



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE**  
**CENTRO DE HUMANIDADES**  
**UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**A GESTÃO E A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS/TURMAS MULTISSERIADAS  
NOS MUNICÍPIOS DE BARRA DE SANTANA E BOQUEIRÃO – PARAÍBA**

**Campina Grande – PB**

**2020**

**ROSA AMÉLIA DE QUEIROZ BARROS**

**A GESTÃO E A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS/TURMAS  
MULTISSERIADAS NOS MUNICÍPIOS DE BARRA DE SANTANA E  
BOQUEIRÃO – PARAÍBA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de pesquisa:** História, Política e Gestão Educacionais.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria do Socorro Silva

**Campina Grande – PB**

**2020**

B277g

Barros, Rosa Amélia de Queiroz.

A gestão e a organização das escolas/turmas multisseriadas nos municípios de Barra de Santana e Boqueirão - Paraíba / Rosa Amélia de Queiroz Barros. - Campina Grande, 2020.

216f. : il. Color.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Profa. Dra. Maria do Socorro Silva".

Referências.

1. Organização e Gestão da Educação. 2. Turmas/Classes Multisseriadas. 3. Educação do Campo. I. Silva, Maria do Socorro. II. Título.

CDU 37.091(043)

**ROSA AMÉLIA DE QUEIROZ BARROS**

**A GESTÃO E A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS/TURMAS  
MULTISSERIADAS NOS MUNICÍPIOS DE BARRA DE SANTANA E  
BOQUEIRÃO – PARAÍBA**

**Data de Aprovação: 07/07/2020**

**BANCA EXAMINADORA**

*Maria do Socorro Silva*

---

Profa. Dra. Maria do Socorro Silva – PPGED/UFCG  
(Orientadora)

*Denise Xavier Torres*

---

Profa. Dra. Denise Xavier Torres – CDSA/UFCG  
(Membro externo)

*Melânia Mendonça Rodrigues*

---

Profa. Dra. Melânia Rodrigues – PPGED/UFCG  
(Membro interno)

---

Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista – PPGED/UFPB  
(Membro suplente externo)

---

Profa. Dra. Niedja Maria Ferreira de Lima – PPGED/UFCG  
(Membro suplente interno)

## AGRADECIMENTOS

*É tão bonito quando a gente sente que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá.  
Gonzaguinha*

Ao mesmo tempo em que compreendo que o processo de construção do conhecimento, de escritura de uma dissertação de mestrado, requer da pesquisadora um caminho a ser trilhado sozinho, uma vez que esse momento requer uma autoria ao processo de pensar, sentir, comunicar e sistematizar, também, não tenho dúvidas, que é um processo coletivo resultante da contribuição de cada um e cada uma que se dispôs a me ajudar com vistas ao desenvolvimento da pesquisa que terá seus resultados aqui apresentados e problematizados. Por isso, inicialmente, expresso a minha gratidão àqueles/as que considero terem sido fundamentais nesse processo árduo, mas também prazeroso e gratificante de aprendizagem:

Inicialmente, agradeço a Deus, a presença divina que me acompanhou e me acompanha em todos os momentos da minha vida, inspirando-me e me animando nas diversas vezes que tive que recomeçar. Sem Ele esse trabalho não seria possível;

Aos sujeitos da pesquisa, por aceitarem contribuir compartilhando seus conhecimentos sobre a temática estudada, colaboração esta determinante para a conclusão deste trabalho. Sem vocês, realmente, esta dissertação de mestrado não seria possível. Obrigada a todas e todas;

À professora Maria do Socorro Silva, minha orientadora, pela competência, paciência, compreensão, profissionalismo e, principalmente, pela dedicação e forma como conduziu a minha pesquisa. Nas vezes que nos reunimos durante o processo de orientação e produção acadêmica, em algumas ocasiões, percebi o quanto a senhora é um ser humano generoso, principalmente em cada momento alcançado nesse árduo e ao mesmo tempo tão gratificante caminho de pesquisa. Suas orientações, professora, foram fundamentais, tanto para a realização deste trabalho, como, também, para meu crescimento acadêmico e profissional. Serás sempre lembrada no meu caminhar, seja nos sons ou nos silêncios que fazem ecoar o grito da liberdade;

À professora Melânia Mendonça Rodrigues, por ter exercido um papel tão especial na minha vida acadêmica – remontando aos tempos em que cursei especialização também na UFCG – e, sobretudo, pelo seu contínuo apoio até esse momento do mestrado, mostrando-

se sempre muito disposta em ajudar, inclusive apresentando uma característica muito especial que é a de contribuir para que o processo de produção acadêmica se torne viável e com qualidade científica. Assim, mesmo que não tenhamos outra vivência acadêmica, saiba que a senhora já marcou imensamente a minha vida com a sua ética profissional, e que essas linhas não são suficientes para expressar;

A todos os professores do PPGEd/UFCG que contribuíram, significativamente, para a minha formação acadêmica, seja durante a ministração das aulas nos espaços de socialização dos trabalhos, como, principalmente, no decorrer das reuniões da linha de pesquisa, ou seja, nos momentos de socialização do andamento da pesquisa, quando ocorriam orientações, críticas e sugestões direcionadas às pesquisas ainda em andamento, assim como indicações de leituras. Entre esses professores cito, especialmente, a professora Niédja Maria Ferreira de Lima, que se destacou por ter me acolhido em meus processos de discussão e direcionamento da pesquisa. Esses momentos foram fundamentais para que este trabalho fosse ganhando consistência em relação aos objetivos que pretendíamos alcançar;

À professora Denise Xavier Torres, pelas contribuições na banca de qualificação e pela disponibilidade em ajudar no processo de desenvolvimento da pesquisa sempre que solicitada;

Aos colegas da segunda turma do PPGEd, pelo compartilhamento de ideias, experiências e angústias, que contribuíram para meu amadurecimento pessoal e como pesquisadora, particularmente a Inácia Roseli, Eliane Fernandes, Milene Trajano e Lais Salustiano. De forma muito especial, também pelos mesmo motivos já citados, agradeço aos meus colegas da terceira turma da qual faço parte. Dentre estes, quero externar meu reconhecimento ao apoio sincero e muito próximo das amigas Claudia Coutinho, Arlane Markely, Germana Silva e do amigo José Euriques, companheiras/o que ultrapassaram os muros da universidade, com quem compartilhei tantas angústias e descobertas ao longo da pesquisa;

Ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Prática Pedagógica – NUPEFORP, cujo ambiente me proporcionou a aproximação com o paradigma da Educação do Campo. Desse grupo, guardarei em minhas memórias importantes contribuições que podem ser aprendidas na atitude de socializar e dialogar, sempre;

Às minhas irmãs que, de forma toda especial, entenderam minha ausência e nutriram fortemente minha esperança em superar as dificuldades próprias do momento de produção

acadêmica. Não poderia deixar de citar, mesmo *In memoriam*, meus pais, Sebastião Bonifácio de Queiroz e Severina Amélia de Lucena, que me estimularam para que eu alçasse voos. Em especial meu pai, que foi o responsável pela minha iniciação na vida acadêmica, pois, do seu jeito simples, mas profundo, entre o *saltar das bolas* do candeeiro e as migalhas de comida espalhadas pela mesa após o jantar, ele dizia: “vamos fazer o dever que o estudo é a melhor coisa que temos, pois ninguém pode roubar”;

E, por último, agradeço – não por ser de menor importância, e sim pela relutância em falar dele sem o fluir das lágrimas – a Fábio Barros, por partilhar a vida comigo e, por isso, vivenciar comigo todos os passos desta pesquisa. Obrigada pelo auxílio sempre disponível, pelo abraço acolhedor, pela escuta sensível, pela paciência amorosa, pelas palavras de encorajamento, quando nada parecia dar certo, palavras que nutriram a minha esperança de que era possível quando eu não acreditei que seria. Por tudo isso, posso dizer seguramente: essa conquista não é apenas minha, mas nossa!

Gratidão a todos e todas!

## RESUMO

O presente estudo vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, na linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacionais, e teve como objeto de estudo a gestão e a organização das escolas rurais multisseriadas nos municípios de Barra de Santana e Boqueirão – Paraíba. Os dois municípios campo de pesquisa – Boqueirão e Barra de Santana – localizam-se na mesorregião do agreste paraibano e na microrregião do cariri oriental paraibano. Nosso objetivo geral foi: compreender se, no marco das políticas educacionais dos municípios de Barra de Santana e de Boqueirão, o paradigma da Educação do Campo foi considerado para a organização e gestão das escolas com turmas multisseriadas no campo. Especificamente, tivemos como objetivos: situar as escolas/turmas multisseriadas no contexto da história da educação e das políticas educacionais no Brasil; caracterizar a organização das escolas com turmas multisseriadas nos municípios de Barra de Santana e Boqueirão; refletir se o marco normativo da Educação do Campo se faz presente nos documentos das políticas educacionais dos municípios, especialmente no que se refere a gestão das escolas/turmas multisseriadas; identificar a concepção dos gestores municipal e escolar sobre a organização e gestão das escolas multisseriadas no campo. A aproximação com a *abordagem dialética* na perspectiva do *materialismo histórico* nos possibilitou um maior entendimento da totalidade e das contradições que constituíram, historicamente, as escolas multisseriadas no campo e que influenciam hoje a sua gestão. Para isto buscamos os referenciais metodológicos em Frigotto (2000), Lukács (2010), Minayo (1994) e Netto (1997). Em um diálogo permanente com as categorias analíticas de conteúdo, no caso *turmas/classes multisseriada*, nos apoiamos em Antunes-Rocha (2010), Hage (2006), Moura (2011) e Santos (2015); *Educação do Campo* nos referenciamos em Caldart (2008), Molina (1999, 2006) e Silva (2009, 2013); e *Organização e Gestão educacional* buscamos aportes em Dourado (2011), Libâneo (2003, 2018), Munarim (2006), Paro (2006, 2007) e Luck (1998). Do ponto de vista procedimental trabalhamos com uma triangulação entre o *estudo exploratório*, a *análise documental* e a *entrevista semiestruturada*. No tratamento e na análise das informações utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo via Análise Temática, segundo perspectiva de Bandin (1977). Entre as principais conclusões que chegamos ressaltamos: o conceito de Educação do Campo que aparece de forma inicial nos documentos da política educacional municipal; a permanência de uma concepção estereotipada sobre as turmas/classes multisseriadas como um problema que precisa ser tratado geralmente com a nucleação/fechamento de escola; uma diversidade de formas organizativas das turmas multisseriadas nos municípios; a presença nas secretarias de uma coordenação específica da Educação do Campo que não se reflete, necessariamente, em uma proposta pedagógica específica; o debate sobre a heterogeneidade das turmas/classes multisseriadas e sobre uma gestão que considere esta realidade não está presente na concepção dos gestores.

