

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO UNIVERSITÁRIO NORTE DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

IAGO SANTOS DA SILVA

**CLASSES MULTISSERIADAS: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO,
FORMAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DAS
ESCOLAS DO CAMPO DA SEDE DO MUNICÍPIO DE NOVA VIÇOSA-BA**

SÃO MATEUS

2024

IAGO SANTOS DA SILVA

**CLASSES MULTISSERIADAS: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO,
FORMAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DAS
ESCOLAS DO CAMPO DA SEDE DO MUNICÍPIO DE NOVA VIÇOSA-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário do Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Franklin Noel dos Santos

SÃO MATEUS

2024

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

S586c Silva, Iago Santos da, 1996-
CLASSES MULTISSERIADAS: O PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO, FORMAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO
DOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO DA
SEDE DO MUNICÍPIO DE NOVA VIÇOSA-BA / Iago Santos
da Silva. - 2024.
198 p. : il.

Orientador: Franklin Noel dos Santos.
Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário
Norte do Espírito Santo.

1. Classes multisseriadas. 2. Movimentos sociais. 3. Educação
do Campo. 4. Formação de Professores. I. Santos, Franklin Noel
dos. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro
Universitário Norte do Espírito Santo. III. Título.

CDU: 37

IAGO SANTOS DA SILVA

**CLASSES MULTISSERIADAS: O PROJETO POLÍTICO
PEDAGÓGICO, FORMAÇÕES E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS
PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO DA SEDE DO
MUNICÍPIO DE NOVA VIÇOSA-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino na Educação Básica.

Aprovada em 19 de julho de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **FRANKLIN NOEL DOS SANTOS**
Data: 22/07/2024 10:07:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Franklin Noel dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **GUSTAVO MACHADO PRADO**
Data: 22/07/2024 14:51:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Gustavo Machado Prado
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente
 **DEBORA SCHMITT KAVALEK**
Data: 22/07/2024 13:05:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Débora Schmitt Kavalek
Universidade Federal do Sul da Bahia

Dedico aos meus pais, que sempre acreditaram no trabalho como ato de transformação social. A eles, que sempre me incentivaram a estudar, mesmo sem as mesmas oportunidades, e que acreditaram que a educação pode ser libertadora. Dedico também a todos trabalhadores do campo que enfrentam o sistema opressor e capitalista; aos professores do campo que exercem seu ofício com dedicação, mesmo diante de condições de trabalho indignas; e a todos os alunos do campo que resistem à educação excludente e não emancipatória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade concedida e aos meus guias por sempre me conduzirem pelo caminho da luz, abrindo meus caminhos e removendo obstáculos para que eu não tropeçasse.

À minha mãe, Naceli, que sempre me amou incondicionalmente e me amparou nos momentos mais angustiantes. Não há palavras no mundo que possam resumir o tamanho do meu amor e gratidão por ela.

Ao meu pai, José, homem de integridade e pescador de mãos calejadas, que mesmo sem oportunidade de estudo, sempre me incentivou a buscar conhecimento.

À minha irmã, Iasmim, que sempre me amou e defendeu quando eu não podia responder por mim.

Aos meus fiéis companheiros e melhores amigos, Charles e Belinha, que apesar de serem rotulados por muitos como irracionais, inundaram meu coração de amor, tocaram minha alma e me transformaram em um ser humano melhor.

Ao meu namorado e amigo, João Batista, que sempre me incentivou e acreditou em mim, mesmo quando eu mesmo não acreditava. Meu muito obrigado por tudo.

À minha família materna e paterna, que sempre me encheram de amor e acreditaram no meu potencial.

À egrégora da Casa Pai Benedito, em união com meus irmãos de terreiro, que sempre me dedicaram suas preces.

À minha amiga Isabella e ao meu primo Igor, que sempre estiveram presentes em minha vida, me apoiando, motivando e celebrando todas as minhas conquistas.

A todos os professores do programa PPGEED, que contribuíram com seus conhecimentos.

À Secretaria Municipal de Educação de Nova Viçosa pela disponibilização de dados solicitados no decorrer da pesquisa.

A todos os docentes das escolas multisseriadas do campo da sede de Nova Viçosa/BA que se dispuseram a participar do processo de pesquisa e forneceram valiosas informações que contribuíram significativamente para a elaboração deste estudo.

Ao Prof^o. Dr^o. Franklin Noel dos Santos pelo apoio e disponibilidade para orientação, por respeitar minhas limitações e acreditar na minha potencialidade.

À Prof^a. Dr^a. Débora Schmitt Kavalek e ao Prof^o. Dr^o. Gustavo Machado Prado, pelas valiosas contribuições dadas à minha pesquisa no exame de qualificação.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Espírito Santo (FAPES), pela bolsa concedida no período de junho/2022 até março/2024.

Aos meus colegas do mestrado, em especial, pelo convívio e pelo diálogo permanente em torno do curso.

Enfim, a todos que direta e indiretamente ajudaram-me, de alguma forma, na realização de mais esta etapa da minha história.

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979, p. 84).

RESUMO

A Educação do Campo busca garantir a formação integral dos alunos que vivem no campo, proporcionando-lhes uma formação que considera aspectos sociais, culturais e econômicos. Entre as propostas formais de ensino, encontram-se as escolas multisseriadas, que abrigam alunos de diferentes séries, faixas etárias e níveis de aprendizagem, o que resulta em diversas opiniões negativas sobre sua eficácia educacional. É justamente esse estigma que leva essas escolas à precariedade. A partir disso, esta pesquisa objetivou investigar e conhecer a realidade escolar das classes multisseriadas do campo da sede do município de Nova Viçosa/BA no que se refere ao Projeto Político Pedagógico, às formações e as condições de trabalho dos professores. A motivação está fundamentada na necessidade de ampliar estudos sobre as multisséries, dado que estas desempenham um papel crucial para a educação dos sujeitos do campo. Tendo em vista o objetivo, delineou-se a seguinte questão de pesquisa: qual a realidade das classes multisseriadas do campo no que se refere ao Projeto Político Pedagógico, às formações e condições de trabalho dos professores da sede do município Nova Viçosa/Bahia? Para tanto, esta pesquisa recorreu à discussão teórica sobre questão agrária, educação do e no campo; a Pedagogia da Alternância como estratégia pedagógica; as escolas multisseriadas e seu desafio no Brasil; a formação de professores que atuam nessas escolas. No arcabouço da pesquisa de natureza qualitativa do tipo etnográfico, a coleta de dados deste estudo foi realizada por meio de quatro vias: (1) análise documental do Projeto Político Pedagógico das escolas; (2) observação participante; (3) aplicação de um questionário para caracterizar os participantes da pesquisa; (4) uma entrevista semiestruturada com o diretor e coordenador e uma entrevista semiestruturada com quatro professoras. Os dados das entrevistas semiestruturadas foram submetidos à Hermenêutica para interpretar as falas dos participantes e, assim, discutir com o referencial teórico. Os resultados apontam que as escolas investigadas não possuem um Projeto Político Pedagógico específico que garanta de fato a educação do campo. As escolas que deveriam ser do campo seguem a mesma lógica das escolas urbanas. Isso pode resultar em exclusão e contribuir para a perda da identidade cultural e desvalorização dos conhecimentos locais. Além disso, foi identificado que os professores que atuam nessas escolas não tiveram formação específica. Os únicos cursos que realizaram seguem a lógica do paradigma urbanocêntrico. Verificou-se

ainda que, apesar de as escolas terem sido recentemente reformadas, elas carecem de infraestrutura e de materiais didáticos, o que prejudica o ofício de ensinar. Com base nessas constatações, esta pesquisa apresenta proposições que consideramos importantes para minimizar as dificuldades das escolas pesquisadas.

Palavras-chave: Classes Multisseriadas. Educação do Campo. Formação de Professores.

ABSTRACT

Rural Education seeks to ensure the holistic development of students living in rural areas, providing them with an education that considers social, cultural, and economic aspects. Among the formal teaching proposals are multi-grade schools, which accommodate students of different grades, age groups, and learning levels, leading to various negative opinions about their educational effectiveness. It is precisely this stigma that drives these schools into precarious conditions. Based on this, the research aimed to investigate and understand the school reality of multi-grade classes in the rural areas of the municipality of Nova Viçosa/BA, focusing on the Political-Pedagogical Project, teacher training, and working conditions. The motivation is based on the need to expand studies on multi-grade classes, given that they play a crucial role in the education of rural subjects. Considering this objective, the following research question was outlined: What is the reality of multi-grade classes in rural areas concerning the Political-Pedagogical Project, teacher training, and working conditions in the municipality of Nova Viçosa/Bahia? To achieve this, the research relied on theoretical discussions about agrarian issues, education in and for rural areas, Pedagogy of Alternation as a pedagogical strategy, the challenges of multi-grade schools in Brazil, and the training of teachers who work in these schools. Within the framework of a qualitative, ethnographic research approach, data collection for this study was conducted through four methods: (1) document analysis of the schools' Political-Pedagogical Project; (2) participant observation; (3) a questionnaire to characterize the research participants; and (4) a semi-structured interview with the principal and coordinator, and a semi-structured interview with four teachers. The semi-structured interview data were subjected to hermeneutic analysis to interpret the participants' statements and discuss them with the theoretical framework. The results indicate that the investigated schools do not have a specific Political-Pedagogical Project that truly ensures rural education. The schools that should cater to rural areas follow the same logic as urban schools. This can lead to exclusion and contribute to the loss of cultural identity and the devaluation of local knowledge. Additionally, it was identified that the teachers working in these schools did not receive specific training. The only courses they attended follow the logic of an urban-centric paradigm. Furthermore, it was found that, despite recent renovations, the schools lack infrastructure and teaching materials, which hinders the teaching profession. Based on

these findings, this research presents recommendations that are considered important to minimize the difficulties faced by the investigated schools.

Keywords: Multiseries Classes. Rural Education. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ponte que liga a Ilha de Barra Velha, Nova Viçosa/BA.....	18
Figura 2 – Ribeirinhos utilizando técnicas tradicionais para pescar.....	37
Figura 3 – Localização de Nova Viçosa-BA no mapa do Brasil e sua divisão em distritos.....	75
Figura 4 – Chegada à Ilha das Perobas.....	79
Figura 5 – Chegada à Ilha de Barra Velha.....	80
Figura 6 – Rodovia BA-697.....	81
Figura 7 – Fachada e a área externa da escola Mangue Branco.....	126
Figura 8 – Sala dos brinquedos, varanda e refeitório.....	127
Figura 9 – Sala de aula da professora Michele.....	128
Figura 10 – Cozinha da escola Mangue Branco.....	129
Figura 11 – Energia solar da escola Mangue Branco.....	130
Figura 12 – Bomba centrífuga quebrada e captura da água do rio.....	130
Figura 13 – Fachada e área externa da escola Mangue Vermelho.....	131
Figura 14 – Varanda e refeitório da escola Mangue Vermelho.....	132
Figura 15 – Sala de aula da professora Flor.....	133
Figura 16 – Material pedagógico e baú de brinquedos.....	133
Figura 17 – Cozinha e armazenamento da merenda escola.....	134
Figura 18 – Área de serviço, bebedouro e poço artesiano.....	135
Figura 19 – Fachada da escola Embaúba.....	136
Figura 20 – Varanda e pátio da escola Embaúba.....	137
Figura 21 – Sala A e Sala C.....	138
Figura 22 – Materiais didáticos pedagógico da escola Embaúba.....	138
Figura 23 – Sala da professora Ana (B).....	139
Figura 24 – Materiais didáticos da sala B.....	140
Figura 25 – cozinha da escola Embaúba.....	141
Figura 26 – Área de serviço da escola Embaúba.....	141
Figura 27 - Aula de Campo da professora Michele.....	148
Figura 28 – Aula de campo da professora Flor.....	149
Figura 29 – Transporte utilizado pelas professoras das Ilhas de Barra Velha e Ilha da Perobas.....	155

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CASEE – Centro de Atendimento Social e Educacional Especializado

CRUTAC – Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária

CEUNES/UFES – Centro Universitário Norte do Espírito Santo/Universidade Federal do Espírito Santo

CPT – Comissão Pastoral da Terra

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa

CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais

CME – Conselho Municipal de Educação

ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

CNBB - Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

EFA - Escolas de Família Agrícola

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FDNE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB – Fundo Nacional da Educação Básica

FMI – Fundo de Manutenção Internacional

GEPEMDECC – Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais e Educação do Campo e Cidade

ICMBIO – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MEPES - Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores

MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens

MMC – Movimento das Mulheres Camponesas

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PJR – Pastoral da Juventude Rural
PME – Plano Municipal de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PROCAD – Programa Diversificado de Ação Comunitária
FORMACAMPO – Programa de Formação de Professores do Campo
PIPMOA – Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola
PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PPGEEB – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica
PPP – Projeto Político Pedagógico
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SME - Secretaria Municipal de Educação
SSR – Serviço Social Rural
RESEX – Reserva Extrativista
APLB/BA – Sindicato Associação dos Professores Licenciados do Brasil/Secção da Bahia
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UC – Unidade de Conservação
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNB - Universidade de Brasília
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFS - Universidade Federal de Sergipe

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de escolas do município de Nova Viçosa, 2023.....	82
Quadro 2 – Número de matrículas no município de Nova Viçosa, 2023.....	83
Quadro 3 – Relação das escolas multisseriadas constituintes das Escolas do Campo I com quantidade de turmas e alunos – 2023.....	88
Quadro 4 – Função, forma de ingresso e tempo de atuação em Escolas do Campo I.....	91
Quadro 5 – Caracterização das professoras, Diretor e Coordenadora quanto à titulação/formação.....	97
Quadro 6 – Quantitativo de aluno por sala.....	136

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....	18
1.1 A ESCOLHA DA TEMÁTICA: O ENCONTRO COM O CAMPO.....	19
1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E RELEVÂNCIA DO OBJETO DE ESTUDO.....	22
 CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA.....	29
2.1 PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	30
 CAPÍTULO 3 - CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	37
3.1 UMA BREVE HISTÓRIA DA RELAÇÃO DO HOMEM COM O CAMPO A PARTIR DO PERÍODO COLONIAL NO BRASIL.....	38
3.2 RELAÇÃO ENTRE A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO NO BRASIL.....	42
3.3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	62
3.4 ESCOLAS MULTISSERIADAS FRENTE AOS DESAFIOS DA GARANTIA DO DIREITO E DA QUALIDADE DO ENSINO DO CAMPO.....	66
3.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO.....	70
 CAPÍTULO 4 - O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE NOVA VIÇOSA FRENTE AO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	74
4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO PESQUISADO.....	74
4.1.1 Características gerais das comunidades onde as escolas investigadas estão inseridas.....	78
4.2. A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM NOVA VIÇOSA: UM PANORAMA GERAL.....	81
4.2.1 A gestão das escolas municipais em Nova Viçosa.....	84
4.2.2 Acompanhamento e Gestão das Escolas do Campo I.....	86
 CAPÍTULO 5 - A INVESTIGAÇÃO SOBRE AS ESCOLAS DO CAMPO I: SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES NAS CLASSES MULTISSERIADA.....	90

5.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	90
5.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	97
5.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO I FRENTE AS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	109
5.3.1 Marco referencial.....	113
5.3.2 Compreensão contextual/cartografia da escola-marco situacional.....	114
5.3.3 Marco filosófico.....	120
5.3.4 Marco operativo.....	121
5.3.5 Diagnósticos.....	123
5.4 O RELATO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO.....	125
5.4.1 Escola Mangue Branco.....	125
5.4.2 Escola Mangue Vermelho.....	131
5.4.3 Escola Embaúba.....	135
5.4.4 Infraestrutura e Materiais Didáticos das Escolas do Campo I.....	142
5.4.5 O Regime de Trabalho das Professoras.....	149
5.4.6 As propostas de ações para melhorar as condições de ensino das escolas multisseriadas do município pesquisado.....	158
 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 161
7 REFERÊNCIAS.....	166
APÊNDICES.....	175
ANEXOS.....	196

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Não vou sair do campo pra poder ir pra escola.
Educação do Campo é direito e não esmola
(Santos, 2010, p. 28).

Figura 1 – Ponte que liga a Ilha de Barra Velha, Nova Viçosa/BA



Fonte: arquivo próprio, 2023.

Esta dissertação tem como objeto de estudo as classes multisseriadas do campo, localizadas nas áreas rurais da sede do município de Nova Viçosa¹, no extremo sul da Bahia. Dentre as questões problematizadas, destacam-se: o Projeto Político Pedagógico (PPP); as formações e capacitações ofertadas aos professores; e a caracterização estrutural e funcional dessas instituições de ensino.

¹ Essas unidades de ensino são organizadas em multissérie na modalidade da Educação do Campo, atendendo alunos da Pré-escola e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (NOVA VIÇOSA, 2023).

1.1 A ESCOLHA DA TEMÁTICA: O ENCONTRO COM O CAMPO

Durante minha infância, estudei em escolas públicas e, ao longo dessa trajetória, testemunhei a luta dos moradores das comunidades rurais para assegurar a continuidade de seus estudos. A vontade de estudar a temática multisseriada decorre de uma série de inquietações que advieram da minha formação na Educação Básica. Durante esse período, tive a oportunidade de conviver com vários alunos que estudaram em escolas multisseriada localizados no campo da sede do município, que, por falta de opção, necessitavam concluir os estudos nas escolas da zona urbana. Os moradores rurais, muitos dos quais se dedicavam à agricultura familiar, pecuária ou atividades extrativistas, precisavam deslocar-se de suas residências muito cedo e percorrer longas distâncias até as escolas do centro urbano. Além disso, deixavam suas casas na área rural para, na cidade, terem acesso aos direitos básicos de qualquer cidadão, como assistência à saúde, por exemplo.

Muitos desses colegas residiam nas comunidades ribeirinhas, localizadas às margens do rio, em ilhas paradisíacas denominadas Ilha das Perobas e Barra Velha, que são conhecidas popularmente por todos os moradores da cidade e também como destinos turísticos para muitos visitantes do município de Nova Viçosa. Apesar disso, por muito tempo, essas ilhas eram apenas lugares que serviam ao ócio, sem o apreço das pessoas por sua riqueza cultural, como território de pertencimento e, sobretudo, de moradia. Digo isso porque também sou parte dessa estatística que, durante muito tempo, nunca ouviu falar dos desafios, dificuldades e conquistas desses povos. Isso ocorreu porque a minha formação foi baseada nos moldes da hegemonia capitalista.

Os relatos de experiências dos meus colegas permitiram-me perceber que as classes multisseriadas são de grande relevância para o sujeito do campo e, por isso, mereciam um maior destaque. Estas inquietações ficaram ainda mais explícitas no contexto acadêmico, durante o curso de graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas, mais especificamente na disciplina de Pesquisa em Educação. Durante a graduação citada, tomei as classes multisseriadas do campo como objeto de estudo no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “O ensino de Ciências nas escolas multisseriadas do campo de São Mateus/es: os métodos de ensino e os desafios pedagógicos”, no qual investiguei sob o olhar das professoras, os desafios no ensino

de Ciências e as potencialidades dessas escolas do município de São Mateus/ES.

Os resultados do TCC permitiram-me notar que a multisseriação presente do campo de São Mateus/ES é extremamente importante para os alunos, uma vez que evita a nucleação que os sujeitos do campo enfrentam há anos. Além disso, foi evidenciado que estudar numa escola do campo permite que os professores trabalhem conteúdos que valorizam os saberes tradicionais da comunidade. Porém, percebi que as condições estruturais e funcionais das unidades de ensino estavam precárias, impossibilitando que os profissionais da educação realizassem o seu trabalho pedagógico, prejudicando assim a qualidade educacional da população do campo desse município.

A posteriori, considerei que as formações e condições de trabalho dos docentes que atuam em escolas do campo, especialmente as multisseriadas, mereciam maiores aprofundamentos. Por isso, fui impulsionado a tomá-las como objeto de estudo no curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica, tendo como localidade da pesquisa a cidade onde sou naturalizado, Nova Viçosa/BA.

Sobre minha relação com o campo, posso afirmar que ela se desenvolveu a partir das experiências construídas ao longo da minha trajetória pessoal e profissional. No que se refere às questões políticas e sociais, estou continuamente construindo meu conhecimento sobre a luta pela Educação do Campo. Minhas leituras, pesquisas e estudos me levaram a compreender a importância desta pesquisa para o contexto científico e social. Além disso, minha vida profissional e acadêmica me proporcionou uma consciência mais profunda da importância dos movimentos sociais nos processos de trabalho e educação para a população do campo.

Outra razão que reforçou a minha pretensão está pautada na necessidade de ampliar o estudo sobre Educação do Campo, principalmente sobre as turmas multisseriadas. Durante minha imersão na pesquisa acadêmica, principalmente no TCC, buscando por produções científicas que pudessem fundamentar minha pesquisa, deparei-me com a inexpressividade de conteúdos sobre multisseriadas, comparando com outros assuntos educacionais.

Além disso, utilizei o “estado da arte” para identificar o quantitativo de produções

científicas sobre a temática dentro do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo/Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES/UFES)², por este campus universitário estar situado em uma região que tem um histórico de lutas e conquistas dos movimentos sociais pela educação do campo. Iniciei uma busca no site do programa utilizando os descritores escolas/s multisseriada/s, classe/s multisseriada/s, sala/s/ multisseriada/s, escola/s de assentamento/s, pedagogia da alternância e educação do campo. Como critério para seleção dos trabalhos, utilizei o fator ano de produção, optando pelo período de 2018 a 2022. Encontrei entre o período citado 169 dissertações, sendo apenas duas (2) especificamente sobre multisseriada e doze (12) que falavam sobre escolas de Centros Familiares de Formação em Alternância, ou exclusivamente sobre educação do campo. Contudo, foi possível perceber a escassez de produções científicas até mesmo dentro do programa ao qual faço parte.

Utilizei também o Banco de Teses e Dissertações da Capes, realizando uma busca básica com o descritor "multisseriada", no mesmo recorte de tempo utilizado anteriormente. Obtive trinta e cinco (35) resultados sobre a temática, dos quais vinte (20) eram dissertações e nove (9) eram teses. Comparado com outras áreas, o interesse pela pesquisa nessa área continua inexpressivo.

Santos e Souza (2014) já haviam relatado em suas pesquisas que existe uma lacuna na produção acadêmica sobre a temática multisseriada. Entre 1997 e 2012, os autores constataram que no Banco de Teses e Dissertações da Capes existiam apenas 62 teses e dissertações sobre o tema. Essa realidade, por si só, justifica questionamentos, reivindicações e investimentos em pesquisas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação do campo, especialmente nas classes multisseriadas.

² Compreendo que pesquisas dedicadas ao desafio de mapear e discutir a produção acadêmica em diferentes áreas são denominadas "estado da arte" (Ferreira, 2002, p. 258). Portanto, utilizei essa abordagem com o objetivo de mapear a produção acadêmica sobre o tema desta pesquisa e entender o número de estudos existentes sobre o assunto no PPGEEB.

1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO E RELEVÂNCIA DO OBJETO DE ESTUDO

Revisitando a história da educação brasileira, compreende-se que estudar próximo à residência foi uma conquista das lideranças comunitárias do país, pois o transporte escolar é uma realidade cruel para os estudantes, visto que, em muitas regiões, o percurso dura muitas horas (Santos *et al.*, 2020).

É importante salientar que as escolas que atendem ao público do campo, no Brasil, são predominantemente multisseriadas e integradas à modalidade de ensino da Educação do Campo. O precursor de estudos sobre multissérie, Hage (2011a), revela em suas pesquisas que existem vários fatores contribuindo para a formação desse modelo de escola, principalmente a pequena demanda de alunos e a dificuldade de locomoção de professores. Nesse sentido, é crucial destacar a relevância de estudar e discutir as turmas multisseriadas, pois elas asseguram o direito à educação da população do campo.

Apesar de serem bastante conhecidas na área rural, quando mencionamos a terceiros que temos como objeto de pesquisa as turmas multisseriadas, muitos não têm noção do que se trata. Quando tomam conhecimento, acham o modelo de ensino estranho, duvidando até mesmo da sua eficiência. Mas, afinal, o que são essas classes tão pouco faladas? As classes multisseriadas se caracterizam por uma organização na qual, na maioria das vezes, há um único professor que leciona para vários alunos de séries/anos diferentes.

[...] são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de séries, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimento, de níveis de aproveitamento etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo da multissérie, articula a particularidade indenitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais etc [...] (Hage, 2005, p. 57).

Dentro do contexto educacional, a nomenclatura multisseriada assume um sentido negativo. Consequentemente, ao longo dos anos, essas escolas passaram a ser tratadas como uma estratégia emergencial, “como uma espécie de tapa buraco para solucionar os problemas das escolas isoladas, que não contam com quantidade de alunos suficiente para divisão das turmas em série” (Rodrigues, 2009, p. 72). É justamente esse tratamento que tem aprisionado os fazeres pedagógicos dos

docentes, as normatizações homogêneas das escolas multisseriadas pelas secretarias de educação e o abandono de políticas públicas.

O maior obstáculo para a garantia da qualidade educacional da população do campo é a falta de gestão pública comprometida com a educação e com as condições básicas necessárias para que o profissional da educação desenvolva um trabalho mais consistente, com resultados mais satisfatórios no ensino-aprendizagem. Conforme relatado por Hage (2011a), os professores enfrentam sobrecargas de trabalho, muitas vezes devido à falta de apoio pedagógico, o que dificulta o planejamento das aulas. Em muitas escolas de classes multisseriadas, ainda persistem a infraestrutura precária e a falta de materiais didáticos, o que prejudica o funcionamento.

De acordo com Santos (2015), os professores se deparam constantemente com as responsabilidades de assumirem turmas multisseriadas. Existem contrapontos na forma como muitos educadores definem as classes multisseriadas. Os profissionais da educação expõem as dificuldades em lidar com o tempo dentro da sala de aula, já que precisam trabalhar com diversos conteúdos relativos a cada série/ano simultaneamente. Isso é resultado da negligência que esse tipo de organização sofreu ao longo dos anos. Não se ouve falar das turmas multisseriadas nos cursos de formação inicial, não há orientações pedagógicas específicas para atuar nessa realidade e não são apresentados aos profissionais da educação outros modos de organizar o trabalho pedagógico e de atuar em uma sala tão diversificada.

Essas escolas estão constantemente sob a ótica estereotipada de que a multisseriação é um impedimento para uma educação de qualidade. É crucial que os docentes adotem práticas que ultrapassem o paradigma seriado e se baseiem na heterogeneidade. Hage (2005) acrescenta que a ausência de formação específica para atuação nas classes multisseriadas ocasiona diversas dificuldades, como na organização pedagógica, na elaboração dos planos de ensino e na formulação de atividades. O autor destaca que, para as escolas do campo, a formação docente deve ser ampliada, contribuindo para transformar a prática dos professores.

A partir disso, Arroyo (2000) destaca a importância de uma formação continuada para professores que atuam no meio rural, para prepará-los para a realidade, a fim de tomar

medidas que minimizem e supram o impacto da falta de políticas públicas recorrentes nas escolas do campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Brasil, 2002) informam que é dever do estado ou município garantirem a formação dos docentes que atuam na educação do campo. Os cursos oferecidos devem englobar conteúdos voltados para a população do campo. O documento também sugere que os cursos de formação continuada para esses professores devem estar voltados para a cultura da comunidade, de modo que a estrutura curricular seja convergente com as matrizes culturais desses povos.

As turmas multisseriadas necessitam de uma atenção especial da gestão pública, para que se possa fornecer uma educação de qualidade, levando em consideração as realidades, conhecimentos e diferentes tradicionalidades da comunidade onde as unidades de ensino estão inseridas. Apesar das dificuldades enfrentadas por profissionais da educação e pelos alunos, as classes multisseriadas apresentam importância política e social para a comunidade local, acima de tudo, é o principal viés de acesso à escolarização. Além disso, contribuem para “[...] o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais [...]” (Hage, 2008, p. 05).

Conforme já relatado sucintamente, as escolas do campo possibilitam o trabalho curricular com os conhecimentos produzidos pela própria realidade comunitária, que se vincula ao currículo pela prática pedagógica do educador. Contudo, dialogar sobre a Educação do Campo é, portanto, falar de processos dinâmicos, que envolvem sujeitos concretos atuando em sua construção e reconstrução, considerando as especificidades das diferentes comunidades. Para isso, Molina e Freitas (2011) apresentam em seus trabalhos a necessidade de orientar as práticas educativas a partir das características da comunidade rural. É essencial trabalhar na construção da identidade da escola do campo.

Neste sentido, para iniciar nossa reflexão sobre a educação do campo, durante nossa investigação, ao analisar a trajetória histórica da multisseriação na Educação do Campo, identificamos, através da autora Vendramini (2008), que a luta por uma educação de qualidade e a garantia de políticas educacionais voltadas para os

campeiros são assuntos que começaram a ganhar destaque somente em 1990, conforme afirma a autora,

A partir do final dos anos 1990, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), juntamente com outras organizações sociais, engajou-se num movimento nacional por uma Educação do Campo, com grande mobilização e forte pressão social. Tal mobilização foi capaz inclusive de pressionar o Estado por políticas públicas para o campo. Além disso, mudou o foco teórico do debate, com a conceituação Educação do Campo em contraposição à educação rural, avançando na direção de uma educação em sintonia com as populações que vivem e trabalham no campo (Vendramini, 2009, p. 127).

Corroborando com a autora acima, Caldart (2012) aduz que a trajetória da Educação do Campo tem alcançado seu reconhecimento na sociedade a partir dos movimentos e organizações sociais em promover processos educacionais para a consolidação dos valores, princípios e dos modos de ser e viver daqueles que habitam no campo. Esses movimentos foram e são vinculados à Via Campesina³, conhecidos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), a Pastoral da Juventude Rural (PJR) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT).

Consequência disso, a criação do movimento “Por uma Educação do Campo” foi de suma importância para discussões e debates que visavam promover políticas e práticas educacionais específicas para atender às necessidades das comunidades rurais. Portanto, este movimento contestava a ideia de sociedade hegemônica, essa dicotomia campo/cidade, que frequentemente perpetua as relações de poder desiguais, como a cidade sendo vista o centro do progresso e desenvolvimento, enquanto o campo marginalizado e visto como atrasado (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

Diante do contexto histórico da educação do campo e da sua importância social e política para a população do campo, existe um questionamento preponderante e dele

³ A Via Campesina é um movimento internacional de camponeses e camponesas, pequenos e médios produtores, mulheres rurais, sem terras, jovens rurais, trabalhadores agrícolas e comunidades indígenas da Ásia, África, América do Sul e Europa. Ideologicamente, a Via se define como “um movimento autônomo, plural, multicultural, independente, sem nenhuma filiação política, econômica ou de outro tipo” (VIA CAMPESINA, 2007).

derivam outros, que constituíram a problemática desta pesquisa: qual a realidade das classes multisseriadas do campo no que se refere ao Projeto Político Pedagógico, às formações e as condições de trabalho dos professores da sede do município Nova Viçosa – Bahia?

Para buscar as respostas a essa questão, este trabalho é orientado pelo seguinte objetivo geral: **Investigar e conhecer a realidade escolar das classes multisseriadas do campo da sede do município de Nova Viçosa-BA no que se refere ao Projeto Político Pedagógico, às formações e as condições de trabalho dos professores.**

Os objetivos específicos foram: **Identificar se o Projeto Político Pedagógico das escolas multisseriadas da sede do Nova Viçosa/Bahia atende a perspectiva de uma Educação do Campo; Investigar e discutir as formações das professoras que atuam nas classes multisseriadas do campo da sede pesquisada; Verificar e discutir as condições de trabalho dos professores das classes multisseriadas, a partir da caracterização estrutural e didático pedagógico das escolas do campo da sede do município de Nova Viçosa – BA; Apresentar propostas de ações para melhorar as condições de ensino das escolas multisseriadas do município pesquisado.**

Para isso, foi realizada uma pesquisa de campo na sede do município que, por sua vez, tem as escolas do campo constituídas por turmas multisseriadas, agrupadas em “Escolas do Campo I”⁴. A escolha pela sede, justifica-se pelos vínculos emocionais, culturais e familiares. Inicialmente, a proposta era desenvolver o trabalho em São Mateus, ES, porém, foi considerado importante investigar sobre as escolas da cidade de Nova Viçosa/BA, uma vez que nunca foram objetos de pesquisa científica nessa área.

O intuito desta pesquisa não é apenas apontar os desafios percebidos, sentidos e escritos durante a investigação, mas sobretudo demonstrar a maneira como as

⁴ Conforme relatado pela secretária de educação, devido ao município Nova Viçosa possuir outras escolas do campo em seus distritos, para melhor identificação e organização, as escolas da sede foram agrupadas em Escolas do Campo I.

classes multisseriadas existem e resistem, com a expectativa de que outros estudos se voltem a elas no sentido de assegurar sua continuidade e importância para a transformação da realidade do campo. A pretensão foi promover discussões teóricas que contribuam para a formulação de respostas sobre as lacunas nas políticas públicas, garantindo formações e condições adequadas aos professores.

Apesar de nunca termos estudado em uma escola do campo com turma multisseriada, esta dissertação foi escrita com muito cuidado e com um olhar de quem procura possibilidades. Os capítulos a seguir abrangem múltiplas discussões e aspectos que retratam a realidade educacional que a população rural enfrenta nessas escolas.

Isto posto, esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo consiste na “Introdução”, onde são apontadas as problemáticas que foram discutidas nesta pesquisa. Atrelada a ela, temos a seção “A escolha da temática: o encontro com o campo”, que traz as motivações pessoais e a justificativa para a escolha do tema. E esta seção “Contextualização e relevância do objeto de estudo”, que contém a apresentação do tema, problematização, e os objetivos gerais e específicos. Já o segundo capítulo “Metodologia da pesquisa”, detalha os métodos usados, técnicas e o processo gradativamente que se deu à coleta e análise dos dados.

O terceiro capítulo, intitulado “Contexto Histórico da Educação do Campo”, tem por finalidade apresentar, de forma sucinta, as discussões teóricas que perpassam a Educação do Campo, com ênfase no seu contexto histórico, na Pedagogia da Alternância como estratégia pedagógica, nas características gerais das escolas multisseriadas do campo e, por fim, nas abordagens dos autores sobre a formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino. Para essas discussões, a pesquisa apoiou-se em documentos da legislação educacional que norteiam a educação do campo e em autores como Antunes-Rocha e Hage (2010, 2014), Arroyo (2007, 2012), Arroyo, Caldart e Molina (2011), Caldart (2012), Frigotto (2006, 2011), Hage (2008, 2011ab, 2014), Stédile (2012) e Neto (2016), entre outros.

No quarto capítulo, intitulado “O Cenário da Educação do Campo no Município de Nova Viçosa Frente ao Plano Municipal de Educação”, é apresentada *a priori* uma caracterização do município de Nova Viçosa, Bahia, com foco na sede e nas

comunidades da Ilha de Barra Velha, Ilha das Perobas e Ponte de Pau Alto, que são o lócus da investigação. Nesse capítulo, é apresentado o contexto de atuação dos profissionais investigados, com ênfase na realidade educacional, destacando o “Plano Municipal de Educação” e, dentro dele, as escolas do campo. Além disso, o capítulo contextualiza a estrutura administrativa e pedagógica responsável pela gestão das escolas e oferece ao leitor elementos para compreender de que maneira os professores nova-viçosenses exercem o seu ofício.

No quinto capítulo, intitulado “A investigação sobre as escolas do campo: seu projeto político pedagógico, formação e condições de trabalho dos docentes nas classes multisseriada”, são apresentados os dados da pesquisa, com uma análise à luz do referencial teórico utilizado. Nesse capítulo, é feita uma análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas Mangue Branco, Mangue Vermelho e Embaúba. Também são descritas, de forma geral, as formações das professoras, do diretor e da coordenadora. Além disso, o capítulo caracteriza as escolas mencionadas em relação à infraestrutura e aos materiais didático-pedagógicos. Posteriormente, são apresentados os discursos das professoras, com o objetivo de entender, através de seus relatos, as condições de trabalho a que estão submetidas.

Por fim, são coligidos elementos que propomos para a gestão da educação das escolas multisseriadas do município de Nova Viçosa, com o intuito de contribuir para amenizar as dificuldades vivenciadas pelas professoras e para que se efetive, de fato, uma **educação do campo**.

Na seção “Considerações Finais”, sistematizamos e apresentamos, de forma geral, os resultados obtidos nesta dissertação.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, cujos procedimentos pressupõem um estreitamento da relação entre participante e objeto. Sendo assim, a pesquisa qualitativa não se baseia na busca por padrões a partir de análises estatísticas, mas sim na descrição desses padrões, utilizando impressões, opiniões e pontos de vista dos participantes. Segundo a autora Goldenberg (2004, p. 14):

[...] na pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória etc.

O método qualitativo promove uma maior proximidade do pesquisador com o ambiente e os participantes da pesquisa. Portanto, considerou-se que, dessa forma, seria possível construir uma investigação mais aprofundada da realidade das classes multisseriadas do campo na sede de Nova Viçosa, Bahia. Na concepção de Lüdke e André (2018), a pesquisa de cunho qualitativo enfatiza mais o processo do que o produto, preocupando-se sobretudo em retratar a perspectiva dos participantes. A partir disso, os dados qualitativos contribuíram para uma análise minuciosa, uma vez que buscamos investigar, através dos relatos dos participantes, a realidade das classes multisseriadas das Escolas do Campo I.

Dentro da abordagem qualitativa, a pesquisa percorreu pelo método do tipo etnográfico. De acordo com André (1995, p. 28), atualmente, os trabalhos acadêmicos têm adaptado a etnografia à educação, utilizando técnicas tradicionalmente associadas à pesquisa etnográfica, como a observação, a entrevista e a análise de documentos. Pesquisadores da educação passaram a adotar esse método porque ele se aproxima dos estudos que envolvem os processos educacionais, uma vez que ambos trabalham com o conhecimento individual, respeitando a singularidade de cada indivíduo, instituição ou grupo.

Foi nessa perspectiva que esta pesquisa de dissertação caminhou, pois refletiu sobre a realidade escolar e suas implicações para o processo de ensino e aprendizagem. A preocupação da pesquisa não é reduzir-se somente ao ambiente escolar, mas ampliar

o estudo para entender o processo educacional na escola e o que se passa fora dela. Para isso, os métodos de abordagem necessários para realizar a análise dos dados utilizados nesta pesquisa foram: análise documental; observação participante; questionário; e entrevista semiestruturada com perguntas abertas. Falaremos detalhadamente sobre cada técnica em “Produção e análise de dados”.

2.1 PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O primeiro passo para a coleta de dados nas escolas multisseriadas do campo do município foi a solicitação formal por meio do documento “Instituição Coparticipativa” (APÊNDICE A) para a realização da pesquisa junto à Secretaria Municipal de Educação, que concedeu autorização. Posteriormente, o estudo proposto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) com seres humanos do Centro Universitário Norte do Espírito Santo, no mês de julho de 2023, sob número de CAAE 69798123.0.0000.5063. Após aprovação, entramos em contato com o diretor, a coordenadora e as professoras das escolas multisseriadas.

Foram convidados a participar da pesquisa as cinco professoras que lecionam nas escolas multisseriadas, um diretor e uma coordenadora⁵, totalizando sete colaboradores⁶. Esses participantes estão inseridos dentro de uma realidade em que há diversas formas de investigação, que fazem parte de um contexto social que abrange a realidade das escolas. Adotamos os seguintes critérios de seleção da amostra: todas as escolas do campo da sede⁷ de Nova Viçosa que possuem classes multisseriadas e que atendem alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; as escolas precisavam ser de fácil localização para o pesquisador, independentemente da distância; que as professoras, diretor e coordenadora

⁵ Neste trabalho, considerando que durante a pesquisa realizada o quadro de professores das escolas investigadas era composto por mulheres, utilizamos a expressão "professora" no gênero feminino para nos referirmos aos participantes da pesquisa. O mesmo ocorreu com o diretor, que era do gênero masculino, e a coordenadora, que era do gênero feminino.

⁶ Uma professora é responsável por uma classe na escola localizada na Ilha de Barra Velha e outra professora atende a Ilha das Perobas. A escola da Rodovia BA-697 contém três classes multisseriadas, cada uma com uma professora responsável. Devido ao número reduzido de alunos, as escolas compartilham um único diretor e uma única coordenadora.

⁷ A ideia era investigar todo o município, contudo, os outros distritos (Posto da Mata, Argolo e Helvécia) ficam numa distância aproximadamente de 70 km da sede onde o pesquisador reside, impossibilitando que ocorresse a observação.

estivessem atuando em classes multisseriadas do campo na sede do município de Nova Viçosa-BA.

Contatados os participantes sobre a possibilidade de colaborar com a pesquisa, foram entregues duas versões do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Procuramos explicar de forma clara os objetivos, os benefícios e riscos da sua participação, onde uma versão ficou com eles e a outra devolvida ao pesquisador (Apêndice C). A previsão inicial era de sete participantes, no entanto, uma professora se recusou a participar. Sendo assim, a pesquisa contou com seis participantes.

Vale ressaltar que, nas áreas rurais da sede do município de Nova Viçosa-BA, as escolas estão organizadas em classes multisseriadas, enquadradas na modalidade Educação do Campo (Nova Viçosa, 2023). São três unidades escolares que, por questões éticas, durante os resultados e discussões, foram nomeadas com codinomes ⁸. Essas escolas estão presentes na Ilha das Perobas (Figura 4), Ilha de Barra Velha (Figura 5) e na Rodovia BA-697 (Figura 6).

O processo de levantamento de dados constituiu-se em cinco etapas, nas quais foram usadas as seguintes técnicas: análise documental, observação participante, questionário e duas entrevistas semiestruturadas com perguntas abertas. Vale destacar que essas técnicas se constituem em “um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 174). A primeira etapa iniciou-se com a técnica de análise documental, com o intuito de analisar o PPP das multisseriadas do campo da sede do município de Nova Viçosa – BA, buscando compreender se o documento está dialogando com o que se pede nos documentos legislativos vigentes que regem a educação pública, como a Lei de Diretrizes e Bases

⁸ Para garantir o anonimato das escolas investigadas, utilizamos codinomes para identificá-las: Escola Mangue Branco, Escola Mangue Vermelho e Escola Embaúba. Os dois primeiros codinomes referem-se às árvores típicas do manguezal do município e da região onde realizamos a pesquisa. Já o nome Embaúba é uma homenagem a uma árvore presente na redondeza de uma das escolas, onde durante a observação, pudemos avistar um bicho-preguiça se alimentando de suas folhas.

da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96) e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002 do CNE).

