setor econômico e agrícola. A influência do Sistema teve como desígnio depreciar os valores dos mantimentos e dos produtos da agricultura e indústria expandindo o cultivo rural, tendo com isso crescimento na exportação.

Na perspectiva educacional tiveram vários planos de desenvolvimento educativo preocupados, especialmente, com o rendimento dos investimentos educacionais que procedeu na “Reforma Universitária de 1968 e na Lei de Profissionalização do Ensino Médio de 1971” (QUEIROZ, 2011, p. 38). A finalidade era capacitar os jovens, de modo antecipado, com isso, preparando maior quantidade de operários para o campo da indústria, ao mesmo tempo impedindo o acesso no ensino superior. Por essa razão buscava-se tanto sustentar intensamente o domínio político e social, barrando os arranjos e movimentos que lutavam pela transformação das estruturas sociais, quanto ativar a produção e o crescimento capitalista.

Se em contrapartida a memória do ensino rural no país foi de rejeição deste direito aos camponeses, por parte dos atos e das ações do sistema, se evidencia, principalmente nos últimos anos do século XX, todo um movimento e aparelhamento por parte dos arranjos e grupos agrários, não somente por um ensino rural, mas por um ensino do campo. Estes movimentos fazem parte da conjuntura de ações e iniciativas contra a centralização da terra, do domínio e do conhecimento.

Para Gohn (2011, p. 334), a criação ou ativação de entidades de fomento à pesquisa alavancaram o debate sobre os movimentos sociais.

> No Brasil, essa relação foi sendo vagarosamente construída a partir do fim dos anos 1970, quando foram criadas novas associações ou ativadas entidades científicas já existentes, a exemplo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), a Associação Nacional de Pós- -Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), realizadas bienalmente, que passaram a debater os problemas

> socioeconômicos e políticos e a destacar os grupos e movimentos sociais envolvidos. Essas entidades e eventos pautaram, no fim dos anos 1970 e durante a década de 1980, em seus grupos de trabalho e pesquisa, mesas e debates, o tema dos movimentos sociais. (GOHN, 2011, p.334).

A década de 1970 no país foi marcada pelas lutas e contrastes coletivos, em procura da liberdade de direitos do exercício da cidadania extinguida e contra a opressão vigente. Foi uma época de organização das lutas sociais, e luta pela soberania popular. No setor educacional, predominam as ações de ensino popular por meio do ensino político, da alfabetização, do ensinamento das primeiras letras de jovens e adultos, da constituição de líderes sindicais, comunitários e populares. Alguns órgãos de determinadas igrejas, tiveram um acordo com as lutas sociais e com os movimentos e arranjos dos operários tanto no setor urbano, quanto no meio rural. Nesse período, por exemplo, foi criada a Comissão Pastoral da Terra (CPT), uma organização da Igreja Católica, embora contando com o envolvimento de outras instituições religiosas de amparo aos posseiros, na luta pelo aperfeiçoamento agrário e pela estabilidade na terra. (QUEIROZ, 2011).

> A relação movimento social e educação foi construída a partir da atuação de novos atores que entravam em cena, sujeitos de novas ações coletivas que extrapolavam o âmbito da fábrica ou os locais de trabalho, atuando como moradores das periferias da cidade, demandando ao poder público o atendimento de suas necessidades para sobreviver no mundo urbano. Os movimentos tiveram papel educativo para os sujeitos que o compunham. Já existe um acervo considerável de pesquisa sobre aquela época, várias teses, dissertações, livros e outros trabalhos acadêmicos foram produzidos. (GOHN, 2011, p. 334).

Neste período também foram criaram as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) no estado do Espírito Santo, lidando com a Pedagogia da Alternância, no Ensino Fundamental. Embora tenham brotado no final da década de 60, nos anos 70 vão se ampliando, sobretudo em 1976, principia-se o primeiro experimento de Escola Família Agrícola de Ensino Médio (EFAs de EM). (QUEIROZ, 2011).

Ainda segundo Queiroz (2011, p. 39),

> Nos anos 80, quando houve perdas e ganhos, [...] vale ressaltar a organização e fundação da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, e do Movimento Sem Terra (MST), em 1984. A CUT, representando o movimento sindical brasileiro que se opunha à prática sindical conservadora, contou desde a sua fundação com participação dos trabalhadores rurais. O MST se consolidou no Brasil como um movimento combativo e expressivo na luta pela reforma agrária e tem contribuído para uma reflexão e uma prática de educação do campo.

A década de 70 foi marcada pelos movimentos sociais, e a intensificação da crise econômica no país sendo necessário investir na educação, uma vez que, ela

seria a garantia do crescimento econômico. Porém, mais tarde, o governo federal diminui tal investimento.

Evidencia-se que, no período entre a década de 1970 e1980 surgem no país algumas mudanças significativas, pois, os movimentos estudantis lutavam em favor da valorização dos direitos sociais, a fim de garantir para toda população um ensino gratuito.

> No campo educacional podemos dizer com Gohn (2001) que os debates e as iniciativas sobre a educação para a cidadania e a escola cidadã, marcaram a década de 1980 e contribuíram decisivamente para que se inscrevesse algumas conquistas dos trabalhadores na nova Constituição promulgada em 1988, entre as quais vale ressaltar a compreensão e proclamação da educação como direito. (QUEIROZ, 2011, p. 39).

Assim, a partir dos anos 80 finalmente a população passou a ter um entendimento maior sobre seu poder de participação social, na visão de que o saber transforma a realidade, ou seja, a pessoa que detém o saber tem em suas mãos o poder de mudar qualquer situação, inclusive os líderes do país, que são os responsáveis pelo descaso em todos os setores públicos.

Nesse enfoque, o processo de debates por um ensino no campo de qualidade está atrelado a questões políticas e sociais. A luta por redemocratização do país no período da ditadura militar caminhou lado a lado com o movimento por um ensino que pudesse corresponder as características das distintas realidades viventes no Brasil. É necessário salientar que lutas sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), apresentaram grande valor por defenderam um ensino de qualidade voltado para o povo do campo. Entretanto, foi a Constituição Federal de 1988, que destacou um dos momentos mais marcantes para a melhoria do ensino no país, considerando o diz em seu artigo 205: “A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, n/p).

A década de 1990 foi marcada pelas compreensões e técnicas neoliberais que arriscaram confundir o conceito de que só por meio da educação será possível libertar o país, ocultando a origem das maiores dificuldades da sociedade que demandam transformações estruturais. Unindo-se a isso, foram acatadas as sugestões e propostas de empresas financeiras de outros países no setor

educacional, sobretudo, o Banco Internacional de Reconstrução e Fomento ou Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). (CUNHA, 2007).

No ano de 1998, foi elaborado pelo sistema do país, o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), com a legitimidade de provocar a política de ensino direcionado ao povo que vive e trabalha no campo. Entretanto, contraditoriamente, esta proposta se prende ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), que se depara sob a administração do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), apresentando como foco o ensino do campo, porém não é dirigido pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), mas por uma secretaria responsável pelo assunto fundiário. (BRASIL, 2009).

Todas as propostas por um ensino de qualidade, no setor campestre, procederam ao I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em julho de 1997.

No ano de 1998 foi realizada a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo; em 2002, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo; Já em 2003, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo e em 2004, foi efetivada a segunda publicação da Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (SECAD, 2009). Nesse sentido, todas estas ações apresentaram e ainda apresentam grande importância para o estágio do ensino atual, contudo é manifesto que estes foram somente pequenas conquistas frente a grande luta em defesa de um ensino igualitário e de qualidade.

Mas no que diz respeito a educação do campo, houveram alguns progressos, embora a LDB nº 9.394/96 tenha reorganizado o ensino técnico no país desde as exigências do Banco Mundial, desarrumando o ensino unitário, e desvinculando a educação profissional da formação como um todo, pela primeira vez na legislação teve uma alusão manifesta à peculiaridade e caracterização quanto ao atendimento de educação básica para os sujeitos do campo. (QUEIROZ, 2011, p. 40).

Não se pode negar a relevância do PROCAMPO como ação pública, que embora seja pontual e não constante no que se refere a afirmativa e valorização da formação do professor do campo, precisa ser destacada a atribuição de lutas compreendidas nesse contexto por parte do MST e instituições públicas. E mesmo entendendo que tal ação contém restrições intrínsecas a própria compreensão ao

patamar das nações desenvolvidas, com isso termina por apoiar a conservação de interesses sobrevindos, especialmente do capital.

Embora, o empenho maior nas ações pedagógicas seja do capital, é pertinente destacar as lutas sociais aparelhadas do campo que tem conseguido canalizar forças e depositar no rol da legitimidade, o ensino da população do campo, o que do ponto de vista histórico brasileiro surge relegado ao silêncio.

Desse modo, se pode dizer que o Procampo é decorrente do movimento em que o MST juntamente com as instituições públicas depositou no ajustamento da agenda do país a proposta de arquitetar uma ação nacional de formação de professores específica para o campo. Contudo, não deixa de ser resultado de preocupações e racionalidades distintas, pois, os cursos de formação docente partem das lutas sociais do campo reunidos na Conferência Nacional realizada no ano de 2004, que deu início à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECAD/MEC), e ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo).

Quanto a escola ativa trata-se de uma estratégia metodológica inserida, primeiramente, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, que prosseguiu com os presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Caracteriza-se pela existência de salas multisseriadas ou instituições escolares pequenas, em ambientes de difícil acesso e baixo contingente populacional, com somente um docente para todos os níveis de ensino, estudando todos juntos num mesmo espaço de aula.

Considerando a conjuntura histórica da educação do campo, bem como suas conquistas, a seguir se discute as leis e diretrizes que regem essa modalidade de ensino.

3.2 Leis e Diretrizes da Educação do Campo

A luta pela preparação e consolidação de uma ação pública para a Educação do e no Campo no país é uma questão que tem sido muito discutida, entretanto, ganha proeminência somente a partir de 1990, época na qual o ensino passa a ser o cerne das discussões. Os debates acerca da heterogeneidade cultural e da solicitação à preparação de ações públicas acentuadas para campos avaliados vulneráveis e isolados como é a ocorrência do ensino do campo, e da educação voltada para o povo indígena, entre outras, vêm ganhando realce no registro não

apenas no Brasil mas em outros países como reação ao colapso do capital provocada na década de 1970. (SOUZA, 2006).

A inserção dos artifícios neoliberais no setor social, assinalada pela diminuição do Estado e da invenção de comércios nessa área contou com a atuação ativa de empresas internacionais. A educação teve uma vasta submissão das ações pedagógicas a uma lógica estreitamente nos padrões de administração empresarial como indicativos para a atualização do trabalho público de ensino. Assim, as ações educativas passaram a enfocar o acolhimento do povo marginalizado, tendo uma vasta dispersão de atividades sociais para compensar e aliviar a linha de pobreza.