**Palavras-chave:** Organização e Gestão da Educação. Turmas/Classes multisseriadas. Educação do Campo.



## ABSTRACT

This research is linked to the Post-Graduate Program in Education at the Federal University of Campina Grande, in the line of research History, Politics and Educational Management, and its study object was the management and organization of multi-series agricultural schools in the contexts of the municipalities of Barra de Santana and Boqueirão - Paraíba. The two municipalities in the research field - Boqueirão and Barra de Santana - are located in the mesoregion of the Agreste of Paraíba and in the microregion of the eastern Cariri of Paraíba. Our general objective was: to understand whether, within the framework of educational policies in the municipalities of Barra de Santana and Boqueirão, the Rural Education paradigm was considered for the organization and management of schools with multiseriate classes in the field. Specifically, we had as objectives: to place schools / multiseriate classes in the context of the history of education and educational policies in Brazil; characterize the organization of schools with multi-grade classes in the municipalities of Barra de Santana and Boqueirão; reflect on whether the normative framework for Rural Education is present in the documents of the educational policies of the municipalities, especially with regard to the management of schools / multi-grade classes; to identify the conception of the municipal and school administrators about the organization and management of the multi-grade schools in the field. The approach with the dialectical approach from the perspective of historical materialism has enabled us to better understand the totality and contradictions that historically constituted multiseriate schools in the field and which today influence their management. For this we seek the methodological references in Frigotto (2000); Lukács (2010); Minayo (1994) and Netto (1997). In a permanent dialogue with the analytical categories of content, in the case of multiseriate classes, we rely on Antunes-Rocha (2010), Hage (2006), Moura (2011) and Santos (2015); Rural Education we refer to in Caldart (2008), Molina (1999, 2006) and Silva (2009, 2013); and Educational Management and Organization we seek contributions in Dourado (2011), Libâneo (2003, 2018), Munarim (2006), Paro (2006, 2007) and Luck (1998). From a procedural point of view, we work with a triangulation between exploratory study, document analysis and semi-structured interview. In the treatment and analysis of information, we used the technique of Content Analysis via Thematic Analysis, according to the perspective of Bandin (1977). Among the main conclusions we reached, we highlight: the concept of Rural Education that appears initially in the documents of the municipal educational policy; the permanence of a stereotyped conception of multiseriate classes as a problem that needs to be dealt with generally with the nucleation / closing of schools; a diversity of organizational forms of the multiseriate classes in the municipalities; the presence in the secretariats of a specific coordination of Rural Education that is not necessarily reflected in a specific pedagogical proposal; the debate on the heterogeneity of multiseriate classes and on a management that considers this reality is not present in the managers' conception.

**Keywords:** Education Management and Organization. Multiseriate classes. Rural Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES, MAPAS, QUADROS E TABELAS

<b>Ilustração 1</b>	<b>Localização das escolas nas comunidades rurais do Município de Barra de Santana</b>	<b>38</b>
<b>Ilustração 2</b>	<b>Localização das escolas nas comunidades rurais do Município de Barra de Santana</b>	<b>38</b>
<b>Ilustração 3</b>	<b>Localização das escolas nos povoados e distrito do Município de Barra de Santana</b>	<b>39</b>
<b>Ilustração 4</b>	<b>Localização das escolas nas comunidades rurais do Município de Boqueirão</b>	<b>41</b>
<b>Ilustração 5</b>	<b>Localização das escolas nos povoados e distrito do Município de Boqueirão</b>	<b>42</b>
<b>Ilustração 6</b>	<b>Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Barra de Santana</b>	<b>121</b>
<b>Ilustração 7</b>	<b>Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Boqueirão</b>	<b>124</b>
<b>Ilustração 8</b>	<b>Organograma das Escolas Polos no Campo localizadas nos distritos e povoados</b>	<b>128</b>
<b>Ilustração 9</b>	<b>Formatos encontrados de organização de turmas multisseriadas</b>	<b>129</b>
<b>Mapa 1</b>	<b>Estado da Paraíba com a microrregião do Cariri destacada</b>	<b>31</b>
<b>Mapa 2</b>	<b>Localização e municípios do Cariri paraibano</b>	<b>33</b>
<b>Mapa 3</b>	<b>Localização dos Municípios de Barra de Santana e Boqueirão no Estado da Paraíba</b>	<b>35</b>
<b>Quadro 1</b>	<b>Municípios campo de pesquisa, número de escolas no campo, escolas multisseriadas e coordenação da Educação do Campo</b>	<b>35</b>
<b>Quadro 2</b>	<b>Sujeitos por segmento profissional</b>	<b>43</b>
<b>Quadro 3</b>	<b>Fontes de produções e objetivo</b>	<b>46</b>
<b>Quadro 4</b>	<b>Mapeamento das teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira (2008-2018)</b>	<b>46</b>
<b>Quadro 5</b>	<b>Grupos de Trabalho (GTs) selecionados e descritores (2008-2018)</b>	<b>51</b>
<b>Quadro 6</b>	<b>Corpus documental da legislação nacional</b>	<b>58</b>

<b>Quadro 7</b>	<b>Corpus documental da legislação municipal: fontes e ementas</b>	<b>59</b>
<b>Quadro 8</b>	<b>Mapeamento dos sentidos nos Planos Municipais de Educação e no Plano de Ação Articulada dos Municípios de Barra de Santana e Boqueirão</b>	<b>61</b>
<b>Quadro 9</b>	<b>Programas e finalidades para educação rural no Brasil (décadas de 1970-1980)</b>	<b>82</b>
<b>Quadro 10</b>	<b>Eixos, programas e finalidades do Pronacampo</b>	<b>107</b>
<b>Quadro 11</b>	<b>Localização geográfica das Escolas no Campo fechadas no período de 2003-2017</b>	<b>114</b>
<b>Quadro 12</b>	<b>Número de escolas fechadas por região (2003-2017)</b>	<b>115</b>
<b>Quadro 13</b>	<b>Total de escolas do campo fechadas no Nordeste entre 2009 e 2017</b>	<b>115</b>
<b>Quadro 14</b>	<b>Responsabilidades e atribuições na oferta dos sistemas de ensino</b>	<b>118</b>
<b>Quadro 15</b>	<b>Organização interna das escolas multisseriadas nos municípios</b>	<b>126</b>
<b>Tabela 1</b>	<b>Número de escolas do território do Cariri paraibano por localização e etapa da Educação Básica (2017)</b>	<b>34</b>
<b>Tabela 2</b>	<b>Número de matrículas por etapa e esfera administrativa (2019)</b>	<b>37</b>
<b>Tabela 3</b>	<b>Número de matrículas por etapa e esfera administrativa (2019)</b>	<b>41</b>
<b>Tabela 4</b>	<b>Número de estabelecimentos rurais por categoria administrativa Brasil (2018)</b>	<b>119</b>
<b>Tabela 5</b>	<b>Conselhos escolares existentes no município</b>	<b>149</b>

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>ACAR</b>	Associação de Crédito e Assistência Rural
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
<b>BDBTD</b>	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
<b>BIRD</b>	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
<b>CBAR</b>	Comissão Brasileiro-Americana das Populações Rurais
<b>CDSA</b>	Centro de Desenvolvimento Sustentável
<b>CNER</b>	Campanha Nacional de Educação Rural
<b>DOEBEC</b>	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
<b>EDURURAL/NE</b>	Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Nordeste
<b>EMATER</b>	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
<b>ENERA</b>	Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FUNDEF</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>NUPEFORP</b>	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Prática Pedagógica
<b>PAR</b>	Plano de Ações Articuladas
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>POLOAMAZÔNICA</b>	Programa de Polos Agropecuários e Agro minerais da Amazônia
<b>POLOCENTRO</b>	Programa de Desenvolvimento dos Cerrados
<b>POLONORDESTE</b>	Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste
<b>PROMUNICÍPIO</b>	Programa de Assistência Educacional aos Municípios
<b>PRONACAMPO</b>	Programa Nacional de Educação do Campo
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

<b>SELIMEL</b>	Seminário Nacional Sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura
<b>SENAR</b>	Serviço Nacional de Formação Profissional Rural
<b>SSC</b>	Serviço Social Rural
<b>UFCG</b>	Universidade Federal de Campina Grande

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>24</b>
<b>2.1</b>	<b>Contexto de produção de análise da pesquisa.....</b>	<b>24</b>
<b>2.2</b>	<b>Categorias analíticas de conteúdo.....</b>	<b>29</b>
<b>2.3</b>	<b>Campo de pesquisa.....</b>	<b>31</b>
2.3.1	Contextualizando os municípios campo de pesquisa.....	35
<b>2.4</b>	<b>Sujeitos de pesquisa.....</b>	<b>42</b>
<b>2.5</b>	<b>Contexto de produção de dados.....</b>	<b>44</b>
2.5.1	Estudo exploratório: a produção acadêmica acerca da temática.....	46
2.5.2	Análise documental: aproximação com a gestão e organização das escolas/turmas multisseriadas.....	57
2.5.3	Entrevistas semiestruturadas: a percepção dos sujeitos da pesquisa.....	61
<b>3</b>	<b>A ESCOLA/TURMA MULTISSERIADA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: a invisibilidade, a homogeneização e o fechamento das escolas.....</b>	<b>64</b>
<b>3.1</b>	<b>O surgimento e a organização da escola pública, das cadeiras isoladas aos grupos escolares: a exclusão dos povos camponeses.....</b>	<b>66</b>
<b>3.2</b>	<b>O paradigma da Educação Rural: a precarização da escola pública e a afirmação do modelo seriado.....</b>	<b>69</b>
<b>3.3</b>	<b>A luta pela redemocratização do Estado e a municipalização do ensino.....</b>	<b>84</b>
3.3.1	Programa Escola Ativa (PEA).....	92
<b>3.4</b>	<b>As políticas de Educação do Campo no Governo Lula e Dilma.....</b>	<b>95</b>
<b>3.5</b>	<b>O paradigma da Educação do Campo: a resistência pelo direito à escola no campo.....</b>	<b>100</b>
<b>3.6</b>	<b>Nucleação e fechamento de escolas.....</b>	<b>110</b>
<b>4</b>	<b>ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS: aproximações e contradições com o paradigma da Educação do Campo.....</b>	<b>117</b>
<b>4.1</b>	<b>A heterogeneidade na organização das escolas no campo.....</b>	<b>117</b>
<b>4.2</b>	<b>Compreendendo a organização e a gestão escolar nos municípios de Barra de Santana e Boqueirão.....</b>	<b>120</b>
<b>4.3</b>	<b>A gestão das escolas multisseriadas no campo: tensionamentos entre o velho e o novo paradigma.....</b>	<b>129</b>
4.3.1	A gestão das turmas/classes multisseriadas: as aproximações e os distanciamentos com o paradigma da Educação do Campo.....	135
<b>4.4</b>	<b>O que dizem os documentos dos municípios acerca da organização e da gestão das escolas/turmas multisseriadas.....</b>	<b>139</b>

4.4.1	Planos Municipais de Educação (PMEs).....	139
4.4.2.	Plano de Ação Articulada (PAR).....	147
<b>5</b>	<b>CONCEPÇÕES DOS GESTORES SOBRE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS/TURMAS MULTISSERIADAS.....</b>	<b>153</b>
<b>5.1</b>	<b>As concepções que norteiam a ação da gestão municipal e dos gestores escolares.....</b>	<b>153</b>
5.1.1	Visão negativa da organização multisseriada.....	156
5.1.2	Número de estudantes em sala de aula.....	159
5.1.3	Trabalho docente, acompanhamento pedagógico e planejamento.....	160
5.1.4	Participação na gestão.....	163
5.1.5	Projeto político pedagógico das escolas multisseriadas.....	165
<b>5.2</b>	<b>O fechamento de escolas no campo: o discurso da nucleação e polarização como estratégia para a qualidade.....</b>	<b>167</b>
<b>5.3</b>	<b>Transgredindo a visão negativa da organização multisseriada.....</b>	<b>170</b>
<b>5.4</b>	<b>Formação continuada específica.....</b>	<b>174</b>
<b>5.5</b>	<b>Participação da comunidade.....</b>	<b>175</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>178</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>183</b>
	<b>APÊNDICES</b>	
	<b>ANEXOS</b>	

## 1. INTRODUÇÃO

*Resistir para existir um campo organizado, sonho vivido na luta torna-se realizado. A vivência, o aprender, a história, o bem viver. Encontros, reuniões, vida em comunidade. A prática de liberdade, real emancipação.*

*João Muniz*

O presente texto de dissertação de mestrado é resultado da pesquisa intitulada: *A gestão e a organização das escolas/turmas multisseriadas nos municípios de Barra de Santana e Boqueirão – PB*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, na linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacionais.