De acordo com Lüdke e André (2018), a utilização da análise documental é apropriada quando o pesquisador pretende alinhar as informações obtidas através de diversas técnicas como entrevistas, questionários ou observações. Além disso,

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde pode ser retirada evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informações. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (Lüdke; André, 2018, p. 45).

Inicialmente, a nossa ideia era aplicar um formulário para que o diretor e a coordenadora respondessem, porém, percebemos que a entrevista seria mais enriquecedora, uma vez que o procedimento possibilita “maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 198). Ademais, as perguntas elaboradas no roteiro de entrevista foram feitas simultaneamente ao diretor e à coordenadora (APÊNDICE E) e serviram de subsídios para observação e a elaboração da entrevista às professoras. Portanto, a segunda fase ocorreu a partir do referido instrumento, no dia cinco (05) de julho de 2023, ocasião em que ambos os participantes se encontravam na Secretaria das Escolas do Campo⁹. O objetivo foi verificar a caracterização das condições estruturais/funcionais das escolas multisseriadas do campo. As questões abordadas no roteiro visaram levantar dados importantes das escolas, como, por exemplo, ano de fundação, níveis de ensino, quantitativo de alunos, as políticas públicas implementadas nas escolas, programas de formação docente, estrutura física, material didático e pedagógico.

A terceira fase deu-se a partir da técnica da observação que, segundo Lüdke e André é:

⁹ A Secretaria das Escolas do Campo é uma estrutura física ligada à Secretaria Municipal de Educação de Nova Viçosa-BA, localizada na área urbana, destinada ao atendimento e fluxo de informações administrativas e pedagógicas das escolas do campo sede do município.

Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o ditado popular (2018, p. 30).

Durante a escrita do nosso projeto de pesquisa, optamos pela observação não participante, pois achamos que, como pesquisadores, não estaríamos em contato direto com os participantes da pesquisa. As autoras Marconi e Lakatos afirmam que:

Na observação não participante, o pesquisador toma contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: permanece de fora. Presencia o fato, mas não participa dele; não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. Isso, porém, não quer dizer que a observação não seja consciente, dirigida, ordenada para um fim determinado. O procedimento tem caráter sistemático (2003, p. 193).

Durante a observação, tivemos que mudar a técnica, uma vez que fomos convidados, como pesquisadores, a participar de eventos extraclasse destinados exclusivamente aos alunos e professoras. Consideramos que a nossa participação ajudaria a responder alguns objetivos específicos propostos na dissertação. Ressaltamos que, como participantes, procuramos manter a imparcialidade, já que:

O observador participante enfrenta grandes dificuldades para manter a objetividade, pelo fato de exercer influência no grupo, ser influenciado por antipatias ou simpatias pessoais, e pelo choque do quadro de referência entre observador e observado (Marconi; Lakatos, 2003, p. 194).

O intuito do instrumento foi observar todo o trajeto das professoras até as respectivas escolas multisseriadas. Ademais, a observação aconteceu para identificar e descrever as seguintes condições de trabalho dos docentes: a ida e volta do docente à escola; os meios de transporte utilizados por elas; as características estruturais e materiais didático-pedagógicos das escolas; atividades extracurriculares; a rotina da escola (recepção dos alunos e recreio). Levando em consideração que são três escolas, optamos por observar cada uma em cinco dias consecutivos, totalizando quinze (15) dias de observação participante, todas no ano de 2023.

De acordo com Lüdke e André (2018), há várias formas de registro das observações, porém, para a pesquisa, utilizamos o diário de bordo e fotografias. Como cumprimento

do comitê de ética, foi entregue ao responsável pelas escolas o Termo de Autorização para Utilização de Imagem (APÊNDICE B). À luz das autoras:

A forma de registrar os dados também pode variar muito, dependendo da situação específica de observação. Do ponto de vista essencialmente prático, é interessante que, ao iniciar cada registro, o observador indique o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração. Ao fazer as anotações, é igualmente útil deixar uma margem para a codificação do material ou para observações gerais. (Lüdke; André, 2018, p. 38).

Ambos os recursos tiveram a finalidade de registrar todas as informações e percepções do contexto pesquisado. Parte das fotografias registradas através do celular foi utilizada para ilustrar alguns aspectos discutidos neste trabalho.

Concomitante à observação, também ocorreu durante a terceira fase a aplicação do questionário. No primeiro dia da observação em cada escola, foi entregue a cada professora um questionário (APÊNDICE F), com o intuito de entender o perfil das educadoras. De acordo com Richardson (2011, p. 189), os questionários possuem duas principais funções: “descrever as características de um grupo e medir determinadas variáveis de um grupo social”. O autor segue explicando que os questionários são úteis para levantar as características comuns de determinado grupo, como, por exemplo, sexo, escolaridade, idade, religião, dentre outras.

No último dia de observação, marcamos com cada professora de forma individual a entrevista. Para Marconi e Lakatos (2003, p. 196), a entrevista é “uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistado, verbalmente, a informação necessária”. Assim como essas autoras, Haguete (1992, p. 18) ressalta que a entrevista “consiste em um procedimento de diálogo aberto, no qual o entrevistador tem como objetivo conseguir informação do entrevistado através do roteiro em torno da problemática central”. A técnica foi auxiliada por um roteiro de entrevista semiestruturado (APÊNDICE G), ele permitiu aos participantes a liberdade de expressão e a inclusão de novas questões. A entrevista semiestruturada “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicada rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke; André, 2018, p. 40).

Portanto, a entrevista fez parte da quarta fase e possuiu dezoito (18) perguntas, com o objetivo de investigar a concepção das professoras sobre às formações e capacitações docentes e as condições de trabalho. Durante a técnica, foi utilizado gravação de áudio. As professoras receberam duas vias do Termo de Autorização para Utilização de Áudio e/ou Imagem (APÊNDICE D), uma ficou em posse dos pesquisadores. Uma entrevista foi realizada na própria escola em que a colaboradora trabalha. As demais foram realizadas na Secretaria das Escolas do Campo, Nova Viçosa. As entrevistas gravadas tiveram duração variável entre 25 e 35 minutos, totalizando 141 minutos.

Na quinta e última etapa desta pesquisa, transcrevemos de forma fidedigna as entrevistas feitas com o diretor, a coordenadora e as professoras, sendo posteriormente analisadas. Assim como as escolas, todos os participantes foram nomeados com codinomes¹⁰, garantindo resguardar suas identidades.

Para interpretar o material transcrito e, assim, desvendar os sentidos das palavras expressas pelos participantes da pesquisa, utilizamos a Hermenêutica para analisar esses dados. Na área filosófica, a Hermenêutica é uma arte interpretativa que enriquece a compreensão de diversos aspectos, de forma livre e sem a tabulação de dados. Para Caprara (2003, p. 925):

O termo hermenêutica na filosofia grega expressa a arte de interpretar. Com o passar do tempo adquiriu um significado mais amplo, indicando, no âmbito filosófico, diversas formas de teoria da interpretação, entre as quais o existencialismo, a fenomenologia e a própria hermenêutica, que constituem diversas formas de expressão da filosofia continental. Os filósofos que pertencem a esta linha de pensamento se ocupam da existência humana, não do ponto de vista da observação, mas da reflexão filosófica.

Em resumo, a hermenêutica desempenha um papel crucial na análise das entrevistas. Ao interpretar as respostas, o pesquisador precisa ficar atento às nuances linguísticas e aos diferentes significados que podem estar implícitos nas respostas dos participantes da pesquisa. Portanto, é preciso extrair significados mais profundos das entrevistas, prestar atenção não apenas ao conteúdo literal das respostas, mas

¹⁰ Para a compreensão dos resultados, o diretor, coordenadora e professoras receberam os seguintes codinomes: Zé, Janaina, Ana, Michele, Lia e Flor. Estes nomes foram criados pelos próprios participantes, durante a entrevista.

também às sutilezas na escolha das palavras, tom de voz, entonação e outras características linguísticas que podem influenciar o significado das respostas. De acordo com os autores Júnior e Costa (2020, p. 2), este método exige “que o pesquisador trabalhe junto aos dados obtidos, e não com eles. Isso significa habitar o texto transcrito e confrontá-lo, até que dele se possa extrair uma descrição vívida, contextualizada, e reveladora sobre as nuances do fenômeno inquirido”. A partir dessa perspectiva, a Hermenêutica contribuiu na interpretação das entrevistas semiestruturadas, nas quais foi possível analisar as respostas dos participantes da pesquisa a respeito de cada questão dos roteiros das entrevistas.

Em seguida, no quinto capítulo, destacamos as principais falas que emergiram entre os participantes da pesquisa, apresentadas de forma clara e concisa, organizadas com a finalidade de contemplar os objetivos específicos da pesquisa. Ademais, os dados foram dialogados com a literatura existente sobre o assunto pesquisado e que compõem o referencial teórico desta pesquisa.

CAPÍTULO 3 - CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A resistência do campesinato brasileiro é uma lição admirável. Em todos os períodos da história, os camponeses lutaram para entrar na terra. Lutaram contra o cativeiro, pela liberdade humana. Lutaram pela terra das mais diferentes formas, construindo organizações históricas (Fernandes, 2000, p. 01).

Figura 2 – Ribeirinhos utilizando técnicas tradicionais para pescar



Fonte: arquivo próprio, 2023.

Este capítulo tem a finalidade de apresentar o debate teórico sobre a educação do campo, principalmente o seu contexto histórico e as lutas pela terra através dos movimentos sociais. De forma sucinta, foi abordada a diferença da educação para no e do campo. Além disso, foram utilizados diversos autores que falam sobre as classes multisseriadas do campo, os desafios que elas apresentam e a importância de formação docente para professores que atuam nessas escolas.

3.1 UMA BREVE HISTÓRIA DA RELAÇÃO DO HOMEM COM O CAMPO A PARTIR DO PERÍODO COLONIAL NO BRASIL

Durante o período colonial (1500 – 1822), a economia era baseada principalmente na produção de produtos agrícolas e minerais para o abastecimento do mercado europeu¹¹. O modelo agroexportador era baseado principalmente no trabalho manual, onde os escravizados necessitavam manusear técnicas e instrumentos simples, que não precisavam de formação específica, como as oferecidas nas escolas da época. Além disso, o modelo se consolidou a partir do sistema *plantation*¹², adotado pelas unidades de produção agrícola (Romeiro, 2004).

Avançando na História, Stédile (2012) afirma que a Coroa vinha sofrendo pressão dos ingleses para substituir a mão de obra escravizada pelo trabalho assalariado. Durante este período, inaugurou-se a crise do trabalho escravo, sob forte pressão da Inglaterra em acabar com o tráfico negreiro internacional. Foram vários anos de pressão, pois para a Inglaterra, o tráfico negreiro não interessava, ao contrário, até prejudicava a exploração de suas recentes colônias na África. Além disso, acreditavam que a libertação dos escravizados, transformando-os em trabalhadores, poderia inseri-los no mercado consumidor, ou seja, uma pessoa que era escravizada não recebia e não podia consumir os produtos ingleses.

Cabe ressaltar que além da pressão dos ingleses, durante o período colonial, surgiu várias formas dos escravizados lutarem pela sua liberdade, como movimentos abolicionistas e fugas para os quilombos. Os quilombos se tornaram refúgio para os negros. (Fernandes, 2000, p.3), acrescenta que esse lugar “[...] era um território de resistência. Era terra de negro, onde reinava a liberdade. Nesses espaços viviam alguns indígenas e também trabalhadores livres e marginalizados”. Muitos dos quilombos se transformaram e são chamados de comunidades quilombolas, nelas

¹¹ A amplitude desse modelo era tal que, segundo as primeiras estatísticas macroeconômicas organizadas pelo Banco do Brasil em meados do século 19, naquela época, a colônia Brasil exportava mais de 80% de tudo o que era produzido em nosso território (Stédile, 2012, p.22).

¹² É a forma de organizar a produção agrícola em grandes fazendas de área contínua, praticando a monocultura, ou seja, especializando-se num único produto, destinando-o à exportação, seja ele a cana-de-açúcar, o cacau, o algodão, gado etc., e utilizando mão de obra escrava (Stédile, 2012, p. 23).

vivem povos remanescentes de negros escravizados, que resistem e persistem até os dias atuais.

Pressionado pelos movimentos que se expandiram e pela pressão internacional, o príncipe regente Dom Pedro II teve que criar mecanismo para amenizar a situação, assinando a Lei de Eusébio de Queirós, em 4 de setembro de 1850. Considerada a primeira lei abolicionista, determinando a proibição do tráfico de africanos escravizados para o Brasil (Fernandes, 2000).

No ano de 1850, com a inevitável abolição da escravatura prevista pelos latifundiários e, para impedir que com esta futura abolição, os escravizados se apossassem das terras, o imperador dom Pedro II assinou em 18 de setembro de 1850 a Lei de Terra¹³. Conforme relata o autor Stédile (2012, p. 25), a “Lei no 601, de 1850, foi então o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil”. Mas afinal, qual a principal característica dessa lei?

Sua característica principal é, pela primeira vez, implantar no Brasil a propriedade privada das terras. Ou seja, a lei proporciona fundamento jurídico à transformação da terra – que é um bem da natureza e, portanto, não tem valor, do ponto de vista da economia política – em mercadoria, em objeto de negócio, passando, portanto, a partir de então, a ter preço. A lei normatizou, então, a propriedade privada da terra. Uma segunda característica estabelecia que qualquer cidadão brasileiro poderia se transformar em proprietário privado de terras. Poderia transformar sua concessão de uso em propriedade privada, com direito à venda e compra. Mas, para isso, deveria comprar, portanto, pagar determinado valor à Coroa (Stedile, 2012, p. 24).

Dessa forma, pode-se afirmar que, durante esse período, o acesso à terra estava diretamente ligado à posição social do indivíduo, o que poderia incluir membros da nobreza, da elite ou qualquer pessoa com recursos para explorar as terras e produzir bens (Stedile, 2012).

Silva (1990, p.10) diz que “o período que vai da proibição do tráfico e da lei de Terras até a abolição (1850/1888) marca a decadência do sistema latifundiário-escravista”. Com a abolição no ano de 1888, através da promulgação da Lei Áurea, mais de dois

¹³ Essa legislação estipulava que apenas quem registrasse formalmente sua posse de terra nos cartórios, mediante o pagamento de taxas à Coroa, poderia ser reconhecido como proprietário.

milhões de escravizados abandonaram o trabalho agrícola e migraram para as grandes cidades em busca de alternativas para vender livremente a força de trabalho. Segundo Neto (2016, p. 37), com a Lei de Terras, eles foram impedidos de apossar-se da terra e, com isso, buscaram moradias em piores terrenos, nas regiões íngremes e em lugares longínquos, como, por exemplo, os manguezais que, na época, não interessavam ao sistema capital. Conforme relatado por Fernandes (2008, p. 29):

A desagregação do regime escravocrata e senhorial operou-se, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o estado, a igreja ou outra qualquer instituição assumissem encargos especiais para prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. [...] Em suma, a sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões de ideais de homem criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e do capitalismo.

Para repor a mão de obra dos escravizados, a saída encontrada pelas elites foi realizar fortes propagandas nos países da Europa, especialmente na Itália, na Alemanha e na Espanha, com o intuito de atrair pobres europeus excluídos pelo avanço do capitalismo no final do século XIX. Assim, a Coroa atraiu para o Brasil, entre os anos de 1875 e 1914, cerca de 1,6 milhões de imigrantes com a promessa de que o país era uma terra fértil e barata. A partir disso, surge o novo regime de produção, o colonato. Esse regime só entrou em decadência por volta dos anos 60, a partir das mudanças ocasionadas pela promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural em 1963¹⁴ (Westin, 2023).

Amorim e Tárrega (2019) dizem que uma boa parte da elite brasileira não queria que os negros assumissem postos de trabalho que estavam surgindo. Em vista disso, a política de imigração dos europeus defendida pela elite também tinha um viés de embranquecimento da população negra no Brasil. Esses autores ainda salientam que o embranquecimento “[...] se deu pela massiva imigração europeia, que veio ao Brasil para substituir a mão de obra escrava [...]” (Amorim; Tárrega, 2019, p. 17).

¹⁴ O histórico estatuto foi sancionado pelo presidente João Goulart em 2 de março de 1963, garantindo aos camponeses direitos antes negados, como jornada de oito horas, aviso prévio, remuneração nunca inferior a um salário mínimo, descanso semanal, férias remuneradas e sindicalização, além da obrigatoriedade da carteira de trabalho (Westin, 2023).

Conforme relata Fernandes (2008, p. 52), “o trabalho livre corrompeu a ordem escravocrata”. O liberto, então, foi substituído por esses imigrantes, que se tornaram seus concorrentes. Desse modo, esse fato histórico implicou no isolamento do negro, gerando desigualdade social que vem se perpetuando há anos na sociedade brasileira. Fernandes (2000, p. 02) diz que:

O trabalho livre expandiu-se com a chegada do imigrante europeu. Se por um lado o antigo escravo passou a ser dono de sua força de trabalho, o imigrante europeu, camponês expulso de sua terra, era livre somente por possuir a sua força de trabalho. Se para o escravo a força de trabalho era o que conseguira, para o imigrante era o que restara.

Uma parte dos imigrantes foi para a região Sul, devido ao clima e maior disponibilidade de terras. Outra parte foi para São Paulo, Espírito Santo e Rio de Janeiro, sendo obrigados a trabalhar nas fazendas de café, sob regime de colonato, cujo sistema se traduz numa ação compensatória, onde o imigrante recebia parte do seu trabalho nas lavouras de café em dinheiro e juntamente a possibilidade de cultivar produtos de subsistência em aproximadamente dois hectares por família. Ou seja, cada família cuidava de determinado número de pés de café e recebia por essa mão de obra, formada anteriormente pelo trabalho escravo e, no final da colheita, o imigrante poderia vender junto ou separado do seu patrão (Silva, 1990, p. 11).

O campesinato surgiu então em duas vertentes. A primeira, já mencionada acima, trouxe quase dois milhões de camponeses pobres europeus, que se apossaram das terras. A segunda vertente envolveu as populações mestiças que foram se formando ao longo dos 400 anos de colonização, com a miscigenação entre brancos e negros, indígenas e brancos, negros e indígenas, e seus descendentes. Parte dessa população começou a migrar para o interior do Brasil, longe das regiões litorâneas, pois essas melhores terras já estavam ocupadas pelas fazendas que exportavam seus produtos (Stédile, 2012).

Ao longo dessa caminhada para o interior, novos territórios foram povoados por milhões de trabalhadores, que se dedicavam a atividades de produção agrícola de subsistência. Esses trabalhadores ocupavam as terras de forma individual ou coletiva,

originando o camponês brasileiro e suas comunidades. De acordo com Stédile¹⁵ “produto do sertão, local ermo e despovoado, o camponês recebeu o apelido de ‘sertanejo’ e ocupou todo o interior do território do Nordeste brasileiro, bem como os estados de Minas Gerais e Goiás”.

Portanto, foi nesse contexto que surgiu o campesinato no Brasil. Sobretudo, no período seguinte, ocorreram mudanças significativas na questão agrária, decorrentes de crises e diversos conflitos. Na seção subsequente, abordaremos aspectos relevantes dessas mudanças.

3.2 RELAÇÃO ENTRE A QUESTÃO AGRÁRIA E A EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO NO BRASIL

Com o fim da escravidão e com a eclosão da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o modelo agroexportador entrou em crise, ocasionando o fim do sistema *plantation*. Durante o conflito, o comércio entre as Américas e a Europa foi interrompido devido aos bloqueios navais e às restrições comerciais. Isso teve consequências diretas para a economia brasileira, que dependia fortemente das exportações de produtos agrícolas para a Europa. A guerra resultou em uma escassez de mão de obra e insumos, prejudicando ainda mais a produção agrícola. Como resultado, o modelo agroexportador, baseado na produção em larga escala para exportação, foi severamente afetado (Stédile, 2012).

Portanto, ao longo da década de 1920 ocorre assim a crise da República Velha, conforme relatado por Neto (2016, p. 77):

A década de 1920 foi marcada pelo confronto de ideias entre correntes divergentes, influenciadas pelos movimentos europeus, culminando com a crise econômica mundial de 1929. Esta crise repercutiu diretamente sobre as forças produtoras rurais que perderam do governo os subsídios que garantiam a produção.

A República Velha ou Primeira República (1889–1930) foi uma fase marcada pelo domínio das oligarquias, grupos políticos e econômicos de estados como São Paulo

¹⁵ STEDILE, J. P. **A Questão Agrária no Brasil**. O debate na esquerda – 1960 – 1980. São Paulo: Expressão popular, 2012.

e Minas Gerais, que controlavam a política do “café com leite”. Esses estados eram os maiores produtores de café, que era a principal fonte de receita do Brasil na época. Vale destacar que foi a partir desse momento que o coronelismo se desenvolveu com mais força, garantindo poder político regional às elites do país (Leite, 1996).

O ano de 1930 marca uma nova fase na história da economia do Brasil, influenciando a questão agrária. A crise econômica global afetou negativamente a produção de café, levando o país a buscar alternativas econômicas. Como resultado disso, a partir de 1930, instalou-se uma crise política e institucional no país, que conduziu Getúlio Vargas à presidência após um golpe, tirando o poder da oligarquia rural e impondo um novo modelo econômico para o país, o industrial (Stédile, 2012).

As oligarquias rurais continuam donas das terras, continuam latifundiárias e produzindo para a exportação, mas não mais detêm o poder político. As elites políticas – a burguesia industrial, agora no poder – fazem uma aliança com a oligarquia rural, tomam seu poder, mas a mantêm como classe social [...] (Stédile, 2012, p. 30).

A industrialização no Brasil teve um grande impulso durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945). O governo implementou uma série de políticas econômicas e sociais que visavam promover o desenvolvimento industrial e modernizar a economia brasileira. Foi a partir daí que se iniciou um novo modelo econômico no Brasil, o modelo industrial dependente. Isso significa que países em desenvolvimento estavam ligados à dependência de tecnologias estrangeiras, investimentos externos e demanda por bens produzidos em países desenvolvidos (Stédile, 2012). De acordo com o autor, alguns estudiosos chamaram esse período de “projeto nacional desenvolvimentista”. Do ponto de vista da questão agrária, esse período foi caracterizado pela subordinação da economia nacional aos interesses externos, resultando em uma estrutura econômica desigual.

Esse modelo passou a exigir uma mão de obra especializada e, para isso, foi necessário importar máquinas, tecnologias e trabalhadores operários do continente europeu e dos Estados Unidos. A importação das máquinas só foi possível pela continuidade das exportações agrícolas. A partir disso, surgiu o setor industrial vinculado à agricultura, a agroindústria, beneficiando a indústria de produtos agrícolas, como adubos, venenos, ferramentas e máquinas. Com isso, começou a surgir a

burguesia agrária, que precisava modernizar sua exploração agrícola para destiná-la ao mercado interno. Esse processo de modernização, em prol do sistema capitalista da grande propriedade rural, levou os pequenos camponeses, que emergiram ao longo de um processo de negação de direito à terra, a se vincularem totalmente às regras do mercado industrial (Neto, 2016).

Contudo, ao mesmo tempo que os agricultores familiares, pequenos produtores, ou qualquer outro camponês cresciam em número, parte de seus membros migrava para as cidades e se transformava em operários, causando, assim, o êxodo rural. Por outro lado, a grande propriedade capitalista concentrava mais terra em diversas regiões do Brasil, seguindo a lógica da reprodução capitalista. A propriedade de terra, que já tinha surgido em bases latifundiárias escravistas, continuava concentrando ainda mais terras (Neto, 2016).

Sobretudo, anteriormente à era Vargas, ainda na década de 20, com o grande crescimento do fluxo migratório dos camponeses do interior brasileiro para as cidades em busca de trabalho em áreas mais industrializadas, despertou-se o interesse pela educação rural como meio de conter o movimento migratório, visando fixar o homem do campo e evitar a explosão de problemas sociais nos centros urbanos. Além disso, visava-se proteger os interesses dos agroexportadores, mantendo a mão de obra no meio rural. Com o intuito de atender aos interesses políticos, econômicos e sociais, surgiu o que foi denominado de Ruralismo Pedagógico¹⁶. Segundo Leite (1996, p. 29):

O ruralismo no ensino permaneceu até a década de 1930, uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento. Somente após os primeiros sintomas de uma transformação mais profunda no modelo econômico agroexportador é que a escolaridade tomara posições mais arrojadas.

Conforme relatado por Fernandes (2012), a intensa articulação dos movimentos políticos da época em torno do ruralismo pedagógico, era simplesmente para satisfazer seus interesses, com a ideia de “fixar” o homem no campo. A proposta não

¹⁶ “O termo ruralismo pedagógico foi criado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo” (Neto, 2016, p. 15).

resolveria o problema da educação no meio rural, já que seu surgimento se deu sem nenhuma proposta nova para despertar no homem do campo sua condição social excludente.

Essa abordagem ganhou mais destaque e foi implementada de forma mais abrangente durante o governo Vargas, como parte das políticas de modernização e desenvolvimento do país. Portanto, a educação assumiu uma nova função, passando a servir de suporte para a industrialização ao capacitar as pessoas para o trabalho urbano. Além disso, continuou a conter a migração do camponês, mantendo-se ainda como um característico ruralismo pedagógico (Neto, 2016).

Nesse período, o governo fez investimento na educação para atender as novas necessidades, criando o Ministério da Educação e Saúde, que tinha o objetivo de utilizar a educação como uma ferramenta para combater as epidemias que se espalhavam nas áreas rurais do Brasil (Neto, 2016).

O ano de 1932 é marcado por reivindicações e debates sobre a educação como um dever da União. Tais debates, de cunho ideológico e pedagógico, influenciados por alguns educadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, entre outros, resultaram no lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação. O documento defendia princípios como a universalização da educação, a laicidade do ensino, a valorização do trabalho docente, a modernização dos currículos e métodos de ensino, entre outros aspectos (Souza, 2010).

As propostas do movimento contribuíram indiretamente para a educação da população do campo na época. Assim, a partir de 1933, iniciou-se a Campanha de Alfabetização na Zona Rural, que visava combater o alto índice de analfabetismo predominante entre a população rural brasileira na época (Paiva, 1987). Posteriormente, em 1935, ocorreu o 1º Congresso Nacional do Ensino Regional com o objetivo de debater as necessidades específicas de cada região em termos de educação. Foram discutidos temas como formação de professores e o acesso à educação em áreas rurais. Além disso, as discussões influenciaram a Constituição Brasileira de 1934, que estabeleceu pela primeira vez a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Sobretudo,

trouxo uma concepção de educação profissional voltada para o contexto industrial da época e para a educação da população do campo. No artigo 156, determinava:

Art.156. A União, os Estados e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Conforme relatado por Neto (2016), durante o Estado Novo (1937-1945)¹⁷, Vargas revogou a Constituição de 1934 e outorgou uma nova constituição, a Constituição de 1937, também conhecida como "Polaca", devido às suas semelhanças com a Constituição autoritária da Polônia. A partir disso, a educação para a população do campo começou a ganhar materialidade, pois havia interesse do estado nas questões políticas e econômicas. Isso incluía promover a integração nacional, fortalecer o controle do Estado sobre as áreas rurais e modernizar a agricultura, além de promover o desenvolvimento econômico do país. À luz de Souza (2014, p. 139):

O governo de Getúlio Vargas e a burguesia burocrática que comandava o País, já sob as rédeas do imperialismo norte-americano, tinham uma grande preocupação com a formação de mão-de-obra especializada para atender aos interesses do capital, que avançava na agricultura e na industrialização.

Contudo, na época, surgiram os primeiros programas para a educação no meio rural, como, por exemplo, a Sociedade Brasileira de Educação Rural (1937). O objetivo era a expansão do ensino, bem como preservar a arte e o folclore rurais. Sobretudo, visava-se difundir princípios de disciplina e civismo, ou seja, promover e disseminar valores relacionados à ordem, responsabilidade, respeito às normas sociais e aos deveres cívicos (Leite, 1996).

Portanto, o governo Vargas, assumiu um uma educação como um aparelho ideológico. Ademais, colocou o Brasil inteiramente a serviço dos interesses do imperialismo americano. A Constituição do Estado Novo deixou isso em evidência,

¹⁷ "Em função da instabilidade política vivida na década de trinta, Getúlio Vargas comandou um golpe de estado (10 de outubro de 1937), e instalou o Estado Novo outorgando uma nova Constituição, que ficou conhecida como "Polaca", pelas características nazifascistas que ela continha, dado a influência que Getúlio recebia dos países europeus que implantaram esse regime" (Neto, 2016, p.78).

pois trazia orientação político educacional voltada para os interesses capitalistas, ou seja, a educação era orientada a preparar indivíduos para atender às demandas do mercado de trabalho sob o sistema econômico capitalista. Vale destacar que o ensino e a ciência eram oferecidos por indivíduos ou associações particulares, tirando o dever do Estado para com a educação. A gratuidade e a obrigatoriedade foram mantidas apenas para o ensino primário e para o ensino manual em escolas normais primárias e secundárias. Para alcançar a meta de capacitar trabalhadores tecnicamente para atender às demandas do mercado, foram estabelecidas instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) durante a década de 1940, que se fazem presentes até os dias atuais (Leite, 1996).

Aduz Souza (2014, p. 140):

A partir de 1940, a educação brasileira incorporou a matriz curricular urbanizada e industrializada e impôs interesses sociais, culturais e educacionais das elites brasileiras como fundamentalmente os mais relevantes para todo o povo brasileiro. Já não havia a preocupação com a construção da identidade nacional. Todas as discussões sobre educação estavam vinculadas à política externa norte-americana.

Frigotto (2006, p. 166) diz que a estratégia do Estado era efetivar a formação profissional, com a criação desses programas de treinamento de mão de obra intensiva e de promover a diluição das verbas da educação fundamental e da cultura para diferentes ministérios (Trabalho, Interior, Guerra, etc.).

A partir desse período, houve uma crescente influência dos modelos educacionais urbanos e industrializados, inspirados principalmente nos Estados Unidos. Isso significava uma maior ênfase no ensino de disciplinas voltadas para as necessidades das cidades e da indústria, em detrimento de uma abordagem mais rural e agrária. Disciplinas como ciências aplicadas, tecnologia e administração ganharam destaque, refletindo a crescente urbanização e industrialização do Brasil (Souza, 2014).

Segundo Souza (2000, p. 140), “em outubro de 1945, foi firmado um acordo entre o governo brasileiro e a Fundação Interamericana de Educação.” O acordo possibilitou a implementação de uma série de iniciativas educacionais em todo o país, com foco

principalmente na educação rural. Isso incluiu a construção de escolas, a formação de professores, a promoção de programas de alfabetização e a modernização do currículo escolar, entre outras ações.

Conforme Souza (2010), a Constituição de 1946 foi amplamente influenciada pelos interesses norte-americanos. Nesse contexto, manteve-se a obrigatoriedade do ensino primário e reintroduziu-se o debate sobre a educação como direito de todos. Entretanto, propôs-se que a responsabilidade pela educação das pessoas que viviam no campo fosse transferida para empresas privadas, as quais seriam obrigadas a financiar essa educação. Isso fica evidenciado no artigo 166, inciso III, que determina: “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” (Brasil, 1946).

Nesse período, surgiram programas de destaque para a Educação Rural, como a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), gerenciada pelo Ministério da Agricultura. Segundo Leite (1996, p. 65), o objetivo principal era:

[...] implementação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia-de-campo, etc), e também a criação e implementação dos chamados Clubes Agrícolas e do Conselho Comunitários Rurais.

No início dos anos 50, também com o intuito de promover o desenvolvimento da população rural, foram criados os programas Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e Serviço Social Rural (SSR). Ambos os programas ofereciam projetos que visavam formar técnicos para atuarem na educação de base rural e programas voltados para a melhoria da vida dos sujeitos do campo, no que se refere à saúde, trabalho, economia, entre outros (Leite, 1996). Ainda segundo Calazan (1993, p. 22), “as duas experiências realizam-se ao longo de um período que se caracteriza, no âmbito mundial, pela Guerra Fria e, na conjuntura nacional, sobretudo pelo período desenvolvimentista do governo Juscelino Kubitschek”.

A CNER (1952-1963) estava organizada em quatro setores: Estudos e Pesquisas, Treinamento, Missões Rurais e Divulgação. As missões e os centros rurais de treinamento eram destinados principalmente aos professores leigos e à preparação dos filhos dos agricultores para atividades agrícolas. O grupo de trabalho era composto por dois agrônomos, um veterinário, um médico, uma enfermeira sanitária, um especialista em economia doméstica e indústrias rurais caseiras, uma assistente social, um operador de rádio e cinema e um motorista (Barreiro, 2010, p. 50). Ainda segundo a autora Souza (2010), a principal ideologia do grupo era a modernização e o desenvolvimento comunitário do campo. Portanto, o intuito era submeter as áreas rurais aos interesses do grande capital que se instalava na agricultura, oferecendo alternativas à população do campo, com o objetivo de neutralizar e afastar as comunidades rurais das organizações de luta, como as Ligas Camponesas¹⁸, que estavam se proliferando na época.

Com a crise econômica no final da década de 1950 e os debates que surgiram na época, a estrutura agrária foi identificada como a causa dos desequilíbrios e pressões inflacionárias, sendo vista como um obstáculo para a continuidade do crescimento econômico do Brasil. Nesse contexto, a reforma agrária passou a ser considerada uma condição necessária para modernizar o setor agrícola e promover o crescimento econômico. Sob a influência do imperialismo norte-americano, o governo brasileiro propôs políticas de reforma agrária com o objetivo de integrar a agricultura ao modelo capitalista e importar investimentos, alinhando-se aos interesses econômicos dos Estados Unidos (Souza, 2010).

A partir dos anos 60, ocorreu um movimento inverso em relação à tendência anterior de "fixar" o camponês no campo. Nessa década, observou-se uma mudança significativa na agricultura brasileira devido à modernização do setor. Essa modernização, frequentemente impulsionada pelo avanço tecnológico e pela mecanização, teve um impacto considerável nas comunidades rurais. Conforme as grandes propriedades e empresas agroindustriais se expandiam, ocorreu o

¹⁸ Segundo Stédile (2012), as Ligas Camponesas foram um movimento social organizado por trabalhadores rurais no Brasil, principalmente nas décadas de 1950 e 1960. Elas surgiram como resposta às condições precárias de trabalho e à concentração de terras nas mãos de poucos proprietários rurais, especialmente nos estados do Nordeste brasileiro.

deslocamento de muitos camponeses de suas terras, já que não conseguiam competir com os métodos e tecnologias mais recentes requeridos pela agricultura moderna (Souza, 2010). No entanto:

[...] De maneira resumida, podemos dizer que o desenvolvimento das relações capitalistas na agricultura conseguiu grandes avanços na solução das questões agrícolas, isto é, dos problemas ligados à produção propriamente dita. Mas esse desenvolvimento só fez agravar a questão agrária, ou seja, o nível de miséria da população rural brasileira (Silva, 1990, p. 101).

Esse processo ocorreu a partir da década de 1960, com a introdução no campo da chamada Revolução Verde, que perdura até os dias atuais. Conforme destacado por Görgen (2004, p. 28), a Revolução Verde é um programa amplamente impulsionado e promovido pelos Estados Unidos, com o objetivo de desenvolver o capitalismo no campo, baseado em tecnologias controladas por multinacionais. Esse programa visa expandir o lucro e o mercado de produção agrícola e pecuária. Ele investe massivamente nas áreas da mecânica, química e biologia, com a finalidade de introduzir a mecanização agrícola, insumos químicos (pesticidas e fertilizantes), sementes geneticamente modificadas e medicamentos veterinários.

Segundo Pereira (2012, p. 687):

[...] A Revolução Verde foi veículo de desigualdade social, bem como obstáculo ao desenvolvimento dos camponeses, visto que eles se tornaram dependentes de empresas globais fabricantes dos pacotes tecnológicos. Além disso, as políticas de desenvolvimento que privilegiaram o viés técnico acabaram por deixar de lado mudanças sociais e estruturais, tais como a Reforma Agrária.

A Revolução Verde foi marcada por três fases. A primeira fase ocorreu entre 1960 e 1990 e destacou-se pelas grandes plantações de grãos, pela industrialização da agricultura, monocultura e assistência técnica. Esse programa exerceu uma forte pressão sobre os pequenos agricultores, levando muitos a abandonarem o campo e se estabelecerem nas periferias urbanas. Enquanto isso, os grandes proprietários de terras aumentaram suas posses para focar na produção voltada para a exportação, o que contribuiu para uma grave crise de fome no Brasil (Görgen, 2004). Sobre isso, aduz Silva (1990, p. 94):

Como regra, apenas os grandes proprietários têm acesso ao crédito, pelo menos naqueles programas mais vantajosos. De um lado, porque o crédito é para comprar coisas que somente os grandes fazendeiros podem comprar: tratores, colhedoras, adubos, e defensivos químicos, etc. De outro, porque a burocracia bancária dá preferência ao grande, porque o custo operacional de um financiamento, por exemplo, de mil cruzeiros é o mesmo que de um bilhão. Resumindo, ganham os grandes fazendeiros que receberam o crédito subsidiado. Ganham os bancos que fazem empréstimo, e garantem mais um cliente. E ganham também os fabricantes de tratores, de adubos químicos, de defensivos, etc., de quem esses fazendeiros compram os produtos.

O Estado, atendendo aos interesses privados, fornecia assistência técnica com a intenção de vender pacotes tecnológicos aos pequenos agricultores. Os técnicos eram orientados a convencer os agricultores a adotar a monocultura e abandonar técnicas tradicionais de produção e culturas de subsistência, adotando a monocultura e adquirindo os pacotes tecnológicos. Assim, ao invés de assegurar os interesses e direitos da sociedade, especialmente dos trabalhadores camponeses, o Estado acabava por favorecer os interesses das instituições privadas (Pereira, 2012).

A partir disso, o Estado adotou a implementação do neoliberalismo, uma ideologia política e econômica que enfatiza a importância dos mercados livres, a mínima intervenção do Estado na economia, a privatização de empresas estatais, a desregulamentação e a redução dos gastos públicos (Frigotto, 2006).

Conforme Delgado (2012), o neoliberalismo foi introduzido na América Latina durante os anos 80 por meio de uma série de reformas adotadas por vários países. Isso ocorreu em resposta à crise da dívida, levando à implementação de medidas rigorosas para ajustar a economia. Os países buscaram apoio financeiro de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), que forneciam empréstimos para ajudar a enfrentar as dificuldades financeiras.

A política educacional no campo foi impactada pelas transformações socioeconômicas no Brasil durante a segunda metade do século XX. Segundo Souza (2010), com a promulgação da Constituição de 1967 e a aprovação da Emenda Constitucional de 1969, foi mantida a exigência de que as empresas agrícolas e industriais oferecessem educação primária gratuita aos seus funcionários e aos filhos destes menores de 14 anos. Até o ano de 1970, a educação nas áreas rurais do Brasil era principalmente gerida por instituições privadas, sem que houvesse, até então, a implementação de

políticas públicas específicas voltadas à instrução da população rural. Os camponeses, em resposta a essas condições, por meio de movimentos populares e iniciativas educacionais como os Centros Populares de Cultura e o Movimento de Educação de Base, buscavam promover a educação e lutar por melhores condições de vida e trabalho no campo (Souza, 2010).

Souza (2010, p. 145), informa que:

O Movimento de Educação de Base foi criado no ano de 1961 pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, período em que o educador Paulo Freire propôs um método de alfabetização que tinha por objetivo a conscientização crítica e libertadora do educando, por meio de Círculos de Cultura que vão dar origem aos Centros Populares de Cultura, difundidos por todo o País por meio da União Nacional dos Estudantes. Baseado na primeira experiência feita em Angicos/PE, onde o educador Paulo Freire com sua equipe alfabetizou cerca de 300 trabalhadores em 45 dias. João Goulart, presidente da República na época, convidou-o para organizar uma Campanha Nacional de Alfabetização, com o objetivo de alfabetizar dois milhões de pessoas, em 20.000 círculos de cultura. Os círculos de cultura espalharam-se por todo o País, mas, com o golpe militar de 1964, toda essa mobilização social foi reprimida. Paulo Freire foi considerado subversivo, preso e exilado.

Em resposta à grave crise do analfabetismo, o governo militar lançou em 1967 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que operou até 1985. Além de combater o analfabetismo, o programa tinha como objetivo principal capacitar a mão de obra com um nível mínimo de escolaridade para atender às exigências do novo ciclo de desenvolvimento que se iniciava no país na época (Araújo, 2010, p. 253).

No final da década de 1970 e início da década de 1980, surgiram movimentos sociais e populares em todo o país, tanto nas áreas rurais quanto urbanas. Esses movimentos apresentavam novas demandas sociais e lutavam contra a ditadura (Araújo, 2010).

Retomando a discussão sobre a Revolução Verde, a segunda fase iniciou-se no período de 1990 a 1999. Isso ocorreu porque a primeira fase entrou em crise devido a diversos fatores, como o mau uso dos recursos naturais, o endividamento dos agricultores e a dependência em relação aos bancos. Além disso, a produção intensiva não trouxe benefícios para os pequenos agricultores, ao contrário, contribuiu para o aumento da pobreza na maioria das regiões agrícolas (Görgen, 2004).

No que tange à educação, no decorrer da Revolução Verde, foram criados diversos programas e projetos educacionais para o campo, pautados na política de desenvolvimento e transformação das estruturas do setor primário. Esses programas visavam preparar trabalhadores para a venda de sua força de trabalho. Os principais programas foram: Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola (PIPMOA), Programa Diversificado de Ação Comunitária (PROCAD), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Centro Rural Universitário de Treinamento e de Ação Comunitária (CRUTAC) e Projeto Rondon (Jânio, 2012).