De acordo com Souza (2006, p. 38 - 39, grifos do autor),

> O primeiro relato a respeito da educação nos assentamentos foram produzidos no início dos anos 1980. Tais documentos enfatizavam uma escola diferenciada para o campo, especialmente para os assentamentos. Pensar e desenvolver propostas sobre ‘que escola queremos’ e ‘como organizar a escola do assentamento’ foram preocupações que nortearam a ação dos educadores envolvidos nos assentamentos e acampamentos organizados no MST. [...] Na década de 1990, a produção de materiais pedagógicos teve sequência ao lado das novas relações construídas no ‘encontro’ com organizações e instituições da sociedade civil, dentre eles a universidade. Em 1996 foi realizado o Censo da Reforma Agrária, pelo governo federal, onde foi possível constatar o número de analfabetos completos e incompletos – (34%) – entre os beneficiários da reforma agrária, além das pessoas não letradas (sabem escrever poucas palavras, mas não interpretam as mensagens implícitas nos textos e imagens midiáticas). Neste período, alguns estados como Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná vinham reivindicando programas de educação de jovens e adultos, junto do Estado e Secretarias Municipais de Educação.

Nesse enfoque, a conjuntura dos anos de 1980 e começo dos anos 1990 foi assinalada por alguns fatos que incitaram a criação de uma lei que assegurasse a oferta de atendimento de todas as pessoas, e, por conseguinte aos sujeitos do campo quanto ao seu direito educacional, a saber, a exibição dos conflitos que vinham acontecendo na área campesina, à invenção do MST, a reforma da Conjuntura do país para Estado Democrático de Direito, harmonizando um setor de discussões e movimentos pelo ensino como um direito de todos, o qual incitou as lutas sociais dos campestres a colocarem em pauta a discussão sobre a justiça e igualdade do direito ao ensino do povo campestre. (PIRES, 2012).

No ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal do país, o ensino passou a ser direito de toda a população e obrigação do Estado. Embora o país sendo uma nação com especialidades agrícolas, as constituições que precederam a Constituição Federal de 1988 não mencionaram o ensino do campo, até então conhecido como ensino rural. Essa deficiência de estrutura legal exprime de

um lado o menosprezo dos administradores com o ensino campestre e de outro, os detritos de padrões culturais vinculados a um acúmulo de capital agrário apoiado no latifúndio e no serviço escravo.

Segundo Pires (2012, p. 90):

> As mobilizações em torno do processo constituinte e a afirmação de uma cultura de direitos garantiram importantes conquistas da população e espações de participação nas políticas púbicas. Isso fez com que essa Constituição se tornasse expressão dessas reivindicações e, consequentemente, se constituísse em um marco para a educação brasileira, ao incorporar entre os direitos sociais e políticos o acesso de todos(as) os(as) brasileiros(as) à educação escolar como uma premissa básica da democracia.

A estrutura legal da Constituição Federal CF/1988 permitiu que, no ano de 1996, fosse aprovada a LDB nº 9.394/96, que ressaltou em seus artigos 23 e 28 o ensino rural como segurança aos sujeitos do campo.

> Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.
> 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. (BRASIL, 2010, p. 20; 25).

Os aparelhos legais têm a finalidade de preparar o currículo escolar bem como os procedimentos de ensino em conformidade com as especificidade dos alunos, de tal modo como a adaptação do calendário escolar à realidade do campo.

Os ambientes de discussão permitidos pela LDB 9.394/96 e os Seminários Nacionais sobre Educação do Campo desenvolvidos no final dos anos 1990, junto com a movimentação das lutas sociais campestres procederam na constituição de um novo modelo de ensino do campo, em resposta ao ensino rural, procurando a preparação de uma lei particular ao povo do campo assegurando o direito a uma educação em seu ambiente de existência.

Em refutação as lutas sociais campestre, com evidência o Movimento dos Sem Terra, em 2001 foram organizada as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Instituições Escolares campestres. O documento que segue as Diretrizes mostra o percurso histórico do ensino do Campo, realçando à dívida que o Brasil tem

para com os sujeitos do campo, que, durante muito tempo ficaram esquecidos. (OLIVEIRA; BOIAGO, 2016).

> A aprovação recente do parecer nº 36 de 2001 e da Resolução nº 01 de 2002, da Câmara da Educação Básica do Conselho Educacional de Educação, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação reconhece o papel estratégico da educação no desenvolvimento rural sustentável dos estados e municípios reafirmando, assim, a prioridade que a Educação do Campo deve ocupar no Plano Nacional de Desenvolvimento Rural. [...] com a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo, foi desencadeado um processo de mobilização e envolvimento social, que visa fortalecer a construção de políticas públicas que visam o acesso e permanência a Educação de qualidade para os povos do campo. (BORGES, 2011, p. 5).

A adesão às Diretrizes Operacionais com a finalidade de ajustar os direitos adquiridos no campo pedagógico a essa realidade, é de grande importância para as instituições do campo, pois significa o redirecionamento de um direito recusado. A promoção a um bem de fato social é particularmente importante, para o conhecimento e participação em ações políticas, econômicas, sociais e culturais. Além disso, é a primeira ocasião na história pedagógica que se constrói ações especificas para os estabelecimentos de ensino do campo, ou seja, estratégias para adaptar os direitos estabelecidos pela Constituição Federal e pela LDB, no que se refere à universalização da promoção dos sujeitos do campo ao ensino básico, profissionalizante.

Desse modo, a compreensão de Educação do Campo sugerida pelas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2001) ultrapassam a compreensão de ensino rural que se possuía, um ensino que levava em conta somente a extensão econômica. O novo entendimento compreende a liberdade humana, a consideração às peculiaridades do campo, considerando, ainda, as particularidades da cultura do campo, da identidade das pessoas, bem como das relações do ambiente no qual eles vivem e também das estruturas políticas.

3.3 Classes Multisseriadas

As classes multisseriadas, presentes nas instituições escolares situadas no campo, são formadas por alunos de diversas séries/anos e níveis de aprendizagem, agregados em um mesmo espaço, isto é, numa mesma sala de aula sob a regência de um único professor. (DRUZIAM, 2013).

No campo, as classes multisseriadas são resultados de uma época histórica que remete ao país no período colonial, com as educadoras leigas que ministravam aulas aos filhos dos senhores das terras e por decorrência aos filhos dos seus servidores depois da expulsão dos jesuíticos do Brasil no ano de 1759.

No ano de 1827, com a publicação da Lei Geral do Ensino, pelo sistema imperial, se seguiu uma educação mútua, através de monitoria, isto é, onde alunos considerados mais inteligentes doutrinavam os alunos mais novos. Batizado como Método Lancasteriano, foi oriundo da Inglaterra pelo Sistema e adotado como um progresso no ensino do país no século XIX.

Com a Proclamação da República em 1889, foram instituídos os Grupos Escolares e juntamente com eles começa a adoção do padrão seriado de ensino que se difundiu primeiramente e especialmente nas cidades, visto que, nas vilas e aldeias e no setor rural continuaram funcionando as instituições multisseriadas, para atender assuntos de camada demográfica e população pequena, questão ainda comum.

A partir do ano de 1990 sucedeu uma nova reorganização econômica no país, ocorrendo uma reestruturação da arranjo administrativo educativo, com a municipalização da educação, especialmente nas primeiras séries do ensino fundamental, entre outras questões. Foi um momento marcado pela decorrência do fim do período militar.

Na conjuntura do campo, no final dos anos de 1980 e começo dos anos de 1990 ocorreu uma reascensão das lutas sociais, com o revigoramento da arranjo dos lutadores do campo e de suas lutas, tendo como efeito o constituição do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), dentre outros.

> A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 9394/96, viveu-se um momento de fechamento das escolas/classes multisseriadas do campo, com a nucleação nas sedes dos municípios, advinda da municipalização e da adoção das reformas neoliberais que atingiram também a educação. Ao mesmo tempo, houve a constituição da Educação do Campo como fruto das lutas dos movimentos sociais do campo pelo acesso às políticas públicas de educação aos trabalhadores que produzem sua vida neste espaço. (JANATA; ANHAIA, 2015, n/p).

De maneira histórica, a adoção do padrão de classes multisseriadas nas escolas do campo considerou, particularmente, o espaço geográfico tomando como elemento decisivo a baixa condensação demográfica, devido à classificação da população em residências distantes umas das outras.

Para Druziam (2013, p.133),

> A multissérie constitui principalmente uma realidade eminentemente do campo. Nas turmas multisseriadas, existe um único professor, assumindo, muitas vezes, múltiplas funções, de faxineiro a professor, para duas, três e até quatro séries diferentes ao mesmo tempo e no mesmo espaço. A existência das escolas unidocentes denuncia a desvalorização e a sobrecarga de trabalho do professor, que atende a demanda de várias séries e ainda desempenha todas as funções no âmbito da escola, desde a docência, passando pelo preparo da merenda, até a limpeza do estabelecimento.

Evidencia-se que nas turmas multisseriadas, são inúmeras as dificuldades enfrentadas pelos professores, as condições hipotéticas para realizar suas ações educativas, sobretudo, para lidar com a questões culturais diversas, aliadas à falta de uma formação específica, e de condições necessárias para o bom andamento da escola e por falta de ações públicas que considere as especificidades deste contexto. Essas instituições do campo têm formado sua identidade forjada, o tempo todo, na escassez do exemplo urbano.

Ainda de acordo com Druziam (2013, p. 133),

> Apesar da luta dos movimentos sociais por uma escola do campo, persiste uma dificuldade destas fazerem parte da agenda dos municípios com a devida atenção que merecem, também se ressalta o descompromisso político com relação ao cumprimento dos preceitos assegurados pelos marcos legais da Educação do Campo.

Esse discurso se ajusta no modelo tecnocrático que determina os paradigmas de racionalidade de países europeus como únicos para o mundo, estabelecendo uma única maneira de pensar, sentir e agir, sem levar em conta a heterogeneidade de classe vigente na sociedade. Esse modelo exerce forte controle sobre os moradores do campo e também da cidade, conduzindo-os a constituir muitas alegorias entre as maneiras de vida urbana e do campo, entre os estabelecimentos da cidade e as do setor campestre, e a entender que as escolas do campo precisam acompanhar os mesmos paradigmas e referências da zona urbana, se ambicionarem superar o baixo nível escolar e se tornar instituições de qualidade. (DRUZIAN, 2013).