O objeto da pesquisa consistiu em investigar a gestão e a organização das escolas rurais multisseriadas nos contextos dos municípios de Barra de Santana e Boqueirão – Paraíba, tendo como objetivo geral: compreender se, no marco das políticas educacionais dos municípios de Barra de Santana e Boqueirão, o paradigma da Educação do Campo foi considerado para a organização e gestão das escolas com turmas multisseriadas no campo.

Estas escolas são compostas por turmas/classes multisseriadas<sup>1</sup>, que se caracterizam historicamente como uma forma de organização da escolarização que agrega discentes de diferentes etapas/séries/anos<sup>2</sup>, idades e níveis de aprendizagem num mesmo espaço, e com a mediação de um único docente.

No dicionário *on-line* da língua portuguesa, multisseriado é um adjetivo para designar uma escola, uma classe, uma turma: que possui várias séries, fileiras, etapas, classes ou categorias. No sistema educacional brasileiro refere-se às classes cujos alunos estão em níveis distintos de aprendizagem, mas são instruídos pelo mesmo professor<sup>3</sup>. Optamos, também, por adjetivá-las de multisseriadas, mesmo sinalizando a necessidade de se repensar tal terminologia, porque é como são denominadas na pesquisa acadêmica e no senso comum,

---

<sup>1</sup> Ao longo do texto utilizaremos as três terminologias: escola, classe ou turma multisseriada, pois é assim que é tratada esta organização escolar em diferentes fontes documentais, bibliográficas ou nas falas dos sujeitos da pesquisa.

<sup>2</sup> Utilizamos os três termos etapa/série/anos, considerando que, após a Lei 11.274, de 06 de Fevereiro de 2006, o ensino fundamental deixou de se organizar em série e passou a ser organizado em 09 anos – do 1º ao 9º ano. Além disso, temos situações que, no mesmo espaço, encontramos discentes de etapas diferentes da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental. É importante destacar que ao se referir à Educação Infantil o termo frequentemente utilizado pelos entrevistados é etapa. Quanto ao Ensino Fundamental os termos utilizados são séries e anos.

<sup>3</sup>Disponível em: <<<https://www.dicio.com.br/multisseriado>>> Acessado em: 10 mar. 2020.



assim como porque queremos que a realidade destas escolas ganhe espaço na pesquisa educacional como uma temática importante de ser pesquisada.

A necessidade de se rever a terminologia multisseriado/a vem do fato da mesma induzir os docentes a desenvolverem uma prática fundamentada no paradigma seriado, e não baseada na heterogeneidade que caracteriza essas turmas, na interação entre as crianças, seus contextos e saberes, legitimando, assim, a supremacia do modelo de ensino urbanocêntrico no campo, referenciado na organização seriada, no método de ensino simultâneo e nos livros didáticos<sup>4</sup>.

A nomenclatura multisseriação, dentro do nosso contexto educacional, assume historicamente um sentido negativo. É uma adjetivação que tem aprisionado o fazer-pedagógico dos docentes, as normatizações homogêneas das secretarias de educação, um abandono a partir da ausência de políticas educacionais ao longo da história, ou ser pensadas apenas a partir de programas compensatórios e temporários para se pensar este tipo de organização da escolarização.

Ao longo da história, este foi o tipo de organização que predominou principalmente no campo brasileiro. Todavia, tal opção não veio associada a um conjunto de orientações pedagógicas específicas para atuar nesta realidade. Não são apresentados e problematizados junto aos/as professores/as outros modos de organizar o trabalho pedagógico, de como atuar numa organização escolar multisseriada heterogênea. A partir daí, acreditamos que já estamos explicitando nosso posicionamento crítico ao paradigma da seriação, que consiste em veicular o modelo seriado hegemônico na organização da escola moderna a partir do processo de urbanização e industrialização da sociedade, colocado como o único capaz de promover educação de boa qualidade.

Cabe ressaltar que essa forma de organização multisseriada não acontece apenas no Brasil, conforme nos mostram os estudos de Santos (2015)<sup>5</sup>, nem somente nos territórios rurais, e que a escola/turma multisseriada, embora seja o tipo de organização majoritária no meio campesino brasileiro e, durante décadas, também nas periferias urbanas do país, foi tratada sistematicamente pelo Estado brasileiro como uma escola de segunda categoria.

---

<sup>4</sup> Destaca-se que a efetiva superação da seriação torna inadequado chamar as classes heterogêneas de multisseriadas. Neste texto, de forma provisória e apenas em razão da inexistência de um conceito alternativo consolidado, por existirem, se organizarem e serem denominadas desta maneira no nosso campo empírico da pesquisa, elas continuarão, por isso, a ser chamadas desta forma neste trabalho, ou seja: turmas multisseriadas.

<sup>5</sup> As escolas de turmas multisseriadas prevalecem na África, Ásia, Oceania e América Latina, mas têm presença significativa também na América do Norte e Europa, sobretudo, mas não exclusivamente, em áreas rurais. Estima-se que cerca de 30% das escolas do mundo sejam multisseriadas, percentual que se eleva para 50% no continente africano.

Ao longo do passar dos anos, as escolas multisseriadas foram – e continuam sendo – consideradas como um tipo de estratégia de emergência, “como uma espécie de ‘tapa buraco’ para solucionar os problemas das escolas isoladas, que não contam com quantidade de estudantes suficiente para divisão da turma em séries” (RODRIGUES, 2009, apud PEREIRA & MACÊDO, 2018, p. 155). Neste sentido:

Por terem sido secundarizadas, grande parte das condições indispensáveis para que se tenha uma boa educação foram suprimidas. Em decorrência disso, passaram a predominar no Campo escolas sem infraestrutura, sem recursos, sem profissionais capacitados, obrigados a atuar em péssimas condições de trabalho (PEREIRA & MACÊDO, 2018, p. 155).

Estudos – como os realizados por Arroyo (2007), Leite (2002), Silva (2000, 2009), Munarim (2006, 2010) – mostram que o campo sempre foi visto como lugar de atraso, a partir de uma visão dicotômica entre o espaço rural e urbano, na qual este último é concebido como superior, moderno, lugar de viver, e o rural como o atrasado, inferior, uma realidade a ser superada. Tal perspectiva direcionou as políticas públicas durante décadas para o espaço urbano, inclusive as políticas educacionais, mesmo que distribuídas de forma desigual entre os sujeitos das diferentes classes sociais.

Conforme nos aponta Arroyo (2007), essa forma de ensino pode ser relacionada, também, com a questão das políticas educacionais buscarem privilegiar os sujeitos urbanos, considerando que as políticas educacionais e sociais para o campo têm visado privilegiar as demandas das cidades e dos cidadãos urbanos como protótipos de sujeitos de direito, tendo a cidade como local da civilização, da sociabilidade e da expressão política, cultural e educativa – ou seja, um exemplo a ser seguido –, e o campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural, isto é, uma realidade que precisa ser superada. Contrariamente a essa ideia que hierarquiza o espaço urbano e o espaço campesino, a Educação do Campo revisita o campo, significando-o positivamente:

A Educação do Campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001).

Nesta perspectiva, a motivação para este estudo se originou da minha inserção na rede municipal de ensino como professora em turmas multisseriadas e nos estudos realizados

durante o Curso de Especialização em Educação: Práticas e Processos Educativos da Universidade Federal de Campina Grande (UFCCG) – PB, cuja temática de estudo sobre o Processo de Mediação em Situações de Produção Escrita em Turmas Multisseriadas<sup>6</sup> nos levou a uma reflexão teórica sobre as estratégias adotadas pela professora para o trabalho com a escrita.

Esse estudo, embora fosse centrado nas estratégias de escrita, nos levou a identificar, a partir das observações em campo e fala da professora, como se evidenciava questões vinculadas à precariedade da infraestrutura da escola, à inexistência de materiais didáticos para realização do trabalho pedagógico, à ausência de acompanhamento pedagógico para o trabalho com a especificidade destas turmas, e, também, questões relacionadas ao transporte escolar dos estudantes. Todavia, o envolvimento e compromisso apresentados na fala da professora, dos estudantes e da merendeira, no momento da coleta de dados, para que a escola funcionasse e para superarem os problemas surgidos na mesma, despertaram o interesse em compreender melhor a origem deste modelo de escolarização, assim como os motivos da mesma continuar presente nas comunidades campesinas e como se dava a organização e a gestão das mesmas pelos municípios.

A revisão da literatura nos aproximou da história das políticas educacionais brasileiras, e de como, desde o Estado patrimonialista imperial até o Estado neoliberal atual, as escolas localizadas no campo foram tratadas como algo residual ao sistema, seja na inexistência da oferta de escolarização em todos os níveis e modalidades, seja na precarização da infraestrutura e das condições de trabalho ou mesmo na homogeneização de um modelo de organização e de currículo a partir da referência urbano-centrada (SILVA, 2000).

Historicamente, a atribuição de responsabilidades e recursos para o provimento da educação no Brasil tem sido marcada por uma estratégia diferencial de atendimento aos diferentes grupos sociais, seja na perspectiva de políticas universais, compensatórias ou específicas, como a própria articulação e implementação do Programa Nacional para Educação do Campo (PRONACAMPO). Concebendo as políticas como um campo de lutas, o estudo de sua trajetória consiste em compreender como um tema aparece como demanda

---

<sup>6</sup> Apresentamos os resultados dessa pesquisa no V Seminário Nacional Sobre Ensino de Língua Materna e Estrangeira e de Literatura – (SELIMEL), ocorrido na cidade de Campina Grande/PB, entre 05 a 08 de junho de 2007.

de determinados grupos na sociedade, como passa a fazer parte da agenda política, e quais conflitos e disputas se efetivam na sua implantação (ARRETCHE, 1999).