Como relatado anteriormente, foi entre as décadas de 1980 e 1990 que, no Brasil, foi aprofundada a implementação de políticas neoliberais, provocando uma mudança brusca na dinâmica social, em detrimento dos interesses capitalistas, principalmente devido à omissão do Estado perante os serviços prestados à sociedade (Jânio, 2012).

Segundo o autor, o conjunto de reformas passou a orientar as políticas educacionais da América Latina, principalmente no Brasil. Tratando-se de políticas educacionais e políticas econômicas, estas foram influenciadas por recomendações do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Souza (2010, p. 358) afirma que “com a Constituição de 1988, foram elaboradas e implementadas reformas educacionais orientadas pelo Banco Mundial”.

Jânio (2012, p.43) relata que:

Fica evidente que o projeto neoliberal propõe a precarização do Estado, ao restringir sua ação quanto à elaboração e implementação de políticas sociais que atendam diretamente as demandas da sociedade. Desse modo, foram e ainda são destinadas à sociedade políticas compensatórias, com o intuito de aliviar as tensões sociais provocadas pelos ajustes econômicos. Com isso, a responsabilidade pela oferta de serviços públicos, como os educacionais (que são direitos sociais), passa a ser da própria sociedade que, em alguns casos, recorre à iniciativa privada para usufruir de tais serviços.

A segunda fase da Revolução Verde adotou o mesmo modelo tecnológico da primeira; porém, as máquinas e equipamentos utilizados foram aprimorados, incorporando informática, com o objetivo de aumentar a produtividade para superar a crise da primeira fase. Como resultado, essa fase ampliou a modernização desse modelo tecnológico, aumentando o lucro das empresas, o endividamento e a dependência dos pequenos agricultores, exigiu maior especialização profissional e uma integração

com as empresas de exportação. Os preços e custos da produção agrícola passaram a concorrer com o mercado mundial. Contudo, o uso maciço de agrotóxicos criou novos problemas ao meio ambiente (Görger, 2004).

O principal indicador da crise na segunda fase foi o aumento do uso de herbicidas para combater as “ervas daninhas”, cada vez mais resistentes, e as “doenças” das plantas, cada vez mais fora de controle. O uso de venenos tornou-se mais intenso e o custo, mais alto. Situações se acumularam, em que as “doenças” provocadas pelo modelo da Revolução Verde não encontraram mais solução dentro do arsenal da tecnologia científica desenvolvida por ele (Görger, 2004).

A terceira fase da Revolução Verde iniciou-se no ano de 2000 e mantém-se até os dias atuais. Essa fase, atualmente, recebe o nome de modelo de agronegócio, que visa, entre outros aspectos, superar a crise deixada pela fase anterior e, ainda, excluir da produção pequenos agricultores que têm resistido durante anos à investida do capital, que se assenta na propriedade privada, na aquisição de lucro, sobretudo pela exploração da força de trabalho (Görger, 2004).

Para esta pesquisa, agronegócio é definido como:

[...] Um nome fantasia escolhido para designar a nova onda de modernização conservadora do latifúndio brasileiro, comandando agora por grandes empresas multinacionais, no bojo da terceira fase da Revolução Verde. Modernização, porque introduz novas e modernas técnicas de cultivo – mecânicas, químicas e biológicas. Conservadora, porque não altera em nada - antes aprofunda - a concentração de terra, as relações sociais e as relações de trabalho. O resultado concomitante é o aumento da produção junto com o aumento da miséria, da exclusão social, do trabalho escravo e da degradação ambiental (Görger, 2004, p. 39).

Na década de 2000, os dados oficiais do Censo Agropecuário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2006 mostraram que a concentração de terra no Brasil aumentou e que boa parte dessas terras estava ocupada ilegalmente por grandes empresas (empresas de origem industrial, comercial ou financeira).

O resultado da expansão do modelo tecnológico da Revolução Verde tem relação direta com a estrutura agrária no Brasil. Como consequência, há inúmeros registros de conflitos e violência contra trabalhadores do campo. A CPT registrou e divulgou

dados desses conflitos¹⁹ pela luta pela terra, da melhor qualidade da água e pelos trabalhadores que ocorrem no campo no país. Conforme o relatório de 2011 desta comissão, os conflitos por terra aumentaram de 638 em 2010 para 805 em 2011. Em relação aos trabalhistas, aumentou o trabalho escravo, constatado pelo aumento no número de denúncias e flagrantes, ampliando-se de 204 em 2010 para 230 no ano de 2011.

Os dados da CPT mostraram que, no período de janeiro a setembro de 2011, foram assassinados 17 trabalhadores do campo, sendo 12 somente na região Norte e 10 somente no Pará. “Pelo menos 8 das mortes estão diretamente relacionadas com a defesa do meio ambiente. Outras 4 se relacionam com comunidades originárias ou tradicionais: 2 mortes são de quilombolas e 2 de indígenas” (CPT, 2012, p. 2). Segundo Souza (2010, p. 34), “as regiões mais conflituosas estão onde há a expansão em larga escala da monocultura, o que obriga os camponeses a resistirem cada vez mais contra essa nova expulsão”.

Dados indicadores apontam para a pouca ou nenhuma importância que os camponeses e camponesas e a agricultura familiar, têm no cenário nacional. A Reforma Agrária há anos sumiu do campo das prioridades do governo federal. É só observar o número de famílias assentadas no último ano. Pouco mais de 6.000. As reivindicações dos sem-terra, não são levadas em conta. A diminuição do número de ocupações e acampamentos encontra aí sua explicação maior. Os acampados continuam à beira das estradas, ou nas proximidades das fazendas pretendidas, alguns há 5, 6, 8 anos ou mais (CPT, 2012, p. 4).

A luta pela terra no Brasil foi intensa. Houve resistência dos indígenas na defesa de suas terras e dos negros na formação dos quilombos. Essas lutas resultaram em diversas mortes, como o ocorrido em Corumbiara-RO, no ano de 1995²⁰. É nesse contexto degradante que os trabalhadores, especialmente os do campo, vivem em

¹⁹ Para este trabalho, entendemos como conflito “as ações de resistência e enfrentamento que acontecem em diferentes contextos sociais no âmbito rural, envolvendo a luta pela terra, água, direitos e pelos meios de trabalho ou produção. Estes conflitos acontecem entre classes sociais, entre trabalhadores ou por causa da ausência ou má gestão política públicas” (CPT, 2010, p. 11).

²⁰ Segundo Souza (2010, p. 74), “no dia 9 de agosto de 1995 ocorreu um dos maiores conflitos na luta pela terra no Brasil, quando centenas de camponeses foram torturados, muitos assassinados e outros desapareceram na Fazenda Santa Elina, em Corumbiara, sul do Estado de Rondônia. Policiais e jagunços, sob o comando do governo do Estado, levaram a cabo uma verdadeira operação de guerra para destruir a justa resistência das famílias que lutavam por um pedaço de terra. O resultado oficial foi de 16 mortes (uma criança morta com tiro no umbigo, a pequena Vanessa, de seis anos), sete desaparecidos e mais de 200 camponeses, homens, mulheres e crianças, com graves sequelas físicas e psicológicas resultantes da violência”.

extrema desigualdade social e há muito lutam pelo acesso à posse de terra e pela reforma agrária.

Mas afinal, o que de fato é reforma agrária? Qual reforma agrária é reivindicada e que de fato interessa a classe trabalhadora? Muitos chegaram a afirmar que os trabalhadores do campo eram todos assalariados disfarçados e que queriam melhores salários e não terra. Coadunamos com Silva (1990, p. 36) ao dizer que essa oposição terra contra salário só faz sentido para quem não entende a complexidade das relações de trabalho na agricultura brasileira. Nas palavras do autor:

A reforma agrária que os trabalhadores em geral reivindicam não é a pulverização antieconômica das terras, é sim, uma redistribuição da renda, de poder e de direitos, aparecendo as formas multifamiliares e cooperativas como alternativas viáveis para o não fracionamento da propriedade. Em resumo, não desejam a mera distribuição de pequenos lotes, o que apenas habilitaria a continuarem sendo uma forma de barateamento da mão de obra para as grandes propriedades, mas almejam uma mudança na estrutura política e social sobre o campo, sobre o qual se assenta o poder dos grandes proprietários de terra (Silva, 1990, p. 36).

Contudo, as políticas de reforma agrária que vêm sendo implantadas são contraditórias, pois são controladas pelos agronegócios, que dificultam a ocupação das terras no Brasil e são chamadas de reforma agrária de mercado. Conforme Souza (2010), tais políticas foram financiadas pelo BM durante anos, conforme a saber: Cédula da Terra, Banco da Terra e Projeto de Crédito Fundiário e Combate à Pobreza Rural.

De forma geral, os programas tinham e têm o mesmo viés de facilitar o acesso à terra para pequenos agricultores por meio de financiamento. Fernandes (2008, p. 49) aduz que “é uma tentativa de tirar a luta popular do campo da política e jogá-la no território do mercado, que está sob o controle do agronegócio”.

As ocupações de terra ferem profundamente a lógica do mercado e por essa razão o agronegócio investe ferozmente por essa razão o agronegócio investe ferozmente na criminalização da luta pela terra, pressionando o Estado a impedir a espacialização dessa prática de luta popular. Para tentar evitar o enfrentamento com os camponeses, o agronegócio procura convencê-los que o consenso é possível. Todavia, as regras propostas pelo agronegócio são sempre a partir de seu território: o mercado. O controle do território e das formas de acesso à terra é objetivo da mercantilização da reforma agrária, fazendo com que o acesso seja por meio das relações de mercado, de compra e venda. O controle da propriedade da terra é um dos

trunfos do agronegócio. É fundamental que a terra esteja disponível para servir à lógica rentista (Fernandes, 2008, p 50).

Os programas destacados acima (Cédula da Terra, Banco da Terra e Projeto de Crédito Fundiário) foram implementados durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e continuados no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003. Eles são estruturados em três linhas de financiamento: Combate à Pobreza Rural, Nossa Primeira Terra e Consolidação da Agricultura Familiar (Fernandes, 2008).

Conforme destacado ao longo do texto, os trabalhadores do campo vêm resistindo e lutando contra as investidas e transformações provocadas na área rural pelo sistema capitalista. Tais resistências são organizadas principalmente por meio de movimentos sociais, destacando-se a luta organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)²¹.

Segundo Caldart (2001), é por meio de intervenções diretas na luta pelas ocupações de terra e por uma melhor qualidade de vida que nasce a luta por uma educação pensada para o homem e a mulher do campo. Para o MST, é indispensável lutar pela reforma agrária e por educação, pois “sem isto, os novos sujeitos sociais não conseguirão se tornar sujeitos políticos, capazes de efetivamente fazer diferença no desenrolar da luta de classes, e na reconstrução de nosso projeto de humanidade” (Caldart, 2001, p. 215).

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. (Caldart, 2004a, p. 71).

De acordo com Caldart (2004b), foi ainda na década de 80 que as mães e professoras foram as primeiras a realizar reivindicações pelo direito à escola e pela possibilidade

²¹ Conforme Caldart (2001, p. 207), o MST “é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil. Nasceu da articulação das lutas pela terra, que foram retomadas a partir do final da década de 70, especialmente na região Centro-Sul do país e, aos poucos, expandiu-se pelo Brasil inteiro. O MST teve sua gestação no período de 1979 a 1984, e foi criado formalmente no Primeiro Encontro Nacional de Trabalhadores Sem Terra, que se realizou de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no estado do Paraná”.

de uma educação que fizesse diferença ou que realmente fizesse sentido na vida de seus filhos. Posteriormente, os pais e algumas lideranças do MST também passaram a compor a mobilização; até as crianças se integraram em ações necessárias para garantir sua própria escola. Como resultado, foi criado em 1988 o Setor de Educação do MST, cuja função era:

[...] articular e potencializar as lutas e as experiências educacionais já existentes, ao mesmo tempo que desencadear a organização do trabalho onde ele não havia surgido de forma espontânea, ou nos assentamentos e acampamentos que fossem iniciados a partir daquele momento. Os encontros nacionais de professores logo se transformariam nas reuniões ordinárias do Coletivo Nacional de Educação do MST, instância máxima de decisão do Setor de Educação até hoje (Caldart, 2004b, p. 250).

O termo **educação do campo** começou a se fortalecer a partir de 1997, quando aconteceu o primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1º ENERA), realizado pelos integrantes chamados de “Movimento de Educadores do Campo no Brasil” (MST, MAB, MMC, MPA, CPT, entre outros), na Universidade de Brasília, em julho de 1997. Nesse encontro, foi discutida a necessidade de criação de programas específicos para atender às exigências educacionais nas áreas de reforma agrária. O evento reuniu diversos representantes dos movimentos sociais, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e de órgãos governamentais, representados por diversas universidades do Brasil, como a Universidade de Brasília (UNB), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Sergipe (UFS), entre outras (Santos, 2012).

No ano subsequente, em julho de 1998, na cidade de Luziânia/GO, aconteceu a “I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”, promovida pelo MST, UNESCO, UNICEF, UNB e CNBB. Foi a partir dessa conferência que criou, então, o “Movimento por uma Educação Básica do Campo”, envolvendo movimentos sociais e pesquisadores. Caldart (2004a, p. 09), afirma “ser esse o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha no e do campo.” Ela continua dizendo que a partir desse momento histórico, começamos a falar em:

[...] Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações” (Caldart, 2004a, p. 13).

Nessa conferência, houve várias denúncias de graves problemas sobre as condições precárias e injustiças que a população do campo sofre há anos. Foram discutidos temas pertinentes, incluindo as profundas desigualdades no acesso à educação de qualidade para as populações rurais em comparação com as áreas urbanas, destacando a necessidade de políticas específicas para a educação rural. Desde então, o trabalho continuou por meio da “Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, que seguiu nas mobilizações nos estados e no debate com a sociedade, levando esta mensagem especialmente para outros movimentos sociais e para as educadoras e os educadores do campo” (Caldart, 2004a, p. 10).

Ademais, essa conferência abriu um debate em todo o Estado brasileiro sobre a Educação do Campo, contrapondo-se à Educação Rural, que tinha o viés de atender aos interesses da classe dominante. A Educação do Campo, através das lutas dos camponeses, se constitui numa "ação educativa contra-hegemônica, capaz de contribuir para uma transformação profunda da sociedade" (Molina, 2011, p. 103).

Portanto, podemos notar que a Educação do Campo é contrária ao modelo de educação que forma trabalhadores camponeses apenas para atender ao sistema capitalista. Na educação do campo, o trabalho é compreendido como uma atividade concreta, essencial, que molda as relações sociais, culturais e econômicas da sociedade. O trabalho é um princípio educativo. De acordo com os autores Santos, Paulo e Oliveira (2009):

A Educação do Campo compreende o trabalho como produção da vida. É nesta totalidade que a relação educação e trabalho ganha significado e se diferencia da perspectiva do capital. O trabalho não é entendido como emprego, como mercadoria que se denomina força de trabalho. Ele é compreendido como uma relação social que define o modo humano de existência, que, além de responder pela reprodução física de cada um, envolve as dimensões da cultura, lazer, sociais, artísticas (Santos; Paludo; Oliveira, 2009, p. 52).

De acordo com Caldart (2004a), a Educação do Campo está pautada a partir de três referências pedagógicas, a saber: o pensamento pedagógico socialista, no qual o trabalho tem potencial educativo, pois possibilita uma relação entre educação e produção a partir da realidade dos sujeitos envolvidos no processo, ou seja, valoriza o trabalho rural e sua dimensão educativa e cultural; a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, um modelo de educação libertadora que busca a conscientização e a emancipação das pessoas, especialmente daquelas que estão em situação de opressão; e a Pedagogia do Movimento, que considera a importância da luta como processo formativo, pois todos os espaços de luta e reivindicações são espaços de formação social.

Vale ressaltar que essa relação de trabalho e educação na Educação do Campo difere da perspectiva do trabalho capitalista, pois a educação é baseada nos “[...] princípios da pedagogia socialista – formação humana integral, emancipatória -, vinculada a um projeto histórico que busque superar a sociedade de classes [...]” (Santos; Paludo; Oliveira, 2009, p. 53).

Coadunamos com Jânio (2012) ao dizer que durante o processo de construção de uma educação emancipatória para homens e mulheres do campo, as classes dominantes, para manter o controle dos meios de produção e da classe trabalhadora, ou seja, para servir a seus próprios interesses, se apropriaram e modificaram conceitos, termos e conquistas desses trabalhadores. Um exemplo disso é a **Educação para, no e do Campo**.

Frigotto (2011, p. 35) nos auxilia na compreensão das preposições (**para, no e do**) para diferenciar os dois tipos de processos educativos na história da educação do campo: os processos educativos alienadores²², que mantêm a ordem do capitalismo; e os emancipatórios, que buscam a emancipação dos homens e mulheres do campo.

²² A palavra alienar vem do latim e significa “transferir a outrem o seu direito da propriedade” (FRIGOTTO, 2005, p. 17). Na perspectiva de Frigotto (2011), a alienação na educação serve predominantemente aos interesses do capital, moldando trabalhadores de acordo com as necessidades do mercado.

A **educação para o campo e no campo** reflete as ideias e políticas adotadas pelo Estado ao longo de nossa história, que se alinham à perspectiva de educação como uma extensão das escolas rurais ou aos ideais do ruralismo pedagógico. Portanto, a educação escolar para o campo se baseia em modelos, conteúdos e métodos pedagógicos planejados de forma centralizada, ignorando a especificidade e a particularidade dos processos sociais, produtivos, simbólicos e culturais dos homens e das mulheres das áreas rurais (Frigotto, 2011, p. 35).

Por outro lado, na **educação escolar no campo**, há uma predominância excessiva ou inadequada do localismo e do particularismo, ou seja, priorizam-se características ou interesses individuais ou específicos de um grupo, muitas vezes negligenciando considerações mais gerais ou universais. Além disso, há uma visão de que as crianças, jovens e adultos que vivem no campo estão destinados a uma educação de qualidade inferior, voltada apenas para atividades simples e práticas relacionadas ao trabalho manual. Frigotto (2011, p. 36) aduz que a **educação no campo** “desconhece que os processos produtivos, no campo e na cidade, tendem a industrializar-se cada vez mais dentro de uma mesma base tecnológica”.

Já a **educação do campo** “[...] busca confrontar, há um tempo, a perspectiva colonizadora extensionista, localista e particularista e as concepções e métodos pedagógicos de natureza fragmentária e positivistas” (Frigotto, 2011, p. 36). Continua dizendo que:

Na educação e pedagogia do campo parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. Todavia, não se postula o localismo e nem o particularismo mediante os quais se nega a construção e o acesso do conhecimento e de uma universalidade histórica rica, porque síntese do diálogo e da construção de todos os espaços onde os seres humanos produzem sua vida. Educação e conhecimento que apontam para uma sociedade sem classes, fundamento da superação da dominação e alienação econômica, cultural, política e intelectual (Frigotto, 2011, p. 36).

O autor nos alerta para a importância de identificar e compreender cada uma dessas preposições, que vão além do significado semântico, pois carregam um conteúdo histórico e expressam o que cada uma representa em termos de disputa no processo educativo.

Conforme relatado nos estudos de Hage (2011a) e Arroyo (2007), a maioria das escolas multisseriadas está estruturada e organizada para promover a **educação para e no campo**, propagando concepções e políticas do Estado. Elas tendem a aplicar conteúdos, modelos e métodos da escola urbana no contexto rural. No entanto, essas escolas não contribuem efetivamente para a formação humana e emancipação social dos sujeitos do campo.

As estratégias inovadoras, sintonizadas com as especificidades que configuram a diversidade territorial do campo no Brasil, surgiram a partir dos movimentos sociais. É nesse cenário que a Pedagogia da Alternância se apresenta como uma alternativa adequada para a educação básica, principalmente para que, de fato, a **educação do campo** aconteça (HAGE, 2000, p. 5).

Falaremos um pouco sobre esta proposta educacional na seção seguinte. O objetivo dessa seção não é detalhar a introdução da Pedagogia da Alternância no Brasil, mas apresentar ao leitor uma proposta educacional que beneficia os alunos do campo e enriquece o seu cotidiano escolar.

3.3 A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A proposta educacional Pedagogia da Alternância surgiu como uma alternativa para garantir uma educação de qualidade para os jovens que viviam em áreas rurais e agrícolas, onde as condições muitas vezes não permitiam que eles frequentassem escolas tradicionais em tempo integral. Esta proposta teve origem na França, em 1935, sendo denominada modelo das Escolas Famílias Agrícolas ou *Maison Familiale*. Foi criada por iniciativa de um grupo de famílias, junto com educadores e líderes comunitários, que buscavam desenvolver um modelo educacional que atendesse às necessidades específicas das comunidades rurais. Essas famílias residiam na área rural e propuseram uma formação profissional aliada a uma educação humana para seus filhos (Nosella, 2013). Naquela época, um padre conhecido como Granereau havia fundado um sindicato rural com o objetivo de ajudar os camponeses a superar o isolamento. Contudo:

Ele queria formar os jovens. Mas, como fazer isso sem reunir a juventude que estava espalhada pela paróquia e como reuni-la se eles precisavam trabalhar na lavoura, dura e escassa? De uma franca conversa, o sacerdote e alguns agricultores chegaram a uma fórmula intermediária: os jovens permaneceriam unidos alguns dias por mês, em tempo integral, para logo em seguida voltarem à sua propriedade agrícola. Foi uma fórmula que satisfaz tanto aos agricultores quanto aos anseios de formação do Sacerdote. O padre logo organizou os jovens em pequenos grupos de forma a atingir, em rodízio, um bom número da juventude de sua paróquia. A escola em alternância tinha nascido e esta fórmula foi chamada, por muito tempo, a “fórmula de Lauzun”, por ter sido em Lauzun a primeira Escola-Família [...] (Nosella, 2013, p. 37).

No Brasil, a proposta educacional das Escolas de Família Agrícola (EFAs) surgiu por volta de 1968, na região Sudeste, mais especificamente no Estado do Espírito Santo, em vários municípios, sob a coordenação do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (MEPES), com o objetivo de resolver problemas específicos do meio rural, como baixa qualidade educacional, desigualdade social, abandono escolar, entre outros. Além disso, o movimento buscou desenvolver e promover alternativas educativas que de fato fossem inclusivas, contextualizadas e centradas no aluno, diferente do modelo tradicional de ensino. As três Escolas Famílias Agrícolas inauguradas inicialmente no Espírito Santo foram: Escola Família Agrícola de Olivânia, no município de Anchieta/ES; Escola Família Agrícola de Alfredo Chaves, também em Anchieta/ES; e Escola Família Agrícola de Rio Novo do Sul, em Rio Novo do Sul/ES (Nosella, 2013).

Conforme Zamberlan (1995, p. 3), a história das EFAs teve início no Espírito Santo, a partir do MEPES, tornando-se referência para a Pedagogia da Alternância no Brasil, que tem o potencial de promover a educação de qualidade e o desenvolvimento comunitário da população rural.

As EFAs, atualmente, são denominadas Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs). Elas ainda seguem princípios semelhantes às EFAs, como a Pedagogia da Alternância, que alterna períodos de estudo em sala de aula com períodos de prática no campo ou em locais de trabalho.

No ano de 2023, a lei nº 14.767/2023 incluiu a Pedagogia da Alternância na LDB (Lei nº 9.394/96) como uma das metodologias das escolas rurais (Brasil, 2023). Além disso, a Pedagogia da Alternância, utilizada pelos CEFFAs, foi reconhecida pelo

Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 1/2006). As atuais políticas públicas em educação representam conquistas dos movimentos sociais do campo.

Mas afinal, em que consiste a pedagogia da alternância? Para responder a tal questionamento, recorremos a Nosella (2013, p. 29), que diz que

Resumidamente, [...] a denominação “pedagogia da alternância” se refere a uma forma de organizar o processo de ensino- aprendizagem alternando dois espaços diferenciados: a propriedade familiar e a escola. Liga-se, pois, tanto pela sua origem como pelo seu desenvolvimento, à educação no meio rural.

Seus princípios são:

1. Responsabilidade dos pais e da comunidade local pela educação de seus filhos; 2. articulação entre os conhecimentos adquiridos por meio do trabalho na propriedade rural e aqueles adquiridos na escola; 3. alternância das etapas de formação entre o espaço escolar definido pelas “Escolas Família Agrícola” e a vivência das relações sociais e de produção na comunidade rural (Nosella, 2013, p. 30).

A principal característica da Pedagogia da Alternância está situada na realização do processo de ensino aprendizagem alternado entre o período de permanência na escola, geralmente por uma semana, e o período de permanência na vida familiar, geralmente por duas semanas. Porém, para que esse processo seja efetivo, há instrumentos didáticos e pedagógicos próprios, que são fundamentais para que a pedagogia da alternância de fato aconteça. Esses instrumentos pedagógicos são reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 1/2006), conforme a saber:

Plano de Estudo, constituído por questões elaboradas em conjunto por alunos e professores-monitores; Caderno da Realidade, que acompanha o aluno em toda sua vida escolar e serve para ele registrar suas reflexões sobre a realidade a partir das questões constantes do Plano de Estudo; Viagem e Visita de Estudo; Estágio; Serões; visita às famílias; Avaliação (Nosella, 2013, p. 31).

O professor das escolas que adotam essa metodologia é chamado de monitor, para dar significado ao seu papel que vai além da docência. Ou seja, é preciso acompanhar o aluno não apenas em suas atividades escolares, mas também em sua vida social e profissional (Brasil, 2006).

O calendário escolar é elaborado a partir dos aspectos socioculturais, participativos e geográficos. Além disso, a carga horária segue as oitocentas horas exigidas pela LDB, muitas vezes até ultrapassando esse total. Os períodos vivenciados na escola e na família/comunidade são contabilizados como dias letivos e horas, “o que implica em considerar como horas e aulas atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas mediante trabalhos práticos e pesquisas com auxílio de questionários que compõem um Plano de Estudo” (Brasil, 2006).

Em decorrência das intensas mobilizações no âmbito rural nos últimos anos, as Escolas Famílias Agrícolas (CEFFAs) têm incorporado diretrizes pedagógicas contra-hegemônicas (Nosella, 2013). Entre essas abordagens, destaca-se a adoção da pedagogia libertadora, profundamente influenciada pela filosofia educacional de Paulo Freire.

Observa-se que a maioria das instituições de ensino localizadas em áreas rurais, ao incorporar elementos da Pedagogia da Alternância, destina-se, primordialmente, ao acolhimento de estudantes pertencentes aos anos finais do Ensino Fundamental. Contudo, há uma tendência crescente no cenário educacional contemporâneo, em que diversas escolas, especialmente aquelas que adotam a configuração de multisseriados para os anos iniciais, estão progressivamente adotando essa abordagem pedagógica como parte integrante de sua metodologia de ensino (Baldotto, 2016).

Concordamos com Nosella (2013), ao afirmar que a alternância, como princípio e método pedagógico, vai além da simples repetição de sequências de atividades. Ela possibilita que o ambiente escolar interaja ativamente com o mundo exterior. Isso significa que a aprendizagem não está restrita à sala de aula; pelo contrário, inclui e valoriza as experiências e o contexto dos alunos. Além disso, a alternância pode se configurar como uma solução para os desafios enfrentados por inúmeras comunidades rurais, como o número reduzido de alunos, a infraestrutura e o sistema de transporte precários, circunstâncias que frequentemente resultam no fechamento das escolas, entre outras dificuldades que esses indivíduos têm enfrentado ao longo dos anos.

3.4 ESCOLAS MULTISSERIADAS FRENTE AOS DESAFIOS DA GARANTIA DO DIREITO E DA QUALIDADE DO ENSINO DO CAMPO

A palavra “multisseriada” nos conduz para espaços e tempos onde uma parcela significativa da população estudou nos anos iniciais de sua escolarização. Para uns significou um primeiro momento que se desdobrou em muitos outros. Para outros significou o limite, o impedimento de continuar, a ausência do direito à escola. Para a grande maioria sinalizou o caminho da cidade. No rancho de pau a pique, na casa da professora ou do fazendeiro, distante 2 a 5 Km da residência, o fato é que há quase um século um conjunto de crianças, com diferentes idades, se encontra com uma professora para o ofício de ensinar e aprender (Antunes-Rocha; Hage, 2010, p. 11).

De acordo com Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2010, p. 57) “as classes multisseriadas²³ constituem-se no espaço onde a maioria das pessoas vivem/viveram nas áreas rurais brasileiras iniciaram suas experiências escolares. Para alguns foi a única.” Esse modelo organizativo, predominante no campo, surgiu tardiamente e enfrentou inúmeros problemas, que são tão antigos quanto a própria institucionalização das escolas no Brasil.

A trajetória histórica das escolas multisseriadas ocorreu ainda no século XIX, quando eram chamadas de escolas de “primeira letra”. Essas escolas foram implementadas ainda durante o Período imperial, através da “Lei Geral de Ensino”, ao estabelecer no art. 1 que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Brasil, 1827). Essas instituições surgiram na medida em que os imperialistas visavam superar os problemas herdados durante o colonato, com a finalidade de atender às demandas do setor produtivo em fase a expansão do capitalismo, que exigia escolarização mínima da classe trabalhadora (Atta, 2003).

As classes multisseriadas surgem no Brasil após a expulsão dos jesuítas e mais tarde com a promulgação da Lei Geral de Ensino, que estabeleceu em seu art. 4º o ensino mútuo, conhecido como método “lancasteriano”, que foi proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, o pastor da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster. Este modelo

²³ Também chamadas de escolas isoladas (pejorativamente), escolas de primeiras letras, escolas unidocente (Santos; Moura, 2010).

de ensino permitia que alunos mais adiantados auxiliassem os professores no ensino de classes com grandes quantidades de alunos. De acordo com Saviani (2008):

Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da igreja Anglicana e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mutuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, se baseava no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos, esse método erigia a competição em princípio ativo do funcionamento da escola. Os procedimentos didáticos tradicionais permanecem intocados (Saviani, 2008, p. 128).

Portanto, nota-se o quanto era deficiente esse método proposto. Conforme relatado por Ramalho (2008, p. 66) “o ensino era oferecido em espaços improvisados como igrejas, sacristias, câmaras municipais, prédios comerciais ou até mesmo nas próprias residências de professores”.

De acordo com Santos e Moura (2010), somente a partir de 1920, foram se popularizando nas cidades os Grupos Escolares organizados no modelo seriado, por idade e por nível de domínio das aprendizagens esperadas e, geralmente com as crianças separadas por sexo. No entanto, nas zonas rurais permaneceram funcionando as escolas mútuas (multisseriadas), para atender a baixa densidade populacional, o que vem ocorrendo até hoje, conforme relatado por Hage (2011a).

Apesar de não haver na referida lei de 1827 qualquer menção a palavra multisseriada, acredita-se que seu surgimento se deu a partir desse período, em que o ensino das primeiras letras, financiado ou não pelo Estado, era expandido de fazenda em fazenda (Atta, 2003).

À luz, ainda, de Santos e Moura (2010), outro momento histórico para as escolas multisseriadas se deu a partir da década de 1970, onde os municípios vão assumindo a educação. Foi a partir daí que começou a haver a descentralização da administração educacional, ou seja, a transferência da responsabilidade e poder de tomada de

decisão do nível central de um sistema educacional, como a União, para os Estados e Municípios. Conforme relata Souza (2010, p. 189), referindo-se à Constituição Federal de 1988:

Processo antidemocrático que visa a desobrigação de outras esferas administrativas para com a educação básica, tornando-a ainda mais precária. A municipalização foi implementada a partir da promulgação da Constituição Federal, no seu Artigo 211, parágrafo 2º, que determinava que os “municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Pré-Escolar.

Essa reforma trouxe ainda mais problemas para educação pública do município, em especial as escolas do campo. Ora, contribuindo assim para a nucleação das escolas multisseriadas, conforme diz Souza (2010, p. 201):

Para atender às novas orientações do imperialismo de retirar os camponeses do campo para dar lugar ao latifúndio de novo tipo, o MEC, por meio do Fundescola, lançou a proposta de centralização ou nucleação das escolas do campo com o argumento de que o nível de aprendizagem dos alunos é inferior nas escolas multisseriadas, de que há altos índices de repetência, evasão e má formação dos professores, etc. A Unesco e o Banco Mundial, por meio de pesquisas sobre o desempenho das escolas multisseriadas na África, na Ásia e América Latina, chegaram à conclusão de que este desempenho é amplamente inferior ao das seriadas. Dessa forma, orientam que devem ser fechadas ou organizadas a partir do Programa Escola Ativa.

Durante esse período, com a progressiva municipalização do ensino, há criação e/ou a municipalização de novas escolas e, principalmente, da nucleação das escolas multisseriadas e a implantação de políticas de transporte estudantil. Nas palavras de Fonseca (2011, p. 43):

Com a ascensão do Regime Militar, na década de 1960 nos anos de ditadura, mais especificamente de 1964 a 1984, o país apresenta uma abertura significativa ao capital estrangeiro. Nesse contexto, a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional) foi o principal instrumento do governo norte americano para exercer influência em outros países, inclusive na área educacional. Tal agência foi responsável pelo subsídio à implantação do processo de nucleação de escolas brasileiras, sendo a escola rural multisseriada impactada por esse acordo e se tornando a experiência piloto para esta implantação.

Conclui-se que na política neoliberal que se implantava, foram implementadas modificações na educação de cunho compensatório e assistencialista, as quais promovem uma série de reformas com o objetivo de reduzir os gastos, investimentos em serviços públicos destinados à população, em detrimento do processo de reestruturação produtiva capital (Fonseca, 2011).

Hage (2011a, p. 103) nos diz que a política de nucleação consiste em “fechamento das escolas localizadas em comunidade rurais e transferência dos estudantes para as escolas mais populosas (sentido campo-campo) ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade)”.

Desse modo, com o fechamento das escolas, as crianças precisam percorrer longas distâncias a pé ou em transporte escolar em condições precárias, ou seja, que não oferecem as condições ideais de segurança para estudar numa escola nucleada e, inclusive, alguns chegam a abandoná-la. Sendo assim, é possível concluir que essa política tem contribuído para a manutenção da exclusão dos campesinos da escola e a migração para a zona urbana (Hage, 2011a).

No entanto, os problemas que afetam as escolas multisseriadas não dizem respeito somente a nucleação, mas, sobretudo, a infraestrutura física, formação de professores, materiais pedagógicos insuficientes, entre outros. Segundo Santos e Moura (2010), as escolas multisseriadas continuavam funcionando em prédios escolares com arquitetura inadequada, apertada, mal iluminada e arejada e com mobília precária que, na maioria das vezes é “relegada ao descaso: quase sempre faltam livros, materiais didáticos, merenda escolar; o transporte oferecido é inconstante” (Santos; Moura, 2010, p. 38), o que, em geral, se mantém até os dias atuais.

Hage (2011a) revela que a maioria das escolas multisseriadas enfrenta grandes desafios para cumprir os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais previstos nas legislações específicas, que garantem os parâmetros de qualidade de ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo. A maneira como a educação é oferecida nas escolas do campo multisseriadas não condiz, na maioria das vezes, com essas legislações, pois não corresponde à realidade das instituições de ensino. Ainda de acordo com Hage, essa realidade impacta o trabalho dos professores, que se sentem sobrecarregados ao assumirem escolas organizadas em multisséries, pois acabam exercendo papéis que muitas vezes estão além de suas funções de educadores. Em citação deste autor (2008, p. 02), os docentes cumprem função de “[...] faxineiro, líder comunitário, diretor,

secretário, merendeiro, agricultor, agente de saúde, parteiro, etc”. O resultado dessas múltiplas funções, reflete de modo negativo ao desempenhar sua função principal, que seria ensinar.

Outro problema que as escolas multisseriadas enfrentam é a influência do paradigma urbanocêntrico, ou seja, o modelo de ensino utilizado nas escolas urbanas, que são vistas como o padrão ideal para a oferta de uma educação de qualidade tanto para áreas urbanas quanto para áreas rurais. De acordo com Moraes *et al.* (2010, p. 592):

Esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo e da cidade, levando esses mesmos sujeitos a estabelecer muitas comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e do campo; e a compreender que as escolas do campo devem a seguir os mesmos parâmetros e referências das escolas da cidade se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar de boa qualidade.

Esse pensamento é replicado por muitos sujeitos que ensinam e estudam, referindo-se às escolas do campo multisseriadas como um “mal necessário”, pois enxergam nelas a única opção de oferta de ensino nas comunidades rurais (Hage, 2011a, p. 104). Segundo o autor, os motivos para tais discursos são a visão do espaço urbano como um lugar de possibilidade e modernização, enquanto a área rural é apontada como um lugar atrasado e de miséria.

Isso ocorre porque a maioria dos professores no Brasil possui uma formação hegemônica, um tipo de educação e treinamento predominante em uma sociedade, refletindo as ideologias, valores e práticas estabelecidos. No contexto dos professores, isso significa que eles são formados dentro de um sistema educacional que transmite e reforça certos conhecimentos, habilidades e atitudes considerados normais ou desejáveis pela cultura dominante. Por isso, os autores mencionados anteriormente defendem a necessidade de formação continuada, a fim de que os educadores possam adotar práticas que desafiem a hegemonia.

3.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO

A formação de professores específicos para atuar na educação do campo no Brasil é um grande desafio na esfera das políticas públicas educacionais. De modo geral, a

formação docente tem sido debatida durante anos nas instâncias governamentais e nas instituições de formação docente. Como resultado, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) direciona em seu texto a formação de professores no título “VI – Dos Profissionais da Educação Básica”, dizendo que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996).

O parágrafo único do Art. 61 da LDB prevê que a formação dos profissionais da educação deve ser pensada de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, especialmente em relação aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, tendo como fundamento:

I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1966, p. 40).

Apesar disso, os cursos de formação de professores no país frequentemente não preparam os docentes para lidar com a educação do campo. Na maioria das vezes, esses cursos têm um viés hegemônico, ou seja, uma formação que não capacita os educadores a contribuir com uma educação que abranja a heterogeneidade e a diversidade presentes nas escolas do campo (Arroyo, 2007).

Muitos desses cursos de formação de professores persistem em possuir um currículo totalmente divergente do cotidiano escolar do campo. Tais cursos muitas vezes não “se lembram” de que existem outros modelos de ensino diferentes daqueles das áreas urbanas, o que leva muitos a pensarem que este é o único modelo educacional de qualidade (Jesus, 2010).

Conforme exposto por Pimenta (2002), as licenciaturas precisam desenvolver nos seus alunos a compreensão de que seu papel vai além de simplesmente ensinar, englobando também a investigação e reflexão sobre o impacto de suas estratégias de ensino para garantir uma educação de qualidade. Nesse sentido, Freire (1996, p. 43)

afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”.

Os docentes das escolas do campo enfrentam desafios relacionados às políticas de formação docente e, além disso, precisam lidar com a precariedade das condições de trabalho, baixos salários e a desvalorização social da profissão. A formação dos docentes do campo é um assunto muito complexo, pois deve abranger questões educativas a partir de realidades diferenciadas, como problemas sociais, econômicos e culturais (Arroyo, 2007).

Em se tratando especificamente de classes multisseriadas, muitos professores se sentem despreparados ao entrarem em uma sala de aula com essa organização, devido à falta de experiência e capacitação adequada (Hage, 2005).

O problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente a ausência de infraestrutura básica, material e de recursos humanos que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem (Brasil, 2007, p. 26).

Sendo assim, os movimentos sociais passaram a reivindicar uma formação específica para os docentes que atuam no campo. De acordo com Jesus (2010, p. 407), a formação:

[...] vem sendo construída como uma luta dos movimentos sociais pelo direito à educação a partir da luta pela terra, pelo trabalho e pela produção da cultura camponesa que tem como princípio político a estruturação de conhecimentos e práticas sociais que contribuam para ampliar o enfrentamento ao latifúndio, à monocultura e ao agronegócio.

Na análise de Hage (2014, p. 1169), foram criados diversos programas de formação inicial e continuada a partir da reivindicação desses movimentos, conforme destacado abaixo:

Programa Projovem Campo Saberes da Terra se destina a escolarização de agricultores de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, e pauta em suas ações a formação em nível de pós-graduação *latu sensu* dos educadores que atuam no Programa; programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo (Procampo) oferece graduação a professores das escolas rurais que lecionam nos anos finais do

ensino fundamental e no ensino médio; programa de Iniciação à Docência para a Diversidade, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), concede bolsas para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo, em parceria com a Capes, visando fortalecer a ação de formação inicial de docentes do campo; programa Escola Ativa anteriormente e, atualmente, Programa Escola da Terra, promovem a formação continuada de professores que atendem as escolas multisseriadas do campo e quilombola, através de um curso de aperfeiçoamento com a utilização da Pedagogia da Alternância; • Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária que oferece educação escolar aos jovens e adultos das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo Incra, em todos os níveis de ensino.

Assim como a LDB, a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBC) em 2002 (Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação) destaca a importância de os sistemas de ensino promoverem a formação continuada dos professores do campo, visando o aperfeiçoamento permanente desses docentes (Brasil, 2002).

Com o objetivo de melhorar essa problemática, a Resolução Nº 2, de abril de 2008, faz considerações específicas sobre as condições de trabalho e formação docente de escolas multisseriadas do campo. O art. 10 determina que, para as escolas multisseriadas do campo atingirem o padrão mínimo de qualidade “[...] necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente” (Brasil, 2008, p. 03).

Todos os avanços mencionados são essenciais, mas ainda não são suficientes; é necessário continuar progredindo. A educação do campo precisa de programas que vão além dos temporários. Segundo Arroyo (2007), a ausência de políticas públicas voltadas para a formação de professores reflete o descaso do governo com a educação básica. O autor acrescenta que “os movimentos sociais exigem políticas públicas, de Estado, na educação e na formação de educadores(as) do campo. Reivindicar políticas de Estado significa superar estilos de formulação de políticas por programas temporários [...]” (Arroyo, 2007, p. 172).