> A organização de forma seriada exige o trabalho pedagógico de forma fragmentada, fazendo com que as atividades de planejamento, de currículo e de avaliação sejam desenvolvidas isoladamente para cada uma das séries, acumulando vários alunos reprovados por não conseguirem supostamente seguir o processo linear. Logo, é evidenciada a necessidade de organizar e homogeneizar. [...] a organização seriada está em crise por ser antidemocrática, classificatória e segregadora, pois quando se busca entender como a mente humana aprende, torna-se sem sentido propor que as escolas do campo, multisseriadas ou não seriadas, virem seriadas. (DRUZIAM, 2013, p. 134).

Assim, tanto o padrão seriado quanto o modelo multisseriado enfrentam desafios na procura de uma ação de ensino e aprendizagem eficiente. E estes desafios são ao mesmo tempo condições da instituição do campo para articular os saberes que os alunos têm, o direito de desenvolver atividades a partir de suas vivencias, da religação entre ensino e a cultura, conectado aos saberes científicos nos diferentes campos do saber. Surge, então, um grande potencial de extensões constituídas que foram afastadas pela cultura estilhaçada e egocêntrica do capital, apesar de na realidade se exibem articuladas, às vezes em conveniência. Além de cooperar com a formação da autonomia dos alunos, essas articulações permitem a interiorização da criticidade imprescindível ao entendimento da ausência da indiferença científica, com o local da história dos diferentes conteúdos e da contextualização histórica nas quais foram produzidas. (MOLINA; SÁ, 2012).

As turmas multisseriadas são uma provocação às políticas públicas do território campestre, visto que apresentam no decorrer da história um quadro de deficiência do Estado e de administração deficitária. Por esse motivo tem sido incessantemente criticadas pela pouca eficácia. (BRASIL, 2007).

A turma com alunos de diferentes séries e diferentes níveis de aprendizagem foi implantada por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB Nº 2/2008, que instituiu diretrizes integrantes, leis e títulos para a ampliação de ações públicas de acolhimento ao ensino de Educação Básica do Campo. Em seu artigo 10, inciso 2 são instituídas determinadas condições tendo em vista a elevação da qualidade do ensino desenvolvido nas classes multisseriadas.

> As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008, n/p).

Desse modo, além de os professores que trabalham nas classes multisseriadas no setor campestre, precisarem, compete à instituição do campo dispor de uma estrutura física que efetivamente atenda aos interesses e necessidades dos alunos, pois a escola tem um importante papel na ação mais ampla de mudança social, a qual acontece por meio da intencionalidade de um plano de formação de pessoas que entendam criticamente as opções e proposições socialmente acolhidas, com o intuito de formularem escolhas de um plano político.

Nesse sentido, cabe à instituição do campo o desafio de elaborar e desenvolver um projeto de ensino agregado a um plano político de mudança social comandado pela classe dos sujeitos trabalhadores, o que requer a formação dos moradores do campo, a fim de causar simultaneamente a mudança do universo e a automudança humana.

Segundo Medrado (2012, n/p),

> [...] os professores dessa modalidade se sentem ansiosos ao pretender realizar o trabalho da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, numa situação em que atuam em várias séries concomitantemente.

Com base nas considerações do autor, a situação dos docentes das turmas multisseriadas apresenta-se mais difícil e desafiante pois, além da ação pedagógica, que requer o planejamento e desenvolvimento de metodologias diferenciadas para atender os alunos de diferentes séries e níveis de aprendizagem, são forçados a realizar a função administrativa na escola. É comum encontrar professores que cuidam dos trabalhos de secretaria, fazem e servem o lanche escolar, além da limpeza dos ambientes físicos, acrescenta-se, ainda, a responsabilidade de garantir a segurança da instituição, entretanto são remunerados apenas pela ação docente.

Nesse contexto, pela situação em que se depara o paradigma de turmas multisseriadas, observa-se que o ensino está distante de alcançar o grau de qualidade que a educação do campo necessita e que tem direito.

3.4 A educação do campo como política pública

A Educação do campo se constituiu a partir das lutas sociais abrindo espaço para a discussão sobre o direito dos sujeitos do campo. Isso provocou, sem dúvida, um envolvimento mais direto com o Estado no debate pela produção de ações públicas adequadas para o território do campo, imprescindíveis para compensar as históricas dessemelhanças e cerceamento destes sujeitos a acessibilidade às políticas de ensino, como a tantos outros direitos. (CALDART et al., 2012).

Ainda segundo a autora, a grandeza da ação pública, inegável, está na oportuna constituição do ensino do campo, porém, sua forma e, ainda, sua centralidade foram deliberadas na ação acrescente das pessoas envolvidas e nas articulações políticas, viabilizadas, sobretudo, na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Não por acaso foi a segunda Conferência Nacional de Educação do Campo de 2004 que sanciona o entusiasmo assumido pelo movimento por uma ação pública de ensino do campo, por meio da legenda aprovada pelos seus partícipes: “Educação do campo: direito nosso, dever do Estado”. (CALDART et al., 2012, p. 51).

> É importante ter presente uma sutileza que marca a Educação do campo: o MST, desde o seu início, lutou por escolas públicas, mas até o momento de entrada na Educação do campo não tinha colocado em sua agenda de debates e de lutas a questão da política pública, de pensar a educação para além de si mesmo, ou para além da esfera dos movimentos sociais, de pressionar o Estado a garantir direitos para o conjunto da população do campo, de buscar interferir, afinal, no desenho da política educacional brasileira (CALDART, 2009, p. 52).

O percurso da educação do campo foi delineando a grandeza da ação pública como uma de suas bases centrais, na articulação constante de que esta grandeza não tragasse a tradição e a história dos seus sujeitos, conflito tanto mais acirrado pela dialética do artifício pequeno que reprime a administração do Sistema do país.

Esta evidência de movimentos e articulações em volta da ação pública vem concebendo simultaneamente um progresso e um retrocesso, expansão e estreitamento, intransigência e prejuízo nas lutas sociais do campo no que diz respeito à educação. Entretanto, há um avanço significativo no sentido da progressão lógica em relação ao período anterior embora, na atual conjuntura, ainda não se tem condições objetivas de considerar com mais profundidade mas em volta das quais já é possível ousar alguns entendimentos.

De acordo com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) mapear os arranjos públicos que no decorrer da história têm se responsabilizado pelo ensino para o campo é uma prática de reconhecimento de finalidades e perspectivas postas pelos distintos comandos brasileiros para a população do campo.

A constituição do Ministério da Educação e Saúde Pública, na década de 1930 embora aponte para a estrutura de um aparelho nacional de educação, não contemplou um arcabouço organizacional para o ensino do campo que permaneceu subordinado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Desde aquele período, o povo do campo passou a ocupar o centro de campanhas educacionais dispersas que apresentavam como finalidade fixar pessoas do sexo masculino e feminino no

campo, estando a educação primária e a aprendizagem agrícola de grau elementar inseridos nas estratégias dos planos de colonização agrícola.

> [...] foram criadas, a partir do final da década de 1950, agências de desenvolvimento regional - tais como a Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (Sudene) e a Superintendência do Desenvolvimento do Sul (Sudesul) - e órgãos federais de colonização e reforma agrária - Superintendência da Política da Reforma Agrária (Supra), Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (Inda) e Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (Ibra), Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Das ações educativas desses órgãos podemos destacar o Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-obra Rural (Pipmoa), iniciado em 1963 e retomado em 1972. (BRASIL, 2007, p. 15).

No setor do Ministério da Educação, com a finalidade de agrupar em um só setor todas as entidades federativas de educação agrária, foi elaborada no ano de 1973, a Coordenação Nacional de Ensino Agrícola (COAGRI), atrelada ao setor de Departamento de Ensino Médio. Tal organização tinha como papel prestar auxílio pedagógico e financeiro a todas as instituições federais de educação técnica agrícola e seguia uma ação centrada e convencional para todas os setores regionais do país.

> No período final do regime militar, as políticas públicas para a educação do campo continuaram a seguir a mesma lógica dos projetos integrados que somavam assistencialismo e preparação elementar de mão-de-obra agrícola. A elaboração pelo MEC do II Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, em 1980, resultou na criação de programas dessa natureza, tais como o Programa Nacional de Ações Sócioeducativas e Culturais para o Meio Rural (Pronasec) e o Programa de Extensão e Melhoria para o Meio Rural do Nordeste (Edurural-NE). (BRASIL, 2007, p. 15).

Na década de 1990, mais precisamente em 1998, foi organizado o PRONERA vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), nos dias atuais MDA. Este plano concebe uma parceria técnica entre Sistema Federal, estabelecimentos de educação superior e lutas sociais do setor campestre para promoção de estudos de jovens e adultos em campos de reforma agrícola e formação de educadores para as instituições situadas em assentamentos. (BRASIL, 2007).

Segundo Molina e Sá (2012, p. 587), “o tema das políticas públicas adquire ainda maior centralidade na história da Educação do Campo a partir da II Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 2004.” A partir de então a temática das ações públicas e o movimento relacionado a elas foi se desenvolvendo associando simpatizantes e contraditores quer nas lutas sociais do campo quer dentre seus companheiros das instituições superiores e demais estabelecimentos de ensino que discutem o ensino do Campo.

Antes, é necessário mencionar que a discussão a respeito das políticas públicas, no contexto da Educação do Campo, pauta-se na ideia dos direitos. As ações públicas constituem o Estado em ação. Elas exprimem maneiras de agir do sistema, por meio de projetos que tem por finalidade materializar os direitos legais, bem como os direitos coletivos estabelecidos no artigo 6º da Carta Magna de 1988. Pelo fato de as ações públicas serem maneiras de atuação do Sistema para assegurar os direitos coletivos, elas também são tituladas muitas vezes, ações sociais. A eficácia da validação do direito à instrução escolar em todas as modalidades de ensino para os sujeitos do campo exige a adoção de ações e projetos que sejam do Sistema às pessoas do campo.

3.4.1 A escola do campo

De acordo com Molina e Sá (2012), o conceito de escola do campo surge e se amplia no bojo das lutas da Educação do Campo, desde os experimentos do desenvolvimento humano desenvolvidos na conjuntura da ação das lutas sociais do campo por um pedaço de chão e educação.

Trata-se, deste modo, de uma compreensão que surge das controvérsias dos movimentos sociais e das ações educativas dos trabalhadores do campo e no campo.

Desta maneira, ela se assenta numa analogia de incompatibilidade às concepções de instituição escolares hegemônicas e ao plano pedagógico recomendado para a categoria trabalhadora pela classe capitalista. A luta histórica de constituição da concepção de instituição do campo faz parte da mesma luta pela construção de uma proposta de campo e de coletividade pelo empenho da classe trabalhadora, no período atual, se contrapondo a hegemonia.