Na sua origem, a escola pública no Brasil surge no final do Império, como cadeiras isoladas, ministrada por um docente a partir do método individual<sup>7</sup> ou ensino mútuo<sup>8</sup>, inicialmente concentradas nas cidades, vilas e povoados, seja pela inexistência/insuficiência de prédios escolares, seja pelo número de docentes existentes, seja pela inexistência de uma política educacional estatal para atendimento da demanda por educação das camadas populares, seja pelas influências advindas do ensino mútuo, apregoado neste período pelo método Lancaster Bell, os estudantes eram agrupados e coletivos heterogêneos<sup>9</sup> (ROMANELLI, 2001; PAIVA, 1987).

No início da República, começam a surgir os grupos escolares no espaço urbano, e, no final da década de 1940, com a aprovação das leis orgânicas do ensino, se assume a estrutura das classes e o paradigma seriado como forma de organização dos grupos escolares. Todavia, a maioria das escolas no interior do país continuava funcionando em espaços improvisados, muitas vezes nas casas das professoras, buscando se enquadrar no modelo urbano de organização escolar e curricular (SILVA, 2000, 2019).

Contudo, a ausência de uma política educacional, a inexistência de redes de ensino na maioria dos municípios brasileiros e a baixa densidade demográfica que caracteriza os territórios rurais não possibilitam a implantação da lógica seriada no campo, o que leva, sistematicamente, a escola que se materializa nesse território a ser tratada como um problema, como uma *anomalia* do sistema educacional. Nesse contexto, a escola seriada urbana passa a ser referência de organização escolar, considerada adequada por governantes, famílias e docentes (HAGE, 2014).

Durante todo o período da Ditadura Militar (1964-1985) predominou para o campo brasileiro programas e projetos governamentais com a finalidade de inseri-lo no processo de

---

<sup>7</sup> No método pedagógico conhecido como ensino individual o ensino é dirigido a um único aluno.

<sup>8</sup> O método pedagógico denominado *ensino mútuo*, também conhecido como método Lancaster, foi desenvolvido no final do século XVIII, na Europa, pelo inglês Joseph Lancaster. Tal método baseia-se no uso e/ou participação de alunos que se destacam dos seus colegas, passando a ser alunos monitores, ou seja: tornam-se responsáveis por colaborar para o ensino do restante da turma. Informação disponível em: <<<https://www.infoescola.com/pedagogia/metodo-lancaster/>>> Acessado em: 10 fev. 2020.

<sup>9</sup> “O Sistema Monitorial ou método Lancaster Bell, como ficou mais conhecido no Brasil, foi desenvolvido na Inglaterra, no final do século XVIII e início do século XIX, momento em que a Inglaterra passava por uma fase de intensa urbanização, devido ao processo acelerado de industrialização. Seus criadores foram Andrew Bell e Joseph Lancaster. De acordo com a proposta, o professor ensinava a lição a um “grupo de meninos mais amadurecidos e inteligentes”. Os alunos eram divididos em pequenos grupos, os quais recebiam “a lição através daqueles a quem o mestre havia ensinado”. Assim um professor poderia “instruir muitas centenas de crianças” (EBY, 1978, apud CASTANHA, 2012, p. 02).

modernização conservadora do capitalismo. Neste sentido, a escola no campo continuou sendo tratada como algo residual ao sistema de ensino. Com o processo de luta pela redemocratização do Estado, a luta pelo direito à educação, a retomada dos movimentos sociais e de práticas educativas referenciadas na Educação Popular<sup>10</sup>, geram um questionamento do modelo hegemônico da educação, que não conseguiu, dentre outras coisas, superar os altos índices de analfabetismo e reprovação escolar.

A Constituição Federal de 1988, de certa maneira, vai catalisar o princípio de democratização da educação, a luta contra o analfabetismo e a baixa escolarização, assim como contra uma escola descontextualizada e homogeneizadora da cultura e da diversidade dos povos e comunidades camponesas, quilombolas e indígenas no Brasil.

A partir da década de 1990, esta questão ganha dimensões e contornos diferenciados com a articulação do Movimento da Educação do Campo (CALDART, 2004, 2008; SILVA, 2009), que, a partir de uma crítica ao modelo de sociedade capitalista, do agronegócio e da Educação Rural, busca, entre outras questões, lutar por uma política educacional específica e intercultural para estas populações.

A luta dos movimentos políticos e pedagógicos da Educação do Campo deram força e vigor à elaboração de um marco normativo específico para a Educação das populações camponesas, dentre as quais podemos destacar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica em 2002, as diretrizes complementares da Educação do Campo em 2008 e o decreto presidencial nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que instituiu a Educação do Campo, que tratam de diferentes dimensões do processo educativo, o que representou avanços significativos para as práticas educativas no nosso País (SILVA, 2013, p. 73).

Esse Movimento tem conquistado um conjunto importante de instrumentos legais que ampliam a definição de marco regulatório de reconhecimento da Educação do Campo enquanto política pública, uma condição necessária para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo, entre os quais destacamos:

---

<sup>10</sup> Concepção de educação originária do modo de produção da vida em sociedade no capitalismo, tanto na América Latina como no Brasil, e que emerge a partir da luta das classes populares ou dos trabalhadores mais empobrecidos na defesa de seus direitos; dependendo da organização na qual se congregam, os trabalhadores chegam, inclusive, a defender e a lutar pela construção de uma nova ordem social. Essa concepção de educação e suas raízes são as experiências históricas de enfrentamento do capital pelos trabalhadores na Europa, as experiências socialistas do Leste Europeu, o pensamento pedagógico socialista, as lutas pela independência na América Latina, a teoria de Paulo Freire, a teologia da libertação e as elaborações do novo sindicalismo e dos centros de educação e Promoção Popular. São as múltiplas experiências concretas ocorridas no continente latino-americano e o avanço obtido pelas ciências humanas e sociais na formulação teórica para o entendimento da sociedade latino-americana (PALUDO, 2013).

- ✓ Parecer 36/2001 do CNE/CEB – que estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- ✓ Parecer nº 1/2006 do CNE/CEB – que reconhece os Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância;
- ✓ Resolução 2/2008 do CNE/CEB – que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;
- ✓ Resolução 4/2010 do CNE/CEB – que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo;
- ✓ Decreto de nº 7.352/2010 da Presidência República – que atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea);
- ✓ Portaria 86/2013 do MEC – que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo;
- ✓ Lei nº 12.960/2014 da Presidência República – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas (SILVA, 2018; HAGE, 2010).

A conquista deste marco normativo traz, para o cenário da legislação, a Educação como um direito dos povos camponeses e, principalmente, a necessidade de se pensar uma política específica para a formação dos docentes do campo, de uma proposta curricular contextualizada a partir da realidade do campo, da construção de escolas nas comunidades rurais, assentamentos e comunidades indígenas e quilombolas.

No decorrer do presente texto, iremos dialogar com diferentes diretrizes deste marco. Todavia, cabe destacar a importância do marco normativo para a definição de políticas educacionais para a Educação do Campo, que teve diferentes formas de materialização na esfera federal, estadual e municipal; a inserção da educação básica e superior como um direito social e humano dos sujeitos camponeses, o que se reflete nos documentos das políticas educacionais, expressando as contradições deste debate, inclusive no Plano Nacional de Educação de 2014-2024. A inserção dos conceitos de Escola do Campo e

População do Campo na legislação traz um marco conceitual também para a o debate, como por exemplo, o Decreto 7.352, de 4 de novembro de 2010, conforme posto abaixo:

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

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

§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana, que funcionem nas condições especificadas no inciso II do § 1º (BRASIL, 2010a).

Então, percebe-se aqui um salto qualitativo no caminhar da construção do paradigma da Educação do Campo, visto que o referido Decreto traz uma concepção ampliada da população e da escola do campo, e evidencia a contribuição que este paradigma traz para se pensar a organização da escola básica no Brasil, e não apenas as turmas/classes multisseriadas. Além disso, insere na legislação a determinação de que, para receber assistência técnica e as transferências voluntárias de recursos do governo federal, os estados e municípios devem incluir a educação do campo nos seus planos estaduais e municipais de educação.

Considerando este cenário posto pela conjuntura recente de lutas, mobilizações, formulação de um marco jurídico específico referenciado a partir do paradigma da Educação do Campo no Brasil, e que a escola/turma multisseriada se encontra sob a responsabilidade da esfera municipal, colocamos como problemática central de pesquisa a seguinte questão: o paradigma de Educação do Campo tem se materializado de fato e como essa materialização tem acontecido? Para isso, também indagamos: como se organiza a gestão das escolas/turmas multisseriadas nos municípios? Quais as mudanças na organização e na gestão dos municípios para o trabalho com as escolas com turmas multisseriadas a partir do paradigma e das políticas da Educação do Campo? Qual a concepção dos gestores municipais sobre a organização e gestão das escolas multisseriadas existentes na rede?

Assim, na pesquisa, elegemos como objeto da nossa investigação *a organização e a gestão das escolas/turmas multisseriadas* e como campos de pesquisa escolhemos dois municípios do Cariri Paraibano – Barra de Santana e Boqueirão –, cuja caracterização e critérios que resultaram nesta escolha serão tratados no capítulo I, que aborda os aspectos metodológico.

Neste sentido, colocamos como objetivo geral: compreender se, no marco das políticas educacionais dos municípios de Barra de Santana e Boqueirão, o paradigma da Educação do Campo foi considerado para a organização e gestão das escolas com turmas multisseriadas no campo. Especificamente, temos como objetivos: situar as escolas/turmas multisseriadas no contexto da história da educação e das políticas educacionais no Brasil; caracterizar a organização das escolas com turmas multisseriadas nos municípios de Barra de Santana e Boqueirão; refletir se o marco normativo da Educação do Campo se faz presente nos documentos das políticas educacionais dos municípios, especialmente no que se refere à gestão das escolas/turmas multisseriadas; identificar a concepção da gestão municipal e dos gestores das escolas sobre a organização e gestão das escolas com turmas multisseriadas no campo.

Partimos da compreensão de que uma pesquisa científica, numa perspectiva dialética, é realizada num movimento contínuo de fases interligadas. No entanto, ainda que tais fases se imbriquem numa dinâmica de idas e vindas, preservam-se, em cada uma delas, características e objetivos singulares. Assim, adotamos três procedimentos básicos para construção dos dados: *estudo exploratório* (produção acadêmica sobre a temática estudada); *análise documental* (documentos das políticas educacional nacional e municipais); e *entrevista semiestruturada*<sup>11</sup> (secretários de educação dos dois municípios, coordenadoras pedagógicas das escolas no campo nos municípios e gestoras das escolas no campo).