CAPÍTULO 4 - O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE NOVA VIÇOSA FRENTE AO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

No intuito de promover as discussões em torno do PPP, da formação e das condições de trabalho docente das Escolas do Campo I, este capítulo apresenta de forma geral a situação da educação no município frente às políticas educacionais em nível nacional. Foram destacados os documentos que orientam a educação municipal, como o Plano Municipal de Educação (PME) e o Regimento Comum Unificado das Escolas Municipais de Nova Viçosa. Além disso, abordamos o Plano de Carreira do Magistério Público do Município. Inicialmente, fazemos uma breve contextualização de Nova Viçosa/BA, abordando sua história e características gerais.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO PESQUISADO

O município de Nova Viçosa localiza-se na região Nordeste, na microrregião do extremo sul da Bahia, a uma distância aproximada de 989 quilômetros da capital baiana, Salvador. Seus municípios limítrofes são Caravelas ao norte, Mucuri ao sul, o Oceano Atlântico ao leste e Ibirapuã ao oeste. Além disso, está situado em um ponto de tríplice fronteira, formado pelos estados do Espírito Santo e Minas Gerais (Bahia, 2016).

De acordo com o Censo Demográfico de 2022, sua área territorial corresponde a 1.316,379 km². Nova Viçosa possui uma população estimada em aproximadamente 39.509 habitantes, segundo o levantamento realizado pelo IBGE (2022). Além disso, tem como distritos Posto da Mata, às margens da BR – 101, Helvécia e Argolo (Figura 3). Os cidadãos nascidos neste município são nomeados de nova-viçosenses.

Figura 3. Localização de Nova Viçosa-BA no mapa do Brasil e sua divisão em distritos



Fonte: Adaptado da Guia Geográfico da Bahia (2023).

Por volta de 1720, colonos procedentes do atual município de Caravelas, cidade que detinha poder econômico e político nessa região do sul da Bahia, deslocaram-se até a margem do rio Peruípe, onde era habitado por indígenas aimorés. Os colonos se instalaram, fundando o povoado de Campinhos, futura cidade de Nova Viçosa. O principal fundador foi o capitão João Domingos Monteiro (Albuquerque, 2006).

Somente em 1768, o povoado de Campinhos foi reconhecido como vila por D. José I, Rei de Portugal. A vila foi nomeada Viçosa, devido à viçosa vegetação da região, segundo os colonizadores; além disso, o nome foi uma homenagem à histórica vila do Distrito de Évora, no Alto Alentejo, Portugal. A esse respeito,

Nessa época, os moradores de Campinho passam a pleitear que o povoado fosse transformado em vila, já que os alfabetizados, que eram poucos e exerciam a função de juiz ou vereador em Caravelas, precisavam ficar se deslocando para aquela vila e lá permanecer durante longos períodos, o que muito prejudicava a administração de suas terras em Campinho (Albuquerque, 2006, p. 6).

Campinho só se tornou vila porque havia uma grande preocupação da Coroa em garantir a posse das terras. A intenção era incentivar o povoamento dos colonos no litoral, uma vez que o transporte marítimo era crucial para as trocas comerciais (Albuquerque, 2006).

Após a revolução de 1930, a Vila Viçosa foi anexada a Mucuri, tornando-se assim distrito. Em 1944, pelo decreto-lei 12.978, o distrito teve seu nome mudado para

Marobá. Posteriormente, passou a ser chamada de distrito de Nova Viçosa a partir da lei estadual nº 628, de 30 de dezembro de 1953 (Albuquerque, 2006).

A economia do novo distrito, Nova Viçosa, entre 1931 e 1950, era baseada principalmente na pesca e na venda de madeira a metro para os navios da Companhia Bahiana de Navegação. Em 1950, a Elecunha, uma empresa de processamento de madeira, transferiu-se de São Mateus/ES para Nova Viçosa. A instalação da fábrica resultou na criação de novos empregos e na vinda de técnicos estrangeiros. Muitos navios frequentavam o distrito para carregar madeira, que era posteriormente transportada para o exterior (Albuquerque, 2006, p. 43).

Com a chegada da empresa de processamento de madeira, a economia e, consequentemente, o distrito cresceram, resultando em um projeto apresentado pelo deputado Oscar Cardoso, com a orientação do vereador Valdomiro Alves de Jesus. Em 1962, ocorreu a emancipação de Nova Viçosa, que foi desmembrada dos municípios de Mucuri e Caravelas (Albuquerque, 2006).

Atualmente, a economia de Nova Viçosa é constituída por agricultura, pesca e turismo. Por meio dos pequenos produtores, realiza-se o plantio de feijão, abóbora, melancia, cacau, cana-de-açúcar, mamão, mandioca e aroeira. Além disso, na região do extremo sul da Bahia, à margem da BR-101, a monocultura do eucalipto é bastante evidente e desenvolvida. A expressão do agronegócio se configura através da empresa Suzano Papel e Celulose, que tem como finalidade o abastecimento desta empresa multinacional e exportadora (Bogo, 2016).

Vale destacar que a empresa Suzano Papel e Celulose na última década, vem provocando conflitos com a população da região, como por exemplo “[...] ocupação de terras onde já existiam as comunidades indígenas, comunidades quilombolas e pequenos agricultores familiares, destruição da mata atlântica e as espécies nativas, acarretando novos impactos socioambientais na região” (Bogo, 2016, p. 31).

Na última década, Nova Viçosa tornou-se notícia nacional devido ao aparecimento de sedimentos lamosos na praia da cidade, o que impactou o meio ambiente e, consequentemente, o turismo local. Em 2018, foi criado um grupo de trabalho

composto por representantes da comunidade, do poder público e da Suzano Papel e Celulose, empresa que, segundo os moradores, é responsável pelo surgimento dessa lama. Conforme noticiado pela TV Santa Cruz ²⁴ (2021), os moradores afirmam que o lamaçal é originado da dragagem feita pela empresa nas imediações do terminal marítimo de Caravelas. Vale ressaltar que estudos foram feitos por uma empresa custeada pela Suzano, e os quais tiveram resultados inconclusivos.

A fauna é muito importante na economia, principalmente para os pescadores e marisqueiras. A pesca artesanal na sede municipal é uma das principais fontes de renda. De acordo com Nobre *et al.* (2017 apud Brasil, 2018, p. 55):

Os pescadores praticam a pesca em mais de um ecossistema, sendo o mar, os estuários (corpos d'águas costeiros) e os manguezais os mais utilizados. Também ocorre nos apicuns, área do ecossistema manguezal com vegetação herbácea, para a captura de caranguejos guaiamuns, na costa com redes de arrasto de praia (rede grande), com puçás (para captura de camarões e siris) e com redes de pequeno porte em lagos. Há também os pescadores que atuam em alto mar, exercendo a pesca de mergulho e linha, dentro e fora dos limites da RESEX.

A pesca é uma atividade majoritariamente masculina no município; a maioria das mulheres é responsável pela captura de crustáceos e moluscos. Além disso, os frigoríficos da cidade pagam à mão de obra feminina para atuar como filetadeiras (descascadoras de camarão). Os pescadores artesanais do município produzem uma grande parcela da captura do pescado, destinada tanto à exportação quanto ao consumo interno. As áreas onde ocorrem as pescas fazem parte das Unidades de Conservação (UC) denominadas Reserva Extrativista de Cassurubá (RESEX de Cassurubá) e Parque Nacional de Abrolhos, geridas pelo Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBio), que, por sua vez, é uma autarquia federal vinculada ao Ministério do Meio Ambiente (Brasil, 2018).

Nova Viçosa faz parte da Costa das Baleias, uma região reconhecida por atrair turistas de vários estados durante as férias de julho. Esse período é marcado pela chegada das baleias jubarte (*Megaptera novaeangliae*), que permanecem na área de julho a novembro para o período de reprodução (Bahia, 2016). Durante os meses de verão,

²⁴ <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2021/06/02/pesquisadores-analisam-aparecimento-de-lama-em-praias-de-nova-vicosa-no-sul-da-bahia-comerciantes-alegam-prejuizos.ghtml>. Acesso em: 18 de jan 2024.

a cidade costuma receber turistas em busca de conforto, descanso e praias. O perfil dos visitantes é predominantemente mineiro, capixaba e brasiliense. No entanto, apesar do potencial ecoturístico significativo de Nova Viçosa, ele não é totalmente aproveitado, e o turismo não figura como a principal fonte econômica local. Destaca-se a necessidade de uma abordagem mais integrada e participativa da comunidade local para promover um turismo ordenado e responsável. Isso envolveria a diversificação da economia local e a conscientização sobre a importância da conservação ambiental.

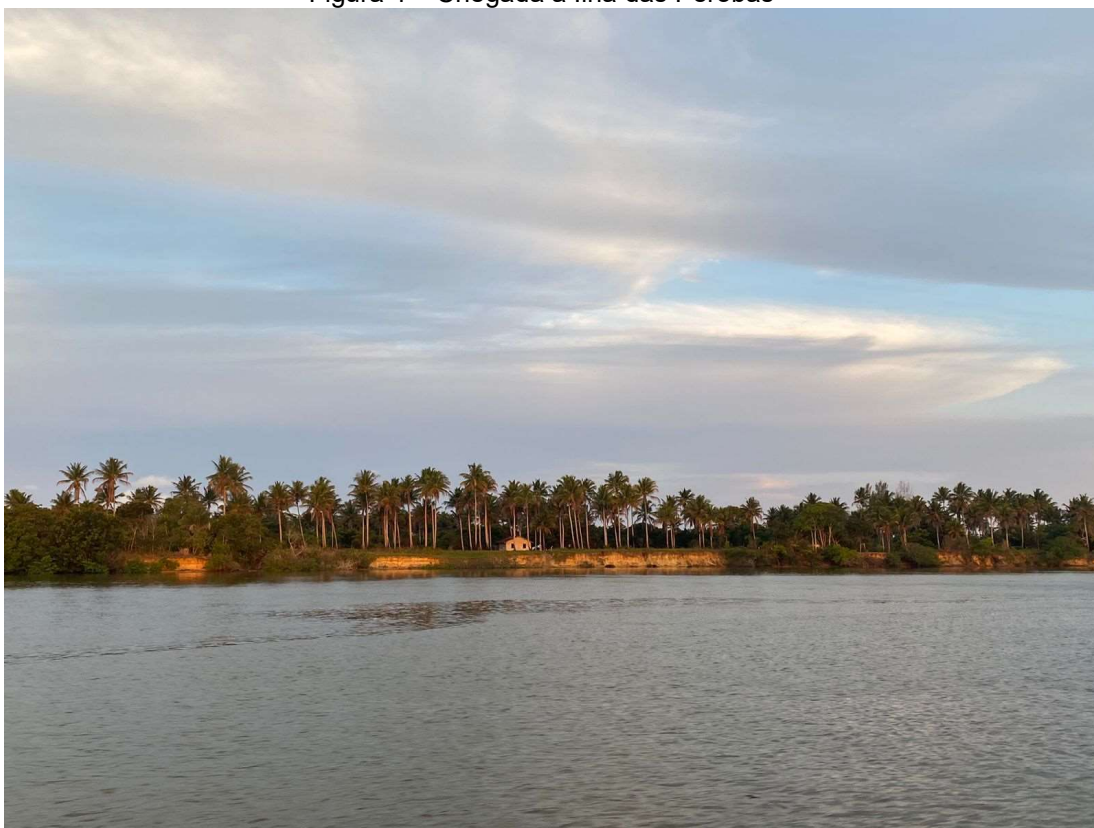
As principais atividades empregadoras do município são concentradas no serviço público, sendo a Prefeitura Municipal a maior entidade empregadora. O comércio local, constituído por pequenos estabelecimentos, gera emprego para uma boa parte da comunidade local.

4.1.1 Características gerais das comunidades onde as escolas investigadas estão inseridas

As escolas pesquisadas estão localizadas em comunidades na sede do município de Nova Viçosa, Bahia. Essas comunidades incluem Ponte do Rio Pau Alto, Ilha das Perobas e Ilha da Barra Velha.

Tanto a Ilha das Perobas (Figura 4) quanto a Ilha da Barra Velha possuem perfis semelhantes de moradores. As famílias residem nessas ilhas há décadas, dependendo principalmente da pesca artesanal e do extrativismo de recursos naturais. Como mencionado anteriormente, essas ilhas fazem parte de uma Unidade de Conservação (UC). De acordo com o Plano de Manejo da Resex Cassurubá, a Ilha das Perobas abriga 30 famílias, enquanto a Ilha da Barra Velha possui 100 famílias (Brasil, 2018).

Figura 4 – Chegada à Ilha das Perobas



Fonte: arquivo próprio, 2023

O turismo na região da Ilha da Barra Velha (Figura 5) tem-se tornado uma fonte de renda nos meses de janeiro e fevereiro. Os veranistas que frequentam a sede de Nova Viçosa, Bahia, visitam as praias locais em busca de conforto. Durante esse período, os pescadores residentes na comunidade oferecem serviços de passeios de barco. O acesso às ilhas é feito por meio de embarcações que partem do píer do porto na sede de Nova Viçosa, Bahia.

Figura 5 – Chegada à Ilha de Barra Velha



Fonte: arquivo próprio, 2023

A maioria das famílias de Perobas vive às margens do Rio do Largo, que conecta as sedes administrativas dos municípios de Caravelas e Nova Viçosa. No entanto, a navegação nesse rio é bastante difícil, especialmente durante a maré de quadratura, devido à sua profundidade restrita a um canal sinuoso entre bancos de areia e lama. Essa situação é semelhante nas proximidades da comunidade de Barra Velha, cujo rio é afluente do Rio Nova Viçosa (Brasil, 2018).

Os moradores que vivem nas margens dos rios mencionados acima dependem das riquezas do manguezal e do mar, principalmente da pesca e da coleta de mariscos. Destaca-se também a importância da mandioca para os ribeirinhos, utilizada na produção de farinha, beijus, moquecas e goma. Além disso, as comunidades se dedicam ao extrativismo vegetal, com destaque para a produção de aroeira, que é vendida tanto localmente quanto para o estado do Espírito Santo. Adicionalmente, os moradores produzem dendê e óleo de coco, comercializados em feiras livres (Brasil, 2018).

A comunidade da Ponte do Rio Pau Alto, localizada na Rodovia BA-697 (Figura 6), é cercada por vegetação da Mata Atlântica, rica em fauna e flora, onde muitas vezes são avistados animais como bicho-preguiça, saguis, cobras, entre outros. Os moradores da comunidade vivem do plantio e dos recursos da terra (Nova Viçosa, 2023).

Figura 6 – Rodovia Estadual BA-697



Fonte: arquivo próprio, 2023

Essa comunidade desempenha um papel crucial na ligação entre a sede e os distritos vizinhos, como Hévelcia, Posto da Mata e Argolo. Além de sua vegetação característica, a comunidade é atravessada por um pequeno rio. É importante notar que, apesar da presença remanescente da Mata Atlântica, ela ocupa uma área significativamente menor quando comparada com as extensas plantações de eucalipto estabelecidas pela empresa Suzano Papel e Celulose.

4.2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR EM NOVA VIÇOSA: UM PANORAMA GERAL

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2023 Nova Viçosa contava com um total de quarenta e quatro (44) instituições escolares, das quais cinco (5) eram privadas e trinta e nove (39) públicas. As cinco instituições

privadas estão localizadas no distrito de Posto da Mata. Das 39 instituições públicas, vinte e oito (28) estão na cidade e onze (11) no campo (INEP, 2023).

Em relação às 28 instituições públicas situadas na cidade, duas (2) são da rede estadual e vinte e seis (26) são municipais. As duas escolas da rede estadual atendem alunos do ensino médio. Já as instituições públicas municipais atendem uma ou mais etapas da educação básica, conforme segue: nove (9) escolas atendem alunos da Educação Infantil; cinco (5) atendem à Educação Infantil e, respectivamente, ao Ensino Fundamental; dez (10) atendem exclusivamente ao Ensino Fundamental. A cidade ainda conta com duas (2) instituições públicas para Atendimento Educacional Especializado (AEE). Já as cinco (5) instituições privadas, todas localizadas na cidade, quatro (4) atendem alunos da Educação Infantil/Ensino Fundamental e uma (1) oferece Educação Profissional (INEP, 2023).

Das onze (11) escolas localizadas no campo, apenas uma (1) pertence à rede estadual, atendendo alunos do ensino médio. Ademais, as dez (10) instituições públicas municipais presentes no campo possuem a multisseriação como forma de organização curricular pedagógica, ofertando matrículas para a Pré-Escola e para os anos iniciais do Ensino Fundamental, quase sempre nas mesmas turmas (INEP, 2023). O Quadro 1, a seguir, sintetiza de forma detalhada a quantidade de instituições escolares existentes no município, nas diferentes dependências administrativas, divididas nas três etapas da educação e pela localização geográfica.

Quadro 1 - Número de escolas do município de Nova Viçosa, 2023

EDUCAÇÃO INFANTIL			ENSINO FUNDAMENTAL			ENSINO MÉDIO		
Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
18	9	27	19	10	29	2	1	3

Fonte: elaborado pelo autor com base no Censo Escolar (2023).

É importante destacar que muitas instituições oferecem mais de um nível de ensino, embora tal atendimento esteja em desacordo com a legislação educacional, conforme previsto na LDB (Brasil, 1996). Este é o caso, por exemplo, de quase todas as instituições públicas municipais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, localizadas

tanto no campo quanto na cidade, que atendem simultaneamente a esta etapa de ensino e a pré-escola. A única exceção são as creches localizadas no município, que atendem exclusivamente à Educação Infantil, oferecendo matrículas para creche.

Esta é uma realidade bastante desafiadora no município de Nova Viçosa. Está previsto nas legislações que a Educação Infantil deve ocorrer em grupos específicos, evitando, assim, o agrupamento com o Ensino Fundamental. Atualmente, a maioria das escolas presentes no campo não segue o inciso previsto na Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008 (Brasil, 2008).

Os Anos Finais do Ensino Fundamental não estão presentes no campo. Para que os estudantes continuem estudando, é preciso deslocar-se até o centro urbano. Para isso, a prefeitura municipal oferece transporte público, como ônibus e barco, para os moradores das áreas ribeirinhas e da rodovia.

No campo, a Educação Infantil está inserida nas turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, formando, assim, turmas multisseriadas. Portanto, o total de escolas do campo é igual ao total de escolas de Educação Infantil. No que diz respeito às matrículas, no ano de 2023, foram 59 matriculados na Pré-Escola e 200 nos Anos Finais do Ensino Fundamental (INEP, 2023).

Em 2023, a totalidade de escolas existentes no município, considerando apenas as redes municipal e estadual, atendeu a uma matrícula de cerca de 6.019 alunos, conforme distribuído no Quadro 2 abaixo.

Quadro 2 - Número de matrículas no município de Nova Viçosa, 2023

Etapas da Educação Básica	Dependência administrativa				
	Estadual		Municipal		Total
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	
Educação Infantil - Creche	-	-	796	-	796
Educação Infantil – Pré-Escola	-	-	933	57	990
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	-	-	2598	200	2798
Anos Finais do Ensino Fundamental	-	-	2609	-	2609
Ensino médio	1224	211	-	-	1435
Total					6019

Fonte: elaborado pelo autor com base em dados do Censo Escolar/INEP, 2023.

Em 2023, a rede municipal de ensino contava com um corpo docente composto por 342 professores efetivos, além de 198 professores contratados por meio de processo seletivo. A maioria desses profissionais possui formação de nível superior, o que possivelmente contribui para a qualidade educacional dos munícipes de Nova Viçosa. Nas escolas do campo de Nova Viçosa (sede e seus distritos), há um total de trinta e dois (32) professores, conforme informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação durante o processo de pesquisa.

4.2.1 A gestão das escolas municipais em Nova Viçosa

O Sistema Municipal de Educação de Nova Viçosa é regulamentado pela Lei nº 56/2018, que estabelece o Plano Municipal de Educação (PME), apresentando em seu texto metas e estratégias para garantir uma gestão mais eficiente e democrática do sistema educacional. O documento foi alterado em 2018 de modo a adequá-lo às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE). Além disso, o município possui seu próprio Regimento Comum Unificado das Escolas Municipais de Nova Viçosa, elaborado em conjunto com a comunidade, estabelecendo as diretrizes, regras, normas e procedimentos a serem seguidos no âmbito da instituição de ensino.

Sendo assim, a Secretaria Municipal de Educação assume a gestão da educação do município, contando com o apoio do Conselho Municipal de Educação (CME), do Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (CACS-FUNDEB) e do Conselho Municipal da Merenda Escolar.

Nas últimas décadas, a chefia da Secretaria Municipal de Educação (SME) tem sido assumida por profissionais da educação, escolhidos, na maioria das vezes, pelo gestor do município. Além disso, a equipe que compõe o órgão responsável pela educação do município é formada por profissionais da educação que ocupam cargos temporários. Esses profissionais também são escolhidos pela gestão ou pela chefia da SME. Com cada novo gestor que assume, uma nova chefia e uma nova equipe são formadas. O Conselho Municipal de Educação (CME) é constituído por treze (13)

membros titulares, com seus respectivos suplentes, que possuem conhecimento e experiência na área de educação. Os representantes dos conselhos são escolhidos democraticamente pelos seus pares, de acordo com a disponibilidade de cada um. Ademais, em cumprimento à meta 19 do Plano Municipal de Educação (PME), foram criados conselhos escolares através de eleições para a escolha dos representantes.

O município também possui o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal, o qual assegura os direitos e deveres dos professores efetivos e, por sua vez, foi elaborado de forma participativa e instituído a partir da Lei nº 028/2010. O plano abrange todos os professores e especialistas da educação, incluindo as direções ou a administração escolar. A lei tem por objetivo a eficácia e a continuidade da ação administrativa escolar, além da valorização e profissionalização do servidor público. Entretanto, a lei não se aplica aos professores contratados. Sendo assim, esses profissionais, que na maioria das vezes possuem os mesmos níveis de capacitação e exercem a mesma função dos efetivos, não têm o direito de progressão por capacitação e demais direitos (Nova Viçosa, 2010). O município dispõe de uma coordenadora da educação, responsável pela execução de projetos educacionais e supervisão do trabalho didático, pedagógico e administrativo desenvolvido em Nova Viçosa - BA.

Especificamente em relação à gestão escolar, as instituições escolares localizadas na cidade possuem, cada uma, um diretor, um coordenador pedagógico e um vice-diretor. Como exigência do Regimento Escolar, para tais cargos, é necessário que os profissionais sejam habilitados no curso de Pedagogia. Até o ano de 2023, conforme informações obtidas junto à Secretaria Municipal de Educação, a maioria dos cargos citados acima é ocupada por professores efetivos nomeados pela Secretaria Municipal de Educação (Nova Viçosa, 2012).

Apesar de ser exigência do regimento interno que os gestores escolares sejam habilitados em Pedagogia, existem muitos vice-diretores no município que não se enquadram no cargo pleiteado, pois não apresentam a formação mínima exigida, conforme relato em conversas informais com professores do município de Nova Viçosa.

Em relação às escolas do campo sob dependência municipal, elas são agrupadas conforme sua localidade. As escolas do campo situadas na sede do município foram agrupadas como Escola do Campo I; as escolas do campo mais próximas do distrito de Posto da Mata foram agrupadas como Escola do Campo II e Escola do Campo III. As Escolas do Campo I têm apenas um diretor e um coordenador para três escolas; as Escolas do Campo II têm um diretor, um vice-diretor e um coordenador para cinco escolas; e, por fim, as Escolas do Campo III têm um diretor e um coordenador para duas escolas.

Para gerir as unidades escolares agrupadas em Escolas do Campo I, foi criada a Secretaria das Escolas do Campo I, anexa à Secretaria Municipal de Educação, como será melhor detalhada a seguir.

4.2.2 Acompanhamento e Gestão das Escolas do Campo I

A Secretaria das Escolas do Campo I é um espaço administrativo e pedagógico localizado no centro da sede da cidade de Nova Viçosa. Esse espaço acolhe a coordenadora, o diretor, os professores e o secretário escolar. As atividades relacionadas à gestão escolar, como o planejamento dos professores, a organização de horários, registros de alunos e funcionários, entre outras tarefas administrativas, ocorrem nesse espaço.

O espaço é destinado à gestão das três escolas rurais da sede do município. Conforme mencionado anteriormente, ele está localizado em um prédio vinculado à Secretaria Municipal de Educação. O local destinado às escolas do campo dispõe de mobília básica, como armários, computadores, mesas e cadeiras.

A relação de recursos humanos da Secretaria das Escolas do Campo I é composta por um (1) diretor com disponibilidade de 40 horas semanais; uma (1) coordenadora com regime de trabalho de 40 horas semanais; e um (1) secretário escolar com 40 horas de trabalho. A funcionária da limpeza, que exerce 40 horas semanais de trabalho, é a mesma da Secretaria de Educação. Fazem parte do quadro de funcionários das Escolas do Campo I dois condutores de embarcação, que são responsáveis pela locomoção das professoras das ilhas; cinco (5) professoras; uma

(1) funcionária da limpeza/merenda na Ilha das Perobas; uma (1) funcionária da limpeza/merenda na Ilha de Barra Velha; e, na escola da Rodovia BA-697, uma (1) funcionária da limpeza, uma (1) zeladora e uma (1) funcionária da merenda.

O diretor e a coordenadora são pessoas do quadro efetivo de professores da Secretaria Municipal de Educação de Nova Viçosa; estes foram nomeados para tais cargos. Conforme o Art. 11 do Regimento Comum Unificado das Escolas Municipais de Nova Viçosa, “as unidades escolares municipais serão dirigidas por diretor legalmente habilitado no curso de Pedagogia, nos termos da legislação de ensino para o exercício do cargo, indicado pela Secretaria Municipal de Educação” (Nova Viçosa, 2012). Esses profissionais da educação podem ficar no cargo por quatro anos, o mesmo período da gestão do município, ou podem ser trocados de acordo com o interesse da secretaria.

Em relação ao cargo de coordenação pedagógica, suas principais funções são: integrar os conteúdos programáticos das diversas disciplinas, áreas de estudos e atividades, supervisionando o cumprimento dos mesmos; assessorar a direção do estabelecimento nas questões pedagógicas, emitindo pareceres e propondo medidas para melhorar a eficiência do ensino; avaliar e analisar o trabalho de cada professor e o rendimento escolar das turmas para as quais leciona e propor medidas corretivas, se for o caso; estimular a assiduidade dos alunos; acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes; promover cursos de formação e aperfeiçoamento dos professores; e supervisionar os trabalhos, provas, exames e estudos de recuperação (Nova Viçosa, 2012).

A seguir, temos a relação de escolas multisseriadas constituintes das Escolas do Campo I com a quantidade de aluno, no ano de 2023.

QUADRO 3 - Relação das escolas multisseriadas constituintes das Escolas do Campo I com quantidade de turmas e alunos – 2023.

Localização	Escolas Multisseriadas	Nº de turmas	Nº de alunos
Ilha de Barra Velha	Escola Mangue Branco	1	4
Ilha das Perobas	Escola Mangue Vermelho	1	14
Rodovia BA-697	Escola Embaúba	3	33
Total		5	51

Fonte: pesquisa in loco, 2023.

As Escolas do Campo I funcionam apenas no período matutino, com cada turma sendo regida por um professor. Vale ressaltar que os professores com regime de 40 horas semanais assumem dois turnos, enquanto aqueles com 20 horas assumem apenas um turno. No caso das escolas do campo, as professoras assumem um turno, mas com uma jornada de trabalho de 25 horas semanais. De acordo com o diretor, essas professoras recebem pagamento por essas cinco horas extrapoladas.

O planejamento do trabalho pedagógico das professoras das escolas do campo é realizado semanalmente, no período da tarde. Cada professora elabora seu planejamento em conjunto com a coordenadora, em dias diferentes, pois nem sempre é possível que todas estejam presentes no mesmo dia.

É importante ressaltar que durante cada trimestre, a coordenadora procura reunir-se com todas as professoras para planejamento em conjunto. Além disso, quando necessário, a coordenadora procura devolver atividades de formação entre as docentes. Vale frisar que as formações realizadas nestes encontros partem dos anseios e dificuldades apresentadas pelas educadoras.

Para direcionar o trabalho pedagógico das professoras, a coordenadora orienta que as atividades propostas devem ser adaptadas considerando o ritmo de cada turma, respeitando a singularidade de cada aluno. É destacada a importância de três momentos: primeiro - apresentação e identificação do tema ou conteúdo a ser trabalhado, buscando os conhecimentos prévios dos alunos; segundo -

aprofundamento do tema ou do conteúdo a ser trabalhado; terceiro - socialização e sistematização dos saberes apreendidos pelos educandos.

No que diz respeito à gestão das escolas, o diretor procura visitar as unidades mensalmente ou quinzenalmente, conforme a demanda de cada uma (em dias diferentes para cada unidade) e, na maioria das vezes, é acompanhado pela coordenadora pedagógica. Suas visitas estão relacionadas a atividades de cunho administrativo. No caso das escolas localizadas nas ilhas, o transporte utilizado é a lancha, o mesmo meio de transporte utilizado pelas professoras diariamente. Já para a escola situada na rodovia, tanto o diretor quanto a coordenadora utilizam seus próprios veículos.

Segundo informações obtidas junto ao diretor, parte dos recursos das Escolas do Campo I advém do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), através do repasse do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e, de certa forma, parte desse recurso é destinada aos reparos das escolas. Portanto, as escolas do município que possuem esse recurso (PDDE) recebem recursos básicos e de excelente qualidade.

No que tange à merenda escolar, segundo informações obtidas junto à prefeitura, 70% dos produtos destinados à merenda são comprados em mercados que possuem licitações com a prefeitura, e os outros 30% são adquiridos pela agricultura familiar do município. De acordo com a Lei nº 11.947/2009, pelo menos 30% dos recursos financeiros repassados pelo FNDE para alimentação escolar devem ser utilizados na compra de produtos da agricultura familiar. Para isso, todo ano a prefeitura lança um edital de credenciamento para que os agricultores familiares possam fornecer seus produtos destinados à merenda escolar.

CAPÍTULO 5 - A INVESTIGAÇÃO SOBRE AS ESCOLAS DO CAMPO I: SEU PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS DOCENTES NAS CLASSES MULTISSERIADA

O presente capítulo apresenta os dados obtidos através da observação participante, questionário e entrevista direcionada às docentes, à coordenadora e ao diretor que estão inseridos nas escolas do campo, traçando, assim, o perfil dos participantes envolvidos na pesquisa.

Inicialmente, expusemos os objetivos da pesquisa para as professoras, o diretor e a coordenadora das referidas escolas e, posteriormente, aplicamos o questionário (APÊNDICE F) para a coleta dos dados. Conforme previsto na seção “Produção de Dados,” a aplicação do questionário estava planejada apenas para as professoras; no entanto, optamos por aplicá-lo também ao diretor e à coordenadora, uma vez que ambos são concursados como professores e ocupam cargos temporários por nomeação, e nós achamos interessante compreender também a formação desses. Posteriormente, realizamos a entrevista semiestruturada com o diretor e a coordenadora para entender as características das escolas. Subsequentemente, de forma individual, realizamos a entrevista de caráter semiestruturado com as quatro professoras. Após a aplicação dos questionários e a realização das entrevistas, os dados obtidos foram transcritos, permitindo, assim, a sua interpretação à luz da Hermenêutica e em diálogo com o referencial teórico.

Durante o processo de transcrição das entrevistas, a integridade das falas foi mantida o máximo possível, incluindo os vícios de linguagem comuns na oralidade, principalmente, para manter a fidelidade das ideias sobre a temática.

5.1 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

A sede do município de Nova Viçosa apresenta um quantitativo de cinco professoras, atualmente em exercício em sala de aula nas escolas localizadas no campo, sendo três efetivas e três contratadas através de processo seletivo. Dessas três professoras em regime de contrato, uma não aceitou fazer parte da pesquisa. O diretor e a

coordenadora das Escolas do Campo I fazem parte do quadro de professores efetivos, porém, durante a pesquisa, estavam em cargo por nomeação (Quadro 4).

Quadro 4 – Função, forma de ingresso e tempo de atuação em Escolas do Campo I.

Codinome	Função	Forma de ingresso	Tempo de atuação
Zé	Diretor	Concursado como professor; Nomeado como diretor.	Até 5 anos como professor; Até 2 anos como diretor.
Janaina	Coordenadora	Concursada como professora; Nomeada como coordenadora.	Mais de 17 anos como professora; Menos de 1 ano como coordenadora.
Michele	Professora	Processo seletivo.	Mais de 08 anos.
Lia	Professora	Concursada.	Mais de 10 anos
Ana	Professora	Concursada.	Menos de 1 ano.
Flor	Professora	Processo seletivo.	Mais de 10 anos.

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados dos questionários.

Do total de participantes pesquisados, nota-se que, em sua maioria, prevalece o sexo feminino, sendo apenas o diretor do sexo masculino. Apesar do número da amostra da pesquisa ser pequeno, é possível perceber a tendência de feminização da profissão docente²⁵. No que tange à idade, três participantes tinham a faixa etária de 41 a 50 anos, um entre 31 a 40 e um com mais de 51 anos.

Apesar da forma de ingresso nos cargos de gestores não ser uma problemática discutida neste trabalho, é imprescindível uma atenção às suas implicações. No que tange à gestão escolar, a escolha de diretores por nomeação é uma questão que gera bastante polêmica na educação do Brasil. De acordo com o pesquisador Paro (2003), esse tipo de seleção possui um teor político-partidário ligado ao sistema de “apadrinhamento”, onde a experiência em gestão, a formação específica, a capacidade de articulação política nas escolas, os conhecimentos pedagógicos,

²⁵ Os dados do Censo Escolar 2022 comprovam a tendência de feminização da profissão docente. De 2.315.616 docentes, 1.834.295 (79,2%) são mulheres. Na educação infantil de 657 mil docentes, 96,3% são do gênero feminino; nos anos iniciais do ensino fundamental de 763.048 docentes, 87,8% são do gênero feminino; de 774.152 docentes atuando nos anos finais ensino fundamental, 66,1% são gênero feminino; no ensino médio de 545.974 professores, 57,5% do gênero feminino (Brasil, 2022).

administrativos, articulação, liderança, e outros, muitas vezes não são considerados. Paro (2003) denomina esta prática presente nos espaços educativos de “clientelismo moderno”:

Em todas as argumentações contrárias à escolha do diretor pelo processo de nomeação por autoridade estatal, o denominador comum é a condenação do clientelismo político que subjaz o processo. O clientelismo, como prática de relação de dependência e de troca de favores entre pessoas e grupos sociais, embora característica de sociedades pré-modernas, não deixa de estar presente também nas sociedades contemporâneas (Paro, 2003, p. 15).

Revisitando o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal (Lei nº 028/2010) é possível notar que a nomeação de diretores é prevista em documento:

Art.6º - A investidura em cargo ou emprego público, depende de aprovação previa em concurso público de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, ressalvadas as nomeações para o cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração do Chefe Executivo (Nova Viçosa, 2010, p. 03).

As marcas do clientelismo na indicação política dos gestores escolares estão presentes na lei do plano de carreira dos educadores do município de Nova Viçosa. Tal mecanismo tem um viés antidemocrático, ou seja, não proporciona um ambiente democrático no espaço escolar, pois tende a apresentar condutas e comportamentos que não conduzem para a construção da escola pública democrática. Conforme ainda o autor Paro (2003, p. 18):

Ao propiciar a indicação sem outros mecanismos que coíbam a imposição de vontades particulares de pessoas ou grupos, a nomeação pura e simples por autoridade estatal encerra sempre um alto grau de subjetividades. Isso proporciona um sem-número de injustiças e irregularidades, já que não existe critério objetivo, controlável pela população.

De acordo com Arroyo (2007), toda política de formação deveria estar amparada em diagnósticos das condições de trabalho docentes, no que tange à estabilidade ou instabilidade dos profissionais educacionais das escolas do campo. O autor acrescenta que deve principalmente “diagnosticar o grau de autonomia das escolas, dos profissionais, docentes, gestores e técnicos, secretários(as), em relação à lógica clientelística e em relação ao jogo de barganhas políticas” (Arroyo, 2007, p. 170).

A coordenadora Janaina, que faz parte do quadro de professoras efetivas e que prestou o concurso para atuar em escolas do campo, relatou que aceitou a coordenação por receio, conforme a seguir:

Eu aceitei a coordenação do campo com muita resistência, porque eu não me vejo em coordenação, mas foi devido à necessidade e o medo de entrar uma pessoa desconhecida, que não conhecesse a nossa realidade, e que fosse atrapalhar o andamento das nossas escolas (Janaina).

A fala acima, concedida pela coordenadora, corrobora com as críticas de Arroyo (2012) no que se refere ao deslocamento de professores da cidade para a escola do campo, visto que esses docentes não possuem vínculos com a cultura e os saberes dos povos camponeses. O autor acrescenta que “as consequências mais graves são a instabilidade desse corpo de professores urbanos [...], e a não conformação de um corpo de profissionais identificados e formados para a garantia do direito à educação básica dos povos do campo” (2012, p. 361).

Consideramos importante apresentar alguns aspectos que perpassam pelo processo de se tornar professor ou professora, dentre eles os aspectos subjetivos. Para isso, foi perguntado aos participantes da pesquisa o que influenciou na escolha do trabalho na área rural. Durante a transcrição, deu para perceber que dos seis colaboradores, duas professoras são oriundas do campo e estudaram em escola com turma multisseriada, como podemos notar na entrevista de Janaina quando diz “eu tenho uma ligação muito forte com o campo. Eu sou do campo”; e Michale que relatou “eu sou oriundo de uma escola do campo, morava num povoado chamado Pau Alto, que ainda existe” (Michele).

Analisando a entrevista da Janaina, percebemos que ela tem muito orgulho de ser de origem camponesa, contudo, escolheu dar aula nas escolas do campo para ajudar seus alunos, para prepará-los para chegarem na zona urbana, quando forem fazer o ensino fundamental anos finais e ensino médio, porque ela não queria que seus alunos passassem pelo que ela e sua irmã passaram, conforme destacado a seguir:

Eu vejo que os alunos do campo são assim bem excluídos, quando eles vêm pra cidade. Inclusive eu já passei por isso, é uma coisa que me machucava muito, tanto eu quanto a minha irmã. Nós éramos muito menosprezados por ser do campo e aí eu quis ir para o campo pensando nisso, porque eu não

queria que os alunos do campo sofressem as mesmas coisas que eu e minha irmã sofremos quando nós saímos do campo e viemos estudar na cidade. Então eu queria fazer minhas aulas e fazer das minhas crianças, que elas soubessem o valor que elas realmente têm e que elas se sentissem valorizadas por morarem no campo, não superior a ninguém, mas que fosse num nível de igualdade (Janaina).

Conforme relatado por Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 31), “o camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante como fraco e atrasado, como “Jeca Tatu” que precisa ser redimido pela modernidade, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado”.

O professor oriundo do meio rural tem relação maior com o contexto em que está inserido, visto que carrega um conjunto de conhecimentos sobre os aspectos que envolvem a realidade cultural, social, política e econômica da comunidade. Certamente esse conhecimento influencia o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais adequada para a comunidade rural. A identidade desse professor é reflexo do local de origem e lhe concede uma autoridade que um professor de origem urbana não tem. Deste modo, fica evidente quando o professor conhece o contexto do aluno, o processo de ensinar é facilitado, como defende Freire (1996).

As demais professoras entrevistadas, mesmo não sendo de origem rural, escolheram trabalhar no campo por diversos motivos. A professora Ana, concursada para dar aula na cidade, disse que escolheu a escola do campo por logística, já que ela mora numa cidade próxima à escola, como podemos observar na sua fala: “na verdade foi mais a questão geográfica, porque eu tenho que vim todos os dias de Mucuri para Nova Viçosa. Como eu vi que estava precisando de um professor aqui, aí pra mim, o motivo foi a quilometragem”.

Sobre esses aspectos, Arroyo declara que um fator determinante para a precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam de origem dessas comunidades, que tenham herança a cultura e os saberes dos camponeses. O autor acrescenta que “[...] a maioria das educadoras e educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes” (Arroyo, 2007, p. 169).

Em geral, as professoras entrevistadas reconhecem a existência da diferença que se estabelece entre os professores de origem urbana e rural quanto ao domínio do conhecimento local e a influência disso no processo de ensino aprendizagem. Para chegar a essa conclusão, foi questionado durante a entrevista às professoras, se residir na região influencia na prática escolar. Das três professoras que não são de origem do campo, duas relataram que acha que influencia. Lia acredita que:

Conviver de perto com os problemas da comunidade é muito importante, porque acrescenta muito na nossa na nossa formação, no nosso trabalho. Acrescenta demais, porque você trabalha exatamente com aquilo que é real e não com aquilo que é fictício que você poderia imaginar.

Já a Flor, acredita que além de contribuir com o ensino aprendizagem, o professor de origem da comunidade influencia os alunos de forma positiva, porque segundo ela o docente:

vai influenciar para que as pessoas possam fazer o curso. Vai influenciar os alunos da comunidade, porque se as crianças veem se teve alguém daqui que estudou e conseguiu formar, elas vão pensar “por que que eu não posso?”. Então a criança vai querer ter mais interesse (Flor).

Michele explicou o que contribuiu para a escolha da profissão e o porquê trabalhar em escolas de comunidade rural. Ela foi influenciada por uma antiga professora, que não mediu esforços para mediar o ensino aprendizagem, conforme destacado no trecho a seguir:

Eu tive uma professora que conseguiu me alfabetizar, o nome dela é Margarete, ela veio de Belo Horizonte, e foi uma pessoa que eu admirava muito, o jeito que ela trabalhava, a forma como me ajudou a aprender ler e escrever, porque eu já tinha passado por três professores, e nenhuma das três conseguiram o que ela conseguiu fazer comigo. Mesmo sendo criança, eu percebia que aqueles professores que ali estavam, elas não conseguiam transmitir o que eu precisava saber. Coma professora Margarete, quando ela chegou, primeiro ano de estudo com ela, que eu entrei na sala que eu vi aqueles cartazes, cada letra, ela trabalhava com método silábico, e as outras não tinham essa estrutura pedagógica dentro da sala.