Desse modo, a concepção de instituição escolar do campo se consolida na ação histórica do movimento da camada trabalhadora pela melhoria do sistema sócio econômico. O acesso ao saber e a segurança do direito à educação para as pessoas do campo fazem parte deste movimento. A característica desta introdução se mostra nas situações concretas em que acontece o movimento dos grupos no campo do país, visando o modo de extensão do Agronegócio bem como suas deliberações acerca da luta pela terra e a analogia de grupo das pessoas do campo.

> A concepção de escola do campo se insere também na perspectiva gramsciana da Escola Unitária, no sentido de desenvolver estratégias epistemológicas e pedagógicas que materializem o projeto marxiano da formação humanista omnilateral, com sua base unitária integradora entre trabalho, ciência e cultura, tendo em vista a formação dos intelectuais da classe trabalhadora. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327).

A intenção de uma proposta construída por pessoas que entendam, de maneira crítica, as escolhas e proposições coletivamente acolhidas e que sejam capazes de elaborar caminhos de uma proposta política, confere à instituição do campo uma espantosa ajuda Na ação mais ampla de mudança comunitária. Ela se assenta na provocação de idealizar e ampliar uma constituição contra-hegemônica, Ponto central para a concretização desta qualidade é a formação da aptidão administradora da classe ativa, para que venha a desempenhar a influência da ação de reprodução coletiva no empenho das necessidades comunitárias básicas.

> Nos termos de Gramsci, esse processo formativo está intrinsecamente vinculado à atividade crítica e organizativa dos intelectuais orgânicos no conjunto de atividades culturais e ideológicas da luta de classes, na disputa entre os projetos de sociedade. Para Gramsci (1991), a capacidade intelectual não é monopólio de alguns, mas pertence a toda a coletividade, tanto no sentido do acúmulo de conhecimento ao longo da história da humanidade quanto no sentido da elaboração de novos conhecimentos que permitam compreender e superar as contradições do momento presente. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327).

O exercício de entendimento, portanto, é papel de um “intelectual comunitário” e, ainda que algumas pessoas cumpram funções mais literalmente intelectuais na comunidade, o nível dessa ação entre seus membros é somente quantitativa. (MOLINA; SÁ, 2012).

A probabilidade do exercício desta função básica da escola do campo, colaborando para a preparação desse intelectual comunitário, dependerá da maneira pela qual esta instituição permanecerá ligada ao mercado do trabalho e aos aparelhamentos políticos e culturais dos trabalhadores do campo. Essa situação significa que a educação em todos as modalidades precisa possibilitar o saber acerca do movimento social sobre os aparelhos de superioridade e condicionamento que a evidenciam e sobre a relação da cultura agrícola nesta proposta social, a partir da complexidade do aparelho de relações e de interposições que impulsionam o desenvolvimento no campo.

> Por isso, a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão

> capitalista em seus territórios. Uma das importantes vitórias conquistadas na luta dos movimentos sociais pela construção desta concepção de escola do campo foi o seu reconhecimento em marcos legal, o que se deu somente após muitos anos de experiências e práticas concretas de Educação do Campo. (MOLINA; SÁ, 2012, p. 327).

A principal destas demarcações a admitir e usar o termo escola do campo, como imagem legal validada, portanto abalizando uma caracterização em relação ao termo escola rural, foram as Diretrizes operacionais para educação básica das escolas do campo, de abril de 2002 remetidas pelo CNE. A passagem deste título ser incorporado no registro político-jurídico representa o progresso e a conquista dos que reafirmam a necessidade do campo na constituição de um novo paradigma.

Diante dessa realidade, convém ressaltar o significado conquistado naquelas linhas acerca da identidade da escola do campo. A propósito, a proposta da escola do campo é definida pela vinculação aos contextos próprios da sua realidade, firmando-se na temporalidade e conhecimentos apropriadas aos alunos, na memória comunitária que aponta futuros, no campo da ciência, arte e das tecnologias disponíveis na comunidade e nas lutas sociais que agregam as soluções necessárias à qualidade coletiva. (MOLINA; SÁ, 2012).

Ainda segundo a autora,

> O artigo 4º das 'Diretrizes operacionais' estabelece que: 'a construção dos projetos político-pedagógicos das escolas do campo se constituirá num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho' [...]. Este dispositivo legitima as experiências em curso, e abre espaço para projetos a serem propostos pelos movimentos sociais para 'ocupar' as escolas rurais, visando a sua transformação em escolas do campo. (MOLINA; SÁ, 2012, p.328, grifos da autora).

No campo das conquistas nos termos legais, conquistadas a partir dos movimentos coletivos, merece destaque a definição aplicada na Lei nº 7.352/2010, que estabelece a Política Nacional de Educação do Campo a respeito do que são escolas do campo, destacando em seu artigo 1º que escola do campo se refere aquela localizada no campo rural, de acordo com a definição dada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou também aquela localizada em setor urbano, desde que corresponda predominantemente aos sujeitos do campo. (MOLINA; SÁ, 2012).

> O reconhecimento da escola do campo como espaço de produção de uma matriz cientifico-técnica camponesa a partir da formação e experimentação agrícola Caldart (2002) afirma que a Educação do Campo não se restringe à educação formal e à escola, embora esta tem sido um elemento marcante na luta deste movimento, pois nega o descaso com as escolas do campo e

> permite a construção de um projeto educativo que dialogue com a realidade mais ampla onde ela está inserida. (SANTOS, 2008, p. 94).

Desse modo, é necessário que a escola do campo se engaje na constituição de uma matriz bem sucedida como parte dos movimentos do campo. Vale ressaltar que, isso pode ocorrer sob dois pontos: (I) comprovando o centro do ambiente físico do estabelecimento escolar como espaço de convergência de conhecimentos, experimentos e de construção de novos saberes integrados a raiz central produtiva; (II) excedendo o ambiente físico do estabelecimento escolar, compreendendo que na luta da alternância de períodos e lugares, alicerce da Educação do Campo, a instituição escolar está em constante diálogo com outros ambientes e momentos das pessoas do campo, bem como seus familiares, grupos sociais, cooperativas, dentre outros, onde também existe produção de saberes que podem motivar uma nova base produtiva.

Essa expansão da escola do campo requer uma maior cooperação entre as propostas de escolarização e de preparação técnico-profissionalizante, especialmente na área das ciências agrícolas. Além de tudo, requer uma sinergia na atuação dos professores da escola e dos agentes extensionistas, compreendidos também como professores do campo. A escola do campo precisa fazer enfrentar a supremacia epistemológica do saber transmitido pelo campo do saber capitalista.

4 VIDA PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA DO CAMPO

As diferenças entre os sujeitos têm se perpetuado e se fortalecido levando em consideração as novas maneiras de relacionamentos sociais, sejam elas nos ambientes rurais ou mesmo nos centros urbanos. Têm se transformado e ocasionado uma nova maneira de organizar o ensino, especialmente por parte dos excluídos, isto é, os trabalhadores, sobretudo, os camponeses.

A partir desse cenário emergiu a proposta de pesquisar a trajetória de vida do professor do campo. Logo, a análise desse enfoque vem confirmar as expectativas e limites desse ensino, a educação do campo.

Espera-se que o presente estudo possa se constituir referência para um ensino do campo diferenciado, cuja compreensão seja catalogada na superação das desigualdades que acabam por convalidar o dualismo da escola.

4.1 Percurso metodológico

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada no paradigma dialético. Segundo Lüdke e André (1986) na pesquisa qualitativa, o ambiente natural constitui-se fonte direta de dados.

Nesse sentido, tal abordagem apresenta-se adequada para descrever e analisar a trajetória profissional de uma professora do campo, pois permite identificar as múltiplas faces da inquietação frente a urgência de preparar os alunos campesinos por meio de um ensino voltado para o atendimento às suas necessidades, contrapondo-se a concepção de espaço rural como sinônimo de retrocesso, decadência cultural e tecnológica.

Assim, ao definir o referencial teórico-metodológico para investigação e compreensão da realidade social da educação do campo, os instrumentos da pesquisa utilizados foram a pesquisa bibliográfica e entrevista semiestrutura.

Desse modo, apresenta-se inicialmente o processo de construção da pesquisa.

4.1.1 A coleta dos dados

Para a conhecer a trajetória de vida do professor do campo, a pesquisa qualitativa caracterizou-se pela utilização de entrevista semiestruturada para análise dos fatos que revelaram a pluralidade de extensões da problemática, evidenciando sua complexidade e analogias, oferecendo assim, às investigadoras, dados que permitem a sustentação ou negação das hipóteses levantadas.

Compreender as mudanças ocorridas no meio educacional exigiu a utilização de procedimentos adequados, para tanto, segundo sugere Gil (2002), um estudo quanto aos seus artifícios técnicos, pode fazer uso da pesquisa bibliográfica, embasada em material já organizado, constituído de fontes que explicam dados aprimorados cientificamente a respeito da temática.

Quanto a classificação de informações, coletou-se dados por meio da entrevista semiestruturada junto a professora, como meio para obter as possíveis respostas às indagações levantadas, permitindo alcançar, ou não, os objetivos propostos nesse estudo.

Nesse contexto, o sujeito, fonte de demarcação da situação pedagógica foi uma professora pertencente à Rede de Ensino Público do Município de Chapadinha - MA, do espaço rural, a qual representa as práticas sociais vivenciadas, não apenas como parte integrante da realidade, mas mergulhada na sua conjuntura de produção e convívio.

A partir da entrevista realizada com a professora do campo, se conquistou a confiança e respeito da investigada, no sentido de obter dados referentes à sua trajetória de vida pessoal e profissional.

4.1.2 Análises dos dados da pesquisa

De posse dos dados, procedeu-se a análise de maneira a permitir observar os pontos de consonância e divergência. Nesse sentido, buscou-se compreender o viés que perpassa a vida cotidiana no campo.

Compreende-se a história de vida uma admirável fonte de conhecimento sobre a ação pedagógica do professor, levando em conta que, todo e qualquer sujeito tem sua própria história, suas particularidades. Assim, pretende-se nesta parte do trabalho explorar as experiências vividas, especialmente, por uma professora de

educação do campo e no campo, a fim de se conhecer, de forma mais profunda, o perfil desta profissional, a qual será identificada por “Ana”, nome fictício com a intenção de preservar a identidade da entrevistada.

Frente aos dados coletados se analisou as narrativas extraindo dos fatos compartilhados aspectos da vida pessoal, familiar e profissional.

À vista disso, nos itens seguintes apresenta-se uma análise da investigação realizada junto à professora, nos quais se destacam aspectos relevantes da problemática vivenciada no campo.