Educação do Campo, Gestão Educacional e Escolas/Turmas Multisseriadas foram definidas como categorias analíticas para, além de contribuir no amadurecimento do objeto e na definição do problema, direcionar os estudos bibliográficos e de campo.

As categorias metodológicas do materialismo histórico, como totalidade, contradição e hegemonia, foram fios condutores para a revisão da literatura e construção do referencial teórico do presente texto de dissertação de mestrado, assim como para a aproximação com o campo de pesquisa e com os sujeitos e para a coleta e análise das informações, ações em que buscamos sempre dialogar com o dito nos documentos e o concebido pelos sujeitos.

Considerando os princípios teórico-metodológicos que orientaram nosso percurso de pesquisa, organizamos este trabalho em quatro capítulos, assim estruturados:

---

<sup>11</sup>Foram entrevistadas oito pessoas, sendo quatro de cada município, no caso: dois secretários de educação, duas coordenadoras pedagógicas geral, duas coordenadoras pedagógicas específicas das escolas multisseriadas do campo e dois gestores.



O Capítulo I, intitulado *Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa*, contextualiza o objeto de estudo, focalizando desde as motivações da escolha da temática de estudo até o delineamento da pesquisa no que se refere às bases teórico-metodológicas, do contexto de produção de análise, produção dos dados e técnica de tratamento dos mesmos etc.

O Capítulo II, cujo título é *A escola/turma multisseriada nas políticas educacionais brasileiras: invisibilidade, homogeneização e fechamento das escolas*, trata sobre os processos de invisibilidade, homogeneização e exclusão que as escolas multisseriadas vêm sofrendo no campo brasileiro, levando-as a serem fechadas e/ou extintas. O foco da discussão será a contradição entre a presença marcante dessa realidade no campo e a ausência de políticas para estas escolas, levando em consideração os condicionantes históricos, políticos e econômicos que permearam todos esses processos.

O Capítulo III, nomeado *Organização e gestão das escolas multisseriadas: heterogeneidade e democratização pontos de diálogo e conflitos com o paradigma da Educação do Campo*, apresenta a análise dos documentos das políticas educacionais, considerando as fontes nacionais e locais, caracterizando a organização e a gestão das escolas multisseriadas no diálogo com o paradigma da Educação do Campo. Aqui, também, são acrescentadas e analisadas algumas falas dos/as entrevistados/as sobre a temática do capítulo, como: recursos e apoio técnico no regime de colaboração, fechamento de escolas no campo entre outros.

O Capítulo IV, intitulado *Concepção sobre a organização e a gestão das escolas/turmas multisseriadas*, traz a análise das falas dos sujeitos da pesquisa que foram entrevistados, onde buscamos apreender as concepções dos mesmos sobre a gestão das turmas multisseriadas nos municípios de Barra de Santana e Boqueirão. Por fim, tecemos considerações finais sobre os achados obtidos durante a pesquisa.

## 2. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

*Caminheiro, você sabe, não existe caminho.  
Passo a passo, pouco a pouco e o caminho se faz  
[...]*

*Benedito B. Prado*

Este capítulo tem como finalidade evidenciar os caminhos teóricos metodológicos trabalhados na pesquisa. O presente trabalho fundamenta-se numa abordagem qualitativa, visto que a finalidade é compreender o nosso objeto a partir dos significados construídos historicamente na forma de organizar as escolas/turmas multisseriadas, problematizando a ausência de políticas educacionais destinadas a esta organização escolar, bem como identificar se ocorreram mudanças nesta organização e gestão a partir do paradigma da Educação do Campo.

Compreendemos que ao escolher a abordagem qualitativa nos foi possível maior apreensão das disputas e contradições inerentes ao processo de efetivação das políticas de Educação do Campo no âmbito municipal, buscando construir um conhecimento social, historicamente elaborado a partir da realidade dos sujeitos envolvidos na gestão.

A gestão educacional, a organização e os processos educativos nas turmas multisseriadas têm sido objeto de pesquisas, o que tem enriquecido e aprofundado a discussão acerca das especificidades, dos limites e das possibilidades do trabalho com as turmas multisseriadas nas áreas rurais do país (ANTUNES-ROCHA & HAGE, 2010).

### 2.1. Contexto de produção de análise da pesquisa

A aproximação com a abordagem dialética na perspectiva do materialismo histórico nos possibilitou um maior entendimento do contexto do nosso objeto de estudo, pois as relações sociais e políticas que nos permitem capturá-lo em meio ao movimento histórico no qual o mesmo se constituiu nos direcionam a uma reflexão que viabilize uma melhor compreensão das relações contraditórias que materializam as políticas educacionais de criação, expansão e extinção, nas ações dos Estados e Municípios para as Escolas Multisseriadas.

Nesta perspectiva, Gamboa (1998) argumenta que, nas pesquisas com abordagens dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico, embora determinado por contextos econômicos e culturais, é tanto o criador da realidade social quanto transformador desses

contextos. Ainda segundo esse autor, é decorrente dessa concepção que a educação é tomada como uma prática inserida no contexto das formações sociais, resultante de suas determinações econômicas, sociais e políticas e significada no âmbito da superestrutura, junto com suas instâncias culturais, para a reprodução da ideologia dominante. O referido autor ressalta que a educação também é espaço da reprodução das contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam a gestação de novas formações sociais.

É nesse contexto que compreendemos a importância da historicidade, pois entendemos que essa categoria nos oferece os elementos necessários e imprescindíveis para entendermos, de forma abrangente, as relações do nosso objeto de estudo e, assim, capturá-lo no movimento histórico. Nesse sentido, concordamos com Mendonça (2013) quando, ao escrever sobre as concepções de Estado e, especificamente, sobre esse conceito na matriz marxista, afirma que,

Se há uma natureza humana biológica, ela é duplicada por uma forma especificamente sócio-histórica de existência que integra as transformações produzidas pelos próprios seres sociais sobre a natureza e o conjunto das relações nas quais estão inseridos. A isso podemos chamar de fato historicidade. [...] Os homens contam com uma sociabilidade própria que lhe é dada, em cada contexto histórico, pelo lugar por eles ocupado no processo de produção e de trabalho (MENDONÇA, 2013, p. 349).

A compreensão sobre como historicamente foi se constituindo o contexto no qual se localiza as escolas, a caracterização da organização e da gestão destas escolas, a identificação da sua heterogeneidade no que se refere às formas de acompanhamento, monitoramento e planejamento, bem como aos recursos materiais e didáticos e seu quadro de profissionais, foi possibilitando uma maior compreensão da organização das escolas com turmas multisseriadas nos municípios campo empírico da pesquisa.

A aproximação e o olhar criterioso sobre o campo de pesquisa possibilitaram descobrir os aspectos singulares e significativos do objeto de estudo, ou, conforme nos coloca Minayo (1994, p. 21), um olhar qualitativo, que ajude a compreender “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças e atitudes que permeiam um fenômeno social” e, conseqüentemente, uma reflexão crítica a partir das informações que foram coletadas.

Segundo Lukács (2010), o universal/universalidade<sup>12</sup> e o singular/singularidade<sup>13</sup>, mediados pela particularidade, nada mais são do que uma determinação do ser reproduzida na consciência. Um conhecimento adequado que possibilite uma compreensão da realidade de forma verdadeira, o que pressupõe considerar que a historicidade constitui toda a essência do ser, poderá efetivamente possibilitar a compreensão da constituição deste ser dentro de determinada formação histórica e das relações sociais presente na mesma.

O preceito lukacsiano acerca da dialética singular-particular-universal é [...] um dos princípios imprescindíveis à compreensão da referida dinâmica e, da mesma forma, à compreensão da sociabilidade humana [...] A dialética entre singular-particular-universal é uma propriedade objetiva dos fenômenos. Por essa razão, a lógica e a epistemologia que pretendem apreender a realidade em suas conexões essenciais e básicas devem orientar-se pela perspectiva de revelar a interpenetração dialética entre singularidade, particularidade e universalidade. [...] A singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, [...] a universalidade se concretiza na singularidade tendo a particularidade como mediação (PASQUALINE & MARTINS, 2015, p. 363-364).

As categorias metodológicas totalidade e historicidade suscitaram uma revisão de literatura sobre a história da educação destinada às populações camponesas, buscando compreender os determinantes históricos, econômicos, sociais da produção do paradigma da Educação Rural, que contribuiu para uma visão do campo como espaço do atraso, do subdesenvolvimento, atribuindo esta questão a uma mentalidade atrasada e a *ignorância* de sua população por não possuírem escolarização, evidenciando assim uma visão elitista da educação, e a mesma como sendo a redentora da situação de miséria em que vivia a população rural (SILVA, 2000, 2019).

---

<sup>12</sup> Para Ilyenkov (1975, apud PASQUALINE & MARTINS, 2015, p. 365), “o universal se opõe à variabilidade sensória das expressões singulares do fenômeno, mas contém em si toda a riqueza do particular e do individual, não apenas como possibilidade, mas como necessidade de sua própria expansão, de seu desenvolvimento”. Nesse contexto, de acordo com Pasqualine e Martins (2015), a relação entre singular e universal refere-se “à *relação entre todo e partes*. O singular é parte de um todo. Esse todo, o universal, se cria e se realiza na interação das partes singulares” (p. 365). Certamente, tais partes não têm existência por si mesmas, considerando que “se relacionam entre si e com o todo” (p. 365). Ora, na perspectiva da dialética materialista, “a relação entre o todo e suas partes demanda necessariamente a captação dos vínculos internos entre ambos, o que significa reconhecer que não só o todo contém as partes, mas, igualmente, a parte (singular) contém algo do todo” (p. 365).

<sup>13</sup> Segundo Pasqualine e Martins (2015), “a singularidade se refere às definibilidades exteriores irrepitíveis do fenômeno em sua manifestação imediata, acessível à contemplação viva” (p. 364). Conforme às determinações do método materialista dialético, “a singularidade imediata dos fenômenos não nos revela, pelo contato sensível, sua essencialidade concreta. A singularidade em si mesma está no plano da aparência do fenômeno. Para conhecê-lo, é preciso que sejamos capazes de ir além da aparência” (p. 364). A partir dessa perspectiva, o pesquisador tem como função primordial descobrir e explicar “como a universalidade se expressa e se concretiza na singularidade, ou, mais que isso, como a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno” (p. 364).

Essa visão sobre a população rural vai influenciar o tipo de escolarização inaugurada a partir dos anos de 1930, com a formulação de políticas governamentais que passam a constituir o modelo de Educação Rural no Brasil, evidenciando uma relação direta entre escola e desenvolvimento, pois,

historicamente no Brasil não houve preocupação com a qualidade social da educação para os camponeses; ao contrário, adequaram-na aos modelos políticos de desenvolvimento econômico, efetivados no campo, cujas bases se fundamentavam nos interesses da classe dominante (AZEVEDO, 2007, p. 145).