Dessa forma, este depoimento corrobora com Freire, quando diz que o professor não imagina o que um simples gesto representa na vida de um aluno. O autor destaca o efeito da ação docente sobre o discente: “o que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição a do educando por si mesmo” (Freire, 1996, p. 23).

Conforme relatado por Pimenta (2002, p. 20), durante a jornada escolar, muitos professores, enquanto ainda são alunos, aprendem com uma variedade de docentes que encontram ao longo do caminho. Essas experiências permitem que eles identifiquem quais foram os bons professores, aqueles que dominavam o conteúdo, mas talvez não tinham habilidades didáticas. Também reconhecem os professores que tiveram um impacto significativo em suas vidas, contribuindo para seu desenvolvimento humano. Dessa forma, esses professores se tornam exemplos a serem seguidos na própria prática de ensino.

Foi possível identificar em trechos das entrevistas com as professoras, como elas se sentem trabalhando nas escolas do campo, conforme a seguir:

Eu me sinto realizada, porque trabalho com crianças simples e essa simplicidade ela vem de mim também, que é minha base. Eu me identifiquei muito com essas crianças, o fato de saber que elas dependem de uma pessoa que queira realmente trabalhar por amor e não só pelo dinheiro (Lia).

Eu amo, eu amo zona rural, eu gosto de campo. Isso me influenciou, eu gosto de trabalhar no campo. Amo, gosto, eu gosto, eu não me vejo fora da zona rural, eu me sinto bem trabalhando lá, gosto das crianças, o contato com as crianças, entendeu? Assim, o que elas passam pra gente, passam verdade, entendeu? Isso incentiva mais a gente, isso faz eu querer dar o melhor para ele, buscar mais conhecimento (Flor).

Consonante com Freire, essas falas mostram que a relação entre aluno e professor deve ser pautada na amorosidade. Para isso, o autor aborda a valorização do diálogo aberto como um importante instrumento na constituição do sujeito. A amorosidade instiga a troca de saberes originadas das vivências de cada sujeito. Na perspectiva de Freire (1996, p. 11) “é na convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer [...]”.

Freire acrescenta que deve fazer parte da formação do professor discutir quais são as qualidades indispensáveis em suas práticas. Sobretudo, o professor precisa saber que não é possível realizar uma prática pedagógica progressista sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade e entre outras (1996, p. 75).

5.2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

De acordo com o questionário aplicado para identificar o perfil das professoras, diretor e coordenadora, destacamos no Quadro 5 as caracterizações dos participantes da pesquisa no que se refere à titulação/formação.

Quanto à titulação/formação, foi possível observar que tanto o corpo docente quanto o diretor e coordenadora são profissionais habilitados em nível superior para a docência na Educação Básica. Notamos, também, que dos seis participantes, cinco investiram em formação continuada em nível de pós-graduação *lato sensu*, motivados por interesses pessoais. Somente a professora Flor não possuía até o momento da pesquisa especialização. Durante uma conversa informal, Flor relatou que o contrato temporário não é contemplado pelo Plano de Carreira do Magistério Público Municipal (Lei Complementar nº 028/2010), o que ocasionou a desmotivação para realizar uma especialização. Revisitando a lei, foi verificada a informação, conforme destacado abaixo:

Art. 4º - Este plano estabelece nos termos de seus dispositivos e é demonstrado por:

I - Anexo I: Quadro de pessoa do cargo efetivo, grupo ocupacional; nomenclatura, requisitos, vencimentos, números de vagas e carga horária.

Quadro 5 – Caracterização das professoras, Diretor e Coordenadora quanto à titulação/formação

Codinome	Titulação		
	Ensino Médio	Ensino Superior	Pós-Graduação (<i>Lato sensu</i>)
Zé	Magistério	Pedagogia	Educação do Campo
Janaina	Magistério	Pedagogia	Educação do Campo
Michele	Magistério	Pedagogia	Alfabetização em Língua Portuguesa
Lia	Magistério	Pedagogia	Psicopedagogia
Ana	Magistério	Pedagogia e Letras	Psicopedagogia Clínica e Institucional

Flor	Magistério	Pedagogia	-
------	------------	-----------	---

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos dados dos questionários.

Portanto, os professores efetivos têm um plano de carreira que garante gratificações de tempo de serviço, evolução salarial e possuem todos os direitos trabalhistas de um servidor, enquanto os professores contratados recebem apenas as horas de trabalho. Revistando o Quadro 5, percebe-se que tanto a Flor quanto Michele possuem mais de dez anos como professoras do campo, com isso, é possível concluir que também foram dez anos sem se beneficiar dos mesmos direitos dos efetivados.

Os questionários apresentam que todos os participantes das pesquisas realizaram o antigo curso de Magistério, hoje extinto. Todos eles concluíram antes de 2008, quando a legislação ainda admitia o curso de Magistério como habilitação mínima para o exercício da docência.

Em relação às instituições onde este curso foi realizado, identificamos apenas instituições públicas. Esses dados destacam a relevância do antigo curso de Magistério para a formação inicial de professores na região. Tais cursos desempenharam um papel fundamental ao proporcionar aos participantes da pesquisa uma formação inicial que lhes permitiu ingressar na profissão docente ou prosseguir com seus estudos no ensino superior, por meio da realização de cursos de licenciatura.

Identificamos que, conforme o Estado foi organizando as legislações e os planos educacionais, a formação dos professores foi ocorrendo paralelamente à sua atuação profissional. A formação dos professores das escolas pesquisadas pode ser considerada desde a formação inicial até a formação atual em serviço, conforme exposto no Quadro 5, articulada aos cursos de formação continuada.

Em relação à graduação, a sistematização dos dados aponta que todos os colaboradores possuem graduação em Pedagogia. Apenas a professora Ana possui uma segunda graduação em Letras. Todos os seis cursaram em instituições privadas. O questionário não buscou identificar a modalidade do curso (presencial,

semipresencial ou à distância), mas, a partir de conversas informais, verificamos que todas as graduações foram realizadas na modalidade semipresencial.

Considerando a formação dos participantes da pesquisa no nível de graduação, é interessante observar o ano em que obtiveram seus diplomas. Ao analisar a formação de cada um, notamos que duas professoras têm formações mais recentes: Michele em 2014 e Flor em 2015. Por outro lado, os mais antigos foram a professora Lia, que se formou em 2000, e Zé em 2004. A professora Marta concluiu sua formação em 2007, enquanto Janaina se formou em 2009.

A respeito da formação inicial, a professora Flor relatou sua trajetória e expressou como se sente realizada por ter cursado um curso de nível superior:

Eu amei a faculdade que eu fiz, eu tenho orgulho da Unopar da Pitágoras. Eu tenho orgulho da faculdade que eu fiz e fico triste com pessoas do campo profissional, quando fala “ah, essas faculdades a distâncias, ela não traz bagagem pra gente, ela não traz ensinamento”. Traz sim, pra quem quer ter conhecimento, capacitação, ela traz. Me ensinou muito, porque eu aprendi muito com a minha faculdade, eu aprendi a me expressar, eu aprendi no nervosismo, tudo isso eu aprendi dentro da faculdade. Então eu só tenho a agradecer, eu não desmereço (Flor)

Vale ressaltar que a formação de docentes na modalidade a distância tem se tornado há décadas uma política pública no Brasil e também se apresenta como um grande mercado para as instituições privadas. Existem muitos contrapontos sobre a educação a distância, conforme exposto no relato acima. Os julgamentos existem porque muitas instituições de ensino superior “utilizam essa modalidade como uma maneira de obter benefícios financeiros, sem preocupação com os aspectos que caracterizam uma educação de qualidade” (Schlunzen Junior, 2009, p. 24). De acordo com autor, o ensino a distância ainda é afetado por estigmas provenientes de diversas fontes, incluindo questões políticas, ideológicas e culturais. Muitos desses estigmas estão enraizados na crença de que este ensino é uma forma de educação simplificada e de qualidade inferior, concebida para atender às massas.

Concordamos com Schlunzen Junior (2009), quando diz que a educação a distância não deve ser vista somente como uma forma de ensino em massa, mas também como uma alternativa valiosa para proporcionar acesso à educação. Sobretudo, corroboramos com Giroux (1992, p. 161), quando diz que as instituições responsáveis

pela formação de professores devem ir além do ensino de habilidades técnicas e conhecimentos específicos da área, e se concentrar na construção de uma identidade profissional. Esses indivíduos devem ser reconhecidos como seres humanos livres e autônomos, e sua formação deve enfatizar valores intelectuais, explorando temas que estimulem o pensamento crítico. Isso os capacitará a compreender a importância de seu trabalho como parte integrante da sociedade e os conscientizará de sua responsabilidade ética e profissional.

Consentimos com Pimenta (2002), ao afirmar que os cursos de licenciatura necessitam se preocupar, desde o início da graduação, em desenvolver em seus alunos o hábito de serem professores pesquisadores de suas práticas, para que a pesquisa dessa prática se torne comum em seu cotidiano escolar. Portanto, os professores precisam estar sempre abertos a novas curiosidades e a uma aprendizagem constante, para melhorarem suas práticas de ensino.

Do ponto de vista de Jesus (2010), os currículos oficiais de licenciatura:

Não têm destacado as questões pertinentes aos conhecimentos e práticas sociais oriunda do meio rural. São currículos que privilegiam conteúdos, ricos nas suas especificidades, mas poucas sensíveis ao atendimento das reais necessidades de conhecimento e cultura dos diversos grupos étnicos como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativista, e trabalhadores da agricultura, que historicamente foram excluídos como capazes de pensar e de agir (Jesus, 2010, p. 410).

Dos seis participantes da pesquisa, cinco possuem cursos de especialização *lato sensu*, conforme detalhado no Quadro 5. No questionário, buscamos identificar mais de três especializações para determinar se algum dos participantes possui formação voltada para a educação do campo. Identificamos que a coordenadora Janaina obteve sua primeira pós-graduação em Educação do Campo em 2012 e acumula mais de seis especializações em outras áreas. O diretor Zé concluiu sua primeira especialização no ano da pesquisa, em 2023, voltada para Educação do Campo. A professora Michele se especializou em Alfabetização (2020) e Neuropedagogia (2023). A professora Ana e Lia não informaram o ano de conclusão da especialização.

Procuramos identificar, juntamente com o diretor e a coordenadora, se a Secretaria de Educação do Município busca desenvolver cursos de formação continuada

voltados para as classes multisseriadas do campo. O diretor Zé esclareceu que a secretaria busca desenvolver formação continuada, mas não especificamente para a educação do campo. A coordenadora Janaina relatou, com muita angústia, o descaso com a formação continuada para as professoras do campo, conforme destacado no trecho a seguir:

Eu nunca vi essa preocupação de ter uma formação específica para os professores do campo. Porque os professores do campo precisam dessa formação específica, eles precisam saber usar os meios tecnológicos em prol da aprendizagem das crianças. Eles precisam ter cursos pra aprender a trazer, a colocar realidade, a trabalhar com a realidade dos alunos. Então tudo que a gente vê de curso hoje é referente ao povo urbano. Tudo aqui é urbano, é o livro, são os cursos de formações, tudo aqui é da cidade. Os mesmos cursos que as professoras da escola urbana fazem são os mesmos da zona rural (Janaina).

No questionário aplicado a todos os participantes da pesquisa, nas questões oito e dez, procuramos verificar se eles haviam realizado alguma capacitação contínua voltada para a educação do campo ou classes multisseriadas. Todas as respostas foram negativas, corroborando ainda mais as observações feitas pela coordenadora.

Também indagamos durante as entrevistas conduzidas com as professoras se alguma entidade governamental, incumbida da administração e direção das políticas educacionais das escolas municipais, oferece atividades específicas para a região rural ou programas de formação continuada para os professores. Mais uma vez, as respostas se alinham entre si:

Eles mesmo não, eu nunca vi. Eu vejo a UNDIME, esse FORMACAMPO é um curso promovido pela UNDIME, não é a secretaria de educação que busca um curso específico, voltado, único e exclusivamente para o campo, para formar os professores do campo, eu não vejo. Eles têm uma formação sem pé e sem cabeça, “vamos falar sobre as pessoas com deficiência, vamos falar sobre inclusão, vamos falar sobre escola especial”, aí vem para o campo, e acaba que a formadora passa informação para a coordenadora, e a coordenadora se vira nos trintas. Eles não têm um curso que eles possam ter profissional que já é habilitado para dar especificamente para gente, eles não têm. Eles pegam ali um cursinho, montam dois ou três e jogam em cima do coordenador para se virar (Ana).

Por coincidência, durante o período de desenvolvimento desta pesquisa, observamos que o primeiro curso direcionado à educação do campo estava sendo oferecido. Conforme destacado por Michele, "esse está sendo o primeiro curso voltado para a educação do campo". De acordo com os relatos das entrevistadas, o nome do curso é Programa de Formação de Professores do Campo (FORMACAMPO), cujo principal

propósito era contribuir para a formação continuada dos profissionais que atuam na Educação do Campo, em escolas dos Territórios de Identidade da Bahia, em colaboração com Instituições de Ensino Superior parceiras e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)²⁶.

De acordo com informações encontradas no site da UNDIME/BA, o curso era realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), através do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC). A UNDIME foi responsável pela divulgação do curso e, principalmente, pelas inscrições das secretarias municipais de educação.

Do ponto de vista da professora Ana e Michele:

Esse FORMACAMPO, ele tem um diferencial, por mais que seja a distância e tudo, mas o diferencial é que cada *live* é feita por um profissional diferente, um professor muito bom. E quando você pegar as *lives* que já estão gravadas, você vai ver cada articulação diferente, não fica em só teoria (Ana).

Esse último FORMACAPO, nós estamos apenas no início, então não dá para falar muito sobre ele, mas é um curso que vai trazer muita coisa nova para dentro da nossa prática da sala de aula. Os outros cursos que eu fiz foi particular, curso de alfabetização e língua portuguesa (Michele).

As demais professoras não quiseram entrar em detalhes sobre os cursos oferecidos pela secretaria. Duas professoras preferiram não responder à questão do roteiro da entrevista. Contudo, conforme os dados do questionário e relatos informais, percebemos a falta de compromisso em promover formação continuada para as professoras do campo no município. Segundo Hage (2011a, p. 102), os professores se ressentem com os órgãos governamentais, “pois não investem na formulação de políticas e propostas pedagógicas específicas para essa realidade e muito menos na formação dos docentes que nelas atuam”.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002), é dever dos sistemas estadual e municipal assegurar a formação do docente que atua nessa área, seja no magistério ou em nível superior, e os cursos

²⁶ A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF. Fonte: <https://undimebahia.com.br/pagina-exemplo/>.

oferecidos deverão englobar conteúdos e conhecimentos voltados para o campo, para a vivência do educador que ali exercerá a arte de ensinar.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, observamos que as professoras entrevistadas foram convocadas, juntamente com todos os professores das escolas urbanas, para participarem de uma formação continuada voltada para a educação especial. Esse fato corroborou com o que a professora Ana mencionou, afirmando que todos os cursos oferecidos pela secretaria não fazem sentido, pois possuem uma perspectiva totalmente urbana. Nesse sentido, Arroyo (2007, p. 160) alerta para o risco da formação do professor do campo, pois “a falta de políticas específicas de formação de educadoras e educadores e a desestruturação das escolas rurais fazem parte da desconstrução da cultura do campo.

Para que a formação das professoras seja verdadeiramente específica para o contexto do campo, o autor Arroyo (2007) destaca que os cursos precisam seguir aquilo que os movimentos sociais consideram importante, conforme a seguir:

[...] programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas (Arroyo, 2007, p. 169).

A professora Ana destaca em sua entrevista que os cursos oferecidos aos profissionais da educação do campo são adaptados. Na maioria das vezes, a secretaria de educação seleciona um professor com experiência no assunto para ministrar alguns cursos, como destacado abaixo:

O mesmo curso que a secretaria passa para as escolas urbanas, passa para a do campo. Por exemplo, a professora pegou a formação já pronta, pegou planilha de diário eletrônicos prontos, adaptou de uma realidade de lá do Espírito Santo, que a gente sabe que o ensino é diferente da Bahia, cada estado é diferente e adaptou essa planilha para a gente e muita gente bateu cabeça. As coisas não tem que ser importadas, elas precisam nascer do próprio ambiente que a gente vive (Ana).

Arroyo (2007) em seu trabalho faz crítica ao termo “adaptação” utilizado repetidas vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, pois reflete que o campo é sempre lembrado como o “outro lugar”, uma extensão ou apêndice da cidade, onde as áreas

rurais são percebidas como secundárias em relação ao ambiente urbano. Consequentemente a recomendação sempre é “não esquecer os outros, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano” (Arroyo, 2007, p. 158). O autor acrescenta que:

O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Consequentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo (Arroyo, 2007, p. 159).

Questionamos também quais foram os cursos de formação continuada realizados pelos participantes da pesquisa nos últimos cinco anos. Não identificamos nenhum curso voltado para turmas multisseriadas. Com o objetivo de direcionar as respostas, também perguntamos se já haviam realizado algum curso sobre turmas multisseriadas, e todos responderam negativamente.

Arroyo (2000), alerta para o risco da formação do professor do campo, considerando que não pode implicar a negação da cultura e identidade do camponês. A formação continuada precisa levar em consideração o dia a dia dessas escolas. É necessário questionar o modelo tradicional de ensino seriado e multisseriado, e reconhecer a importância do espaço, das características locais, da cultura e das atividades produtivas da região.

Os dados obtidos dialogam com os autores Rocha e Hage (2010), que afirmam que os professores que lidam com turmas multisseriadas não são adequadamente preparados para esse tipo de trabalho, pois apresentam dificuldades na organização do processo pedagógico e na elaboração dos planos de ensino para cada turma. Podemos evidenciar isso em muitas falas das professoras, que dizem:

O maior desafio é você ter que trabalhar com vários alunos de série/Anos diferentes dentro da mesma sala, com mentalidades cada um diferente da outra. E aí você tem que ter jogo de cintura para poder conseguir fazer um planejamento onde você consiga trabalhar com todos eles ao mesmo tempo, um determinado tipo de assunto que possa abranger a todos, sem prejudicar nenhum. Então o maior desafio é esse, é planejar (Lia).

Desafios são esses, você pensar para individual, para cada aluno em sua individualidade, trabalhar aquela dificuldade dele ali, e assim, é mais desgastante, porque por mais que o número de alunos seja menor que uma sala regular. Não é diferente porque na regular às vezes você também tem que fazer, porque é uma sala heterogênea. É o desgaste em você ter que dar atenção um por um e às vezes um vai querer mais atenção que o outro, você acaba desdobrando em 10, acaba que há um desgaste do profissional (ANA).

Conforme relatado por Moraes *et al.* (2010 p. 591), isso ocorre porque há:

Presença e materialização das séries nas escolas multisseriadas, além de dispersar a turma e deixar o professor enlouquecido ao coordenar as atividades pedagógicas na sala de aula, limita o tempo de aula a ser ministrada aos estudantes, pois educadores têm que elaborar e executar vários planos de ensino de acordo com os conteúdos de cada série presente sua turma, os quais, em geral, são estabelecidos pelos técnicos das Secretarias de Educação

Aquiescemos com o autor quando relata que apontar possibilidades de intervenção e propostas de solução para essa problemática não é uma tarefa fácil de ser efetivada, principalmente devido às mazelas que envolvem a realidade das escolas multisseriadas, as quais são muito antigas e profundas. Historicamente, essas escolas não foram incluídas na pauta das políticas educacionais. Isso significa que as condições das escolas, o processo de gestão, o projeto pedagógico e a formação dos professores das escolas multisseriadas continuam sendo negligenciados pelo poder público, pela academia e pelas organizações e movimentos sociais do campo também (Moraes *et al.* 2010).

Durante a entrevista, ainda constamos que uma educadora do campo reproduz um discurso depreciativo sobre as multisseriadas, conforme a seguir:

Em questão de multisseriada eu não sou a favor. Eu acho que deveria ter acabado com esse multisseriada, cada qual na sua sala, cada ano na sua turma. E não aquela mistura, porque às vezes quem ganha com aquela mistura no caso da minha sala é o terceiro ano. Porque eu trabalho do terceiro, quarto e quinto anos, e aí o que que eu tenho que fazer? Eu tenho que adaptar o que eu vou dar pro quinto ano pra que o terceiro ano possa absorver. Então quem sai ganhando com isso é o terceiro ano (Lia).

Muitas pessoas que trabalham no campo acreditam que os problemas enfrentados pelas escolas multisseriadas, como a sobrecarga de trabalho, poderiam ser resolvidos se essas escolas fossem transformadas em escolas seriadas, adotando o modelo padrão das escolas urbanas. Isso ocorre também porque “os fracos vínculos que os professores possuem com as escolas, resultante do fato de que grande parte dos profissionais que nelas atuam não é do campo” (Hage, 2008, p. 2).

Muitos professores que utilizam esse discurso que a multissérie dispersa a ação do educador ao fragmentar o seu trabalho pedagógico na sala de aula. Sobretudo, segundo pesquisas realizadas, a seriação já se encontra em execução, de forma precária, sob a configuração da multisseriada, ou essas escolas já são a materialização da seriação no território do campo (Moraes *et al.* 2010).

Esse discurso generalizado apresenta o espaço urbano como um lugar de oportunidades, modernização e desenvolvimento tecnológico, acesso à saúde e à educação de qualidade, enquanto o campo é retratado como um lugar atrasado, de miséria, ignorância e falta de desenvolvimento. Essa visão induz os educadores a acreditarem que o modelo de escola seriada urbana seja a referência de educação (Moraes *et al.*, 2010).

Os estudos indicam que o modelo seriado urbano tem origem justamente na racionalidade moderna, fundamentada nas referências de que a ciência é entendida como o único conhecimento válido e verdadeiro e que o mundo é representado de forma fragmentada, exemplificada na separação entre sujeito-objeto, corpo-alma, cultura-natureza, natureza-sociedade, entre outros. Tudo isso gera hierarquização entre os modos de vida, como o urbano e o rural (Hage, 2011).

Muitos educadores que atuam nessas escolas não se dão conta da dimensão que seu papel tem na vida dos sujeitos do campo. Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 364) defende que uma estratégia para tornar os currículos de formação mais politizados é “incorporar o conhecimento dessa história de produção das desigualdades e da história das relações políticas de dominação-subordinação da agricultura, dos povos do campo e de seus trabalhadores à lógica do capital”. Portanto, é fundamental que tais profissionais saibam desse contexto histórico em que as desigualdades sociais e as relações de poder na agricultura foram moldadas pela lógica do capitalismo. Isso inclui o processo de concentração de terras, exploração dos trabalhadores rurais, formação de latifúndios, entre outros aspectos que contribuíram para a criação de uma estrutura social desigual e hierarquizada no campo.

A esse respeito, indagamos às professoras entrevistadas se, em sua opinião, seria importante ampliar a formação docente para professores que atuam em escolas multisseriadas. Elas sinalizam que:

Muitíssimo importante. Não deveria ficar apenas teoria, como a gente vê acontecendo. Não ficar apenas na fala, o tempo vai passando e acaba não acontecendo. E a gente vê que quem perde é a gente, porque a gente precisa capacitar. Aí perde tempo só ouvindo, só ouvindo, ouvindo, ouvindo, ouvindo. Uma palestra hoje, uma palestra amanhã, mas o curso especificamente nessa área não acontece (Lia).

Acho muito importante, o professor que não estuda, não pesquisa, não atualiza, como ele vai ensinar? (Michele).

Com certeza, tem que ter, porque o ser humano, o profissional está em constante processo de evolução, então a gente precisa acompanhar as novas tendências (Ana).

Formação continuada tem que existir sempre. Eu acho que não deve ser dada só uma vez e acabou. Tem que existir sempre, tem que estar sempre renovando essas formações continuadas. Você sabe por quê? Porque capacita o professor a receber novos trabalhos, novas visões de conhecimento, pra levar pra sala de aula. Principalmente na visão do campo, que precisa muito de novidade, o campo precisa muito de novos recursos. Então, tudo que a gente aprende dentro desses cursos a gente leva, pelo menos eu particularmente gosto de levar esses cursos para meu cotidiano (Flor).

Percebe-se nos discursos a disposição e o desejo das professoras pela constante formação e aperfeiçoamento de suas habilidades, a fim de integrar novos conceitos e estratégias para atuarem nas classes multisseriadas, como forma de suprir essa ausência na formação inicial. Diante dos resultados, pode-se afirmar que há um campo fértil para as ações de formação continuada nas escolas multisseriadas do campo para as participantes da presente pesquisa. Para que isso aconteça, é necessário que a Secretaria de Educação do município mobilize instituições de ensino para superar essa fragilidade.

A formação continuada pode ser também uma forma de o professor aprimorar e desenvolver diferentes estratégias dentro da sala de aula, consolidando as teorias aprendidas durante sua graduação. Essa formação contribui para que o profissional esteja sempre bem informado das novas tendências educacionais, obtendo assim os saberes necessários à prática docente. Conforme destacado por Mészáros (2008, p. 12), a educação é permanente, continuada; senão, não é educação.

Freire (1996, p. 43) afirma que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. No entanto, para que isso aconteça, os professores precisam questionar constantemente suas metodologias e evitar acomodar-se em práticas constantes e imutáveis.

Conforme relatado por Pereira (2010, p. 164), a maioria dos cursos de formação inicial não inclui em seus currículos as discussões pertinentes à Educação do Campo. Como resultado, muitos professores se veem despreparados para lidar com as peculiaridades dessa modalidade de ensino. Diante desse cenário, é comum que acabem desistindo ou reproduzindo metodologias que não consideram as experiências sociais e culturais dos sujeitos que vivem no campo.

Para Nóvoa (1992), a qualidade do ensino e a inovação pedagógica dependem diretamente da formação adequada dos professores. É necessário promover a diversificação dos modelos e das práticas de formação, estabelecendo novas relações dos professores com o conhecimento pedagógico e científico. A formação requer experimentação, inovação e a tentativas de novos métodos de trabalho pedagógico, juntamente com uma reflexão crítica sobre sua aplicação. Além disso, a formação envolve processos de investigação diretamente ligados às práticas educativas.

Para que a formação continuada de professores para escolas multisseriadas do campo, alinhada com as concepções da Educação do Campo, seja efetiva, é necessário contar com vontade política e organização coletiva. Nesse contexto, o Decreto nº 7.352/2010 prevê que a União, por meio do Ministério da Educação, ofereça apoio financeiro para ampliar e qualificar a oferta de educação básica e superior às populações rurais, dentro de seus respectivos sistemas de ensino, principalmente no que tange a:

VI - Formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; VII - formação específica de gestores e profissionais da educação que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo.

Apesar disso, com base nos dados, observa-se que as oportunidades de formação continuada para as professoras entrevistadas têm sido escassas. Ainda assim,

durante as entrevistas, torna-se evidente que essas professoras reconhecem a carência de formação e a necessidade de aprimoramento para lidar de forma eficaz com as demandas e as complexidades das turmas multisseriadas.

De acordo com Rodrigues (2009), os esforços para implementar uma formação diferenciada para professores do campo, especialmente no contexto do ensino multisseriado, ainda são negligenciados. A formação inicial, embora importante, não é suficiente para resolver todos os desafios enfrentados pelos professores em seu trabalho diário, porém, representa um ponto de partida. Portanto, a formação continuada é essencial para dar suporte aos professores que atuam ou atuarão em escolas multisseriadas, especialmente aqueles que dependem principalmente de saberes práticos, já que os cursos de formação docente raramente contemplam a multissérie.

5.3 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS DO CAMPO I FRENTE AS DIRETRIZES PARA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os dados expostos aqui foram coletados por meio da análise documental do Projeto Político-Pedagógico das Escolas do Campo I, juntamente com as entrevistas realizadas com o diretor, a coordenadora e as professoras. Nosso intuito foi identificar se as escolas multisseriadas investigadas possuem um PPP que atende às necessidades do campo e se ele está em consonância com o que se exige nas legislações educacionais que norteiam a educação do campo, como: a LDB (Lei 9.394/96) e as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do CNE).

O PPP para a escola do campo deve ser elaborado de modo a atender às suas especificidades e particularidades. Nessa perspectiva, Caldart (2004, p. 12) destaca que:

Este desafio se desdobra em três tarefas combinadas: manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

É importante salientar que, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), estabelece-se que a escola tem o poder legal para desenvolver e implementar sua própria proposta pedagógica, conforme indicado no art. 12, item I. Além disso, os professores têm o direito legal de participar ativamente da elaboração dessa proposta, como estipulado no art. 13, item I (Brasil, 1996).

Assim como para Veiga (2002), neste estudo o PPP é compreendido como algo fundamental para a organização do trabalho pedagógico dentro da escola. Para o bom funcionamento, a escola deve ter como ponto de partida um conjunto de princípios essenciais, que incluem igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério.

Segundo Libâneo (2004), o PPP é um documento que descreve e caracteriza objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a serem desenvolvidas na escola, pois reflete a cultura da escola, incorporando aspectos ideológicos, princípios morais, significados, questões reflexivas e decisões das pessoas envolvidas em sua elaboração, como diretores, professores, alunos, pais e membros da comunidade escolar.

As Escolas do Campo I reformularam recentemente o Projeto Político Pedagógico, de acordo com o diretor e a coordenadora. O PPP foi aprovado pela Secretaria Municipal de Educação em 2023, após ser construído pelo conjunto de participantes que representam as escolas do campo (professores, direção, coordenação pedagógica, pais e comunidade). A confirmação foi dada pela professora Michele durante a entrevista, conforme destacado a seguir:

Esse Projeto Político Pedagógico que está regendo, foi construído esse ano [...]. É a primeira vez que a nossa escola está tendo um currículo voltado para modalidade educação do campo. Começou esse ano, nunca teve um PPP pertinente para as escolas do campo.

Analisando o documento orientador das escolas multisseriadas do local da pesquisa, chamou-nos a atenção o fato de haver um único Projeto Político Pedagógico para todas as escolas da sede do município pesquisado, que possui 44 páginas. De acordo com a entrevistada Ana, o PPP “é fininho e ele tem as projeções”. O documento

começa com uma contextualização da sede do município e faz um breve resumo histórico da Educação do Campo no Brasil.

Vale ressaltar que o art. 5º, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação) estabelece que:

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

O documento deve desempenhar um papel central na busca pela melhoria da qualidade do ensino na escola. Por isso, Veiga (2002, p. 56) esclarece que “[...] o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação, que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar”.

Conforme destacado no documento, a sua elaboração foi orientada a partir das bases legais que orientam a educação do Brasil, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação (PNE - nº 13.005/2014) e as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Nova Viçosa, 2023).

Analisando o documento, percebemos que ele seguiu os ideais de Vasconcellos (2007, p.170)²⁷, para sua criação. O autor coloca que o PPP é composto de três grandes partes, articuladas entre si, que são: marco referencial, diagnóstico e programação.

Antes de analisar o PPP, julgamos importante explicar a estrutura que o documento seguiu. Dessa forma, iniciamos falando sobre o marco referencial, que, segundo Vasconcellos (2007, p. 170), é:

²⁷ Vale ressaltar que nosso objetivo não foi verificar se o PPP investigado segue as etapas que o autor Vasconcellos acredita serem importantes para a criação do documento. Após identificarmos que o documento segue esse padrão, utilizamos as três partes para proporcionar uma melhor compreensão ao leitor sobre o PPP das escolas investigadas.

No marco referencial procuramos expressar o sentido do nosso trabalho e as grandes perspectivas para a caminhada. Tem como função maior tencionar a realidade no sentido da sua superação/transformação e, em termos metodológicos, fornecer parâmetros, critérios para a realização do diagnóstico.

O marco referencial é dividido em três partes, que são: **marco situacional**, que é a síntese da realidade da escola e representa aquilo que a escola é; **marco filosófico**, que visa discutir o tipo de sociedade que se quer construir e com quais valores; e **marco operativo**, que é o mapeamento das ações que serão desenvolvidas pela escola (Vasconcellos, 2007).

Já o diagnóstico, como o nome mesmo diz, visa entender o contexto em que a instituição está inserida, suas características, desafios, potenciais e necessidades. Por fim, a programação refere-se ao conjunto de ações concretas assumidas pela instituição para aquele espaço de tempo previsto no plano e tem por objetivo superar as necessidades identificadas (Vasconcellos, 2007).

Posto isto, conforme consta no sumário do documento, o PPP está estruturado em tópicos e subtópicos, da seguinte forma:

- **Marco referencial:** introdução; contexto histórico das escolas do campo.
- **Compreensão contextual/cartografia da escola-marco situacional:** Escola Mangue Embaúba; Escola Mangue Branco; Escola Mangue Vermelho; diagnóstico e escuta sensível com alunos e comunidade escolar; segmentos alunos; segmento pais; seguimento apoio escolar; objetivos – missão, visão e valores das escolas do campo.
- **Marco filosófico:** a escola que queremos e a escola que temos; a importância do PPP para a efetivação de uma gestão democrática; as bases legais do PPP.
- **Marco operativo:** importância da avaliação nas escolas do campo; planejamento; formação continuada dos professores na área rural; princípios, critérios e valores para o planejamento das escolas rurais; princípios, critérios e valores para a avaliação no campo.
- **Diagnóstico:** o que tem dificultado a concretização da avaliação na escola; o que tem facilitado a avaliação; como podemos melhorar a prática avaliativa em nossas escolas; ações propositivas e sonhos para o contexto escolar atual.

Para melhor compreensão, dividimos esta seção em outras seções, com o título de cada tópico destacado acima.

5.3.1 Marco referencial

O PPP inicia com a introdução, apresentando as Escolas do Campo I, informando que estas estão localizadas em diversas comunidades e atendem a ribeirinhos, extrativistas e agricultores familiares. Também deixa claro que as unidades de ensino que compõem esse complexo territorial são marcadas por histórias, culturas, lutas, resistências e saberes tradicionais, que servem como espaços de existência para as populações do campo (Nova Viçosa, 2023).

No contexto histórico das escolas do campo, o documento traz uma abordagem sobre as lutas dos movimentos sociais em prol de uma educação que atenda às suas necessidades, valorizando suas práticas culturais, tradições, formas de organização social e política. Além disso, apresenta dados antigos e novos do IBGE sobre o analfabetismo no campo. Sobretudo, critica o descaso pelo qual esta população sofre há anos.

Do ponto de vista de Caldart (2004a, p. 13), esse resgate é de suma importância, pois “é a compreensão da sua materialidade de origem. E este, aliás, pode ser um bom ponto de partida para clarear as concepções desde o ponto de vista de quem tem compromisso com sua raiz, sua memória”. Segundo a autora, é de suma importância fazer o resgate da complexidade do contexto no qual a Educação do Campo ocorre, mostrando como fatores sociais, econômicos, políticos e culturais estão interligados e influenciam as necessidades educacionais das comunidades rurais.

O texto ainda faz uma linha do tempo dos marcos na consolidação da educação do campo, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do CNE). O PPP (Nova Viçosa, 2023, p. 8) também faz menção a diversos artigos do Parecer nº 36/2001 como elementos essenciais para que a escola cumpra seu papel:

- A) Responsabilidade do poder público com relação à oferta educacional e regulamentação das diretrizes (art. 3º, 6º e 7º);
- B) Proposta Pedagógica e organização curricular (art. 4º e 5º);
- C) Organização do sistema de ensino e estrutura escolas (art. 7º);
- D) Gestão escolar e parcerias (art. 8º, 9, 10 e 11);
- E) Profissionalização do professor rural (art. 11º, 12º e 13º);
- F) O financiamento da Educação nas Escolas do Campo (art. 14º e 15º).

Por fim, o último parágrafo informa que as Escolas do Campo I buscam proporcionar uma educação que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, no intuito de formar cidadãos que possam viver de forma sustentável, em equilíbrio com o meio ambiente que os cerca (Nova Viçosa, 2023).

5.3.2 Compreensão contextual/cartografia da escola-marco situacional

O tópico “Compreensão Contextual/Cartografia da Escola - Marco Situacional” está dividido em oito subtópicos. Os três primeiros trazem uma espécie de mapeamento de cada uma das escolas (Escola Mangue Vermelho, Escola Mangue Branco e Embaúba), principalmente no que tange a: contexto histórico, organização administrativa, concepções pedagógicas, perfil socioeconômico dos alunos e características da comunidade onde estão inseridas. Os outros cinco subtópicos abordam: diagnóstico, escuta sensível com alunos e comunidade escolar, segmento de alunos, segmento de pais, segmento de apoio escolar, e objetivos – missão, visão e valores das escolas do campo.

O que mais nos chamou a atenção nos três primeiros subtópicos foi o horário de funcionamento das Escolas do Campo I. Foi possível perceber que todas as três escolas seguem o “calendário letivo municipal urbanocêntrico de janeiro a dezembro e funcionam de segunda-feira a sexta-feira, das 07:00h às 11:25h, com recesso nos meses de julho e dezembro” (Nova Viçosa, 2023). Esse dado foi contestado durante a observação e na entrevista realizada com o diretor e a coordenadora, conforme destacado na fala da coordenadora:

Os horários são de 07:00 às 11:25. O horário não atende as necessidades da escola do campo, as pobres das crianças levantam de madrugada, com chuva, com frio, podendo até ficar doente, prejudicando a assiduidade delas em sala de aula (Janaina).

Nos termos de conquistas legais com especificações para a educação do campo, vale destacar a LDB/96 (Brasil, 1996), em seu artigo 28, que diz:

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.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução 1/2002 do CNE), em seu art. 7º indica que os sistemas de ensino devem regulamentar como será o atendimento educacional no campo, incluindo a adaptação do calendário escolar, mas sempre assegurando que os princípios de igualdade na educação sejam respeitados e mantidos (Brasil, 2002).

Ainda se tratando do horário de funcionamento, durante a entrevista, constatamos as inquietações das professoras sobre o assunto, conforme destacado a seguir:

O horário prejudica o desenvolvimento pedagógicos. Se as aulas pudessem começar às 09 horas e terminar duas da tarde, eu acredito que o aluno com certeza renderia mais. Porque eles iriam descansar também, ne? (Lia).

Eu penso que as crianças levantam muito cedo. O horário poderia ser às sete e meia. Por que isso? Porque, para as crianças, é muito sofrido acordar tão cedo. Muitas não estão bem alimentadas e, às vezes, saem de casa sem tomar café. Então, por que esse horário tão cedo? (Flor).

Esses relatos dialogam com os estudos de Azevedo e Queiroz (2010). Segundo esses autores, apesar de as legislações proporem mudanças importantes para assegurar à população rural o direito a uma educação voltada para suas especificidades, as escolas do campo ainda seguem normas didático-pedagógicas voltadas para a escola urbana. As escolas do campo estão subordinadas a essas normas, mesmo que suas particularidades sejam evidentes e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo orientem sobre a implementação de uma política que absorva essas especificidades (Azevedo; Queiroz, 2010, p. 82).

É possível notar que esses mesmos relatos das professoras são destacados no PPP. O documento menciona, ainda, que muitos alunos são faltosos porque adoecem ao

acordar cedo, devido à baixa temperatura. No subtópico “segmento de pais”, há relatos de alunos que acordam às 4h para chegar a tempo à aula das 7h (Nova Viçosa, 2023).

Durante uma conversa informal, uma professora nos relatou que, quando as aulas são canceladas devido às chuvas, o horário perdido é repostado no dia seguinte. Foi exatamente isso que observamos: nos cinco dias em que estivemos na Escola Mangue Vermelho, notamos que o funcionamento ocorreu das 07:00 às 12:30, para compensar os dias sem aula causados pelas condições climáticas. Além disso, durante nossas observações, vivenciamos uma situação semelhante: no 4º dia previsto para nossa ida à Escola Mangue Branco, a jornada foi cancelada devido às fortes chuvas, que impossibilitaram a locomoção da professora e dos alunos. Conforme mencionou a professora Flor: “agora também temos a oportunidade de não ir com o vento sul, porque é mais do que justo. Cumprimos horário na secretaria quando perdemos aulas ou repomos as aulas”.

Ainda durante nossa permanência na Escola Mangue Vermelho, dois alunos faltaram dois dias consecutivos devido à maré alta, que impediu a passagem até a escola. Na mesma semana, a escola recebeu uma aluna transferida da Escola Mangue Branco. Segundo relato informal do pai, a razão para a transferência foi evitar que a criança perdesse aulas, pois os pais estavam trabalhando na colheita de aroeira naquela semana, e a Escola Mangue Vermelho era mais próxima.

É justamente por isso que Arroyo (2006) sugere que as escolas usem calendários e horários diferentes daqueles utilizados na indústria e nas cidades. O calendário precisa ser baseado nos ciclos naturais e nas condições climáticas, e não em datas e horários fixos. O autor nos leva a refletir ao dizer que:

[...] as formas de vinculação da infância à agricultura familiar exigem outras formas específicas de organização da escola. Não podemos transferir formas de organização da escola da cidade que partem de uma forma de viver a infância e a adolescência para as formas de viver a infância e a adolescência no campo. Precisamos das pesquisas sobre como se inserem a infância e a adolescência na organização camponesa, na agricultura familiar para articular a organização da escola, a organização dos seus tempos, aos tempos da infância, as formas de viver o tempo na própria infância. Há uma lógica temporal na produção camponesa que não é a lógica da indústria, nem da cidade. É a lógica da terra! É a lógica do tempo da natureza! É saber esperar e reinventar formas de intervir. A primeira coisa que o agricultor faz é

olhar para o céu e para a terra. Esse é seu relógio! Plantar, não plantar; semear, não semear dependendo do tempo do céu e do tempo da terra. Essa lógica do tempo da natureza a qual ele sabiamente tem que se adaptar e sobre a qual terá que saber intervir traz coisas sérias para os tempos de escola (Arroyo, 2006, p. 114).