4.2 História de vida pessoal e profissional

Inicia-se a pesquisa de campo pela conversação com a entrevistada sobre a história de vida pessoal e profissional desde as suas primeiras experiências. A professora revelou:

> *Tudo começou há 17 anos atrás com uma oportunidade de trabalho, né! Eu não, necessariamente, queria ser professora, foi pela oportunidade mesmo, e quando deu certo o trabalho, tá aí, eu vim pra cá pra esse povoado. E ai que fui me encaixando, gostando realmente. Hoje eu não me vejo fazendo outra coisa, em questão de vender ou trabalhar em outra coisa não. E o que eu gosto, meu gosto mesmo, é trabalhar em sala aula. Na época eu fiz o concurso mesmo pra zona rural e a gente sabe que na zona rural são turmas multisseriadas e que é muito difícil trabalhar.* (ANA, 2016).

Observa-se na narrativa da Professora Ana que embora no início de sua carreira profissional tenha aceitado o desafio de lecionar forçosamente, no decorrer do tempo aprendeu a gostar da profissão, de ser professora, e atualmente não trocaria esse ofício por nenhum outro.

Com base nas palavras da professora, convém considerar o que dizem Mattos e Mattos (2016, n/p):

> Um educador ou uma educadora que gosta de sua profissão, ama o que faz e faz bem feito. Investe no seu aperfeiçoamento, para poder ajudar outras pessoas. Seu preparo não é para si mas, para outros. É algo complexo que vai sendo tecido ao longo do espaço e do tempo, de acordo com o interesse de cada profissional. E isso, cria a nossa identidade profissional, necessária à prática e a cumplicidade com seus alunos. Seu reconhecimento é notório, quando recai em dedicação, em buscar transformar formas velhas de ensinar em formas que facilitem a aquisição, ou melhor, a construção do saber pela própria pessoa. [...] É através do aperfeiçoamento pessoal aliado ao dom que alguns professores e professoras vão construindo sua individualidade no universo profissional, sabendo ser único e múltiplo ao mesmo tempo.

Entende-se que o requisito amor à profissão é imprescindível para que se desenvolva um bom trabalho, no entanto, se percebe, conforme a fala da entrevistada que embora não tenha iniciado a carreira de maneira espontânea, ao longo do tempo reconheceu o valor de ser educadora, evidenciando-se que a professora hoje demonstra carinho e compromisso pelo que faz.

Percebe-se que o papel do professor pode transcender à função docente. Como sujeito, ele pode ser um agente de transformação da realidade social dos alunos e, também, de suas famílias, da comunidade em que a escola está inserida, da micro e da macro sociedade, enfim. Esse aspecto torna-se evidente no seguinte trecho da entrevista:

> *[...] até a matrícula eu me deslocava e ia fazer em suas casas, os pais não vinham fazer na escola. Eu no final de semana ficava com eles e levava minha filha junto, dormíamos lá e, assim, eu fui me envolvendo com a comunidade e quando eles conseguiram ganhar as terras, as quais hoje eles residem, tiveram antes que passar por um processo muito difícil, e não foi difícil somente pra eles, me afetou também visto que eles ficaram sem suas casas e impossibilitados de trabalhar nas roças.* (ANA, 2016).

Constatou-se que a professora entrevistada enfrentou vários entraves juntamente com a comunidade. Ela teve a preocupação em trazer os alunos para a escola, para isso se descolava até a casa deles com o intuito de matriculá-los, uma vez que a família não demonstrava esse interesse. A professora convivia diretamente como a comunidade, só faltou residir na própria escola, algumas vezes deixava de voltar para a cidade até mesmo nos fins de semana. Vale ressaltar ainda que, aos poucos, a professora criou um forte vínculo afetivo com a comunidade e compartilhava os problemas que a família de seus alunos enfrentava.

Mediante os relatos apresentados se observa que o professor do campo, diariamente, se depara com inúmeras dificuldades. Partindo deste princípio, vale destacar o que diz Neto e Sousa (2016, n/p),

> Ser educador é algo complexo e bastante reflexivo, exigindo do profissional uma certa sensibilidade no que diz respeito a formação dos sujeitos através da educação. [...] Como formador de opinião o educador, o papel de professora ultrapassa além de diversos fatores deve primar pela ética na construção dos sujeitos de nossa sociedade. O professor acumula inúmeras atribuições em sua profissão, lecionar tem como atributos básicos a pesquisa, a falar, o diálogo, o debate. O educador é o indivíduo que encaminha os estudantes para a vida, transformando a sua realizada em oportunidades, mediando o saber e o conhecimento.

Evidencia-se que o professor é um sujeito importante no contexto de uma comunidade, considerando que é ele que pode contribuir na discussão dos mais

variados assuntos inerentes a comunidade, seja no campo da política, cultura e da vida. Embora ele se depare com situações difíceis que fazem parte de sua profissão, a função do professor, especialmente o professor do campo, é de lutar para preparar sujeitos providos de valores humanos, éticos, políticos e culturais. Contribuir com seus alunos e familiares para que esses possam, de fato, evoluir e se desenvolverem tanto na vida pessoal quanto profissional.

No fragmento a seguir, a professora aponta situações que comprometem a qualidade da educação recebida pelas crianças:

> *[...] outra turminha da educação infantil foi improvisada, uma sala da educação infantil e muitos deles por conta da situação da higiene eles passavam mal com dor de barriga porque ali ficava muito úmido com cheiro de mofo e prejudicou muito tanto a saúde dos alunos como a minha saúde. Aí eu me ausentei um período por problemas de saúde, eu já tinha outros problemas não só por causa disso. Ai passou um período que veio outra professora*. (ANA, 2016).

Tal situação suscita o seguinte questionamento: Como garantir um ensino de qualidade quando os alunos estão mergulhados em problemas que extrapolam as questões pedagógicas? Como exigir dos professores proficiência e pro atividade diante de um quadro assim?

No que diz respeito a uma educação de qualidade Gadotti (2016, p. 2), menciona:

> Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela.

Nesse sentido, não basta melhorar somente um aspecto para melhorar o ensino de maneira geral. Conforme as considerações do autor, vários fatores colaboram para garantir a qualidade do ensino, não existe qualidade educacional sem a participação da família na escola, sem a valorização profissional.

Não obstante, na realidade dos professores do campo, ainda se deve lembrar as salas multisseriadas, que representam um problema para os professores, quando têm que lidar com turmas tão complexas.

> *Nas turmas multisseriadas a dificuldade é grande no que diz respeito a aprendizagem dos alunos, mas eu vejo assim: desde o tempo em que eu comecei a trabalhar até os dias de hoje essa dificuldade só aumenta, apesar do sistema "demonstrar" ter uma preocupação de implantar programas para*

> *dar sugestões, um outro problema é o distanciamento das famílias em relação as atividades escolares.* (ANA, 2016).

Assim, as classes multisseriadas são apontadas pela professora como um problema para a ação educativa. É evidente a dificuldade enfrentada pela professora considerando que ressalta a dificuldade de desenvolver um bom trabalho pelo fato de trabalhar com diferentes níveis de saberes, e como se não bastasse, é recorrente a falta de apoio familiar. Essa revelação feita pela professora afeta, sem dúvida, o aprendizado de seus alunos, seja na construção e reconstrução de saberes ou no convívio social. “Nas turmas multisseriadas, existe um único professor, assumindo, muitas vezes, múltiplas funções, de faxineiro a professor, para duas, três e até quatro séries diferentes ao mesmo tempo e no mesmo espaço”. (DRUZIAN; MEURER, 2013, p. 133). A existência das turmas multisseriadas aponta a desvalorização, a incumbência e a sobrecarga de serviço do docente, que acolhe a demanda de inúmeras séries além de desenvolver várias funções no contexto escolar.

A esse respeito, a professora entrevistada comenta:

> *[...] é muito complicado pra conciliar dois turnos, só vou embora no final da tarde e quando eu chego em casa vou ver as ligações e mensagens, falo com minhas filha e o marido. Tenho um filha que mora fora, estudando e quando acontece alguma coisa eu só fico sabendo no final do dia. Quando minhas filhas eram pequenas e tinha reunião na escola delas eu nunca participava, porque a gente cobra dos pais dos nossos alunos pra vir e eu como mãe não consigo ir para a reunião, só se for a noite. A minha folga é na sexta mas eu estudo no final de semana onde estou cursando Pedagogia e a pós graduação. Tenho aula sexta à noite, sábado e domingo o dia todo. Tem dia que estou com a vista visivelmente abatida, e eu não tenho ninguém pra me ajudar em casa. Quando eu chego e faço alguma coisa é na madrugada, deixo bastante coisas adiantadas pra poder passa o dia aqui*. (ANA, 2016).

Diante dos relatos vividos pela professora, percebe-se o quanto é árdua sua luta diária, os desafios enfrentados pelo professor mostram a complexidade que configura o cotidiano do professor do campo e certamente, também, dos alunos, uma vez que, para o professor oferecer adequadas condições de aprendizagem para seus alunos, precisa antes estar aparelhado, com um espaço pedagógico bem estruturado, um bom espaço físico e materiais didáticos diversos e atraentes que estejam relacionados à vida das pessoas do campo.

A luta profissional vivenciada pela professora passa por sérios descasos principalmente por não ter políticas públicas voltadas para os sujeitos do campo. Essa situação tem refletido nesse setor social. Quanto aos alunos que compõem esse fato

deparou-se com os desafios e incertezas externadas pela professora, e que têm se agravado, ainda mais, a cada dia com a falta de participação da família na escola.

4.3 Relação família e escola

Conhecer a realidade vivida por uma professora foi relevante para compreender a realidade da educação do campo. O conhecimento da história de vida e profissional da professora possibilitou conhecer, também, outras vivências, compartilhar outros saberes, relativas a vida do campo e suas especificidades no contexto escolar.

Nesse sentido, entende-se que a função da família no que diz respeito à vida escolar dos alunos assume uma importância singular no campo pedagógico, família e escola precisam estar juntas. A família tem uma função essencial na educação de seus filhos, especialmente quanto à formação de sua personalidade, de seu caráter, condutas e valores.

Assim acrescenta a entrevistada, em relação à participação da família e a responsabilidade de alfabetizar seus alunos:

> *[...] eu sei que a responsabilidade de alfabetizar é do professor mas precisamos da participação da família e isso não vem acontecendo porque a família se distanciou, sem contar que muitos vem para a escola sem ao menos tomar uma xicara de café, e isso também atrapalha a aprendizagem dos alunos.* (ANA, 2016).

Percebe-se que um dos problemas presente no contexto escolar deve-se, em parte, a falta de participação da família, revelando-se assim, um desafio a ser alcançado, pois algumas famílias atribuem à escola a responsabilidade de educar, sozinha, seus filhos. A participação da família nas atividades escolares se insere como parte imprescindível aos anseios da professora, que defende uma parceria com a família para desenvolver um trabalho educativo eficiente.