Nesses termos, a educação para as populações rurais caminhou na perspectiva de promover a conformação nesses sujeitos ao discurso de que “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 1999, p. 14), conseqüentemente, uma subordinação do espaço rural ao espaço urbano, que passa a ser vista como lugar do desenvolvimento, do conhecimento e da educação. Essa visão dicotômica entre campo e cidade vai marcar toda a política educacional brasileira até tempos recentes, quando os movimentos sociais camponeses passam a questionar esse projeto de sociedade e de escola no espaço rural.

Nesse sentido, os estudos de Frigotto (2000) nos ajudaram a compreender o objeto dentro da totalidade do contexto, pois a leitura “materialista e histórica, tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular e do particular. Isso implica dizer que as categorias totalidade, contradição [...] não são apriorísticas, mas, construídas historicamente” (p. 73).

Partindo dessa reflexão, o movimento que envolve constantemente a categoria *totalidade* torna-se perceptível visto que esta só é tomada na sua essência se trouxer as contradições nas quais o objeto de estudo vai constituindo. A esse respeito, Netto (1997, p. 17) afirma:

Sem as contradições, as totalidades seriam totalidades inertes, mortas – e o que a análise registra é precisamente a sua contínua transformação. A natureza dessas contradições, seus ritmos, as condições de seus limites, controles e soluções dependem da estrutura de cada totalidade – e, novamente, não há fórmulas/formas aprioristicamente para determiná-las: também cabe à pesquisa descobri-la.

Assim, compreendemos que o pesquisador, para dar conta da totalidade do objeto de estudo, necessita trazer as contradições que acompanham as transformações desse objeto, as quais só são possíveis se forem permeadas constantemente com a dinâmica dos fenômenos,

ou seja: “o devir da natureza e a história do homem que utiliza categorias fundadas na lógica dialética e nos princípios do movimento e da luta dos contrários” (GAMBOA, 1998, p. 131).

A partir de uma reflexão criteriosa, é imprescindível evitar o reducionismo deste referencial a uma mera doutrina que nos direcione a uma ingênua pretensão de buscar a verdade dos fatos que envolvem a gestão das escolas multisseriadas, para tomarmos a aproximação com a abordagem dialética na perspectiva do materialismo histórico como arcabouço norteador, que nos ajudará a capturar o fenômeno histórico que envolve o nosso objeto de investigação na sua concretude, que se relaciona com a realidade em que se materializa a gestão das escolas multisseriadas.

A concepção de realidade, como pressuposto ontológico mais geral e abrangente, presente nas pesquisas, se relaciona com as concepções de história, de homem, de sujeito, de objeto, de ciência, de construção lógica etc., definindo, ainda mais, o fio condutor da compreensão e da explicação das várias abordagens (GAMBOA, 1998, p. 129).

Neste sentido a *totalidade* nos ajudou a problematizar a relação produção-política educacional-educação-gestão, que permeia, na sociedade capitalista brasileira, os processos de definição e implementação das políticas sociais e, particularmente, de educação. Orientados por este posicionamento teórico, é que buscamos um esforço metodológico para compreender a gestão das escolas multisseriadas no contexto da política municipal de educação. Para tanto, buscamos caracterizar a organização das escolas multisseriadas, apreender as concepções político-pedagógicas que norteiam a ação do poder municipal no tocante à proposição da gestão e identificar se o paradigma da Educação do Campo se materializa e como se dá essa materialização na gestão e organização das escolas multisseriadas dos municípios.

A necessidade de uma apropriação analítica e reflexiva do nosso objeto de estudo se delinea a partir da sua especificidade, o que nos conduziu a refletir sobre sua materialização no contexto histórico, a partir das características econômicas, sociais, políticas e educacionais do Estado brasileiro que excluiu grande parte da população camponesa da escolarização em todos os níveis e modalidades, pautada no reducionismo de que ao povo necessitava, apenas, o ensino elementar: ler, escrever e contar.

## 2.2. Categorias analíticas de conteúdo

As categorias analíticas de conteúdo, compreendidas conforme Minayo (1996, p. 94), “são aquelas que retêm historicamente as relações sociais fundamentais e podem ser consideradas balizas para o conhecimento do objeto em seus aspectos gerais”. Esta mesma autora argumenta que, numa teoria, os conceitos mais importantes são as categorias, visto que elas são o marco que orienta a seleção de critérios, a organização da teoria e dos fatos a serem investigados.

Educação do Campo, Gestão Educacional e Escolas/Turmas Multisseriadas foram delimitadas como categorias analíticas para, além de colaborar no amadurecimento do objeto e na delimitação do problema, orientar os estudos bibliográficos e de campo.

Para tratar a categoria *escolas/turmas multisseriadas*, dialogamos com Hage (2006), Antunes-Rocha e Hage (2010) e Santos (2015), e adotamos o conceito das escolas que possuem turmas que agrupam crianças e adolescentes com diferentes idades, níveis de escolarização, etapas/anos da educação básica, sob a mediação de um/a único/a professor/a (unidocente), que fossem pertencentes a rede pública municipal e situadas no território rural. Considerando o conceito posto por Santos (2015), que trata as escolas/turmas multisseriadas como:

uma forma de organização escolar caracterizada pela oferta de ensino a um grupo de estudantes constituído de vários níveis de aprendizagem (ano, série, grau, ciclo etc.) e diferentes idades, reunidos em um mesmo espaço (sala de aula) geralmente sob responsabilidade de apenas uma professora ou professor. Elas [as classes multisseriadas] são a forma de organização escolar que atualmente prevalece nas escolas rurais, embora estejam presentes também nas cidades (p. 132).

Buscando entender melhor a realidade dessas escolas ao abordar a especificidade da sua gestão, sendo essas mesmas escolas, como sujeito social e político, vinculadas aos sujeitos, às demandas populares no território campesino, tocamos na questão de princípios e fundamentos da Educação do Campo.

O conceito *Educação do Campo*, conforme Silva (2009) foi compreendido como toda ação educativa desenvolvida junto aos povos do campo, “incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas” (p. 137), e fundamentados nas práticas sociais, culturais e produtivas constitutivas dessas populações: os seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, modo de

ser e de produzir, de se relacionar com a terra, as águas e os biomas e formas de compartilhar os valores e costumes.

Estamos trabalhando com a perspectiva de que este conceito-movimento, no caso Educação do Campo, é um novo paradigma educacional em construção<sup>14</sup>, ou seja, constituiu e se constitui a cada dia, a partir das pesquisas e das práticas desenvolvidas por diferentes instituições populares e acadêmicas, que se articulam nas esferas nacional, estadual e territorial, e que tem possibilitado se repensar as propostas, os itinerários e as metodologias na construção do conhecimento nas escolas no campo, na formação de professores/as, nas formulações curriculares e na gestão educacional, portanto, se contrapondo ao modelo antigo e hegemônico de organizar a escola nas comunidades rurais.

Diante do exposto, corroboramos com a compreensão de que a Educação do Campo tem sua gênese nos movimentos camponeses os quais objetivavam a construção de uma política educacional articulados com suas lutas por Terra, na defesa das Águas, das Florestas e das políticas agrícolas e sociais no País. Para fundamentação desta categoria, nos apoiamos nos estudos de Caldart (2008), Molina (1999; 2006) e Silva (2009; 2013).

Os conceitos de *Organização e Gestão Educacionais* apresentaram uma maior complexidade na sua definição, mediante modificações ocorridas nestas terminologias ao longo dos tempos devido às diferentes concepções e perspectivas adotadas. Além disso, precisamos pensar estes conceitos dentro de uma instituição social que tem um papel social e finalidades políticos-pedagógicas (LÜCK, 1998; PARO, 2012; BUSS, 2008), e que são dois processos que se inter-relacionam: a *organização*, como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios para se alcançar os objetivos da instituição, e a *gestão educacional*, o processo de tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões, ou seja, como elemento mediador entre os profissionais da educação (docentes, gestores e servidores de apoio) e os recursos financeiros, materiais, pedagógicos, entre outros, e a busca dos seus objetivos (a formação cidadã).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 293) ressaltam que: “a organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom

---

<sup>14</sup> O conceito de paradigma foi originalmente proposto pelo físico americano Thomas Kuhn, que contribuiu bastante com a filosofia da ciência, propondo uma ideia que, ao invés de explicar, descreve a evolução do desenvolvimento científico. Em seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas*, Kuhn (1970, p. 219) diz que: “um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma”.



funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados” Para esse autor, portanto, a organização e a gestão na escola referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização dos recursos materiais, financeiros e intelectuais, assim como a coordenação do trabalho de pessoas.

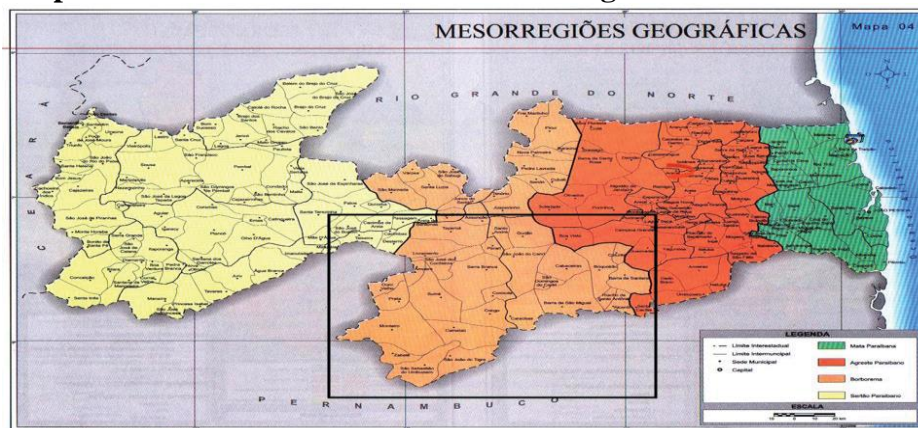
Dessa forma, foi necessária uma revisão da literatura para a compreensão histórica destes conceitos e o entendimento sobre o específico da organização e gestão. Para aprofundamento sobre este conceito, buscamos dialogar com: Dourado (2011), Libâneo (2003, 2018), Munarim (2006), Paro (2006, 2007) e Luck (1998).

### 2.3. Campo de pesquisa

O estudo exploratório sobre a produção acadêmica com a temática gestão em salas multisseriadas constatou que, no Estado da Paraíba, foram desenvolvidas poucas pesquisas acadêmicas sobre o nosso objeto de pesquisa, mostrando a importância de situar a investigação neste Estado e, também, sendo uma forma de contribuir para produção de conhecimentos sobre esta temática no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG.

Um primeiro passo nesta definição teve como referência a nossa prática profissional, como docente e coordenadora em algumas escolas pertencentes a dois municípios do Agreste Paraibano, mais, especificamente, na microrregião do Cariri Paraibano. Nesta perspectiva, tivemos uma primeira definição do recorte espacial da investigação no Estado da Paraíba, especificamente na referida microrregião.