No PPP, observamos que os alunos da Escola Embaúba utilizam o transporte escolar, que também leva os estudantes dos anos finais do ensino fundamental para a cidade. O primeiro ponto é a Escola Embaúba, onde os alunos são deixados antes de o veículo seguir para a escola urbana. Desse modo, as crianças que estudam nesta escola chegam às 06h. “Uma triste e real situação, sobretudo para os alunos da Educação Infantil” (Nova Viçosa, 2023). Ana destaca isso em sua entrevista ao defender que a escola precisa ter seu próprio transporte, além de um horário específico, conforme descrito a seguir:

O horário teria que ser diferente, primeiro eu acho que o ônibus deveria ter um ônibus só para essa escola, porque pelo quantitativo de alunos que nós temos e assim, eles terminam 11:25 e esse ônibus que vem lá de Nova Viçosa trazendo os alunos do ensino fundamental dois, chega aqui 12:00, então olha o tanto de tempo que esse transporte que essas crianças ficam esperando, com fome às vezes, vai chegar em casa 14h da tarde (Ana).

A legislação que ampara o transporte escolar no Brasil é bastante ampla, começando com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, e incluindo a LDB e a Lei 10.880/04, que criou o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), executado pelo FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (Brasil, 2012).

É possível notar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - lei nº 9.394/96 (com acréscimo da lei nº 10.709/2003):

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: [...] VII - assumir o transporte escolar dos alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31/7/2003). Art. 11. Os municípios incumbir-se-ão de: ... VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal (incluído pela Lei nº 10.709, de 31/7/2003). A Lei nº 10.709 foi instituída com o escopo de alterar a Lei nº 9.394/96, incluindo nos artigos 10 e 11 os incisos VII e VI para determinar competência aos estados e municípios em garantir o transporte para os alunos de suas respectivas redes de ensino. Vale destacar que o artigo 3º desta lei possui um dispositivo de suma importância para negociações entre os estados e municípios, de forma a prestar um atendimento de qualidade a todos os alunos que precisam do transporte para ter garantido o seu direito à educação. Art. 3º Cabe aos estados articular-se com os respectivos municípios, para prover o disposto

nesta lei da forma que melhor atenda aos interesses dos alunos (Brasil, 2012).

Vale ressaltar que o referido programa PNATE consiste em uma política de complementação financeira, direcionada aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, com a finalidade de custear o transporte escolar para alunos da educação básica pública que vivem em áreas rurais, assegurando seu acesso à educação (Brasil, 2012).

Identificamos que as escolas agrupam alunos da educação infantil, mais especificamente alunos da pré-escola, juntamente com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. No PPP, podemos identificar uma reflexão dos docentes a respeito disso:

A mistura dessas duas modalidades tem dificultado a preparação e a execução de aulas mais lúdicas, dinâmicas, atrativas, apropriadas para essa educação infantil, onde a concentração das crianças é menor, bem como para o ensino fundamental, que não menos, nem mais importante, mas que precisa do seu espaço singular, quando em dados momentos faz-se necessário silêncio para leitura, interpretação, construção do saber (Nova Viçosa, 2023, p. 15).

Conforme o art. 3º da Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Brasil, 2008), “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. O segundo inciso deixa claro ainda que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças da Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”.

O PPP inclui elementos como objetivos, missão, visão e valores com o propósito de fornecer uma direção clara para todas as atividades realizadas dentro da escola, sejam elas relacionadas à pedagogia, administração ou interação com a comunidade. Esses componentes servem como um guia fundamental para orientar a organização e o funcionamento das instituições de ensino das Escolas do Campo I. Eles ajudam a estabelecer metas educacionais, definir o propósito fundamental da escola, visualizar

o futuro desejado e destacar os princípios éticos e morais que orientam as ações de todos os membros da comunidade escolar.

Sendo assim, no documento consta a intenção de “proporcionar uma educação de qualidade e relevante para as populações rurais”. Conforme ainda o PPP, a missão das Escolas do Campo I é “garantir o direito humano à educação de qualidade, com vistas ao desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos, à formação da cidadania e à construção de uma sociedade justa e democrática”. A visão é de ser uma “educação que respeite as diferenças culturais, regionais e éticas, e que seja capaz de promover a inclusão social, a cidadania, a sustentabilidade e o desenvolvimento rural”. Por fim, “a valorização da cultura local e a promoção da solidariedade e da cooperação entre sujeitos, e a busca pela construção de um mundo mais justo e sustentável” (Nova Viçosa, 2023, p. 27).

É nessa perspectiva que Caldart (2002, 2004ab) defende que a educação oferecida à população do campo deve ser pensada e desenvolvida considerando as características e necessidades específicas das comunidades rurais. Isso inclui sua cultura, tradições, formas de vida e desafios particulares. Além disso, sugere que as próprias comunidades devem participar ativamente do processo educacional, contribuindo com suas perspectivas, experiências e necessidades, para que a educação seja mais relevante e eficaz.

Conforme ainda o PPP, as diretrizes pedagógicas para as Escolas do Campo I estão embasadas em uma perspectiva crítica que considera a realidade social e cultural dos alunos, bem como a valorização dos saberes tradicionais e a contextualização do ensino, de forma a contribuir para a formação de cidadãos críticos e transformadores da realidade em que vivem (Nova Viçosa, 2023).

Como aponta Freire (1996, p. 53), “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, entende-se que a educação não é apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas também um meio de transformar e influenciar a realidade ao nosso redor.

5.3.3 Marco filosófico

No subtópico “a escola que queremos e a escola que temos” deparamos com a seguinte frase:

O desejo dessa instituição é de formar cidadãos conscientes quanto à suas responsabilidades com o meio ambiente, conhecedores dos seus direitos e deveres, com desejo próprio de querer aprender por ter consciência da importância do seu papel transformador de uma sociedade mais justa, humanizada, onde questões como preconceito, racismo, apelidos e xingamentos sejam inaceitáveis (Nova Viçosa, 2023 p. 29).

O art. 3º da LDB (Brasil, 1996) destaca a importância de o ensino ser ministrado por princípios fundamentais para formar cidadãos conscientes, conhecedores de seus direitos e deveres, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e humana. O trecho do PPP acima está alinhado com o princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, que visa garantir que todos os indivíduos tenham oportunidades iguais de receber uma educação de qualidade. Além disso, a ênfase na formação de cidadãos conscientes e engajados reflete o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas defendido no mesmo artigo, reconhecendo a importância de promover uma educação que respeite a diversidade de pensamento e promova o diálogo e a reflexão crítica.

No subtópico “a importância do PPP para a efetivação de uma gestão democrática”, percebemos a preocupação com a participação de toda a comunidade escolar na construção do documento. De acordo com o PPP (Nova Viçosa, 2023, p. 31), “foi possível envolver pais, estudantes, professores, gestores escolares e representantes da comunidade em geral, garantindo que as demandas e necessidades da população rural fossem levadas em conta no planejamento pedagógico.”

O art. 10 da Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo menciona que o projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, deve garantir a gestão democrática. Isso significa que a administração e a organização dessas escolas devem ser feitas de maneira participativa e transparente, envolvendo diversos atores da comunidade escolar e da sociedade em geral (Brasil, 2002).

Conforme consta no PPP, ele foi criado a partir das bases legais, a saber: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014); Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo; e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

5.3.4 Marco operativo

No subtópico "a importância da avaliação nas escolas do campo e como elas acontecem" identificamos que a avaliação ocorre de forma diferente em cada segmento, conforme a saber:

- Educação infantil: nesta fase da infância, é importante respeitar as necessidades da criança. A avaliação diagnóstica é realizada no início do ano letivo e no primeiro trimestre, por meio de atividades práticas e lúdicas. Nos trimestres seguintes, a avaliação também é feita por meio de atividades diagnósticas de leitura e escrita.
- Ensino fundamental 1º e 2º ano: avaliação diagnóstica é um processo essencial para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos em diversas áreas do conhecimento, por meio de atividades diagnósticas de leitura e escrita. Esse processo se estende por cerca de duas semanas e é realizado no início, durante o ano letivo, sendo de cunho formativo e também no final do período escolar. O objetivo é levantar dados precisos sobre o desempenho de cada criança e ajuda-las a melhorar sua aprendizagem.
- Ensino fundamental 3º, 4º e 5º: A avaliação diagnóstica é realizada através de atividades de leitura e escrita, seguindo os mesmos procedimentos adotados nas séries anteriores. Esse processo se estende por cerca de duas semanas, sendo mais rigorosos e específicos na primeira quinzena, mas continua ocorrendo ao longo do ano letivo e no final de cada trimestre. Além disso, para atender às exigências burocráticas do sistema, é realizado uma outra forma de avaliação, denominada avaliação somativa, que é importante para verificar se os objetivos propostos foram alcançados ou se é necessário revisar os conteúdos que os estudantes ainda não assimilaram. Nessa avaliação, é atribuída uma nota ao aluno, que não possui um caráter excludente, mas serve para mensurar o aprendizado de forma numérica.

De acordo com a LDB (1996), na educação infantil, as crianças serão acompanhadas e seu desenvolvimento será registrado, mas isso não terá como objetivo a promoção para o ensino fundamental. Ou seja, não serão avaliadas visando a progressão para o próximo nível de ensino. A avaliação será mais voltada para entender e acompanhar o desenvolvimento das crianças, sem que isso tenha implicações diretas na promoção para o ensino fundamental.

A LDB (Lei nº 9394/1996, art.32º, §2), assegura que os estabelecimentos de ensino podem promover os alunos para a próxima série com base em critérios de avaliação

por série, podendo adotar um sistema de progressão continuada no ensino fundamental, se assim desejarem. Sobretudo, para isso, é importante garantir que a avaliação do processo de ensino e aprendizagem não seja prejudicada (Brasil, 1996).

Arroyo (2011) compreende que os altos índices alarmantes de fracasso escolar existentes na cidade e no campo se devem, em grande parte, ao modelo seriado imposto nas escolas. Esse modelo é seletivo e excludente, sendo a própria negação da escola como direito universal para todos. Na visão desse autor e de Hage (2014), esse modelo é imposto até mesmo dentro das classes multisseriadas e é um tipo de organização centrada em um conjunto hierarquizado de conhecimentos. Além disso, possui um caráter cumulativo de conteúdos, mês após mês, baseado em um conjunto de provas e testes, onde apenas alguns alunos têm sucesso, através da capacidade de adquirir, memorizar e acumular conteúdo. Arroyo (2011, p. 105) esclarece que:

Esse modelo se pauta por uma lógica transmissiva, que organiza todos os tempos e os espaços dos professores e dos alunos em torno dos conteúdos a serem transmitidos e aprendidos, transformando os conteúdos no eixo vertebrador da organização dos níveis de ensino, das séries, das disciplinas, do currículo, das avaliações, da recuperação, da aprovação ou da reprovação.

O que mais nos chamou a atenção durante a análise documental do PPP foi o subtópico “formação continuada dos professores da área rural”, no qual não há nenhuma proposta ou iniciativa relacionada ao assunto. Não há planejamento para desenvolver programas e atividades de formação continuada que abordem as necessidades identificadas, utilizando uma variedade de formatos, como cursos, workshops, grupos de estudo, palestras, mentorias, entre outros.

Nesse subtópico, são abordados de forma geral os benefícios da formação continuada e destacados os temas que podem ser incluídos em um curso de formação continuada para escolas do campo, conforme segue: pedagogia do campo; educação ambiental; tecnologia e inovação; saúde e bem-estar; educação inclusiva (Nova Viçosa, 2023).

Segundo Veiga (2002, p. 5), “a formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico”. Sendo assim, a formação continuada dos professores deve ser planejada e executada de forma integrada à escola, refletindo

suas necessidades e objetivos específicos, e sendo parte essencial do planejamento educacional da instituição.

De acordo Com Veiga (2002, p. 6), para isso:

Compete à escola: a) proceder ao levantamento de necessidades de formação continuada de seus profissionais; b) elaborar seu programa de formação, contando com a participação e o apoio dos órgãos centrais, no sentido de fortalecer seu papel na concepção, na execução e na avaliação do referido programa.

Conforme consta no PPP, o planejamento escolar é feito a partir das especificidades e características dos alunos. Para isso, segue princípios, critérios e valores para a sua execução. Os princípios são: valorização da cultura do campo; respeito às diferenças e às diversidades; participação ativa da comunidade; promoção da sustentabilidade e da preservação ambiental. Os critérios são: abordagem interdisciplinar, que considere diferentes áreas do conhecimento; adequação ao contexto rural, considerando as condições geográficas, socioeconômicas e culturais; integração entre teoria e prática, por meio de atividades que valorizem os saberes locais e promovam reflexão crítica. Os valores são: solidariedade; cooperação e participação coletiva; autonomia, criatividade e iniciativa; responsabilidade socioambiental e compromisso com a preservação da natureza (Nova Viçosa, 2023).

5.3.5 Diagnósticos

Não identificamos, durante a leitura do documento, um currículo específico para as escolas do campo. Isso já havia sido relatado pela professora Ana durante a entrevista, ao dizer: “O PPP, se você for analisar, não tem o currículo das escolas do campo; observe para você ver. Ele é fininho, tem as projeções, o que você quer, mas o currículo não, porque o currículo é um só, o municipal.”

Para que o PPP seja efetivo, ele deve incluir um currículo bem estruturado, pois é um documento que dá forma e direção às práticas educativas da escola. Nas palavras de Veiga (2002, p. 8), “o currículo é um importante elemento constitutivo da organização escolar. Currículo implica, necessariamente, a interação entre sujeitos que têm um

mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente.” A autora ainda completa ao dizer que:

O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. A determinação do conhecimento escolar, portanto, implica uma análise interpretativa e crítica, tanto da cultura dominante, quanto da cultura popular. O currículo expressa uma cultura (Veiga, 2002, p. 8).

Segundo a professora Ana:

O que a gente usa é o mesmo de todos, é a Base Nacional Comum Curricular. O nosso currículo é baseado na nela. O currículo municipal tem algumas matérias que são adaptadas para o campo, como por exemplo a agroecologia. Quando montou o currículo municipal, algumas coisas foram acrescentadas, mas não é uma coisa específica, é uma coisa mais aberta.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelecida no Brasil em 2017, tem como finalidade guiar a construção dos currículos escolares para todas as fases e modalidades da educação básica, incluindo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A BNCC especifica as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas durante o ensino (Brasil, 2017). Conforme consta no art. 26 da LDB (1996):

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Concordamos com Macedo (2014, p. 1553) ao dizer que a BNCC favorece certos tipos de conhecimentos, chamados de bases e, como consequência, deixa de lado ou dá menos importância a outros tipos de conhecimentos que também são importantes. O autor acrescenta que um currículo nacional padronizado não é a solução para os problemas educacionais e que sua verdadeira função é tentar impor controle sobre aspectos imprevisíveis da educação, sustentando uma visão neoliberal da sociedade.

A implementação da BNCC nas escolas rurais apresenta grandes desafios, pois as escolas têm pouca autonomia para criar um currículo que corresponda verdadeiramente às necessidades dos alunos do campo, uma vez que elas só têm a

parte diversificada para sua elaboração. Conforme Macedo (2014), a parte definida como bases essenciais se materializa na negação de conhecimentos historicamente acumulados e se transforma no ensino de habilidades e competências.

5.4 O RELATO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NAS CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO

De acordo com Assunção e Oliveira (2009, p. 355), “quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, conseqüentemente, aos docentes.” Além disso, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 38) relatam que a escola no meio rural é tratada como uma espécie de resíduo do sistema educacional do Brasil. As escolas do campo são submetidas a infraestruturas inadequadas, falta de apoio à iniciativa de renovação pedagógica e falta de currículos ou calendários escolares que atendam à realidade do campo.

Nesse contexto, procuramos verificar as condições de trabalho docente das três escolas multisseriadas do campo que fizeram parte da amostra para estudo. Antes disso, julgamos importante detalhar as características físicas dessas instituições para entendermos as condições nas quais as professoras exercem suas funções. Para alcançar os objetivos específicos, utilizamos a observação participante e entrevistas com o diretor e a coordenadora das Escolas do Campo I.

Vale ressaltar que as escolas investigadas passaram recentemente por reforma estrutural. A Mangue Branco e a Mangue Vermelho, inclusive, foram reinauguradas no mês de janeiro de 2023 pela atual gestora do município de Nova Viçosa. Mesmo com a recente reforma, julgamos importante ter como objetivo da pesquisa a caracterização estrutural e didático-pedagógica dessas unidades de ensino. Elas compartilham aspectos em comum; no entanto, por estarem situadas em locais diferentes, optamos por caracterizá-las individualmente, com a finalidade de contemplar suas particularidades, conforme descrito abaixo.

5.4.1 Escola Mangue Branco

A escola Mangue Branco (Figura 7) foi a primeira a ser visitada; nela trabalha a professora Michele. Essa escola está localizada em uma ilha a uma distância de 19

km da sede do município, cercada por mar, rio e manguezais. Sua criação foi instituída pela Lei nº 065/95, em 4 de outubro de 1995, tendo seu funcionamento autorizado para manter os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Nova Viçosa, 2023). A partir do ano de 2006, iniciou o atendimento à etapa da Educação Infantil, para incluir as crianças de 4 e 5 anos que, até então, não tinham acesso à escola devido à escassez de oferta e ao distanciamento das áreas urbanas. Vale ressaltar que a pré-escola é obrigatória no país e deve atender crianças nessa faixa etária (Brasil, 1996).

No período da visita, foi possível observar que a escola conta com quatro alunos matriculados; a informação foi confirmada pelo diretor durante a entrevista realizada com ele. Dois dos alunos estão no 5º ano do Ensino Fundamental, um no 4º ano e outro no 3º, formando assim uma única turma multisseriada. O funcionamento da escola acontece no período matutino, sendo uma única professora responsável por todos os componentes curriculares. Ademais, a escola conta também com uma funcionária que exerce a função de merendeira e zeladora.

Figura 7 - Fachada e a área externa da escola Mangue Branco.



Fonte: arquivo próprio, 2023.

No geral, a escola apresenta um bom estado de conservação e teve reforma recente, sendo reinaugurada em janeiro de 2023. Na entrada da escola, existe uma pequena varanda externa coberta e toda com piso de cerâmica branca. O pátio não é cercado, apesar do PPP dizer ao contrário. À esquerda da varanda, fica uma sala que guarda algumas cadeiras e brinquedos em caixas. Durante as visitas, no intervalo, notou-se que os alunos usavam o espaço para brincar e interagir entre eles.

Na parte de trás da escola, ao lado esquerdo, há uma sala multifuncional, com um banheiro anexo, que, segundo o PPP, tem a função de receber profissionais da saúde, serviços sociais, entre outros. Sobretudo, esse espaço está sendo utilizado pela professora Michele, que, durante a semana, dorme na escola para evitar o deslocamento da área urbana para o campo. Adentrando a varanda, encontra-se a área de refeitório, protegida por grandes grades, com uma mesa e dois grandes bancos; ao lado esquerdo, estão a cozinha, dois banheiros e, do lado direito, uma única sala de aula. Todos esses compartimentos possuem pisos revestidos de cerâmica branca, parte das paredes revestidas de cerâmica azul e as demais paredes com pintura branca.

Figura 8 - Sala dos brinquedos, varanda e refeitório



Fonte: arquivo próprio, 2023.

A sala (Figura 9) de aula utilizada pela professora Michele é espaçosa, iluminada e, apesar de não possuir ventiladores, é arejada, com forro. A mobília é composta por: uma mesa de madeira e uma cadeira de uso da professora; dois armários de madeira no canto da sala, usados para guardar alguns materiais didáticos; um armário improvisado de caixotes para suportar livros; um quadro de vidro novo; e vários conjuntos de cadeiras e mesas novos, que são utilizados pelos alunos.

Figura 9 - Sala de aula da professora Michele



Fonte: arquivo próprio, 2023.

A cozinha da escola possui mobília composta por um pequeno armário novo, uma geladeira, uma pequena pia, um fogão industrial a gás com duas bocas, grandes vasilhas com água, galões de água mineral fornecidos pela prefeitura e outros utensílios utilizados para preparar a refeição. Apesar de pequena, a cozinha encontra-se em bom estado, com paredes pintadas de branco e toda forrada.

Observou-se que a escola possui um cardápio a ser seguido. Todos os dias, antes de iniciar a aula, é oferecido aos alunos o desjejum, como achocolatado com biscoito, suco com pão, mingau de fubá, entre outros. Conforme observado, essa primeira refeição é garantida aos alunos, pois muitos deles acordam cedo para chegarem à escola. Também é oferecida durante o intervalo das 09:30h a merenda, que consiste, muitas vezes, em sopa, arroz com frango e algumas variedades de mingau. Os produtos das merendas e dos desjejuns são fornecidos mensalmente; porém, alguns são enviados semanalmente, toda terça-feira. O armazenamento desses produtos é feito nos armários e na geladeira da cozinha.

Figura 10 - Cozinha da escola Mangue Branco



Fonte: arquivo próprio, 2023.

A escola possui energia elétrica gerada por sistemas fotovoltaicos ²⁸. A energia é suficiente para suprir a demanda da escola, inclusive a bomba centrífuga, responsável por captar água do poço artesiano e abastecer a caixa d'água da escola. De acordo com o diretor, a escola sempre utilizou água de poço, pois está localizada numa ilha, em áreas com alto grau de salinidade marinha. Contudo, nos três primeiros dias de observação, a água do poço estava com alta salinidade, inapropriada até para a preparação dos alimentos, sendo possível usá-la apenas para os banheiros e limpezas. Durante esse período, as merendas foram produzidas com água mineral. Nos dois últimos dias de observação, a bomba centrífuga apresentou defeito, o que ocasionou a falta d'água. Nesse período, os banheiros e as torneiras da pia da cozinha ficaram sem água. Para a limpeza da escola, a professora precisou captar água da chuva com baldes e a merendeira teve que carregar água do rio. Vale ressaltar que, para o consumo humano, a água é mineral, armazenada no bebedouro da escola, que estava em perfeito estado.

²⁸ “A energia solar fotovoltaica é uma transformação de energia solar em eletricidade. Ela é uma fonte de eletricidade limpa, o seu funcionamento não tem emissões indesejáveis, é totalmente renovável, função da natureza abundante do sol. Sendo uma ótima alternativa para redução dos impactos ambientais causados pelo homem, principalmente os relacionados com as mudanças climáticas” (Pereira; Mesquita; Iano, 2017).

Figura 11 - Energia solar da escola Mangue Branco.



Fonte: arquivo próprio, 2023.

Figura 12 - Bomba centrífuga quebrada e captura da água do rio



Fonte: arquivo próprio, 2023.

Os dois banheiros, um destinado às meninas e outro aos meninos, foram recentemente reformados, com paredes pintadas de branco, e vasos e pias novos. No

período de falta d'água, era preciso usar baldes para a manutenção da limpeza. Vale ressaltar que o banheiro é compartilhado com a professora e a merendeira da escola.

5.4.2 Escola Mangue Vermelho

A segunda escola visitada foi a Mangue Vermelho (Figura 13), onde trabalha a professora Flor. Assim como a primeira, essa escola está localizada numa ilha, a 20 km de distância da cidade, dentro da UC Resex Cassurubá. A autorização para o seu funcionamento ocorreu a partir da Lei nº 134/99. De acordo com o PPP, em 2006 iniciou-se o atendimento da Educação Infantil para incluir as crianças de 04 a 05 anos. Recentemente, a escola passou por reforma e foi reinaugurada no mês de janeiro de 2023.

Quando foi realizada a observação participante, a escola tinha treze (13) alunos matriculados, conforme relatado pelo diretor. Seu funcionamento acontece no período matutino, das 07h00min às 11h30min, de segunda a sexta-feira. A escola Mangue Vermelho possui uma professora e uma merendeira, que também exerce a função de zeladora.

Figura 13 – Fachada e área externa da escola Mangue Vermelho



Fonte: arquivo próprio, 2023.

A escola é toda cercada e, para adentrar, era preciso passar por um portão de madeira, seguindo o padrão de cor das escolas do município. À direita da escola, é possível notar uma pequena varanda, toda revestida com cerâmica azul até a metade da parede. Ligado à varanda, separado por um pequeno portão de madeira, existe um pequeno refeitório, com uma mesa grande de madeira e dois grandes bancos (Figura 14).

Figura 14 – Varanda e refeitório da escola Mangue Vermelho



Fonte: arquivo próprio, 2023.

A segunda escola visitada possui apenas uma sala de aula (Figura 15), que é separada da varanda por uma porta. A sala possui cadeiras e mesas suficientes para os alunos, todas novas e bem conservadas. A mesa da professora parecia reutilizada, mas estava em perfeito estado. O quadro da sala é feito de MDF (*Medium Density Fiberboard*), e ao seu lado há um modelo de esqueleto humano sobre uma mesa. A sala é espaçosa e arejada, com duas grandes janelas de vidro protegidas por grades. Além disso, no canto direito da sala, existe um grande armário com alguns materiais pedagógicos (Figura 16). Ao lado do armário, os livros ficam sobre as mesas. No canto esquerdo, há um baú com uma quantidade significativa de brinquedos, os quais foram doados pela professora Ana, conforme identificado na entrevista: “eu mandei um baú inteiro para a escola da ilha. Aquele baú era da minha casa, estava cheio de brinquedo” (Ana).

Figura 15 – Sala de aula da professora Flor



Fonte: arquivo próprio, 2023.

Figura 16 - Material pedagógico e baú de brinquedos



Fonte: arquivo próprio, 2023.

A escola não possui banheiro para as funcionárias, apenas para os alunos, sendo um destinado para meninas e outro para meninos. Os banheiros possuem vasos sanitários novos, cada um contendo uma pia e um chuveiro.

A cozinha (Figura 17) é pequena, pouco arejada, mas bem iluminada. Nela, há um fogão industrial com botijão de gás, uma prateleira de madeira que guarda alguns utensílios domésticos, uma geladeira e um pequeno armário onde se armazena a merenda escolar.

Figura 17 – Cozinha e armazenamento da merenda escolar



Fonte: arquivo próprio, 2023.

Ligada à cozinha, há uma pequena área de serviço, utilizada pela funcionária responsável pela merenda e limpeza da escola. Nessa área, há uma pia para lavar louças e outros utensílios usados no preparo da merenda. Ao lado da área de serviço, era possível avistar a fossa séptica.

A escola conta com energia solar e água de poço artesiano. Essa água é armazenada em uma caixa d'água, que abastece as torneiras das pias, chuveiros e vasos sanitários de toda a escola. Para os alunos beberem água, é disponibilizado um filtro elétrico com água mineral, que fica no corredor que liga a cozinha ao refeitório (Figura 18).

Figura 18 – Área de serviço, bebedouro e poço artesiano



Fonte: arquivo próprio, 2023.

5.4.3 Escola Embaúba

A escola Embaúba (Figura 19) foi a terceira e última escola visitada. Ela está localizada na comunidade Ponte do Pau Alto, que fica na Rodovia BA-697, a 15 km de distância da sede do município. A última reforma ocorreu no ano de 2020, com o crédito precatório oriundo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)²⁹, aprovado sob decreto nº 835/2019 (Nova Viçosa, 2019).

A escola Embaúba é a que mais apresenta diferenças na estrutura física em comparação com as demais Escolas do Campo I. A diferença é visível no número de classes multisseriadas; diferente das outras, que possuem apenas uma turma, nesta escola existem três salas organizadas em multisseriado, atendendo à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Sua organização ocorre da seguinte forma: uma sala contempla alunos da educação infantil (pré-escola de 4 e 5 anos), outra sala multisseriada atende alunos do 1º e 2º ano, e, por fim, uma sala atende alunos do 3º, 4º e 5º ano (Quadro 6).

²⁹ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997 (FERNANDES, 2004, p. 7).

Quadro 6 – Quantitativo de aluno por sala

Identificação da sala	Série/Ano	Quantitativo de aluno
Sala A	Pré 4	6
	Pré 5	3
Sala B	1º ano	6
	2º ano	6
Sala C	3º ano	4
	4º ano	6
	5º ano	2

Fonte: elaborado pelo pesquisador (2023).

No geral, as condições da estrutura física da escola estão boas. A escola é composta pelas seguintes dependências: um pátio, três salas de aula, quatro banheiros, uma cozinha, uma varanda e uma área de serviço. Seu funcionamento ocorre no período matutino, com uma professora responsável pela “Sala A”, a professora Ana pela “Sala B” e a professora Lia pela “Sala C”. Ademais, a escola conta com três funcionárias: uma responsável pela merenda, outra na função de zeladora e, por fim, uma que exerce o papel de inspetora.

Figura 19 – Fachada da escola Embaúba



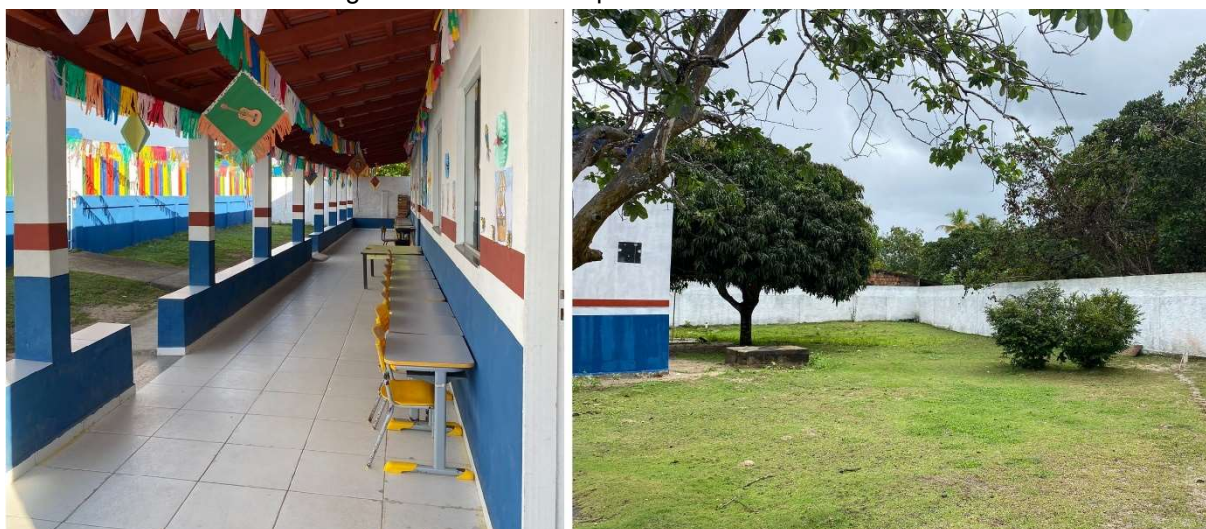
Fonte: arquivo próprio (2023).

A escola é murada, e sua fachada chama bastante a atenção devido às cores e à estrutura do muro em formato de lápis de cor. Contudo, foi possível observar que a estrutura externa está bem acabada. A escola conta com energia elétrica e água de

poço artesiano. Para os alunos beberem água, é disponibilizado um filtro elétrico, ligado a uma mangueira que conecta à caixa d'água.

Ao entrar na escola, logo é possível se deparar com sua varanda e seu pátio (Figura 20). Durante o recreio, o canto da varanda é equipado com várias cadeiras e mesas, pois esse espaço é usado como refeitório, já que a escola não possui um espaço apropriado.

Figura 20 – Varanda e pátio da escola Embaúba



Fonte: arquivo próprio, 2023.

As salas A e C (Figura 21) compartilham características em comum, tanto em sua estrutura física quanto em materiais pedagógicos. Ambas são espaçosas, arejadas e iluminadas, com a mobília composta por: um birô com cadeira; cadeiras e mesas para os alunos; um quadro de material MDF; uma televisão; uma estante de aço, na qual são guardados materiais didáticos pedagógicos; e uma estante de madeira para apoiar os livros didáticos. A única diferença entre as salas é o ventilador de parede, que está presente na sala C e ausente na sala A. Observou-se que as estantes de aço estavam enferrujadas, enquanto os demais itens estavam bem conservados.

Figura 21 – Sala A e Sala C



Fonte: arquivo próprio, 2023.

A estrutura física das duas salas está conservada, com janelas de vidro e paredes revestidas de cerâmica. Ambas as salas possuem vários materiais didáticos pedagógicos (Figura 22). Assim como nas demais escolas investigadas, nas duas salas há caixas de brinquedos e diversos livros armazenados inadequadamente. No entanto, essas salas possuem televisores de última geração, diferentemente das demais. Ademais, a internet é uma realidade nessa última escola investigada, conforme relatado pela professora Lia, que diz: “Nós temos a televisão que a gente utiliza muito, também temos internet e muito material pedagógico.”

Figura 22 – Materiais didático pedagógico da escola Embaúba



Fonte: arquivo próprio, 2023.

A sala B (Figura 23), que atende alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental, tem como docente a Ana. De todas as salas da escola, esta é a que apresenta mais problemas na infraestrutura. Ana relatou que a sala surgiu como estratégia, pois “todos os alunos daqui estavam juntos da educação infantil, primeiro, segundo e pré-escola. Por isso que surgiu essa sala” (Ana). Portanto, o espaço foi improvisado, visto que anteriormente possuía outra função. A sala precisa de reparos; durante a visita, notou-se que ela pingava quando chovia. As paredes não possuem acabamento. A sala é muito pequena, o que não possibilita que seja arejada e iluminada adequadamente. A mobília é composta por: um balcão de mármore com um ventilador, livros didáticos, computador e impressora digital; uma caixa de brinquedos no chão; uma mesa e uma cadeira para a professora; um ar-condicionado sem funcionamento; cadeiras e mesas para os alunos; e um armário de madeira com livros. A cadeira da professora é do mesmo formato das cadeiras dos alunos, pequena e desproporcional para seu tamanho.

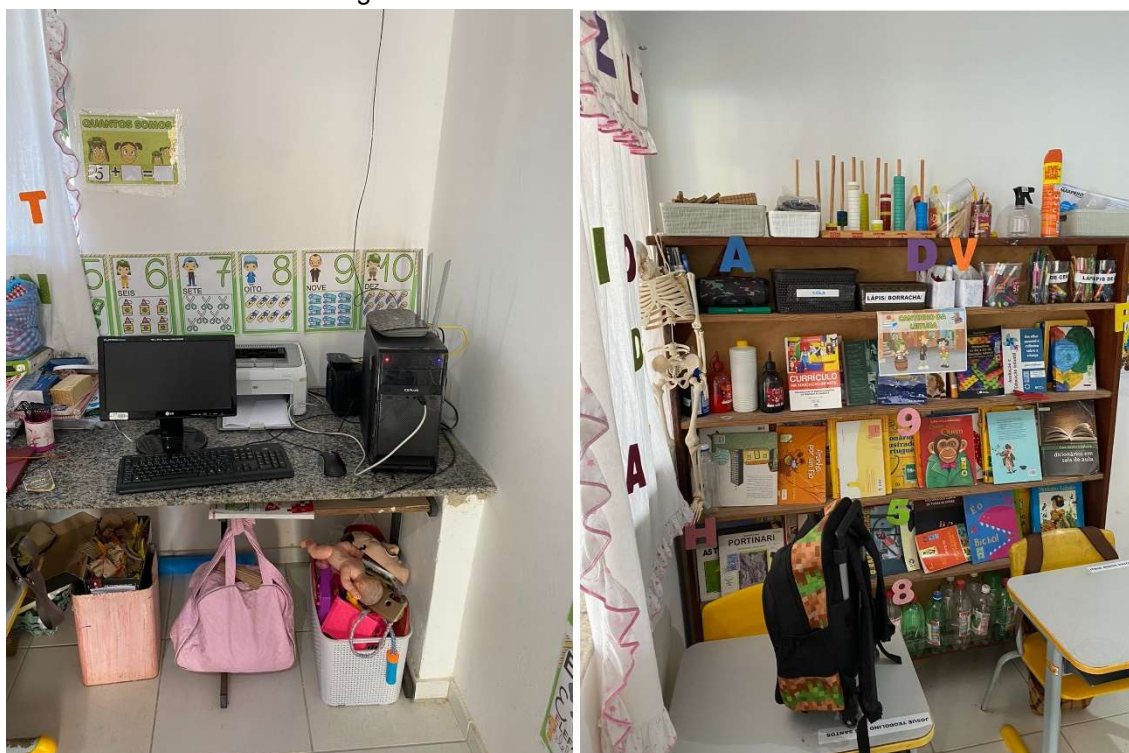
A sala contém um número significativo de material didático (Figura 24). O computador é utilizado por todas as professoras; sobretudo, devido à falta de espaço na escola, o equipamento permaneceu no mesmo local, que antes servia como sala de apoio para as professoras. O armário de madeira fica no canto da sala, rente à mesa dos alunos.

Figura 23 – Sala da professora Ana (B)



Fonte: arquivo próprio, 2023.

Figura 24 - Materiais didáticos da sala B



Fonte: arquivo próprio, 2023.

Dos quatro banheiros disponíveis na escola, dois são destinados aos alunos, um masculino e outro feminino. Durante o período de visita, um banheiro não estava funcionando devido a um vazamento de água no vaso sanitário. Ambos os banheiros estavam bem conservados, mas não possuíam uma boa ventilação. Cada banheiro tinha paredes revestidas de cerâmica, um vaso sanitário e uma pia. Os outros dois banheiros, localizados ao lado da área de serviço, são utilizados pelas funcionárias da escola, sendo bem iluminados e arejados. Além da pia e do vaso sanitário, esses banheiros contavam com chuveiros elétricos.

A cozinha da escola funciona em um espaço muito pequeno, porém, bem iluminado e pouco arejado. Sua mobília é composta por: um forno elétrico; uma pequena pia; um freezer; uma geladeira; um fogão industrial ligado a um botijão de gás; uma prateleira de madeira fixada na parede; e um pequeno armário. A mobília da cozinha não é suficiente para o armazenamento da merenda.

Figura 25 – Cozinha da escola Embaúba



Fonte: arquivo próprio, 2023.

A área de serviço fica na parte de trás da escola (Figura 26). O espaço funciona como apoio para a cozinha, destinado à limpeza dos utensílios utilizados na preparação da merenda. O chão da área de serviço é revestido de cerâmica branca e contém uma pia no canto da parede. Perto do banheiro dos professores, é possível notar um carrinho cheio de livros empilhados.

Figura 26 – Área de serviço da escola Embaúba



Fonte: arquivo próprio, 2023.

5.4.4 Infraestrutura e Materiais Didáticos das Escolas do Campo I

É senso comum que, para o bom funcionamento das atividades em uma escola, é essencial contar com uma infraestrutura adequada, além da disponibilidade de materiais e equipamentos que facilitem o trabalho docente, impactando positivamente tanto os alunos quanto os professores.

Conforme exposto nas figuras acima, podemos perceber que as Escolas do Campo I possuem elementos básicos, como salas, banheiros, cozinhas e materiais didáticos, entre outros. No que tange à infraestrutura, nota-se que todas as três escolas estão recém-reformadas e com boas condições. Todavia, sabemos também que, para que o trabalho docente em sala de aula seja efetivamente de qualidade, é preciso de muitos outros elementos, como laboratórios, bibliotecas, quadras esportivas, espaços amplos, entre outros.

Isto posto, analisamos os relatos dos participantes da pesquisa no que tange à infraestrutura e aos materiais didáticos existentes nas escolas investigadas. Ademais, também analisamos, a partir de suas narrativas, qual a contribuição da secretaria para disponibilizar tais materiais.

Sobre a infraestrutura, a professora Lia relata sua felicidade em ver atualmente as escolas recém-reformadas. Há quatro anos, na gestão anterior, ela foi diretora das Escolas do Campo I e relembra com muita tristeza desse período, pois, segundo ela:

A escola da Ilha das Perobas estava caindo literalmente. A há dois anos a escola estava caindo e ela estava prestes a cair na cabeça dos alunos, na cabeça da professora. Estava preste a machucar todo mundo ali dentro, de tão perigosa que estava. Quem estava no poder antes parecia que não enxergava aquilo. A Secretaria de Educação da época não enxergava aquilo, ou fingiu não enxergar. Já a atual gestão teve esse olhar carinhoso junto à Secretaria de Educação atual. Eles tiveram esse olhar carinhoso de reformar aquela escola e deixar linda. No dia da inauguração eu chorei pra caramba, chorei de alegria. O que a secretaria fez ali, era aquele sonho meu há quatro anos (Lia)

Sobretudo, para que o ensino e a aprendizagem de fato aconteçam, é preciso mais do que apenas reformas na estrutura; é necessário criar espaços que contribuam para o fazer pedagógico do professor. O espaço de aprendizagem deve oferecer às

crianças ferramentas que facilitem o seu desenvolvimento, pois, de acordo com Gadotti (2000, p. 11), “as condições do espaço pedagógico condicionam a educação e o ensino”.

Na entrevista realizada com a coordenadora e o diretor, questionamos sobre as condições das mobílias das salas de aula (quadro, assentos para os alunos, armários, entre outros). A coordenadora Janaina expressou sua insatisfação com a reforma realizada na escola Embaúba em 2019. Segundo ela e Zé, enquanto as mobílias das escolas das ilhas são todas novas, na escola da rodovia algumas cadeiras, mesas e quadros foram reutilizados, conforme descrito a seguir:

“Os quadros antigamente eram os quadros de cimento, teve uma reforma que colocaram aqueles quadros brancos, só que o quadro que levaram para lá é de MDF, um material horrível, ele começou dar aquele monte de barriga, aí quando a gente vai escrever, a caneca fica grudada, ou seja, não presta. As outras são de vidros, por causa da reforma recente” (Janaina).

A fala da coordenadora comprova o que Hage (2011a, p. 99), diz em seus estudos que as multisseriadas muitas vezes “o número de carteiras que essas escolas possuem nem sempre é suficiente para atender a demanda, e o quadro de giz ou os vários quadros existentes estão deteriorados, dificultando a visibilidade dos alunos”.

Apesar dessas escolas estarem recém-reformadas, ainda há carência desses espaços nelas. Durante toda a observação, percebemos que as escolas possuem somente o necessário para seu funcionamento. Isso é afirmado pela professora Ana, quando diz: “eu vejo que o espaço ainda precisa de algumas adaptações. A gente não tem uma quadra, nem que seja de areia; a gente não tem um refeitório; a gente não tem uma sala de professores; a gente não tem um lugar para sentar; você mesmo viu aí”.