A esse respeito, Dessen e Polonia (2007, p. 22) comentam:

> A família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Portanto, evidencia-se que o trabalho da escola em parceria com a família traz bons resultados de aprendizagem para o aluno.

Nesse contexto, tanto a instituição escolar quanto a familiar respondem pelo desenvolvimento integral do indivíduo, por sua preparação enquanto pessoa,

assim, ambas as instituições precisam ter um bom envolvimento, saber o que acontece no contexto de cada uma, principalmente, em se tratando da formação da pessoa. Escola e família precisam ser parceiras uma da outra, levando em conta que elas são fatores contribuintes para um resultado escolar satisfatório.

Neste sentido, a professora reforça seu ponto de vista:

> *[...] essa dificuldade que a gente sente envolve todo sistema de políticas públicas, governantes, e também a falta de apoio mesmo didático que também deixa a desejar. Ainda com pequenos avanços que já houve continua essa dificuldade, e na sala de aula, como já falei, o problema maior mesmo no meu ver é esse distanciamento e desestruturação da família*. (ANA, 2016).

Constata-se que, dentre os vários problemas existentes na trajetória profissional da professora investigada, o distanciamento entre família e escola constitui-se um entrave. Portanto, a família precisa refletir sobre o seu papel e não manter-se distante da escola, pois, percebe-se que nos dias atuais, a escola tem assumido sozinha uma responsabilidade que deve ser compartilhada entre as duas instituições.

Diante desse entendimento procurou-se investigar se a professora conhece a realidade da vida da família de seus alunos e ela fez o seguinte relato:

> *Por ordem do juiz foram derrubadas as suas plantações e suas casas, pois, eles faziam parte do movimento dos Sem-terra e por conta deste despejo construíram suas casinhas ao redor da escola. Durante muito tempo alguns familiares dormiram nestas casinhas improvisadas e a outra parte dos moradores dormia dentro da escola, essa luta durou aproximadamente um ano. Muitos deles neste período adoeceram por conta do ambiente úmido, inclusive, eu também adoeci*. (ANA, 2016).

Pelo relato acima, fica evidente o envolvimento da professora com a vida da comunidade e suas lutas pela posse da terra, pelo direito à moradia. O relato ainda mostra que a própria escola servia de abrigo para as famílias expulsas de suas residências por ordem judicial.

Esse, segundo a professora entrevistada, foi um período muito difícil. As aulas começavam um pouco tarde pelo fato de alguns dos moradores dormirem na escola e deixarem seus pertences nas salas de aula. Entretanto, aos poucos essa situação foi sendo superada.

A professora Ana participou da luta da comunidade, na qual a escola estava situada, desde sua origem. Acompanhou a luta daquelas famílias atenta aos aspectos que tal situação poderia comprometer o processo de aprendizagem das crianças.

Não houve, portanto, um fechar de olhos para a realidade, mas um envolvimento com, e passou-se da palavra para o gesto concreto, como afirma Freire (2007, p. 34):

> O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.

Nesse aspecto, pode-se dizer que professora pensou e agiu certo, quando, percebendo a dificuldade das famílias de seus alunos, procurou ser solidária e, dentro de suas limitações, contribuir para a mudança daquela realidade sofrida. Ainda a esse respeito, vale lembrar que a professora relata que nos fins de semana convivia com eles, levava sua filha, a fim de poder garantir que as matriculas fossem feitas. Isso porque na realidade do campo, parte dos professores acumulam as funções escolares de diretor, secretário e supervisor.

Em suma, percebeu-se que a professora, dentro do que ressalta Freire (2007), mostrou com a própria ação que seu compromisso com a educação é sério, pois ao invés de lamentar-se ou desistir do trabalho, procurou contribuir para a melhoria dos aspectos educacionais e também sociais daquela comunidade.

Observando-se alguns aspectos da entrevista, notou-se que em determinado momento da vida, a pesquisada experimentou de forma muito concreta o quanto é importante a parceria entre família e escola.

Nos momentos de maiores dificuldades vividos pela comunidade, quando os pais dos alunos perderam suas moradias, a escola, representada na pessoa da professora, não se omitiu, esteve junto lutando por mais dignidade.

Portanto, vale lembrar que a relação família e escola não se deu apenas nos aspectos sociais, na luta pela posse da terra, pelo direito à moradia, mas nas questões educacionais. A maior preocupação da professora entrevistada foi com o futuro educacional das crianças. Por isso, de acordo com seu relato, procurou garantir a matrícula, indo à casa de cada morador ou mesmo nas cabanas improvisadas, depois da ação judicial de despejo.

> Em termos educacionais, a importância da família não está restrita apenas à garantia para a criança de um ambiente doméstico seguro. Os pais também precisam demonstrar um interesse real pelas atividades escolares do filho, uma vez que tal interesse está positivamente associado ao progresso escolar da criança (LUNT e SHERPPARD, 1996 apud FONTANA, 1998, p. 40).

Compartilhando desse entendimento a professora procurou fortalecer os vínculos escola/família, a fim de que os problemas sociais enfrentados pelos pais não viessem a comprometer, tão drasticamente, a educação das crianças.

As atitudes da professora mostram profissionalismo e altruísmo funcionando como elementos essenciais para a transformação da realidade daquela comunidade. Como firma Chalita (2004, p.161),

> O professor - eis o grande agente do processo educacional. A alma de qualquer instituição de ensino é o professor. Por mais que se invista em equipamentos, em laboratórios, bibliotecas, anfiteatros, quadras esportivas, piscinas, campos de futebol - sem negar a importância de todo esse instrumental -, tudo isso não se configura mais do que aspectos materiais se comparados ao papel e à importância do professor.

Essa afirmativa do autor corrobora com o que se vem mostrando no relato de vida da professora do campo aqui investigada: que esta extrapolou suas funções pedagógicas e penetrou na esfera social das famílias de seus alunos, ajudando-os a superarem suas dificuldades.

A professora reforça tal compreensão quando diz:

> *Uma parte vem sim, já eu sinto falta na hora de vim pegar. Eles mandam até um maior que ainda é uma criança, e quase todos os dia eu ou a outra professora vai atravessar eles na pista, porque o risco é muito grande. Até isso aí, eu vejo que nem todos tem a preocupação de vim deixar e vim pegar por conta, principalmente, do outro lado da pista que já aconteceu dois casos de alunos da escola falecer de acidente, não em dia de aula. [...] Nem todos os pais participam das atividades na escola, é preciso a diretora ir até às casas deles chamar, quando marca um horário a gente fica esperando e acaba começando em outro horário, mais sempre tem um grupo de pais que vem em todas as reuniões e que acompanha os filhos na sala de aula.* (ANA, 2016).

Constata-se que são inúmeros os desafios diários enfrentados pelo professor, e que ele sozinho não é capaz de alcançar um resultado pedagógico satisfatório, a família precisa colaborar com a escola a fim de que juntos possam superar as dificuldades que, eventualmente, surgem no contexto escolar e na própria comunidade na qual estão inseridos.

Evidencia-se que o apoio familiar traz um fortalecimento imensurável para o sucesso escolar, constituindo uma relação de estímulo para os alunos a procura de novos saberes, e para o professor, que objetiva se inserir como profissional em uma escola do campo, a alcançar um resultado satisfatório.

4.4 História de vida e transformação do tempo

Todo ser humano possui uma dimensão social, mas também uma singularidade, que o torna um ser único no mundo (FONTANA, 1998). Nesse sentido, levando-se em conta o relato da professora em estudo, nota-se uma história de vida marcada por transformações significativas. A primeira delas diz respeito à evolução na formação profissional. A professora afirma ter feito o Magistério (Curso Normal), está cursando Pedagogia e fazendo uma pós-graduação em Educação Inclusiva paralelamente.

Sabe-se através da história da educação no Brasil que a permissão para o exercício da docência em curso do Magistério foi, primeiro, uma abertura da LDB nº 5.692/71, mas que ainda persiste na nova LDB nº 9.394/96, conforme art. 62: "[...] admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal." (CARNEIRO, 2010, p. 433).

Não obstante, a professora em questão transcendeu esta formação mínima e está cursando Pedagogia, o que é também assegurado no princípio desse mesmo artigo da lei: "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 [...]" (CARNEIRO, 2010, p. 433). A docente ainda declara estar cursando uma pós-graduação, em nível de especialização *lato sensu* o que também está previsto em lei (CARNEIRO, 2010).

Tais aspectos mostram uma nuança na vida profissional da professora, no que se refere à sua formação. Quanto ao segundo ponto, trata-se da evolução que esta experimentou, vivenciando as lutas da comunidade acerca da conquista da moradia própria, como se pode perceber em sua fala:

> *[...] quando eu cheguei aqui era uma comunidade bem pequena ainda estavam conquistando judicialmente essa terra e a escola funcionava logo ali embaixo assim, só com uma turminha. E esse pequeno grupo da comunidade não moravam aqui próximo da escola, eles morava na beira do rio cerca de 2 km daqui até lá.* (ANA, 2016).

A professora comentou ainda:

> *Os repasses do PNAIC para os professores alfabetizadores foi um período muito curto, muito corrido, apesar de ser um programa muito bom, o que era para acontecer durante um ano, aconteceu em três a quatro meses. No ano de 2015, por exemplo, aconteceu só no final e só uma única formação.* (ANA, 2016).

É possível comprovar que a fala da entrevistada aponta na direção de que o município de Chapadinha não valoriza, como deveria, a formação continuada do professor, esquecendo-se de que sua atuação precisa estar ligada às teorias que dão sustentação à ação pedagógica e à reflexão da compreensão do seu trabalho. Nesse sentido, promover um ambiente de estudos e formação profissional para o professor, por parte da organização do sistema educacional, é fundamental.

Nessa direção, a professora complementa sua narrativa:

> *[...] trabalhei na escola com 23 alunos, na qual somente sete alunos sabiam ler e quando passei para outra escola, uma turminha de primeiro ano e a outra de quinto ano, o quinto ano tinha muito problema, também, de alfabetização. Passaram pela educação infantil, passaram pelo primeiro, segundo, terceiro, quarto e chegando no quinto ano a maioria sem saber ler, e isso na sede, imagina a dificuldade que é na zona rural que é com turma multisseriadas.* (ANA, 2016).