**Mapa 1- Estado da Paraíba com a microrregião do Cariri destacada**



Fonte: Caniello e Duqué (2006)

O Estado da Paraíba localiza-se na região Nordeste do Brasil, perfazendo um vasto território que equivale a pouco mais de 20% da área da região. Pela sua localização, no espaço central do Estado, situado mais ao sul, na divisa com Pernambuco, uma área significativa do território sofre muita influência de cidades pernambucanas, sobretudo daquelas que estão na zona de influência de Santa Cruz do Capibaribe e Sertânia; situado na porção ao norte do território sofre influência econômica do município de Campina Grande, localizada na Paraíba.

A microrregião possui os mais baixos índices pluviométricos do Estado, apresentando um clima semiárido quente, correspondendo à área mais seca do Estado, com precipitações médias anuais muito baixas (média de 500 mm) e uma estação seca que pode atingir onze meses. Junto a esta limitação climática associam-se fortes limitações edáficas (solos salinos, rasos e pedregosos) que influenciam substancialmente a atividade agrícola, com repercussões na ocupação do espaço regional, pois seus municípios apresentam baixa densidade demográfica, numa média de 15,45 habitantes por Km<sup>2</sup> (PTDRS, 2011-2014).

No que se refere à estrutura fundiária, o Cariri Paraibano é caracterizado por muitos estabelecimentos com área reduzida. Os estabelecimentos de 01 a 50ha – faixa na qual se concentra a maioria dos produtores familiares – correspondem a 80% do total de estabelecimentos, mas ocupam apenas 15% da área total do território, o que expressa uma alta concentração fundiária (PTDRS, 2011-2014).

Essa produção familiar é responsável pela produção de alimentos, principalmente para subsistência e abastecimento do mercado interno do território, criação de pequenos animais, caprinocultura, piscicultura, apicultura e artesanato. Nos últimos anos, a produção familiar tem avançado a partir de pesquisas e assessoramento realizado pela Embrapa Algodão, Movimentos Sociais e Universidades Públicas do Estado, do trabalho com a produção agroecológica – destacando no Cariri a produção do algodão agroecológico –, e das feiras agroecológicas – que atualmente existem em 12 municípios do território.

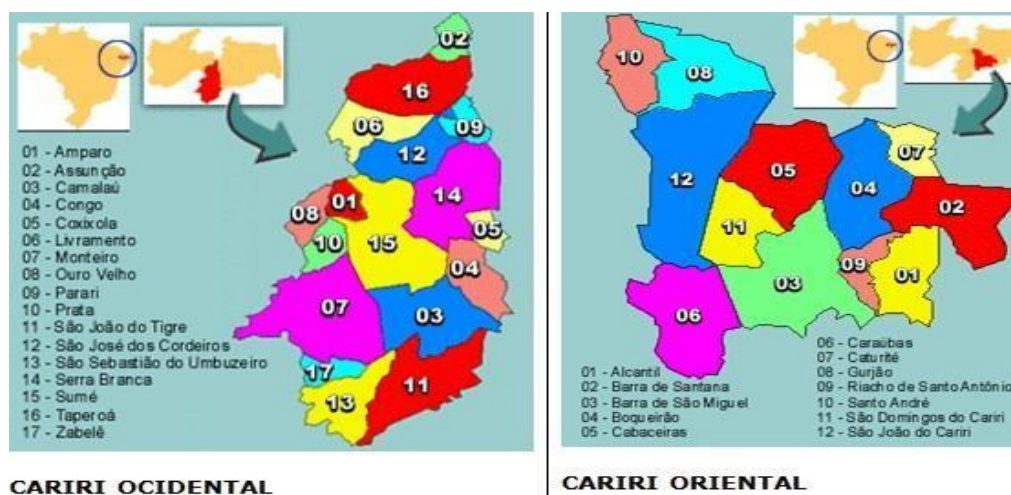
A média propriedade – de 100 a 500ha – abrange 18% da área total do território, e corresponde a 41% do total de estabelecimentos, geralmente ocupadas com a pecuária bovina, e apenas 3% dos estabelecimentos – com mais de 500ha – ocupam 45% da área total do território, que geralmente utilizam agricultura irrigada (tomate, pimentão, banana, alho, cenoura, beterraba capim) ou o criatório de gado leiteiro e para corte.

A partir da década de 1990 começa, no território do Cariri, a surgirem conflitos agrários e a luta pela terra, organizados pelos movimentos sociais e sindicais camponeses,

dentre eles: Comissão Pastoral da Terra<sup>15</sup>, Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais e Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, o que suscita o surgimento dos assentamentos rurais e o debate sobre a Educação do Campo no território. Para aprofundamento desta questão, ver o trabalho de Batista (2019).

O Cariri paraibano é constituído por 29 municípios e divide-se em Cariri Oriental e Ocidental. O Cariri Oriental compreende os municípios de Alcantil, Barra de Santana, Barra de São Miguel, Boqueirão, Cabaceiras, Caraúbas, Caturité, Gurjão, Riacho de Santo Antônio, Santo André, São Domingos do Cariri e São João do Cariri e o Ocidental agrupa os municípios de Amparo, Assunção, Camalaú, Congo, Coxixola, Livramento, Monteiro, Ouro Velho, Parari, Prata, São João do Tigre, São José dos Cordeiros, São Sebastião do Umbuzeiro, Serra Branca, Sumé, Taperoá e Zabelê.

**Mapa 2- Localização e municípios do Cariri paraibano**



Fonte: Caniello e Duqué (2006)

A partir de uma atividade realizada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, formação de professores e prática pedagógica (Nupeforp/UFCG), ao qual somos vinculados, realizamos um levantamento no Censo Escolar sobre o número de escolas localizadas no território do Cariri Paraibano, conforme sistematizado na Tabela 1:

<sup>15</sup> Que é um órgão da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, vinculado à Comissão Episcopal para o Serviço da Caridade, da Justiça e da Paz.

**Tabela 1- Número de escolas do território do Cariri paraibano por localização e etapa da Educação Básica (2017)**

Município	Educação Infantil		Anos Iniciais		Anos Finais		Ensino Médio	
	Urbano	Rural <sup>16</sup>	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural
Monteiro	5	9	5	9	3	3	2	1
Sumé	4	5	4	5	4	1	1	0
São João do Tigre	2	5	1	5	1	3	1	0
Serra Branca	7	3	6	3	1	0	2	0
São João do Cariri	2	4	1	5	1	0	1	0
Taperoá	4	9	5	12	3	0	1	0
Barra de São Miguel	1	3	1	3	1	2	1	0
Camalaú	1	8	1	9	1	0	1	0
Caraúbas	1	7	1	7	1	1	1	0
São Sebastião do Umbuzeiro	2	0	1	0	1	0	1	0
Cabaceiras	1	2	1	2	1	0	1	0
São José dos Cordeiros	1	10	1	12	0	0	1	0
Barra de Santana	1	18	1	18	1	3	1	0
Boqueirão	4	19	5	20	3	1	2	0
Gurjão	1	3	1	3	1	0	1	0
Congo	1	7	1	7	1	0	1	0
Alcantil	2	5	2	5	1	1	1	0
Livramento	2	18	2	18	2	0	1	0
São Domingos do Cariri	2	2	1	2	1	0	1	0
Parari	1	5	1	5	0	0	1	0
Santo André	2	0	1	0	1	0	1	0
Prata	1	0	1	0	1	0	1	0
Coxixola	1	5	1	6	0	0	1	0
Ouro Velho	2	2	2	2	1	0	1	0
Assunção	2	1	1	4	1	0	1	0
Amparo	1	1	1	1	1	0	1	0
Caturité	1	4	1	5	2	0	1	0
Zabelê	1	0	1	0	1	0	1	0
Riacho de Santo Antônio	1	2	1	3	1	0	1	0
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>157</b>	<b>52</b>	<b>171</b>	<b>37</b>	<b>15</b>	<b>32</b>	<b>1</b>

Fonte: Censo Escolar de 2017, organizado pela equipe do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Prática Pedagógica - Nupefor/CDSA.

Neste sentido, em relação ao número de escolas localizadas no campo que oferecem os anos iniciais da Educação Infantil, a tabela demonstra que o município de Boqueirão se

<sup>16</sup> Geralmente são matrículas de crianças da Educação Infantil em salas dos anos iniciais – comumente multisseriadas. Este número não expressa a oferta de salas específicas de Educação Infantil.

encontra em primeiro lugar, com 20 escolas; em seguida temos Barra de Santana e Livramento empataadas, cada município com 18 escolas. Como nossa atuação, como docente e como coordenadora pedagógica, ocorreu em municípios do Cariri Oriental, adotamos como critério a escolha de dois municípios deste território que possuíssem o maior número de escolas em seu espaço territorial, o que resultou na escolha de Barra de Santana e Boqueirão.

**Quadro 1- Municípios campo de pesquisa, número de escolas no campo, escolas multisseriadas e coordenação da Educação do Campo**

Município	Número de escolas	Escolas multisseriadas	Coordenação Pedagógica da Educação do Campo
Barra de Santana	18	15	Sim
Boqueirão	20	17	Sim

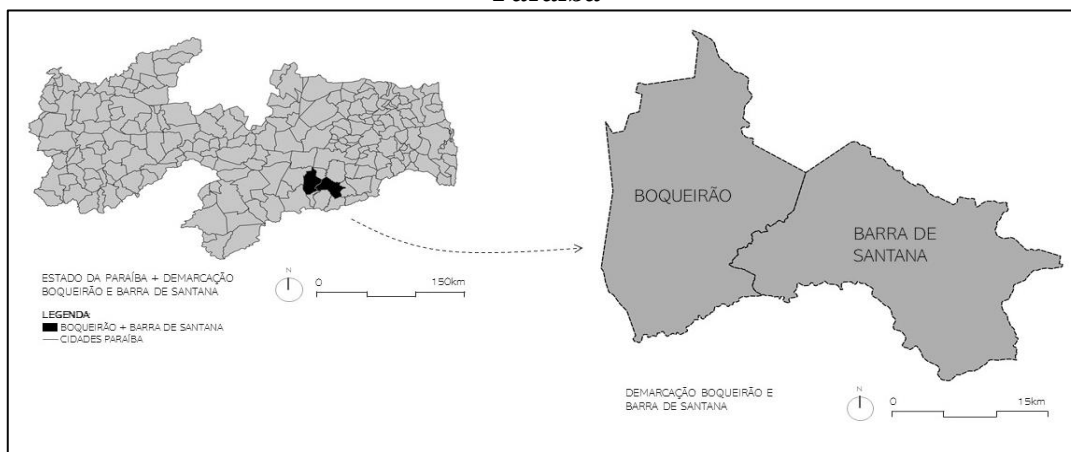
Fonte: Sistematizado pela autora

Do total de escolas localizadas nos campos de pesquisa, apenas seis escolas, sendo três em cada um deles, não apresentam turma multisseriada em sua organização escolar.