A partir da nossa observação, foi possível concluir que a sala da professora Ana (Figura 24) é a que mais apresenta uma infraestrutura inadequada. Conforme o relato da coordenadora Janaina, esta foi adaptada a fim de separar os alunos da pré-escola dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Tanto a coordenadora quanto a professora Ana sabem da precariedade da sala, no entanto, para elas, a criação desta foi um avanço, já que, segundo a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, não é

permitido agrupar em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Todos os alunos daqui e dos anos iniciais do ensino fundamental estavam todos juntos. Por isso que surgiu essa sala aqui, sala menor, improvisada que precisa de reparo. Essa parede era aqui, tinha duas portas, foi feito adaptação, fechou aqui para surgir essa salinha. Foi um ganho, por mais que tem parte improvisada, mas foi um ganho e tanto, ter esse espaço (Ana).

Todas as três escolas compartilham características comuns. A única diferença em relação às escolas da ilha é que elas possuem um pequeno refeitório, conforme relatado pela Flor:

“Ó, igual agora, com a reforma da escola, eu achei assim que veio muito positivo. Os recursos, eu achei que melhorou bastante. As crianças tiveram um lugar pra eles brincarem, pra explorarem. Fizeram aquele pátio ali que é a varanda, fizeram um pequeno refeitório. Hoje nós temos, mas antes nós não tínhamos, hoje nós temos, então hoje a criança ela explora bastante aquele espaço daquela varanda ali, que é o pátio pra eles, é pequeno, mas é um pátio e que eles conseguem explorar. Eu não vou falar pra você que é o suficiente”.

Foi indagada à professora se ela acha suficiente a reforma das escolas realizadas pela prefeitura e ela respondeu: “Poderia ser melhor? Poderia. Mas eu acho que é só o que está ao alcance deles que estão fazendo; eu acho que está ajudando muito.”

A coordenadora Janaina disse que nenhuma das escolas possui, de fato, um refeitório como nas escolas urbanas. Os dois refeitórios, conforme a Figura 8 e a Figura 14, são pequenos; são apenas mesas dispostas para a merenda. Já a Escola Embaúba não tem nem mesmo esse espaço; são cadeiras improvisadas colocadas no canto da parede da varanda, conforme exposto na Figura 20.

Tratando-se de biblioteca, a coordenadora ainda esclarece que “as escolas não possuem biblioteca. Sempre há acervos de livros, alguns livros doados que vêm para as escolas, e sempre fazemos o cantinho da leitura. Mas assim, biblioteca, biblioteca não tem não”. Ao retornarmos às Figuras 9, 16, 22 e 24, podemos evidenciar esta fala da coordenadora, pois os livros ficam dispostos muitas vezes na própria sala, em espaços improvisados com caixotes de madeira.

Diante do exposto, é inevitável comparar as escolas das áreas rurais com as escolas urbanas. Ao fazer uma análise, percebemos que todas as escolas urbanas do município também passaram por reformas. A sede possui sete escolas, quase todas com salas climatizadas, grandes refeitórios, quadras esportivas, bibliotecas, salas de multimídia e salas de professores. Em contraste, as escolas rurais não foram contempladas com esses espaços durante a reforma.

Com isso, é possível concluir que grande parte das escolas multisseriadas do campo possui somente uma sala de aula. Hage (2011a, p. 99) corrobora que muitas vezes os professores precisam realizar as atividades pedagógicas e todas as demais atividades envolvendo os sujeitos da escola e da comunidade em uma única sala. Ele ainda acrescenta que tais escolas “carecem de outros espaços, como refeitórios, banheiros, local para armazenar a merenda ou outros materiais necessários”.

Concordamos com Barros *et al.* (2010, p. 24) quando diz que é:

Injustificável a existência de escolas públicas no campo que se apresenta sem as condições adequadas de infraestrutura e didático pedagógico, ainda que possamos identificar esforços do poder público para oferecer a educação escolar nas pequenas comunidades rurais, em especial, naquelas que se encontram mais distantes das sedes dos municípios.

Buscamos entender, na questão dezoito da entrevista com as professoras, quais recursos as escolas não dispõem e que poderiam contribuir para o desenvolvimento das atividades educativas. Comparando as declarações, identificamos respostas semelhantes entre as entrevistadas das escolas das ilhas, como segue:

“Eu gostaria muito de uma quadra esportiva, uma biblioteca, uns computadorinhos para os alunos, para eles saberem o que que é o computador. Seria bom se tivesse aqueles telões ou o Data Show. Seria tão bom” (Flor).

“Eu gostaria de computadores. Como vou trabalhar as habilidades com as crianças, se eu não tenho nem computador e nem internet? Tem que ter os dois, então como são poucos alunos, a prefeitura podia investir em máquina, para atender as necessidades dos meninos aqui da ilha” (Michele).

O Decreto 7.352/2010 prevê a implementação de mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo, como é possível perceber no artigo 3º, inciso IV: “contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do

acesso a computadores, à conexão com a rede mundial de computadores e outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo”. Apesar da exigência do decreto, isso não acontece em todas as escolas do campo do município (Brasil, 2010).

As respostas das professoras da escola localizada na rodovia foram diferentes. Acreditamos que isso ocorreu porque elas já possuem alguns dos materiais sugeridos pelas professoras das ilhas. Ana gostaria que a escola onde trabalha tivesse mais espaços além das salas de aula.

“Eu gostaria de espaço o espaço externo, refeitório, parquinho para as crianças, porque na verdade eles vem de uma realidade que eles não têm na casa deles, eu vejo que já é ilimitado, então se tivesse um espaço de lazer, e o espaço do refeitório para eles [...]” (Ana)

No que se trata especificamente de materiais didáticos, as professoras alegam que as escolas possuem uma grande abundância. No entanto, ao revisar as falas das professoras Michele e Flor, constatamos que, diferentemente da escola da rodovia, as escolas das ilhas ainda dispõem mal de recursos mais atualizados, avançados e de qualidade, tais como data show, TV de LED, impressora, computador, caixa de som amplificada, dentre outros. Isso fica mais evidente na fala da professora Michele:

“Meu desafio pedagógico é a falta de internet, às vezes quero fazer pesquisa com os alunos, quero elaborar uma aula onde eu preciso de um vídeo para estruturar melhor o conhecimento que eu estou passando, eu não tenho essa ferramenta importante. O que eu faço é planejamento para semana toda, baixo o vídeo no meu telefone, e trago para apresentação dos meus conteúdos”.

Durante a entrevista, pedimos às professoras que citassem alguns dos recursos disponíveis nas escolas que contribuem para seu fazer pedagógico. Identificamos que os materiais que faltam nas escolas das ilhas estão presentes na escola da rodovia, conforme descrito a seguir:

“[...] impressora, computador, livros didáticos, caderno, lápis e borracha. Na maioria das vezes a gente tem em abundância, você pode olhar ali, tem sempre um vidro cheio de cola, tem pincel, sempre em grande quantidade, isso aí gente não falta” (Ana).

“Nós temos a televisão que a gente utiliza muito; a internet, ela ajuda muito. Material pedagógico a gente tem demais” (Lia).

Tanto a professora Michele quanto a professora Flor citaram os mesmos recursos existentes em suas escolas, como o material dourado, o jogo de bingo e os livros didáticos. Percebemos, nesses depoimentos, que essas professoras disponibilizam recursos didáticos limitados.

As respostas das professoras nos remetem à discussão de que as escolas mais próximas da cidade são as que recebem melhor infraestrutura e materiais pedagógicos. Apesar de as três escolas estarem situadas a quase à mesma distância, o acesso a cada uma delas é diferente. Sobretudo, a Escola Embaúba é a mais próxima da cidade. Nesse sentido, concordamos com Hage (2011a, p. 464) ao considerar que:

O fator de localização da população se constitui enquanto elemento intensificador da desigualdade na oferta de oportunidades de escolarização, de forma que, quanto mais próximo dos centros urbanos, maiores são as oportunidades de ensino da população.

Buscamos entender, nas entrevistas com as participantes da pesquisa, com que frequência os recursos didáticos pedagógicos são disponibilizados. Segundo Lia, sempre que as professoras precisam de materiais pedagógicos, elas recorrem ao diretor e à coordenadora; normalmente, isso acontece a cada quinzena. Corroborando com o que foi investigado e descrito no item 4.2.2 “A gestão das Escolas do Campo I”, a professora Ana relata que:

“No geral de material pedagógico de uso diário do aluno não falta, na verdade, o PDDE ele vem todo ano, ele vem em duas parcelas, no início e depois no decorrer do ano letivo”. O PDD é um o programa de dinheiro direto na escola do governo, e esse programa é para dar mais autonomia para escolas para se manter. Ele é dividido em duas partes, o custeio e o capital. O capital é para comprar esses bens que demandem um maior investimento financeiro. O custeio é papel e essas coisas de uso diário” (Ana).

Conforme o excerto narrado acima, as escolas possuem recursos próprios advindos do FNDE, através do repasse do PDDE, e, de certa forma, parte desses recursos é destinada aos reparos das escolas. No que tange aos materiais pedagógicos, as escolas não possuem materiais específicos para atender à comunidade do campo. Os livros didáticos que estão nos caixotes dessas escolas são os mesmos livros disponibilizados para as escolas urbanas. A professora Michele relata que:

“os livros didáticos não atendem as nossas necessidades. Eu por exemplo, quando eu pego um livro para trabalhar, eu tenho que pesquisar na internet outras atividades para dar apoio aquele tema, de acordo com a realidade

deles. Os materiais pedagógicos são voltados para educação urbana, não temos matérias pedagógicos para atender as necessidades das escolas do campo” (MICHELE).

Conforme relatado por Hage (2011a, p. 101), os livros didáticos que circularam nessas escolas, na maioria das vezes, são antigos e ultrapassados. Segundo o autor, o professor precisa assumir a postura de investigador; é necessário fazer uma reflexão e levar em consideração outras fontes para a seleção e organização do conhecimento para a formação dos alunos. Os professores podem adotar algumas estratégias para contornar essa situação, como: adaptar os materiais disponíveis para torná-los mais relevantes para a realidade rural dos alunos; aproveitar os recursos disponíveis na comunidade, como fazendas, áreas de cultivo, reservas naturais, entre outros, para realizar atividades práticas e contextualizadas.

Um ponto interessante a ser destacado no trabalho docente das escolas pesquisadas é a utilização dos recursos que a natureza oferece para a realização do trabalho pedagógico. Conforme observado durante a pesquisa, as professoras não limitam suas aulas apenas aos materiais pedagógicos; elas aproveitam os espaços externos da escola para enriquecer suas aulas, como podemos notar nas Figuras 28 e 29.

Figura 27 - Aula de Campo da professora Michele



Fonte: arquivo próprio, 2023.

Figura 28 – Aula de campo da professora Flor



Fonte: arquivo próprio, 2023.

5.4.5 O Regime de Trabalho das Professoras

Muitos acreditam que a classe dos professores é a base da sociedade, pois é através dela que são formadas todas as outras profissões. Contraditoriamente, tal classe vem sofrendo há anos com a desvalorização profissional e salarial. Gatti e Barretto (2009, p. 247) apontam que “os salários recebidos pelos professores não são tão compensadores, especialmente em relação às tarefas que lhe são atribuídas”. Portanto, os professores sofrem com cargas horárias e tarefas que estão além do seu ofício de ensinar. Conforme dizem Assunção e Oliveira (2009, p. 361):

Executar outras tarefas durante o curso da ação principal, atender o aluno individualmente e controlar a turma coletivamente e preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle são dimensões da intensificação do trabalho que implicam regular com urgência. Situações de sobreposição de tarefas podem explicar o cansaço físico, vocal e mental docente.

A professora Ana deixou claro em seu discurso que exerce outras funções e não tem descanso em seu cotidiano escolar, conforme relatado a seguir:

A gente não tem uma sala de professor, a gente não tem um lugar para sentar, não tem lugar para descansar. A gente não tem descanso, a gente chega de manhã, toma café e depois a gente fica o tempo todo por conta do aluno. Inclusive no recreio a gente ajuda a cuidar dos alunos.

Não compete aos professores, durante o intervalo, controlar a movimentação dos alunos dentro da unidade escolar e em suas dependências. De acordo com o Regimento Comum Unificado das Escolas Municipais de Nova Viçosa, é função do professor:

- I – Manter eficiência do ensino na área específica de sua atuação;
- II – Elaborar, anualmente, os planos de curso, de unidades e de recuperação de sua matéria e o plano de ensino específico;
- III – Ministrar aulas de acordo com o horário estabelecido, cumprindo o número de dias letivos fixados pelo Estabelecimento e registrando, no diário de classe, a matéria lecionada e a frequência do aluno, bem como a própria frequência;
- IV – Responder pela ordem na sala de aula, pelo bom uso do material didático e pela conservação dos laboratórios;
- V – Orientar o trabalho escolar e quaisquer atividades extraclasse relacionadas com sua matéria, esforçando-se por obter o máximo de aproveitamento do aluno;
- VI – Cumprir as disposições regimentais referentes à verificação do aproveitamento do aluno;
- VII – Fornecer à Secretaria os resultados da avaliação nos prazos fixados no calendário escolar;
- VIII – Ministrar aulas preparatórias para provas e estudos de recuperação, nos períodos previstos no calendário escolar, responsabilizando-se pela avaliação;
- IX – Respeitar a diferença individual do aluno, considerando as possibilidades e limitações de cada um, mantendo-o em classe no período de aula;
- X – Participar, salvo impedimento legal ou regimental, de comissões julgadoras e outras, para as quais for designado;
- XII – Fornecer a Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional, com regularidade, informações sobre seus alunos;
- XIII – Participar, ativamente, dos conselhos de classe e de outros órgãos colegiados de que, por força deste Regimento, for membro;
- XIV – Atender à família do aluno, quando for solicitado;
- XV – Acatar as decisões da Diretoria, de órgãos colegiados e demais autoridades do ensino;
- XVI – Proceder a crítica de prova, exame, exercício, trabalho e tarefa realizados pelo aluno;
- XVII – Zelar pelo bom nome do Estabelecimento, dentro e fora dele, mantendo uma conduta compatível com a missão de educar;
- XVIII – Evitar o uso pelo aluno de processos fraudulentos na execução de trabalho, prova e exame;
- XIX – Entregar ao Estabelecimento todos os documentos necessários para investidura no exercício da profissão, bem como para contratação, sempre que exigidos, satisfazendo plenamente as leis vigentes e as obrigações previstas neste Regimento;
- XX – Manter a disciplina dos alunos.

Durante a observação participante, foi possível notar que as professoras que atuam nas escolas das ilhas estão mais sujeitas a realizar outras funções, já que ambas as

escolas possuem apenas duas funcionárias: uma professora e uma responsável pela merenda. A professora Flor, por exemplo, não tinha horário de intervalo, pois precisava dedicar seu tempo para cuidar e entreter seus alunos, principalmente os da educação infantil. Além disso, ela frequentemente interrompia a aula para cuidar da higiene desses alunos. Hage (2011a) relata que isso acontece na maioria das escolas multisseriadas, nas quais:

Um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula. Esse isolamento acarreta uma sobrecarga de trabalho ao professor, que se vê obrigado nessas escolas ou turmas a assumir muitas funções além das atividades docentes, ficando responsável pela confecção e distribuição da merenda, realização da matrícula e demais ações de secretaria e de gestão, limpeza da escola e outras atividades na comunidade, atuando em alguns casos como parteiro, psicólogo, delegado, agricultor, líder comunitário, etc (Hage, 2011a, p. 100).

De acordo com Assunção e Oliveira (2009), o processo de intensificação do trabalho vivido pelos professores nas escolas públicas pode comprometer a saúde, sobretudo por colocar em risco a qualidade da educação, na medida em que tais profissionais se encontram constantemente em situação de ter que decidir o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga.

No município, existe a lei do plano de cargos e salários dos profissionais da educação; todavia, ela não atende às reais necessidades dos docentes. Atualmente, o professor que ocupa uma carga (efetivo ou temporário) tem uma jornada de trabalho de 20 horas semanais. Segundo informações obtidas junto à secretaria, os professores contratados têm salário diferente dos concursados.

Até o ano de 2014, a carga horária do professor do município era de 25 horas semanais, sendo 20 horas de aula e 5 horas de atividades, como planejamento. Na época, professores entraram em greve por quase um mês, reivindicando reajuste salarial e aumento no tempo das aulas semanais. Com apoio do Sindicato Associação dos Professores Licenciados do Brasil – Seção da Bahia (APLB-BA), e após reunião com a coordenadora do APLB-BA, advogado do sindicato, prefeito e equipe da Secretaria de Educação de Nova Viçosa, os professores resolveram sair às ruas para se manifestar (APLB – SINDICATO, 2014).

Após as greves e reuniões, foi firmado um acordo entre o Ministério Público, a APLB e a prefeitura, no qual se tratava da redução da jornada de trabalho dos servidores do Magistério Público de Nova Viçosa e do ajuste salarial. No acordo, ficou estabelecido que a jornada de trabalho dos professores seria reduzida para 20 horas. Portanto, como resultado de muita luta e resistência, atualmente todos os professores do município trabalham quinze horas aula e cinco horas em atividades diversas, como planejamento.

É nessa perspectiva que os autores Silva, Miranda e Bordas (2019, p. 12) defendem que “os professores e entidades representativas devem manter a reivindicação da contínua valorização profissional perante a sociedade, resgatando o interesse que outrora existia nos jovens em ser professor”.

De acordo com Tostes e seus colaboradores:

A desvalorização do trabalho do professor se traduz pelo desrespeito por parte dos alunos, baixos salários, carga de trabalho exaustiva, alto número de alunos por classe e pressão por metas de produtividade, fatores responsáveis pelo intenso sofrimento docente (Tostes *et al.*, 2018, p. 89).

No caso dos professores temporários, estes não têm progressão salarial, o que significa que sempre receberão o mesmo vencimento básico, que gira em torno de R\$ 2.210³⁰. Ao revisitar o plano de carreira e fazer uma pequena comparação com os professores efetivos, observa-se que, mesmo que o professor temporário possua licenciatura plena em pedagogia ou habilitação específica, ele é remunerado como se fosse um concursado de nível I, ou seja, alguém que precisa apenas do ensino médio na modalidade normal (magistério).

Segundo o plano de carreira, o professor efetivo que possui apenas o ensino médio na modalidade normal inicia sua carreira como nível I, recebendo o mesmo que o temporário. O professor que possui formação em nível superior, em curso de licenciatura plena em pedagogia ou correspondente à área do conhecimento específico, inicia a carreira recebendo em torno de R\$ 2.387. De acordo com o

³⁰ Vale ressaltar que esse salário teve início a partir de novembro de 2023, com base no projeto de lei nº 16/2023 aprovado pela Câmara de Vereadores do Município de Nova Viçosa.

documento, após o estágio probatório, o professor pode subir de nível, o que corresponde a 8% a mais, considerando a formação (pós-graduação lato sensu, mestrado ou doutorado). A pós-graduação lato sensu corresponde ao nível três, mestrado ao nível quatro e doutorado ao nível cinco (ANEXO A).

Em conversa informal com algumas professoras do município, percebemos a insatisfação com as normativas dispostas no documento, pois ele está desatualizado. Sua única e última versão é referente ao ano de 2010. Elas relatam que a atualização do Plano de Carreira do Magistério Público Municipal é uma reivindicação de todos os professores de Nova Viçosa.

Após revisitar o questionário e analisar o documento, confirmamos que duas professoras das Escolas do Campo I possuem salário base de nível três, equivalente a R\$ 2.578, devido às suas pós-graduações em cursos na área da educação, com duração mínima de 360 horas. É importante ressaltar que não estamos levando em consideração os cursos de formação continuada com mais de 120 horas nem o tempo de carreira, conforme previsto no artigo 33 (Nova Viçosa, 2010).

Conforme já relatado, as outras duas professoras trabalham no município há mais de dez anos. Se fossem contempladas pelo plano de carreira, uma estaria no nível três, pois possui especialização; a outra estaria no nível dois, pois possui formação em pedagogia. Além disso, ambas receberiam 8% a mais sobre seu salário base devido ao tempo de carreira, conforme previsto no art. 19 (ANEXO B).

Enquanto os professores efetivos têm seus direitos assegurados, aqueles em cargos temporários são simplesmente contratados para o período do ano letivo para desempenhar as mesmas funções dos efetivos, sem usufruir dos mesmos direitos. É nessa perspectiva que Vieira e Maciel (2011) acreditam que as condições de trabalho dos professores em regime temporário são mais precárias do que as dos concursados. De acordo com as autoras, esses professores são sobrecarregados, ficando assim “sem as devidas condições de tempo para estudo, de remuneração para manutenção da vida, sem expectativa de continuidade do seu trabalho, ou em poucas palavras, sem as condições de trabalho necessárias [...]” (Vieira; Maciel, 2011, p. 162). Além disso, “sofrem pressões de políticos e empresários locais, que possuem forte

influência sobre as secretarias de educação, submetendo-se a uma grande rotatividade, ao mudar constantemente de escola e/ou de comunidade em função de sua instabilidade no emprego” (Hage, 2011a, p. 100).

Vale ressaltar que, de acordo com o inciso II do artigo 37 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, é possível a contratação temporária, sem a aprovação em concurso público, a fim de suprir a falta de profissionais concursados. Todavia, é importante deixar claro que o último concurso para professores do município de Nova Viçosa aconteceu há mais de dez anos, o mesmo período de tempo em que as professoras investigadas trabalham em regime temporário. Sobre isso, a própria LDB (BRASIL 1996), em seu art. 85, deixa claro que:

Qualquer cidadão habilitado com a titulação própria poderá exigir a abertura de concurso público de provas e títulos para cargo de docente de instituição pública de ensino que estiver sendo ocupado por professor não concursado, por mais de seis anos, ressalvados os direitos assegurados pelos arts. 41 da Constituição Federal e 19 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Portanto, embora a legislação do país mencione a necessidade de aprovação de concurso público para o ingresso de docentes na educação pública, as lacunas nas leis que regulamentam a admissão de professores temporários visam garantir o atendimento de necessidades de excepcional interesse público. É mais econômico para a administração pública contratar professores por um prazo determinado, pois isso gera menos gasto.

Podemos dizer que uma das razões possíveis para o Estado persistir em admitir profissionais não concursados está relacionada à tendência neoliberal de reduzir os gastos do governo. De acordo com Frigotto (2006), as políticas neoliberais tendem a priorizar o investimento em áreas consideradas rentáveis, enquanto reduzem o investimento nas áreas sociais, como a educação, que não geram lucro imediato ou tangível.

O deslocamento do trabalhador, ou seja, o tempo e os meios de transporte utilizados para ir e voltar do trabalho, não fazem parte do conceito de regime de trabalho em si. No entanto, as condições de deslocamento podem influenciar indiretamente o regime

de trabalho, especialmente em casos em que o tempo de deslocamento afeta a jornada de trabalho total ou a saúde e o bem-estar do trabalhador.

Dessa forma, é imprescindível analisar o trabalho docente levando em consideração a sua totalidade. Sobre o deslocamento, Hage (2014, p. 1174) relata que um dos inúmeros fatores que interferem na qualidade da educação são “[...] as longas distâncias que os estudantes e docentes percorrem no deslocamento até a escola e as condições de transporte inadequadas [...]”. Essas condições podem afetar a organização do trabalho pedagógico, contribuindo para o fracasso escolar dos alunos do campo.

Exposto isso, questionamos as professoras sobre a distância entre suas residências e as escolas onde atuam como docentes. Percebemos que a maioria percorre a mesma distância. Somando a ida e a volta, as professoras Ana e Lia percorrem 30 km diários de suas casas até a escola. Já as professoras Michele e Flor percorrem 40 km diários para lecionar nas escolas das ilhas.

Indagadas sobre qual meio de transporte é utilizado para fazer o deslocamento de casa até as escolas onde trabalham, Ana e Lia indicaram que fazem esse percurso em seus próprios carros. As professoras Michele e Flor utilizam uma lancha (Figura 39), que é disponibilizada pela secretaria de educação.

Figura 29 – Transporte utilizado pelas professoras das Ilhas de Barra Velha e Ilha da Perobas



Fonte: arquivo próprio, 2023.

É importante destacar que a capacidade de pessoas em uma lancha é determinada de acordo com as especificações de segurança e as regulamentações marítimas em vigor no Brasil. Essas regulamentações também podem levar em consideração fatores como o peso total das pessoas, equipamentos e carga a bordo para garantir a estabilidade e a segurança da embarcação. No caso da lancha utilizada pelas professoras, considerando que seu comprimento é de 5 metros, sua capacidade é de até cinco pessoas, segundo informações coletadas junto à Marinha do Brasil.

Além das professoras, a funcionária da merenda da Escola Mangue Branco também utiliza o transporte diariamente. Segundo elas, o percurso da casa dela até a escola dura quase cinquenta minutos. Elas precisam sair do porto no máximo às 5h45min, pois o marinheiro primeiro deixa Michele na Ilha da Barra Velha e, em seguida, a professora Flor na Ilha das Perobas. Para entender melhor o deslocamento, solicitamos às participantes da pesquisa que descrevessem o trajeto até a escola. Constatamos que este é um momento bastante precário, com relatos predominantes das dificuldades enfrentadas diariamente, especialmente devido às más condições do rio durante o período de vento sul, como podemos observar no depoimento a seguir:

A lancha não é um mau transporte, porém, não tem muita segurança por ser um transporte pequeno, uma lancha pequena. Então assim, o tempo bom é de boa, a gente vai. Igual eu te falei, dura em torno de quarenta a cinquenta minutos, de boa. Quando tem o vento sul e aquelas marés fortes é que a gente fica um pouco assustada, porque é de assustar mesmo” (Flor).

Portanto, nesse percurso, muitas situações desafiadoras são vivenciadas pelas professoras, principalmente nos períodos chuvosos, quando o medo e a insegurança tomam conta dos participantes. Curiosamente, a professora Michele informalmente nos relatou que prefere dormir na escola durante toda a semana e voltar apenas nas sextas-feiras para evitar essas situações. Durante a observação, isso ficou evidenciado, pois constatamos que ela utiliza um espaço vago da Escola Mangue Branco, que, segundo o PPP, é uma sala multifuncional; contudo, não está sendo utilizada para seus devidos fins.

Assim como Hage (2014), Barros *et al.* (2010, p. 25) informa que o processo de ensino aprendizagem é prejudicado porque “há dificuldade enfrentada pelos professores e

estudantes em relação ao transporte escolar e às longas distâncias percorridas para chegar à escola e retornar as suas casas, realizadas por diferentes vias e meios de transportes utilizados no campo”.

Outros relatos que nos chamaram bastante atenção foram os das professoras efetivadas, que alegaram receber 5% como ajuda de custo para o deslocamento. Contudo, essa ajuda de custo é fornecida apenas para os efetivados, que trabalham no campo ou no Centro de Atendimento Social e Educacional Especializado (CASEE). Nos trechos das entrevistas a seguir, destacam isso:

Eu venho de carro, no meu carro, em torno de 15 minutos. Quando o tempo está ruim eu gasto mais um pouquinho, porque por mais que a estrada seja asfaltada, a gente tem que ter certos cuidados, principalmente nesse trecho próximo da escola, por conta dos animais silvestres. E sobre a questão da ajuda de custo, a gente não tem, o município de nova viçosa, para o concursado que trabalha no Centro de Atendimento Social e Educacional Especializado e no campo ele tem 5% de ajuda de custo, então eu vindo pro campo, ele é uma realidade para mim, que dá em torno de 110 reais, que a gente já ganha por conta do plano de carreira, mas a gente gasta muito mais que isso (ANA).

Hoje eu uso o meu transporte particular. Tem um auxílio de cinco por cento em cima do salário que eles falam que é pro transporte. Eu praticamente não uso isso pra trabalhar, porque não dá, é pouco. Mas é essa ajuda que eu tenho (LIA).

É possível comprovar os relatos acima na Lei Complementar nº 028/2010, que regulamenta o Plano do Magistério Público Municipal, no art. 33, inciso I, alínea b), que estabelece gratificação de “5% (cinco por cento) pelo exercício em escola municipal do campo”. Isso é mais uma evidência do descaso com os professores contratados, que fazem o mesmo trajeto em condições muito mais precárias, mas, mesmo assim, não se beneficiam daquilo que deveria ser seu direito.

Mesmo recebendo a gratificação, as professoras precisam retirar parte do seu salário para se deslocarem até suas respectivas escolas. Sobre isso, Hage (2011a, p. 102) afirma que os professores se sentem desprivilegiados em relação aos professores que atuam em escolas urbanas, pois precisam desempenhar funções em pequenas comunidades sem as mínimas condições, o que os obriga a executar tarefas com seus próprios meios, como o deslocamento até a escola. Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2010, p. 58) relatam que a maioria dos professores das escolas do campo não possui ajuda de custo para locomoção.

Durante a pesquisa, observamos que as professoras contratadas se mostraram receosas em responder algumas perguntas e optaram por permanecer em silêncio. A respeito disso, Hage (2011a, p. 100) argumenta que isso ocorre porque:

[...] Muitos professores são temporários e, por esse motivo, sofrem pressões de políticos e empresários locais, que possuem forte influência sobre as secretarias de educação, submetendo-se a uma grande rotatividade, ao mudar constantemente de escola e/ou de comunidade em função de sua instabilidade no emprego.

Portanto, além das condições de trabalho, a instabilidade no emprego pode afetar negativamente o bem-estar dos docentes, gerando ansiedade e incerteza em relação ao seu futuro profissional. Ademais, a constante rotatividade docente pode prejudicar a continuidade e a qualidade do ensino, já que os alunos podem ter dificuldade em se adaptar a diferentes métodos de ensino e estilos de cada professor.

5.4.6 As propostas de ações para melhorar as condições de ensino das escolas multisseriadas do município pesquisado

Diante de todos os desafios identificados durante a pesquisa, surge a ideia de criar mais um objetivo específico para este estudo, que consiste em apresentar propostas de ações para melhorar as condições de ensino das escolas multisseriadas do município pesquisado. Para que as propostas sejam efetivas, colocamo-nos à disposição da Secretaria Municipal para, em conjunto, repensarmos estratégias e caminhos para que tais propostas sejam concretizadas.

A fim de solucionar os desafios enfrentados pelos profissionais da educação nas escolas multisseriadas de Nova Viçosa, propomos inicialmente que os responsáveis pela educação do município proporcionem:

- Formação continuada para todos os profissionais da educação envolvidos nas escolas investigadas. Essas formações devem basear-se na concepção da Educação do Campo e nos pilares para a escolarização na perspectiva de transformação social;
- Reformular o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas investigadas, para que deixem de ser apenas escolas no campo e passem efetivamente a ser escolas

do campo. Isso inclui romper com o modelo seriado que tem se materializado nessas instituições;

- Incorporar modelos de ensino voltados para educação do campo, como por exemplo a Pedagogia da Alternância, que além da formação integral, oferece um calendário mais dinâmico que pode ser adaptado às condições adversas, como condições climáticas extremas, sazonalidade das atividades agrícolas/extrativistas ou outros desafios específicos enfrentados pelas comunidades rurais.
- Criar um currículo que contemple as características de cada comunidade no qual as escolas estão inseridas, a fim de perpetuar os saberes tradicionais e culturais de cada uma. Ou seja, incluir nesse documento assuntos como agricultura sustentável, extrativismo para subsistência, preservação ambiental, conhecimentos tradicionais locais e habilidades práticas relacionadas à vida no campo.
- Criar políticas públicas que valorizem também os professores contratados, visando à melhoria salarial;
- Estabelecer um sistema de deslocamento que atenda às especificidades de cada professor, proporcionando transporte adequado, que não os coloquem em situações degradantes.

Por fim, concluímos esta escrita com a proposição de construção de um espaço de discussão e formação denominado “Laboratório de Educadores de Escolas Multisseriadas do Campo de Nova Viçosa/Bahia” (ver Apêndice H). Inicialmente, a ideia era criar essa proposta em conjunto com os profissionais da educação das escolas investigadas, a partir de rodas de conversa. No entanto, devido às demandas profissionais e acadêmicas, não foi possível executar essa proposta junto à equipe. Portanto, parte do documento foi elaborada com base na nossa percepção como pesquisadores e nos resultados obtidos nesta pesquisa. Consideramos, contudo, que a contribuição dos participantes seria valiosa. Assim, entregamos o esboço do documento impresso aos participantes da pesquisa para informá-los e solicitar sua contribuição e aprovação. No entanto, recebemos apenas o retorno da coordenadora e do diretor. Após as anotações desses, reformulamos e finalizamos o documento que está presente no corpo desta pesquisa.

Na devolutiva do documento, identificamos anotações da coordenadora Janiana, que afirmam que:

É fundamental que os professores compreendam plenamente seu papel e suas responsabilidades como educadores dos estudantes do campo. Além disso, é essencial abordar as dificuldades que alguns professores enfrentam com tecnologia, especialmente na criação de atividades específicas que atendam às necessidades desse contexto, já que essas muitas vezes não estão disponíveis em livros didáticos ou outros materiais convencionais. Essas dificuldades podem comprometer significativamente a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Em suma, considero as propostas muito pertinentes e ficaria extremamente satisfeita se conseguíssemos concretizá-las. Atualmente, estou em uma posição onde meu campo de visão se ampliou, e percebo que as necessidades que já identificava anteriormente são ainda maiores, mais importantes e urgentes para serem abordadas e, idealmente, superadas.

Sabemos que a alta demanda da secretaria, as exigências diárias, o planejamento e a disponibilidade dos professores dificultam a realização dessas proposições. Compreendemos também que as proposições apresentadas aqui são idealizações, que muitas vezes podem não sair do papel. No entanto, como pesquisadores, é nossa responsabilidade incentivar e estimular esses indivíduos a refletirem sobre a melhoria da educação nessas comunidades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de dividirem opiniões, sendo apoiadas por uns e criticadas por outros, as escolas multisseriadas persistem e desempenham um papel importante na vida dos homens e mulheres do campo. As escolas multisseriadas se tornaram atualmente, uma condição indispensável para que os camponeses, que durante anos tiveram seus direitos negligenciados, possam ter acesso à educação.

Precisamos ter clareza sobre a importância das classes multisseriadas como uma oportunidade de escolarização para os camponeses, que há anos sofrem com sistemas opressores e capitalistas que lhes negam o direito à educação de qualidade e à dignidade humana. A população do campo foi privada do direito de possuir suas terras, confiscadas durante a colonização do Brasil. Pensar na educação do campo é pensar em reparação histórica. É oferecer aos filhos da terra a oportunidade de ter uma educação libertadora. É a chance de eles entenderem que o trabalho, muito além do capital, é o que pode transformar a sociedade.

Lutar pela educação de qualidade para o povo do campo não é responsabilidade apenas dos movimentos sociais. Precisamos assumir essa luta e compreender que esses indivíduos precisam de melhores condições de vida, as quais foram comprometidas pelo sistema capitalista que corrompeu a sociedade.

Foi justamente com esse objetivo que, em nosso trabalho, buscamos dar voz a essas pessoas marginalizadas. Nossa pesquisa é um ato político, um ato de luta “Por uma Educação do Campo”. Precisamos abordar as negligências em relação à formação dos professores e à imposição de uma educação no campo que não é emancipadora. Precisamos também discutir a precariedade enfrentada pelas escolas do campo, que sofrem com a falta de recursos básicos. Precisamos refletir sobre a importância das escolas multisseriadas para as comunidades camponesas nas quais estão inseridas.

Isto posto, a pesquisa de cunho qualitativo do tipo etnográfico nos permitiu notar que as classes multisseriadas da Escola do Campo I não possuem um projeto político-pedagógico específico de educação do campo, mesmo estando agrupadas e nomeadas como “Escola do Campo I”. O modelo educacional implantado pela

Secretaria Municipal de Educação nas escolas investigadas é idêntico ao que vigora em toda a rede de ensino do município de Nova Viçosa, Bahia. Portanto, essas escolas não estão adequadas ao que está estabelecido na legislação da educação do Brasil, principalmente com as normativas que regem a educação do campo. O horário de funcionamento, o calendário e o currículo são os mesmos utilizados nas escolas da zona urbana. Sendo assim, é possível concluir que essas instituições seguem totalmente o paradigma urbanocêntrico, ou seja, no qual o campo é visto como um apêndice da cidade. Nesse paradigma, não é levada em consideração a heterogeneidade que caracteriza as multisseriadas, na interação entre os alunos, seus contextos e saberes, conforme defendem Moraes *et al.* (2010), Arroyo (2007), Hage (2011a,b), entre outros pesquisadores.

A educação no campo que as escolas investigadas seguem é apenas uma extensão do modelo urbano, sem levar em consideração as particularidades, necessidades e potencialidades das comunidades rurais. O modelo seriado imposto nessas escolas é visto como parâmetro de qualidade, mantendo, assim, a forma da escola fragmentada e conteudista, desconsiderando a realidade das crianças que vivem no campo.

Identificamos que o preconceito contra as escolas multisseriadas está enraizado até mesmo nas falas de educadores. Além de sofrerem com as barganhas políticas, essas instituições ainda são alvo de discursos impregnados de preconceito, estereótipos e julgamentos infundados. Isso ocorre porque, assim como os pesquisadores, os participantes desta pesquisa foram formados nos moldes da hegemonia capitalista, que sempre nos fez acreditar que o modelo de escola urbana é o único caminho para o sucesso educacional.

É nessa perspectiva que autores da educação do campo defendem a formação continuada para os profissionais da educação, visando não apenas aprimorar suas habilidades pedagógicas, mas também desafiar e superar os preconceitos arraigados em relação às escolas multisseriadas da educação do campo. No entanto, é difícil que isso aconteça, pois identificamos que a maioria dessas formações continuadas oferecidas para os profissionais é promovida diretamente pelos órgãos responsáveis pela organização escolar do município. Sendo assim, essas formações não atendem

plenamente às necessidades e desafios específicos enfrentados pelos profissionais da educação do campo.

Quanto à formação das professoras, da coordenadora e do diretor, identificamos, por meio do questionário e das entrevistas, que nenhum dos participantes possui formação inicial específica para classes multisseriadas ou para a educação do campo. São pedagogos que, por motivos pessoais, escolheram essas classes para lecionar. Além disso, as formações continuadas oferecidas são as mesmas disponibilizadas para os docentes das escolas urbanas. Dos seis participantes, apenas dois realizaram, por conta própria, uma especialização em Educação do Campo.

Identificamos ainda que, apesar de a maioria dos participantes ter uma longa experiência nessas escolas, a primeira formação continuada específica que receberam ocorreu recentemente, em 2023, através do programa FORMACAMPO. Esses dados são alarmantes, uma vez que a falta de formação adequada para o exercício da profissão compromete a qualidade da educação oferecida às comunidades rurais. Isso indica que esses profissionais não foram devidamente preparados para lidar com as particularidades do ensino em áreas rurais.

Com relação às condições de trabalho, a partir da observação participante e das entrevistas com o diretor e a coordenadora, foi constatado que todas as escolas investigadas possuem boas condições de funcionamento, pois passaram recentemente por reformas. Apesar disso, ainda faltam espaços adequados para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, como: sala de professores, sala de recursos multimídia, laboratórios, biblioteca, refeitórios, entre outros. As professoras exercem funções além da docência devido à falta desses espaços e de materiais adequados, o que ocasiona desgaste emocional e físico.

É importante destacar que, para que a escola funcione efetivamente, é necessário muito mais do que boas condições físicas. É fundamental ter acesso a materiais didáticos diversificados e atualizados que atendam às necessidades específicas dos alunos do campo. As escolas devem disponibilizar uma variedade de recursos educacionais atualizados para garantir as melhores práticas pedagógicas. Esses

materiais devem ser voltados para a educação do campo, atendendo às necessidades únicas de cada aluno e ao contexto específico em que estão inseridos.

As escolas das ilhas são as mais afetadas pela falta de materiais pedagógicos. Nessas escolas, além de carecerem de espaços adequados, os professores enfrentam a falta de recursos tecnológicos, que se tornaram ferramentas importantes para dinamizar as aulas.

Assim como Hage (2011a), acreditamos que essas escolas estão mais suscetíveis à precariedade devido à distância das áreas urbanas. Portanto, quanto mais alguém vive próximo de áreas urbanas, maior a chance de ter acesso a boas oportunidades de educação. Não porque consideremos as escolas urbanas como parâmetros de qualidade, mas porque elas tendem a ser melhor equipadas, o que influencia positivamente as escolas rurais mais próximas. Concordamos, então, com a hipótese de que pessoas que vivem em áreas rurais ou mais afastadas dos centros urbanos têm menos oportunidades educacionais.

Além das condições estruturais e funcionais escassas, as professoras das escolas investigadas ainda enfrentam dificuldades de deslocamento até os locais onde exercem seu ofício de ensinar. Embora as professoras efetivas recebam uma contribuição de 5% para o transporte, esse valor não é suficiente para cobrir todos os custos, obrigando-as a arcar com parte das despesas. As professoras contratadas, por sua vez, não recebem nenhuma contribuição para o deslocamento. Embora a secretaria forneça embarcações para o transporte, essas são inadequadas, expondo as professoras ao sol, vento e chuva, o que coloca sua saúde em risco.

Para que esses problemas sejam superados, é necessário um grande esforço de toda a equipe envolvida na educação da população rural do município. É urgente repensar estratégias para mudar essa realidade desoladora. Foi justamente com esse objetivo que criamos algumas proposições que, como pesquisadores, acreditamos contribuirão para superar esses desafios.

Para isso, colocamo-nos à disposição da Secretaria Municipal de Educação de Nova Viçosa, Bahia, para repensar caminhos que garantam a esses trabalhadores do

campo o direito à educação, conforme os parâmetros de qualidade de ensino público estabelecidos pelas legislações educacionais vigentes, especialmente para assegurar a efetivação da educação do campo.

Sendo assim, reafirmamos a importância do debate sobre a superação da precariedade que permeia a materialização do trabalho docente, bem como a implementação de uma política de Educação do Campo que considere os princípios e concepções defendidos pelos movimentos sociais do campo. É crucial que essa política garanta um processo educacional articulado ao projeto de vida dos indivíduos. As escolas investigadas precisam urgentemente superar o modelo de educação **no** campo e adotar uma educação **do** campo, que valorize verdadeiramente os trabalhadores e trabalhadoras, atendendo às suas necessidades específicas e promovendo seu desenvolvimento integral.