Percebe-se que o processo de alfabetização constitui-se um grande desafio e é, ainda, mais agravado pelo fato de o professor do campo trabalhar com várias séries juntas, necessitando assim, de formação continuada e de orientação pedagógica do supervisor no sentido de, juntos, criarem metodologias eficientes com foco no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

> No Brasil segundo o censo demográfico realizado em 2009 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) quando fazemos uma análise dos dados do censo de 2000, constatamos que 13,6% da população com idade igual ou superior a 15 anos eram analfabetas, em 2003 esse índice caiu para 11,6 segundo a UNESCO, nos dados fornecidos pelo IBGE de 2009 o índice retraiu um pouco mais, 9,7. Porém, são dados ainda assustadores, quando pegamos como referência a renda per capita, os entrevistados que recebem até meio salário mínimo, 16,4% afirmaram não, existem cerca 14.104,984 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade, que não sabem ler nem escrever. Sendo que destes dados, 1.135,639 dos entrevistados residem na região Norte, 7.361,435 na região Nordeste, 3.583,696 na região Sudeste, 1.184,644 na região Sul e 839,57 residem na região Centro-Oeste. No total somos 191, 796 milhões de pessoas, segundo o censo de 2010 realizado pelo IBGE, destes 9,7% com idade igual ou superior a 15 anos se declararam analfabetos. Não sabem nem ler nem escrever. Já entre os que afirmaram receber acima de dois salários mínimos o índice cai para 1,6% são analfabetos. (SOUSA, 2016, n/p).

Percebe-se nos dados acima, os altos índices de analfabetismo no país e a necessidade urgente dos governos em voltarem o olhar para esta realidade avassaladora que influencia a autoestima e as relações sociais resultando em uma discriminação preconceituosa. O Estado precisa investir na formação inicial e continuada dos professores, em todas as modalidades, a fim de proporcionar um ensino crítico e formador de cidadãos com expectativas de um futuro melhor.

Assim comenta a entrevistada:

> *Já passou pela escola uns cinco casos de crianças com deficiências inclusive passou por aqui um aluno que era surdo e eu tive muita dificuldade. E eu não consegui me relacionar com ele. Sobre a dificuldade de trabalhar com crianças deficientes [...] é difícil porque de certa forma ela chama atenção dos outros. Inclusive essa aluna que tem deficiência mental já aconteceu dos alunos ficarem zoando dela, pegar alguma coisa e pôr na mochila dela, tipo assim acusando ela de ter feito alguma coisa de errado. [Aí] depois a professora foi ver que não foi ela. [Aí] Outros ficaram sorrindo quando eles fizeram isso e chamaram a atenção da professora, [aí] alguém se manifestou e falou fulano que fez isso. Diante do que aconteceu foram chamados os pais e foi feito uma reunião abordando essa questão que teria acontecido em sala de aula e houve uma conscientização dos pais e alunos sobre a deficiência.* (ANA, 2016).

São evidentes as dificuldades enfrentadas pela professora no que diz respeito ao trabalho educativo com os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, confirmando, assim, a necessidade de formação para melhor atendê-los, considerando que, a falta de preparo do professor além de muitos outros problemas, é também outro agravante que afeta, sem dúvida, o desempenho dos alunos.

> A formação continuada é concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, onde a formação inicial e continuada é concebida de forma inter-articulada, em que a primeira corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras e a segunda diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante ações dentro e fora das escolas, denominado pelo Ministério da Educação (MEC), de formação permanente. [...]. (SILVA; ARAÚJO, 2004, p. 5).

A formação contínua é arquitetada como uma ação continuada e constante de crescimento técnico, onde a formação inicial e continuada são configuradas de maneira interconectada, na qual a inicial se refere ao tempo de aprendizagem nas instituições escolares e a continuada se refere ao aprendizado dos professores que estejam na ativa, por meio de atividades dentro e fora do contexto escolar.

> *Os programas que eu participei foram bons, as sugestões, a interação com os professores, aprendi muito, mas as dificuldades continuam porque são séries diferentes, idades diferentes, famílias diferentes, problemas da família diferentes, uns realmente querem aprender, outros não, e quem tem essa dificuldade em casa ele traz para a escola, termina atrapalhando os outros. [...] Muitos professores deixam a desejar, professores alfabetizadores que estudam Pedagogia muitas vezes estão lá no ensino fundamental maior, isso é questão de governo e isso dificulta muito, a questão desses programas que eu falei que facilita e dá sugestões e dificulta pelos problemas sociais e culturais. É, já vem essa dificuldades desde quando são implantados.* (ANA, 2016).

Constata-se, conforme a narrativa da professora entrevistada, o quanto são significativos os cursos de formação, tendo em vista que todo professor precisa estar continuamente se capacitando, de maneira que possa discutir com os demais colegas

de profissão questões relativas ao conhecimento, com a finalidade de avaliar a relação teoria e prática pedagógica.

Notou-se, ainda, que o fato da professora trabalhar com várias séries juntas é, para ela, um grande obstáculo. Além disso, outro problema apontado se refere ao fato de o sistema educacional colocar pedagogos nos anos finais do ensino fundamental quando, na verdade, deveriam colocar, nesses anos mencionados, profissionais formados em áreas especificas e descolocar o pedagogo para seu campo de atuação. Tal realidade reforça, mais ainda, a necessidade de cursos de formação continuada para dar suporte ao trabalho do professor, bem como, ao trabalho com a diversidade cultural.

Nesse sentido, a formação continuada precisa ser vista como uma ação dinâmica e constante de modo a permitir, ao professor, discutir com os demais colegas suas experiências e enriquecer sua prática, uma vez que possibilita a oportunidade de desenvolver, no contexto da sala de aula, um trabalho mais eficiente.

> *A ação de alfabetizar se não vai bem a gente tem que rever e mudar nossa didática, nossas praticas pedagógicas, as atividades em sala de aula precisa ser de acordo com a realidade de cada, de acordo com a realidade da comunidade em geral, pois, cada um tem uma família diferente, às vezes a gente planeja uma aula que dar pra todos, mais tem assunto que não tem que ser diferenciado, tem que se pensar algumas atividades voltada para aqueles que tem mais dificuldades.* (ANA, 2016).

Constatou-se a clareza da professora quanto a utilização de uma metodologia que não apresenta um resultado satisfatório. É necessário, pois, ao professor (re) criar alternativas como forma de garantir que o objetivo proposto em seu planejamento seja de fato alcançado, as particularidades de cada aluno consideradas, respeitando seu ritmo de aprendizagem, uma vez que na sala de aula da escola do campo existem alunos com diferentes séries e múltiplas faixas etárias.

De acordo com o MEC os saberes e práticas da inclusão devem ser respeitados integralmente (BRASIL, 2003, p. 17).

> A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada.

Nesse sentido, ao se refletir sobre a prática escolar inclusiva, é necessário pensar metodologias de ensino que proporcionem a todos os alunos, sem distinção, as mesmas oportunidades de aprendizagem, respeitando o ritmo de desenvolvimento

de cada um. A instituição escolar, especialmente o educador, precisa planejar suas atividades pedagógicas fundamentadas na interação com os educandos, respeitando as capacidades individuais.

Referindo-se a esse respeito, a professora ressalta:

> *Ando bastante cansada pois embora a lei federal seja pra ser 13 horas mas a gente trabalha 16 horas porque o município não acatou as 13 horas, e nesses anos todos que eu trabalhei aqui era de segunda a sexta, somente nos dois últimos anos que eu passei a ter folga, ainda bem, porque eu estou estudando e fiquei com mais um tempo. E sobre a questão de ir pra casa muito tarde, fizemos uma reunião pra começar a aula mais cedo pra terminar mais cedo, inicia 12h:50mim e não sai tão tarde, porque já aconteceu de eu chegar a noite em casa porque o pneu da moto furou, e outros problemas com a moto e outros em previsto.* (ANA, 2016).

Percebe-se, a partir do relato acima, que embora com a aprovação da lei nº 11.738/2008, apelidada de a “Lei do Piso”, estabelecer a jornada de trabalho do magistério considerando o tempo máximo de dois terços das horas aulas para a realização das ações pedagógicas em interação com os alunos, com mais um terço das horas destinada a atribuições sem alunos, o município de Chapadinha ainda não acatou tal determinação, obrigando os professores a exercerem uma jornada de trabalho superior ao tempo determinado pela lei federal.

A Lei do Piso assegura que todos os professores do país, das redes de ensino público do município e estado desenvolvam atividades em sala de aula com duração de 13 hora-aula e não hora relógio. (BRASIL, 2008).

Dessa forma, são inúmeros os desafios a serem superados para assegurar uma escola do campo com a qualidade necessária para atender, satisfatoriamente, as comunidades campesinas.

5 CONCLUSÃO

Estruturar o esboço da trajetória de uma professora do campo contribuiu para constituir um padrão no desenvolvimento pedagógico que os professores do campo estabelecem na sua ação educativa. É necessário salientar que o paradigma pedagógico nas instituições escolares do campo difere, e muito, do padrão instituído na cidade. A vida cotidiana da professora pesquisada é uma amostragem da realidade vivenciada por muitos outros professores lutadores em várias unidades pedagógicas do campo.

A árdua luta por parte da professora, marcada seja pela falta de valorização profissional, falta de motivação por parte dos alunos, falta de ajuda familiar, entraves nas vias de acesso à escola, dentre outros impedimentos, pôde-se constatar que a professora tem compromisso com a profissão.

Após os relatos da professora pesquisada e as análises prováveis, concluiu-se que tão somente com novas ações educativas voltadas para a instituição do campo e também para o meio que abrange, será de fato possível um ensino igualitário.

Tendo em vista os inúmeros desafios e dificuldades que a professora investigada enfrenta, diariamente, em busca de oferecer aos seus alunos um bom aprendizado; Ou ainda, que a escola na qual a entrevistada trabalha não dispõe de recursos físicos e pedagógicos necessários para uma educação de qualidade, considerando que precisa exercer várias outras funções além do pedagógico, fato evidenciados no relato da professora pesquisada, ao lado da não oferta de capacitações, formação continuada como fatores que dificultam uma boa aprendizagem.

Tais situações adicionadas as dificuldades no deslocamento da cidade até a escola confirmam a proposição de que a extensão do ensino no campo, não acompanhado de outras aquisições, acarretam discrepâncias entre as condições oferecidas pela escola da cidade e a escola do campo.

Durante a entrevista com a professora, constatou-se, por meio das narrativas, que os problemas levantados são vivenciados não somente por ela, mas também, por seus alunos e familiares. Confirmou-se ainda, o quanto a escola do campo e no campo precisa de maiores cuidados por parte das autoridades, pois todos os problemas mencionados quanto a estrutura física e a falta de materiais, causam

sérias consequências, comprometendo assim, o sucesso escolar, visto que, esta conjuntura permite aos alunos e pais perceberem a instituição da cidade ser melhor, com mais recursos e, obviamente, manifestam vontade em prosseguir os estudos na cidade.

Conclui-se nesta pesquisa, o grau de valor que a ideia de Freire (2007) apresentou ao ressignificar a compreensão de educação popular. A sugestão de um ensino que não se limite apenas ao contexto da escola, mas se comunique com as relações constituídas na coletividade, foi a marca fundamental deixada por esse educador.

Portanto, propõe o ensino do campo trabalhado a partir de temas geradores permeando a prática pedagógicas nas diversas disciplinas ministradas, oportunizando vivenciar metodologias diferenciadas que permitam a superação de possíveis problemas enfrentados no cotidiano. Permitindo também, um vínculo afetivo entre professor, aluno e família, uma vez que juntos constroem saberes rompendo, assim, os entraves da hierarquia que colocam o professor como detentor do saber, e entre a ideia de quem consegue e quem necessita aprender.

Propõe-se ainda, a oferta de formação continuada aos professores do campo, apoio pedagógico de um supervisor junto ao professor e proposta pedagógica considerando as especificidades de cada aluno, ou seja, valorização dos conteúdos com a finalidade de aprimorar a ação educativa e desenvolver um ensino eficiente contribuindo, efetivamente, para a vida social dos alunos.

REFERÊNCIAS

ANDRE, Marli. **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil.** 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.03/4570>. Acesso em: 14 ago. 2016.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BRANDÃO, Elias Canuto. **A educação do campo no brasil e desenvolvimento da consciência.** 2012. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/a_educacao_do_campo.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: SEESP/MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB Nº 3/2008. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, **que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.** 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb001_08.pdf> Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.** 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/portal-do-professor?> Acesso em: 30 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo:** diferenças mudando paradigmas. Brasília: SECAD/MEC, 2009. Disponível em: < red-ler.org/**educacaocampo**.pdf.>. Acesso em: 25 mai. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. Educação do Campo: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2016.

CAIADO, Katia Regina Moreno; MELETTI, Silva Marcia Ferreira. **Em Educação Especial na Educação do Campo no Estado de São Paulo:** uma interface a ser construída. 2012. Disponível em:

<http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/1931d.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

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

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensivo**.** 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. **A formação inicial e a continuada:** diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00037.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

CERNY, Rosely Zen; ALMEIDA, José Nilton de; RAMOS, Edla. Formação Continuada De Professores Para A Cultura Digital. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20425>. Acesso em: 14 ago. 2016.

CHALITA, Gabriel. **Educação:** a solução está no afeto. ed. São Paulo: Gente: 2004

CRUZ, Gilmar de Carvalho; SCHNECKENBERG, Marisa; TASSA, Khaled Omar Mohamad; CHAVES, Leticia. **Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos.** 2011. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/16993/17231>. Acesso em: 14 ago. 2016.

CUNHA, Ana Maria de Oliveira; KRASILCHIK, Myriam. **A formação continuada de professores de ciências:** percepções a partir de uma experiência. 2016. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_08_06.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

CUNHA, Marlécio Maknamara da Silva**. A temática ambiental na educação científica segundo as políticas curriculares oficiais brasileiras.** 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Claudia/Downloads/1566-4581-2-PB.pdf.>. Acesso em: 16 mai. 2016.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira; NUNES, Marina Muniz Rossa; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; SILVA, Ana Paula Ferreira da; SOUZA, Juliana Cedro de. **Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil.** 2011. Disponível em**:** <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-57420110003000010> Acesso em: 14 ago. 2016.

DESSEN, Maria Auxiliadora. POLONIA, Ana da Costa. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano.** Universidade de Brasília, Distrito Federal, Brasil. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf> Acesso em: 14 ago. 2016.

DIAS, Alesandra Cabreira; DIAS, Gilmar Lopes; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. **Representação social da educação do campo para professores em formação.** 2016. Disponível em:<http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102016v28n2p267>. Acesso em: 14 ago. 2016.

DRUZIAN, Franciele; MEURER, Ane Carine. **Escola do campo multisseriada:** experiência docente. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/STI/Downloads/10777-53417-1-PB.pdf.>. Acesso em: 14 jul. 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. et al. **Educação do Campo:** campo, políticas públicas, educação. SANTOS, Clarice Aparecida dos. (org.) Brasília: Incra, MDA, 2008, 109f.

FONTANA, David. Psicologia para professores. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia saberes necessário à pratica educativa. 36. ed. São Paulo: Paz Terra, 2007.

GADOTTI, Moacir. **QUALIDADE NA EDUCAÇÃO:** uma nova abordagem. São Paulo: 2016. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf.> Acesso em: 15 ago. 2016.

GEGLIO, Paulo César. **As Políticas públicas de formação continuada para professores:** um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n86/0104-4036-ensaio-23-86-231.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 3. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais na contemporaneidade,** 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf.>. Acesso em: 16 de mai. 2016.

GOMES, Maria Mirian Ferreira. MEDEIROS, Evandro Costa. **Práticas e reflexões docentes numa sala multisseriada em um acampamento de trabalhadores rurais no sudeste do Pará.** 2011. Disponível em: <http://ieppecpb2011.xpg.uol.com.br/conteudo/GTs/GT%20-%2002/28.pdf>Acesso em: 14 ago. 2016.

JANATA, Natacha Eugênia. ANHAIA, Edson Marcos de. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo:** reflexões para a formação docente. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC. Brasil. 2015.

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo. **Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva:** potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00167.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

JUNGES, Debora de Lima Velho. **A organização de uma classe multisseriada de novo Hamburgo/RS inserida no programa escola ativa.** 2011. Disponível em:<http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6476/4785>. Acesso em: 25 ago. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de; MATTOS, José Roberto Linhares de. **Em busca de um novo educador para uma nova educação.** Disponível em: <http://www.ufrrj.br/leptrans/arquivos/educador.pdf> Acesso em: 21 abr. 2016.

MEDRADO, Carlos. **Práticas pedagógicas em classes multisseriadas.** Revista eletrônica de cultura e educação, v. 2, n.6, p. 133-148. Ano III, set./ dez. 2012.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Molina Lais Mourão. **Escola do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital**: Hegemonia em disputa. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Faculdade em Educação. Brasília, 2009.

NETO, José de Caldas Simões. SOUSA, Francisco Roberto de. **O papel do professor na formação de sujeitos:** obstáculos e desafios de uma educação transformadora. 2016. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD1_SA2_ID3332_26062015162052.pdf.> . Acesso em: 14 ago. 2016.

OLIVEIRA, Caroline Mari de; BOIAGO, Daiane Letícia. **Bases legais para uma educação do e no campo e as experiências educativas de uma escola de agroecologia na região norte do paraná.** Disponível em: <www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1788/142>. Acesso em: 22 jun. 2016.

OLIVEIRA, Elizabeth Serra. **Diferentes sujeitos e novas abordagens da educação popular urbana.** 2001. 152f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ, 2001.

OLIVEIRA, Neldan de Araújo; SANTOS, Roseli Albino. **As classes multisseriadas e o programa escola ativa: índices educacionais no município de Chapadinha.** 2013. Disponível em:<http://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/58/51>. Acesso em: 14 ago. 2016.

PAIVA, Fabio Monari. **A experiência de egressos de uma escola do campo no município de Araraquara-SP.** 2014. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/.../VERSAO_CORRIGIDA_FABIO_MONARI.pdf.>. Acesso em: 25 ago. 2016.

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

PANTEL, Kamila Farias. **Cotidiano pedagógico e docência numa escola rural multisseriada da serra catarinense desafios e perspectivas.** 2011. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2004/Kamila%20Farias%20Pantel.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

PEREIRA, Kelcianne. **Em Educação do campo e rede de movimentos no sudeste do Pará: agroecologia e cooperativismo entre trabalho e educação.** Disponível em:

<www.teses.usp.br/teses/disponiveis/.../KELCI_ANNE_**PEREIRA**_rev.pdf.>. Acesso em: 25 ago. 2016.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo.** 2011. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1347-3845-1-PB.pdf.>. Acesso em: 16 de mai. 2016.

SÁ, Carolina Figueiredo; PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves. **Em Práticas de alfabetização em turma multisseriada no contexto do pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 215-241, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 14 ago. 2016.

SANTANA, Eurivalda; ALVES, Alex Andrade; NUNES, Celia Barros. **A Teoria dos Campos num Processo de Formação Continuada de Professores.** 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v29n53a18>. Acesso em: 14 ago. 2016.

SILVA, Cecília Oliveira. **Educação no campo e trabalho:** um estudo das escolas municipais rurais de Uberlândia-MG. 2011. Disponível em:<http://penelope.dr.ufu.br/bitstream/123456789/981/1/Educa%C3%A7%C3%A3oCampoTrabalho.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

SILVA, Natália Menin. **A busca por uma educação de qualidade no campo em uma escola de um assentamento de reforma agraria:** a distância entre o recurso disponível e o necessário. 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-25022014-091558/pt-br.php>. Acesso em: 25 ago. 2016.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. **Formação continuada de professores:** tendências emergentes na década de 1990. In: Encontro de Didática e Prática de Ensino, 12. 2004, Curitiba. Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990. Curitiba: ENDIPE, 2004.

SILVEIRA, Kelly Ambrósio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; BATISTA, Elisa Pozzatto. **Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado.** 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n3/1413-8557-pee-18-03-0457.pdf>Acesso em: 14 ago. 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino; **SOUSA,** Rosiane Costa. **Condições de trabalho docente, classes multisseriadas e narrativas de professoras no território do Baixo Sul Baiano:** significados e sentidos. 2015. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss2articles/souza-sousa.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2016.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo:** propostas e práticas pedagógicas do MST. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais.** 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

TERUYA, Tereza Kazulo; WALKER, Maristela Rosso; NICÁCIO, Marcondes de Lima; PINHEIRO, Maria Joana Manaitá. **Classes multisseriadas no Acre.** 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n237/a11v94n237.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2016.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista

1. Qual a sua professora sua relação com os pais, vocês tem algum contato? Se o pais são preocupado?

2. Você falou que fez o magistério e que agora está cursando pedagogia. a senhora está fazendo uma pós graduação de educação inclusiva, o que levou a senhora a fazer?

3. Qual a sua maior dificuldade em sala de aula?

4. Como e essa divisão de trabalho e disciplina em sala de aula?

5. E como é a avaliação?

6. Qual e a relação dos alunos com os alunos que apresenta alguma deficiência?

7. Os pais participam de todas as reuniões da escola?

8. Qual a relação com sua família porque você passa a maioria do tempo na comunidade?

9. Os pais sempre vêm deixar os alunos na escola?

10. Já aconteceu de criança ser abusada sexualmente?

11. A escola tem acompanhamento de médicos?

12. Você tem alguma história engraçada?

13. Você que já trabalhou na sede e na zona rural qual a diferença de comportamento?