7 REFERÊNCIAS

- ABUQUERQUE, J. **Retrato histórico de Nova Viçosa – Bahia**. Nova Viçosa/BA: Suprema, 2006.
- AMORIM, L. P; TÁRREGA, M. C. V. B. O Acesso à Terra: a lei de terras “1850” como obstáculo ao direito territorial quilombola. **Emblemas - Revista do Departamento de História e Ciências Sociais**, Catalão, v. 16, n. 1, 10-23, jan.–jun.2019.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.
- ANTUNES-ROCHA, M. I; HAGE, S. M. Escola de direito: reinventando as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I; HAGE, S. M (Orgs). **Escola de direito: reinventando as classes multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- ARAÚJO. M. N. R. Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: CALDART, Roseli Satele et. al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores (as) do Campo**. Caderno CEDES, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G; CALDART R. S; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. Por Uma Educação do Campo. In: ARROYO, M. G; CALDART R. S; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M.G. Formação de Educadores do Campo. In: CALDART, R. S. *et al* (Orgs). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- ASSUNÇÃO, A. A; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do Trabalho e Saúde dos Professores. **Educação e Sociedade**. Vol. 30, n 107, p. 349-372, mai/ago. 2009. Disponível em: <Rev107_04DOSSIÊ.pmd (scielo.br)>. Acesso em: 19 abr. 2023.
- ATTA, D. **Escola de classe multisseriada**: reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: Programa de apoio ao desenvolvimento da educação municipal (PRADEM). Escola de classe multisseriada. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Fundação Clemente Mariani, 2003.
- AZEVEDO, M. A; QUEIROZ, M. A. Política de educação (a partir dos anos de 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiência em município

do Rio Grande do Sul. In: ANTUNES-ROCHA, M. I; HAGE, S. M (Orgs). **Escola de direito: reinventando as classes multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BAHIA. **Plano territorial de desenvolvimento sustentável e solidário do extremo sul-Bahia**. Salvador: 2016. Disponível em: <PTDS_Territorio_Extremo_Sul.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2023.

BARROS, F. O. *et al.* Retrato de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectiva. In: ANTUNES-ROCHA, M. I; HAGE, S. M (Orgs). **Escola de direito: reinventando as classes multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BALDOTTO, O. L. G. **Educação do Campo em Movimento: dos planos à ação pedagógica em Escolas Multisseriadas e Anos Iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-144 Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – UFES, São Mateus, 2016.

BRASIL. Decreto nº 88.218, de 6 de abril de 1983. Cria o Parque Nacional Marinho dos Abrolhos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 07 de abril de 1983. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/D88218.htm>. Acesso em: 20 de jun 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jun 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2002** - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. MEC: Brasília - DF, 2002.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/CEB**. Parecer n.º 1, de 1º de fevereiro de 2006, Brasília, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB/2/2008** - Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. MEC: Brasília - DF, 2008.

BRASIL. Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. **Plano de Manejo da Reserva Extrativista de Cassurubá Diagnóstico - Volume I**. Caravelas-BA, 2018.

BRASIL. Lei nº 14.767, de 22 de dezembro de 2023. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para possibilitar o uso da pedagogia da alternância nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 de dezembro de 2023.

BOGO, M. N. R. A. O Agronegócio e a educação para as comunidades rurais na região extremo sul da Bahia: desafios a luta social. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 2, p. 28-38, dez. 2016.

CALDART, R. S. **O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo**. Estudos Avançados, São Paulo, 2001.

CALDART, R.S. **Pedagogias do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, M.C.; JESUS, S. M. A. A. **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004a.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

CALDART, R. Educação do campo. In: CALDART, R. *et al* (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAPRARA, A. **Uma abordagem hermenêutica da relação saúde-doença**. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/csp/a/SpQTDGFCwnDwbL9FZSCDyDM/?l>>. Acesso em: 02 de abr. de 2024.

CPT - Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos do campo no Brasil 2009**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

DELGADO. N. G. *COMMODITIES AGRÍCOLAS*. In: CALDART, R. S. *et. al* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. Vol 1, São Paulo: Globo, 2008.

FERNANDES, F. C. **Fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério**. Maio/2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Fundebef/manual2%5B1%5D.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FERNANDES, B. M. **Brasil: 500 anos de luta pela terra**. Ano 2000. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2187014/mod_resource/content/0/1-%20brasil_500_anos_de_luta_pela_terra_.pdf>. Acesso em 07 ago. 2023.

FERNANDES, B. M; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira conferência nacional “por uma educação básica do campo”. In: ARROYO, M. G; CALDART R. S; MOLINA, M. C. (Orgs). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERNANDES, I. L. C. **Educação do Campo: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo**. Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 11, n. 2, p. 58-69, jul./dez. 2012.

FONSECA, F. A. **Nucleação de escolas na região do Canto do Engenho: impactos culturais e educacionais**. Montes Claros: Unimontes, 2011.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. A experiência do trabalho e a educação básica. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (Orgs.) **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&P, 2005.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico- social e capitalista**. 8 Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, A. et. al (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2. Ed. Florianópolis: Insular, 2011.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GUIA GEOGRÁFICO – BA. **Mapa de Nova Viçosa**. [s.d]. Disponível em: <<http://www.bahia-turismo.com/sul/nova-vicosa/mapa.htm>>. Acesso em: 28 mar. 2023.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Recrod, 2004.

GONÇALVES, G. B. B; ANTUNES-ROCHA, M. I; RIBEIRO, V. Programa escola ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In: ANTUNES-ROCHA, M. I; HAGE, S. M (Orgs). **Escola de direito**: reinventando as classes multisseriadas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GÖRGEN, F. S. A. **Os novos desafios da agricultura camponesa**. 2. Ed: Governo do Paraná, 2004.

HAGE, S. M. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, S, M. A Multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. **Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ**, 2008. Disponível em:<https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2022.

HAGE, S. M. **Por uma escola do campo de qualidade social**: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011a.

HAGE, S. M. Educação do campo, legislação e implicações na gestão e nas condições de trabalho de professores das escolas multisseriadas. In: **Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação–ANPAE**. 2011b.

HAGE, S. M. **Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, n°. 129, p. 1165-1182, out.-dez, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2023.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 3ª ed. Revista e atual. Petrópolis: Vozes, 1992.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo agropecuário**: resultados preliminares. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2006.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/nova-vicosa.html>. Acesso em: 10 de ago. 2023.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Brasil Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2022.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 03 abr. 2023.

JÂNIO. S. R. **Classes Multisseriadas**: uma análise a partir de escolas do campo do município de Coronel João Sá/BA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2012.

JESUS, S. M. A. A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. In: SOARES, L (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

JÚNIOR, R. D; COSTA, M. L. **A hermenêutica de Gadamer como método de análise de dados na pesquisa qualitativa**. 2020. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/985/1399>. Acesso em: 03 de maio de 2024.

LEITE, S. C. **Urbanização do processo rural**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 1996.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para além do capital**. 2 Ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOLINA, M. C; FREITAS, H. C. de A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n, 85, p. 17 – 31. Abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas de Educação do Campo. In: MUNARIM, Antônio et. al (Orgs.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011

MORAES, E *et al.* Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. In: ANTUNES-ROCHA, M. I; HAGE, S. M (Orgs). **Escola de direito: reinventando as classes multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NETO, B. L. **EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. 1º edição. Uberlândia: Editora Navegando, 2016.

Nobre, D. M. *et al.* **Governance of the Cassurubá Extractive Reserve, Bahia State, Brazil**: An analysis of strengths and weaknesses to inform policy. *Marine Policy* , v. 77, p. 44-55, 2017.

NOSELLA, P. **Origens da pedagogia da alternância no Brasil**. Coleção Educação do Campo. 1ª reimpressão. Vitória: Edufes, 2013.

NOVA VIÇOSA. **Lei complementar nº 028/2010**. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal. Nova Viçosa: Câmara Municipal, 2010. Disponível em:< Lei Complementar 028-10 - Plano de Carreira Magistério (1).pdf>. Acesso em: 21 ago. 2023.

NOVA VIÇOSA. **Lei complementar nº 56, de 26 de novembro de 2018**. Altera a Lei Municipal nº 404/2015 que aprovou o Plano Municipal de Educação- PME do Município de Nova Viçosa. Diário Oficial do Município, 26 de novembro de 2018. Disponível em: <Lei Complementar 056-2018 - PME.pdf>. Acesso em: 10 de nov. de 2023.

NOVA VIÇOSA. **Regimento Comum Unificado das Escolas Municipais de Nova Viçosa**. Secretaria de Educação de Nova Viçosa, 2012.

NOVA VIÇOSA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo I**. 2023.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PARO, V. H. **Eleições de Diretores: a escola pública experimenta a democracia**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PEREIRA, A. C. S. Condições de Funcionamento de Escolas do Campo: busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. In: ANTUNES-ROCHA, M. I; HAGE, S. M (Orgs). **Escola de direito: reinventando as classes multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PEREIRA, M. C. Revolução Verde. In: CALDART, R. S et. al (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PEREIRA, L; MESQUITA, O. S; IANO, Y. Energia solar fotovoltaica visando sustentabilidade. In: BRAZILIAN TECHNOLOGY SYMPOSIUM, 17., 2017, São Paulo. **Anais Eletrônicos...** Disponível em: <<https://lcv.fee.unicamp.br/images/BTSym-17/Papers/73846.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2023.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor**. Nuances, vol. III, setembro de 2002. Disponível em:< <http://disciplinas.stoa.usp.br/> >. Acesso em 22. març. 2023

RAMALHO, M. N. M. **Na roça, na raça... eu me tornei professor: um estudo sobre a formação docente de professores de classes multisseriadas no Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

RODRIGUES, C. L. **Educação no Meio Rural: Um estudo sobre salas multisseriadas**. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 209. Disponível em: < www.bibliotecadigital.ufmg.br/.../educa_o_no_meio_rural>. Acesso em: out. 2023.

ROMEIRO, A. R. Reforma agrária e distribuição de renda. A questão agrária e o socialismo. In: STEDILE, João Pedro (Org.). **A questão agrária hoje**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

SANTOS, W.L. **A prática docente em escolas multisseriadas**. Rios Eletrônica, Paulo Afonso, ano 9, n.9, p. 71-80, 2015.

SANTOS, J. S; MOURA, T. V; Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I; HAGE, S. M (Orgs). **Escola de direito: reinventando as classes multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, C. A. **Educação do campo e políticas públicas no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na instituição de políticas públicas e a licenciatura em educação do campo na UnB.** Brasília, Líber Livro, 2012.

SANTOS, C. E. F.; PALUDO, C.; OLIVEIRA, R. B. C. Concepção de educação do campo. In: TAFFAREL, C. Z.; SANTOS, J. C. L.; ESCOBAR, M. O (Orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo.** Salvador/UFBA, 2009. Disponível em: <<https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/cadernodidaticosobreeducacao-130409224537-phpapp02.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2024.

SANTOS, F. S.; SOUZA, E. C. **A produção acadêmica sobre o tema “classes multisseriadas” no Brasil: um olhar sobre as teses e dissertações (1987- 2012).** EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, XXII. Anais (CD). Natal-RN: UFRN, 2014 (GT 26 – Educação do Campo).

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, J. G. **O que é questão agrária.** 16. ed. São Paulo: Editoria Brasiliense, 1990.

SILVA, O. O. N.; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. **Condições de trabalho docente no Brasil: ensaio sobre a desvalorização na educação básica.** Jornal de Políticas Educacionais. V. 13, n. 39. novembro de 2019.

SICHELERO, J. J. **Linguagem, hermenêutica e educação.** 2019. Disponível: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WJmGXYz5yfcFHNyhKR7XzCJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 02 de abril de 2024.

SCHLUNZEN JUNIOR. K. **Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas.** ETD. 2009, vol.10, n.02, pp.16-36.

SOUZA, M. M. **Imperialismo e educação do campo: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990.** 2010. 405 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2010.

SOUZA, M. M. **Imperialismo e educação do campo.** Araraquara: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

STEDILE, J. P. **A Questão Agrária no Brasil. O debate na esquerda – 1960 – 1980.** São Paulo: Expressão popular, 2012.

TOSTES, M. V. *et al.* Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em Debate**, v. 42, p. 87-99, 2018.

VASCONCELLOS, C. S. Projeto Político Pedagógico. IN.: _____. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e Projeto político pedagógico.** São Paulo: Libertad, 2007. p. 169-200.

VENDRAMINI, C. R. A educação do campo na perspectiva do materialismo histórico dialético. In: COUTINHO, A. F. **Diálogos sobre a questão da Reforma Agrária e as políticas de Educação do campo**. São Luis: Edufma, 2009.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas/SP: Papirus, 2002.

VIEIRA, R. A.; MACIEL, L. S. B. **Repercussões da acumulação flexível no campo educacional**: o professor temporário em questão. Revista HISTEDBR Online, Campinas, p. 156-169, abr. 2011.

WESTIN, R. **Camponeses são libertados no RS quando 1ª lei trabalhista rural faz 60 anos**. Brasília: Senado Federal, mar. 2023. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/camponeses-sao-libertados-no-rs-quando-1-lei-trabalhista-rural-faz-60-anos>>. Acesso em: 27 de ago. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A - DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPATIVA

_____, ____ DE _____ 2023.

Declaro conhecer e estar de acordo com a realização da pesquisa intitulada “Classes multisseriadas: o projeto político pedagógico, formações e condições de trabalho dos professores das escolas do campo da sede do município de Nova Viçosa-BA”, de responsabilidade do pesquisador Iago Santos da Silva, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica – PPGEED (Mestrado), da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo.

Declaro ainda conhecer a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016 “Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos”. Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como participante da pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e do bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Secretário(a) Municipal de Educação/Carimbo
Prefeitura Municipal de Nova Viçosa/BA

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DA IMAGEM DAS ESCOLAS E DOS TRANSPORTES ESCOLARES PARA FINS DE PESQUISA

Eu, _____,
Secretário (a) de Educação do Município de Nova Viçosa-BA, autorizo a utilização de imagem das escolas multisseriadas do campo e dos transportes escolares na pesquisa intitulada “Classes multisseriadas: o projeto político pedagógico, formações e condições de trabalho dos professores das escolas do campo da sede do município de Nova Viçosa-BA”, sob responsabilidade do pesquisador Iago Santos da Silva, aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Concordo que os materiais contendo a imagem das escolas e dos transportes possam ser publicados na dissertação, em congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, em todo o território nacional e no exterior. Não haverá identificação das escolas, a não ser entre os responsáveis pela pesquisa, sendo assegurado o sigilo.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas a pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens são de responsabilidade do pesquisador responsável. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem das estruturas das escolas e dos transportes escolares. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o(a) responsável pelas escolas.

Nova Viçosa-Ba, de de 2023.

Assinatura do (a) secretário (a) de educação/Carimbo

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) Senhor (a) _____ do Município de _____, está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Classes multisseriadas: o projeto político pedagógico, formações e condições de trabalho dos professores das escolas do campo da sede do município de Nova Viçosa-BA”, sob responsabilidade de Iago Santos da Silva, aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEED da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus, orientado por Dr. Prof. Franklin Noel dos Santos.

Justificativa:

A motivação desta pesquisa está pautada na necessidade de ampliar o estudo sobre Educação do Campo, principalmente sobre as turmas multisseriadas. Autores da Educação do Campo, relatam que há grande desinteresse por parte de pesquisadores e educadores com as classes multisseriadas, justamente pela organização que elas contemplam. Há muita ausência de estudos nesta área, principalmente o desinteresse do Estado, devido à desvalorização do rural. O interesse pela pesquisa nessa área é inexpressivo se comparado às demais áreas. Essa realidade, por si, é uma justificativa para questionamentos, reivindicações e investimentos em pesquisas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação do campo, especialmente nas classes multisseriadas.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar e conhecer a realidade escolar das classes multisseriadas do campo da sede do município de Nova Viçosa-BA no que se refere ao Projeto Político Pedagógico, às formações e as condições de trabalho dos professores.

Procedimentos para obtenção dos dados:

Para o levantamento de dados serão usadas as seguintes técnicas de coleta de dados: análise documental do Projeto Político Pedagógico das classes multisseriadas do campo de sede do município de Nova Viçosa – BA; observação participante; formulário; questionário; entrevista semiestruturada com perguntas abertas. Os

registros das observações não participante ocorrerão a partir de reflexões, estudos, visitas e fotografias das estruturas das escolas multisseriadas e dos meios de transportes públicos oferecidos aos professores (ônibus, carro, embarcações, entre outros). Serão cinco dias de observação não participante com cada professor, totalizando 25 dias. No início, cada docente receberá impresso o questionário que tem o objetivo de entender o perfil de cada um. No quinto dia de observação não participante, cada professor será entrevistado pelo pesquisador auxiliado pelo roteiro de entrevista semiestruturado. Durante esse momento, será utilizado aparelho de gravação de voz. Também será aplicado um formulário para o diretor responsável pelas unidades escolares, esse formulário tem intenção de entender a caracterização estrutural e didático pedagógico das escolas multisseriadas.

Riscos e Desconfortos:

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos em tipos e graus variados. Por envolver a análise de documentos, observação não participante, entrevista, questionário e formulário, podem ocorrer animosidades, angústia, impaciência, desagregações ou discordâncias entre os participantes. Enquanto pesquisador, agiremos de forma a evitar danos, considerando nossa responsabilidade social com cada pessoa, respeitando suas relações de trabalho e hierarquia, cuidando das palavras e atitudes antes, durante e na socialização da pesquisa, no intuito de atenuar os riscos. Na ocorrência de indisposições, será feita intervenção e dada assistência imediata para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente da pesquisa, sem ônus de qualquer espécie ao participante ou a sede do município que representa. Será garantido ao participante da pesquisa indenização, através da cobertura material para reparação ao dano causado pela pesquisa.

Benefícios:

Os resultados finais contribuirão para que o setor público do município reflita sobre as condições das escolas, no intuito de repensar os caminhos necessários para melhorar a qualidade da educação de classes multisseriadas do campo, a fim de minimizar as dificuldades vivenciadas pelos profissionais no exercício do seu ofício. Além disso, contribuir para que ocorra mais investigação na área das classes multisseriadas, principalmente aquelas do campo, com a finalidade de mudar a realidade das pesquisas voltadas para a Educação do Campo no Brasil.

Garantia do Sigilo e Privacidade:

É importante ressaltar que os dados dos participantes da pesquisa serão mantidos em sigilo durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação. Nesse sentido, os nomes dos participantes da pesquisa na escrita dos resultados e análise dos dados serão fictícios. Os dados da pesquisa serão armazenados num prazo de 05 anos. Os resultados da pesquisa serão utilizados nas reflexões sobre as especificidades da realidade escolar das classes multisseriadas do campo, sobre as políticas públicas, formações docentes e condições de trabalho dos professores.

Garantia de recusa em Participar da Pesquisa e/ou Retirada de Consentimento:

O (A) Sr. (A) não é obrigado (a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela a qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr(a) não mais será contatado (a) pelo pesquisador.

Sobre o uso de imagem e áudio:

Durante a observação não participante, o pesquisador fará o uso da gravação e imagem, pois utilizará o recurso de imagem e áudio apenas para análise e não haverá exposição nos meios midiáticos, tais como: internet, jornais, redes sociais e dentre outros, assegurando a total privacidade da imagem dos participantes.

Esclarecimento de dúvidas:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr (a) pode contatar o pesquisador Iago Santos da Silva, no telefone (73) 99965-4205, email: iago.sm@hotmail.com. O (A) Sr (a) também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa – Campus do Ceunes pelo telefone (27) 3312-1519, e-mail: cepceunes@gmail.com ou comitedeetica.ceunes@institucional.ufes.br, endereço Rodovia BR 101 Norte, Km 60, Bairro Litorâneo, São Mateus, ES, CEP: 29.932-540.

Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, através de seu Consentimento Livre e Esclarecido.

Declaro que fui verbalmente informado(a) e esclarecido(a) sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente aceito participar da pesquisa, e compreendo que posso retirar meu consentimento e interrompê-lo a qualquer momento, sem penalidade. Também declaro ter recebido uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, assinada pelo pesquisador principal e rubricada em todas as páginas.

ASSINATURA DO PARTICIPANTE

Na qualidade de pesquisador responsável pela pesquisa “Educação do Campo: as políticas públicas, formações docentes e condições de trabalho das professoras das classes multisseriadas da sede do município de Nova Viçosa-BA”, eu Iago Santos da Silva, declaro ter cumprido as exigências do termo IV.3 da Resolução CNS Nº 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Nova Viçosa-BA ____ de ____ de 2023.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

APÊNDICE D - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE ÁUDIO E/OU IMAGEM DO PROFESSOR PARA FINS DE PESQUISA

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante na pesquisa intitulada “Classes multisseriadas: o projeto político pedagógico, formações e condições de trabalho dos professores das escolas do campo da sede do município de Nova Viçosa-BA”, sob responsabilidade do pesquisador Iago Santos da Silva, aluno do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica - PPGEEB (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo – Campus São Mateus.

Concordo que os materiais contendo minha imagem e som de voz possam ser publicados na dissertação, em congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, em todo o território nacional e no exterior. Não haverá identificação dos participantes voluntários, a não ser entre os responsáveis pela pesquisa, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do participante. Há garantia de que as informações e o uso de imagens desta pesquisa serão confidenciais, ou seja, seu nome e imagens serão resguardadas.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas à pesquisa explicitadas anteriormente. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do pesquisador responsável. Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da imagem e som de voz do participante da pesquisa. Declaro também que este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o(a) participante da pesquisa.

Nova Viçosa-Ba, de de 2023.

Assinatura do (a) Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM O DIRETOR E COORDENADORA PARA DE CARACTERIZAÇÃO ESTRUTURAL E FUNCIONAL DAS ESCOLAS MULTISSERIIDAS

Nome da escola: _____ Localização: _____

Codínome da escola: _____

- 1) Quando a escola foi criada?
- 2) Existe algum projeto voltado para formação de professores para atuar em classes multisseriadas do campo?
- 3) Quantos professores trabalham em cada escola?
- 4) Existe algum setor ou funcionário que se dedica especificamente a elas?
- 5) Existem ainda, algum projeto, leis específicas para as escolas multisseriadas do campo de Nova Viçosa?
() Sim. Quais?
() Não.
- 6) Existe alguma parceria com entidades públicas ou privadas com as escolas multisseriadas do campo?
- 7) A Secretaria Municipal de Educação procura desenvolver nas escolas do campo atividades específicas para a área rural? De que maneira? Cursos de formação continuada de professores?
- 8) Qual nível de ensino que a classe multisseriada oferece? Quantos alunos estão matriculados em cada uma das classes?
- 9) A escola possui cozinha e refeitório? A escola oferece merenda escolar todos os dias?

- 10) A escola possui biblioteca e livros?
- 11) Como é a mobília da sala de aula (quadro de giz, assento para os alunos, armário, entre outros)?
- 12) A escola fornece água? Qual a origem, tratamento e disponibilização da água servida?
- 13) Quais são os horários de funcionamento da escola? Esse horário atende as necessidades das escolas do campo?
- 14) A escola possui um calendário próprio ou segue calendário das escolas urbanas?

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DO PERFIL DO PROFESSOR, DIRETOR E COORDENADOR

Identificação: _____

1) **Sexo:** () Masculino () Feminino

() Outro _____

2) **Idade:** _____.

3) **Há quanto tempo você atua como docente?** _____.

4) **Há quanto tempo atua como docente em escola do campo?** _____ anos.

5) **Há quanto tempo exerce a docência em classe multisseriada?** _____ anos.

6) Preencha o quadro abaixo, informando dados sobre a sua formação em diferentes níveis de ensino.

Nível de formação	Nome do curso	Instituição	Ano de conclusão
Ensino médio			
Graduação			
Graduação (2ª Formação se houver)			
Especialização			
Especialização (2ª Formação se houver)			

Especialização (3ª Formação se houver)			
Mestrado			

7) Você já participou ou participa de cursos de formação continuada nesses cinco anos?

() Não () Sim.

Em caso afirmativo, quais foram estes cursos?

8) Você já participou ou participa de cursos de formação continuada para os professores das escolas do campo?

() Não () Sim.

Em caso afirmativo, quais foram estes cursos?

9) Caso você tenha participado de cursos de formação para professores do campo, como você avalia esses cursos?

10) Você já participou ou participa de cursos de formação continuada para os professores de turmas multisseriada?

() Não () Sim

Em caso afirmativo, quais foram estes cursos?

11) Que tipo de vínculo empregatício você possui com o município de Nova Viçosa?

() Efetivo () Contratado por Processo Seletivo () Cargo de confiança () Temporário/substituto () Estágio Remunerado ().

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Identificação do professor: _____

Codínome: _____

- 1) O que te influenciou na escolha do trabalho na área rural? Como você se sente trabalhando nessas escolas?
 - 2) Se você reside na região da escola, acha que isso influencia na prática?
 - 3) Se você já lecionou ou leciona também em escolas urbanas, percebe alguma diferença na atuação pedagógica entre elas com as escolas do campo?
 - 4) No seu fazer pedagógico, você leva em consideração os saberes e fazeres do importante na construção da identidade do homem do campo? 3
- () Sim. Como ocorre?
- () Não. Por que você não leva em consideração?
- 5) Quais transportes você pega para chegar à escola? Qual a duração do percurso da sua casa até a escola?
 - 6) Quais os desafios que você enfrenta no trabalho com classes multisseriadas do campo?
 - 7) A Secretaria Municipal de Educação procura desenvolver nas escolas do campo atividades específicas para a área rural? De que maneira? Cursos de formação continuada de professores?
 - 8) Há atividades extracurriculares que são desenvolvidos nas escolas multisseriadas (passeios, manejos de hortas e entre outros)?

- 9) Há alguma adaptação do currículo ou Projeto Político Pedagógico de sua escola específico para a educação do campo?
- 10) Há um predomínio de uma visão de educação urbana que é levada nas escolas multisseriadas do campo?
- 11) Qual sua opinião sobre a existência das escolas multisseriadas?
- 12) Quais os principais desafios vivenciados pelos seus alunos do campo?
- 13) Você recebeu alguma formação específica para atuar em classes multisseriadas ou na Educação do Campo? Achou que eles ajudaram para sua atuação na educação do campo?
- 14) Você considera importante a existência de curso de formação inicial/continuada específica para os professores que atuam nessas escolas? Por quê?
- 15) O curso de formação inicial lhe deu preparação para ministrar aulas para educação do campo?
- 16) Os recursos didático-pedagógicos disponíveis na escola são suficientes para desenvolver as atividades?
- () Sim. Em que periodicidade eles são fornecidos?
- () Não. Por que?
- 17) Cite alguns dos recursos disponíveis na escola que contribuem para seu fazer pedagógico.
- 18) Quais recursos que a escola não dispõe e que poderiam contribuir para o desenvolvimento das atividades educativas?

APÊNDICE H - Proposta de Criação do “Laboratório de Educadores de Escolas Multisseriadas do Campo de Nova Viçosa/Bahia”

1 Apresentação da proposta:

Este documento apresenta uma proposta de criação do “Laboratório de Educadores de Escolas Multisseriadas do Campo de Nova Viçosa/Bahia”. A ideia deste Laboratório surgiu a partir da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo/Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES/UFES), intitulada “Classes multisseriadas: o projeto político pedagógico, formações e condições de trabalho dos professores das escolas do campo da sede do município de Nova Viçosa-BA”. Essa investigação revelou que as escolas do município de Nova Viçosa não atendem as expectativas da educação do campo, que busca valorizar a cultura local e fomentar a conscientização dos alunos sobre sua luta e contexto histórico. Em vez disso, as escolas adotam um modelo de educação rural que marginaliza os habitantes do campo, comprometendo a preservação de sua cultura e promovendo o êxodo rural.

Este laboratório tem como objetivo principal ser um espaço para promover debates e a formação dos professores que atuam em classes multisseriadas no município. Este documento foi criado a partir dos resultados da pesquisa, obtidos por meio de entrevistas com a equipe de profissionais da educação que trabalham nessas escolas.

2 Localização do Laboratório

O “Laboratório de Educadores de Escolas Multisseriadas do Campo de Nova Viçosa/Bahia” será instalado na Escola Emabúba, localizada às margens da BA-697, na comunidade Pau Alto, na sede do município de Nova Viçosa.

A escolha do espaço se deu, inicialmente, por se tratar de uma escola multisseriada, localizada no campo. Ademais, é uma escola situada às margens de uma rodovia que liga todos os distritos (Argolo, Helvécia e Posto da Mata) ao município. Assim, o espaço pode abranger todos os professores que trabalham em escolas multisseriadas no município. Nesta estrada, há várias opções de transporte, pois além dos carros da

Prefeitura de Nova Viçosa que deslocam professores e estudantes, há inúmeras linhas que realizam diariamente o trajeto Posto da Mata-Nova Viçosa. Além disso, a localização da escola poderia facilitar o deslocamento de possíveis representantes de instituições de ensino (CEUNES/UFES – São Mateus, Universidade Estadual da Bahia - Teixeira de Freitas e Universidade Federal do Sul da Bahia – Campus Paulo Freire de Teixeira de Freitas, entre outros).

A escola é espaçosa e o ensino acontece apenas em um turno, sendo assim, o laboratório poderia ocorrer no período oposto às aulas. Além disso, possui um espaço físico relativamente amplo, com três salas de aula, banheiros e pátio interno. Dispõe de equipamentos audiovisuais como TV e computadores, que podem ser utilizados nos encontros de debates e formação continuada.

A escola possui um grande quintal, que seria ideal para a criação de um espaço exclusivo para o laboratório. Porém, a princípio, o laboratório poderá ocorrer em uma das três salas, de preferência a que possua maior metragem quadrada. Durante o período oposto às aulas, essa sala será utilizada para abrigar o laboratório. O espaço será utilizado para a realização de minicursos, cursos, oficinas e eventos acadêmicos. Além disso, neste espaço, serão produzidos materiais didáticos apropriados para o contexto das classes multisseriadas, elaborados pelos professores da rede.

3 Objetivos

3.1 O objetivo geral:

criar um espaço de debates inclusivo e colaborativo para os profissionais da educação que trabalham em classes multisseriadas no município, líderes comunitários das comunidades onde as escolas estão localizadas e instituições de ensino parceiras, com foco na Educação do Campo. Este espaço busca promover a troca de experiências, debates e busca por soluções para melhorar a qualidade da educação nessas áreas rurais.

3.2 Objetivos específicos:

- Proporcionar aos professores e gestores das escolas multisseriadas de Nova Viçosa uma ampla formação continuada para atuação em contexto multisseriado, alinhada com o debate da Educação do Campo, para que tais participantes entendam a sua complexidade e importância para o sujeito do campo;
- Discutir novas estratégias e metodologias de minicursos, palestras e cursos para professores de escolas multisseriadas de Nova Viçosa;
- Proporcionar espaço de debate entre professores para cobrar dos gestores do município melhores condições de trabalho em escolas multisseriadas de Nova Viçosa;
- Articular propostas pedagógicas para as escolas multisseriadas, a fim de que elas de fato contemplem a Educação do Campo;
- Criar um espaço pedagógico para que os professores e gestores criem, reúnam e sistematizem materiais didático-pedagógicos apropriados ao contexto das comunidades nas quais a escola está inserida;
- Reunir lideranças comunitárias, juntamente com professores, gestores educacionais e representantes da gestão do município, a fim de debaterem projetos políticos para a comunidade escolar.

4 Recursos e equipamentos necessários para o funcionamento

- O espaço precisará de:
- Computadores;
- Projetor multimídia;
- Caixa de som amplificada;
- Impressoras; Televisores;
- Livros.

Dentre outros necessários para a execução dos objetivos específicos propostos acima. A Escola Embaúba já possui alguns desses recursos, possibilitando ainda mais a execução deste projeto de laboratório. No entanto, caso haja a necessidade de outros materiais para garantir o pleno funcionamento do laboratório, os custos com esses materiais e equipamentos necessários serão de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Nova Viçosa e da Secretaria Municipal de Educação.

A gestão municipal se responsabilizará, nos dias dos encontros, pelo deslocamento dos professores, líderes comunitários e colaboradores que desenvolverão a formação/palestra. Quando os colaboradores não residirem no município, a gestão também será responsável pelo deslocamento. Além disso, se responsabilizará pela oferta de lanches e almoços para os convidados e participantes. Vale ressaltar que os convidados/parceiros não serão remunerados, sendo sua participação livre e voluntária.

5 Equipe de apoio para ajudar na execução do Laboratório

Para que de fato ocorra a execução deste laboratório, é preciso uma boa equipe, disposta a estar à frente para que os objetivos expostos aqui sejam alcançados. Essa equipe precisará ser escolhida em comum acordo entre os professores de todas as escolas multisseriadas de Nova Viçosa³¹. Além disso, é necessário que esses profissionais sejam aprovados pela Secretaria Municipal de Educação de Nova Viçosa. Vale ressaltar que a equipe poderá ser renovada a cada dois anos. Adicionalmente, os membros devem atender a pelo menos um dos seguintes requisitos: possuir formação em Educação do Campo, ter experiência em escolas multisseriadas, ser parte de movimentos sociais ou até mesmo demonstrar engajamento ativo em prol da educação do campo.

Portanto, a equipe deverá ser composta por:

- 1 Coordenador geral;
- 2 Vice- coordenadores;
- 3 colaboradores.

Vale destacar que os requisitos não têm a intenção de segregar, mas sim de garantir que a equipe seja composta por pessoas que possuam o conhecimento e a experiência necessários para lidar com as particularidades da educação do campo e das escolas multisseriadas. Além disso, à medida que o laboratório for sendo

³¹ É importante dar autonomia aos professores para a escolha dessa equipe. Sobretudo, nos colocamos à disposição para compor essa equipe.

executado, acreditamos que outras pessoas se engajarão também na luta pela educação do campo. Portanto, é importante estabelecer um período de atuação de dois anos para cada equipe.

No entanto, essa equipe procurará organizar as atividades do laboratório, principalmente os encontros de formação continuada para todos os professores das escolas multisseriadas do campo de Nova Viçosa. Cada encontro de formação será conduzido por um membro da equipe de coordenação ou por colaboradores. No entanto, todas as ações planejadas precisam ser aprovadas por todos os membros da equipe.

Quando os encontros envolverem líderes comunitários e gestores, a equipe será responsável por comunicá-los.

Além disso, considerando a alta demanda que todos os professores enfrentam, sugerimos que os encontros ocorram pelo menos a cada dois meses³².

Ao término de cada encontro de formação, ou no final de cada ano letivo, tanto os participantes quanto os formadores/palestrantes receberão certificados por meio de declarações, baseados nas listas de frequência assinadas em cada encontro formativo.

6 Possíveis colaboradores

Para que a proposta do laboratório aconteça, será preciso contar com a parceria de instituições de ensino, membros da gestão municipal, representantes de movimentos sociais e pesquisadores da Educação do Campo.

Nesse sentido, abaixo elencamos uma relação de possíveis colaboradores que poderão oferecer diversas atividades, como formação, palestras, fóruns, entre outros:

³² Esse prazo poderá ser ajustado conforme a demanda escolar, no entanto, os objetivos estabelecidos precisarão ser alcançados durante o ano letivo.

- Equipe da gestão das Escolas do Campo I (direção, coordenação pedagógica, funcionários de apoio e secretário escolar);
- Secretaria Municipal de Educação de Nova Viçosa/BA;
- Prefeitura Municipal de Nova Viçosa/BA;
- Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo/Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES/UFES);
- Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e Educação do Campo (PGAEC) da Universidade Federal do Sul da Bahia UFSB/Campus Paulo Freire;
- Licenciatura em Educação do Campo do Centro Universitário Norte do Espírito Santo/Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES/UFES);
- Pesquisadores da Educação do Campo do CEUNES/UFES, UFSB/Campus Paulo Freire e Universidade do Estado da Bahia UNEB/ Campus X;
- Representantes da Comunidade onde as escolas se encontram;
- Representantes do Sindicato de Professores de Nova Viçosa;
- Representantes de Movimentos dos Trabalhadores Ruais da região;
- Representantes da Unidade de Conservação Reserva Extrativista de Cassurubá;

Além disso, a equipe poderá incluir outros colaboradores que julgue importante para o projeto.

7 Possíveis temas a serem exploradas durante a formação

A formação e palestras a serem desenvolvidas no espaço deverão explorar temáticas relacionadas às concepções e fundamentos da Educação do Campo, tais como questão agrária, agricultura camponesa, agroecologia, conhecimento tradicional, bem como questões relacionadas às políticas educacionais e à prática nas escolas do campo, no contexto multisseriado. Outras temáticas também poderão ser incluídas, como:

- Formação professores do campo com enfoque nas concepções das escolas no campo e escolas do campo;
- formação específicas para professores de escolas de turmas multisseriadas;

- Organização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas;
- O projeto pedagógico das escolas multisseriadas do campo;
- A Pedagogia da Alternância como metodologia de ensino em escolas do campo;
- Currículo e práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas;
- Oficinas de produção materiais didáticos para as escolas multisseriadas;
- Abordagens sobre gênero, relações étnico-raciais, entre outros aspectos;
- Entre outras temáticas que a equipe achar relevante e pertinente para formação dos professores.

8 Estratégias metodológicas para formação continuada

- Para que a formação ocorra, será preciso utilizar metodologias diversas, como:
- Roda de conversa, nos quais os professores compartilhem ideias, experiências e desafios, promovendo a reflexão e a troca de conhecimentos;
- Expositivos dialogados, no qual facilita a troca de ideias, a construção coletiva do conhecimento e a reflexão sobre o conteúdo apresentado;
- Exposição de vídeos informativos;
- Oficinas, nas quais os professores aprendem novas habilidades, compartilham experiências e desenvolvem materiais educativo;
- Entre outros que a equipe achar pertinente.

9 avaliação das formações

Para garantir a eficácia das formações, é importante realizar avaliações coletivas em cada momento de formação, coletando as opiniões dos participantes. Essas avaliações permitem analisar os elementos utilizados e servem como base para orientar as próximas formações a serem realizadas.

Anexos

ANEXO A – RECORTE DO PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DE NOVA VIÇOSA COM ÊNFASE NOS NÍVEIS REFERENTES À HABILITAÇÃO

ANEXO IV – DO MAGISTÉRIO
A QUE SE REFERE O ARTIGO 16 DESTA LEI

NOMECLATURA	NÍVEL	FORMAÇÃO	VENCIMENTO (R\$)	CARGA HORÁRIA	PORCENTAGEM
PROFESSOR PI	NÍVEL 1	FORMAÇÃO EM NÍVEL MÉDIO, NA MODALIDADE NORMAL.	R\$ 700,00	25 HORAS	8%
	NÍVEL ESPECIAL	FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR, EM CURSO DE LICENCIATURA CURTA.	R\$ 700,00		
PROFESSOR PII	NÍVEL 2	FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR, EM CURSO DE LICENCIATURA DE GRADUAÇÃO PLENA CORRESPONDENTE AS ÁREAS DO CONHECIMENTO ESPECÍFICO DO CURRÍCULO COM FORMAÇÃO	R\$ 756,00		

000

19

		PEDAGÓGICA, NOS TERMOS DA LEGISLAÇÃO VIGENTE.			
	NÍVEL 3	FORMAÇÃO EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO, EM CURSO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO, COM DURAÇÃO MÍNIMA DE 360 HORAS.	R\$ 816,40		
	NÍVEL 4	FORMAÇÃO EM MESTRADO, EM CURSO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO.	R\$ 881,80		
	NÍVEL 5	FORMAÇÃO EM DOUTORADO, EM CURSO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO.	R\$ 952,35		
ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO	NÍVEL 2	FORMAÇÃO EM NÍVEL SUPERIOR, EM CURSO DE GRADUAÇÃO PLENA EM PEDAGOGIA.	R\$ 1.500,00	40 HORAS	
	NÍVEL 3	FORMAÇÃO EM NÍVEL DE PÓS-GRADUAÇÃO, EM	R\$ 1.620,00		

000

20

ANEXO B - RECORTE DO PLANO DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO PÚBLICO DE NOVA VIÇOSA COM ÊNFASE NA PROMOÇÃO POR TEMPO DE CARREIRA

SUBSEÇÃO II

DA PROMOÇÃO

Art. 14 - Promoção é a passagem do profissional da educação de uma determinada classe para a classe imediatamente superior.

§ 1º - As classes constituem a linha de promoção do servidor.

§ 2º - As classes são designadas pelas letras A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L, sendo esta a última a final da carreira.

§ 3º - Todo cargo se situa, inicialmente na classe "A" e a ela retorna quando vago.

Art. 15 - A promoção a cada classe obedece aos seguintes critérios de tempo de serviço.

I - para a classe A – ingresso automático

II - para a classe B, o que contar de três a cinco anos, em efetivo desempenho e concluído o estágio probatório;

III - para a classe C, o que contar de cinco a sete anos de exercício no Magistério Público Municipal;

IV - para a classe D, o que contar de sete anos a nove anos de exercício no Magistério Público Municipal;

V - para a classe E, o que contar de nove anos a onze anos de exercício no Magistério Público Municipal;

VII - para a classe F, o que contar de onze anos a treze anos de exercício no Magistério Público Municipal;

VIII - para a classe G, o que contar de treze anos a quinze anos de exercício no Magistério Público Municipal;

IX - para a classe H, o que contar de quinze anos a dezessete anos de exercício no Magistério Público Municipal;

X – para a classe I, o que contar de dezessete anos a dezenove anos de exercício no Magistério Público Municipal;

XI – para a classe J, o que contar de dezenove anos a vinte e um anos de exercício no Magistério Público Municipal;

XII – para a classe K, o que contar de vinte e um anos a vinte e três anos de exercício no Magistério Público Municipal;

XIII – para a classe L, o que contar de vinte e três anos a vinte e cinco anos de exercício no Magistério Público Municipal.

Art.16 – A mudança de classe importa numa retribuição pecuniária de 2% (dois por cento) incidente sobre o vencimento básico do nível em que o profissional da educação se encontra enquadrado, conforme anexo II.