### 2.3.1. Contextualizando os municípios campo de pesquisa

Os dois municípios campo de pesquisa – Boqueirão e Barra de Santana –, conforme posto anteriormente, localizam-se na mesorregião do agreste paraibano e na microrregião do cariri oriental paraibano, conforme podemos visualizar no mapa 3:

**Mapa 3- Localização dos Municípios de Barra de Santana e Boqueirão no Estado da Paraíba**



Fontes: mapa de Oliveira (2020) e organização dos dados pela autora (2019)

### a) Barra de Santana<sup>17</sup>

De acordo com o Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), **Barra de Santana**<sup>18</sup> é um município brasileiro localizado na Região Metropolitana de Campina Grande, Estado da Paraíba. Sua população foi estimada em aproximadamente 10.198 mil habitantes, distribuídos em uma área de 374,374 km<sup>2</sup> (IBGE, 2018). Barra de Santana foi originalmente habitada pelos povos indígenas cariris, que deixaram impressos os seus registros no sítio arqueológico da Pedra do Altar, localizado a 14 km da sede, à margem direita do Rio Paraíba.

A colonização da região iniciou-se no final do século XVII, nos moldes das tradicionais formações dos núcleos populacionais da época, os quais eram constituídos através do estabelecimento das fazendas de gado, que eram a prioridade para a concessão de terras, por parte da coroa portuguesa, na qual os senhores escravocratas se apossavam das terras ocupadas pelos povos nativos, usando a violência e, quase sempre, com a justificativa da catequização, visto que junto com a construção da casa da fazenda sempre tinha a capela.

Segundo relatos orais, as primeiras habitações surgiram de uma doação da família Alvino, proprietária das terras, onde se construiu um templo cujo início da edificação atribuiu-se ao Pe. Ibiapina, o qual recebera como padroeira a imagem de Santa Ana (IBGE, 2010) que, posteriormente, com a emancipação do município, tornou-se a sua padroeira.

O primeiro nome, Vila de Bodocongó, surgiu por encontrar-se às margens de um rio com este nome. A sua criação, enquanto distrito, ocorreu pela lei municipal nº 02, de 06 de maio do ano de 1893, e lei provincial nº 235, de 09 de outubro de 1866, subordinado ao município de Cabaceiras. Por volta de 1864, o distrito foi palco também da Revolta do Quebra-Quilos<sup>19</sup>. Pela lei estadual nº 2078, de 30 de abril de 1959, o distrito de Bodocongó passou a pertencer ao novo município de Carnoió, que viria a ser chamado posteriormente de Boqueirão, no ano de 1961.

---

<sup>17</sup> As informações contidas neste texto têm como fonte de referência o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018). Disponível em: <<<https://www.ibge.gov.br/>>> Acessado em: 10 fev. 2020.

<sup>18</sup> O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de Barra de Santana no ano de 2010 é 0,567. Esse índice é considerado baixo, considerando que a faixa do IDH entre 0,5 e 0,599 é baixa. Informações disponíveis nos seguintes sites: <<<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/barra-de-santana.html>>> e <<[http://ideme.pb.gov.br/servicos/perfis-do-idhm/atlasidhm2013\\_perfil\\_barra-de-santana\\_pb.pdf](http://ideme.pb.gov.br/servicos/perfis-do-idhm/atlasidhm2013_perfil_barra-de-santana_pb.pdf)>>.

<sup>19</sup> Quebra-Quilos é um movimento que começou no dia 31 de outubro de 1864, quando os populares aproveitaram a ocasião em que se realizava a feira semanal de Fagundes, nomeação antiga de Campina Grande/PB, para protestar contra o sistema métrico decimal de origem francesa adotado pelo Império (LIMA, 2004).

Barra de Santana foi desmembrada de Boqueirão e elevada à categoria de município com esta denominação pela lei estadual nº 5925, de 29 de abril de 1994, instalado em 01 de janeiro de 1997, quando teve seu primeiro prefeito.

De acordo com o último censo populacional realizado em 2010, segundo o IBGE, sua população compreendia 8.206 habitantes, sendo 7.569 residentes na zona rural e 637 na sede do município. Como se vê a população é majoritariamente rural em relação os habitantes da área considerada urbana. Ainda de acordo com o IBGE a população, de forma geral, foi estimada até 2019 em torno de 8.359. Além da sede do município, Barra de Santana possui um distrito – o distrito do Mororó – e povoados de renomada importância, se considerada sua dimensão, sendo eles: Santana, Vereda Grande, Caboclos e Barriguda. A sede do município localiza-se às margens do Rio Paraíba, mais precisamente no encontro de seu afluente Riacho de Bodocongó.

O município está incluído na área geográfica de abrangência do semiárido brasileiro, definida pelo Ministério da Integração Nacional em 2005. Esta delimitação tem como critérios o índice pluviométrico, o índice de aridez e o risco de seca. A vegetação é composta por floresta caducifólia, cerrado e caatinga. Insere-se na bacia hidrográfica do Rio Paraíba, no Médio Paraíba, sendo os principais tributários o rio Paraíba, o rio Bodocongó e os riachos Curimatã, Manoel Triburino, Marinho, Pereira, Canudos, Pedra d'Água, de Santo Antônio, Pedras Pretas, Salinas, Pé de Juá, Olho d'Água dos Bodes e Olho d'Água do Meio.

A economia do município é centrada na criação de caprinos e bovinos (principalmente para produção de leite). Como o clima do município é caracterizado por chuvas irregulares, a cultura do milho e feijão (tradicionalmente cultivados no Cariri paraibano) pode ser considerada de pouca relevância comercial, mas ainda muito utilizada para consumo familiar.

Do ponto de vista educacional o município possui 20 escolas, sendo uma estadual, 19 municipal e nenhuma privada, com o seguinte número de matriculados por etapa da escolarização:

**Tabela 2- Número de matrículas por etapa e esfera administrativa (2019)**

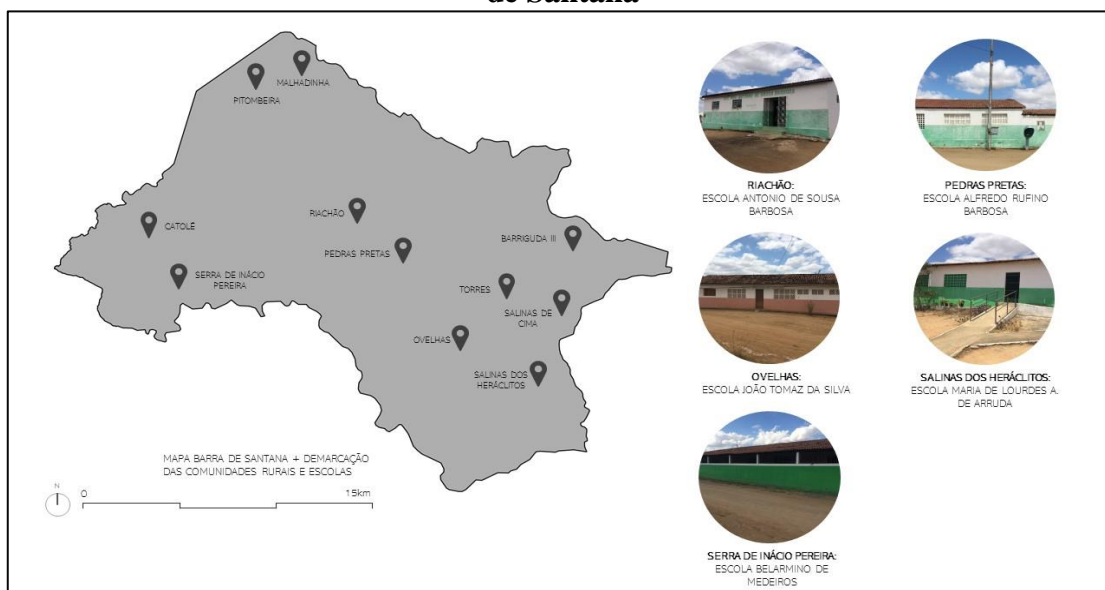
<b>Esfera Administrativa</b>	<b>Educação Infantil</b>	<b>Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b>	<b>Anos Finais do Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>
<b>Estadual</b>	00	00	00	307
<b>Municipal</b>	308	557	537	00

Fonte: Censo Escolar 2019

Em se tratando da oferta da escolarização no campo, o município possui 16 escolas com a seguinte localização:

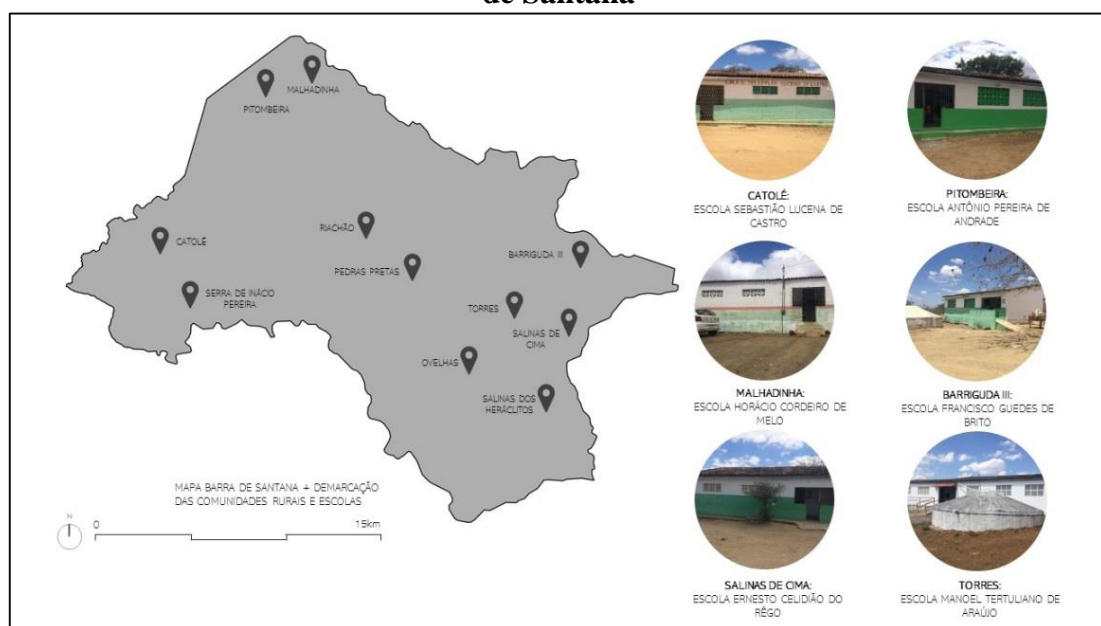
- **Comunidades Rurais** – Riachão, Pedras Pretas, Ovelhas, Salinas dos Heráclito, Serra de Inácio Pereira, Catolé, Pitombeira, Malhadinha, Barriguda II, Salinas de Cima e Torres (ver na ilustração 1 e 2);

### Ilustração 1- Localização das escolas nas comunidades rurais do Município de Barra de Santana



Fontes: mapa de Oliveira (2020) e dados da autora (2019)

### Ilustração 2- Localização das escolas nas comunidades rurais do Município de Barra de Santana



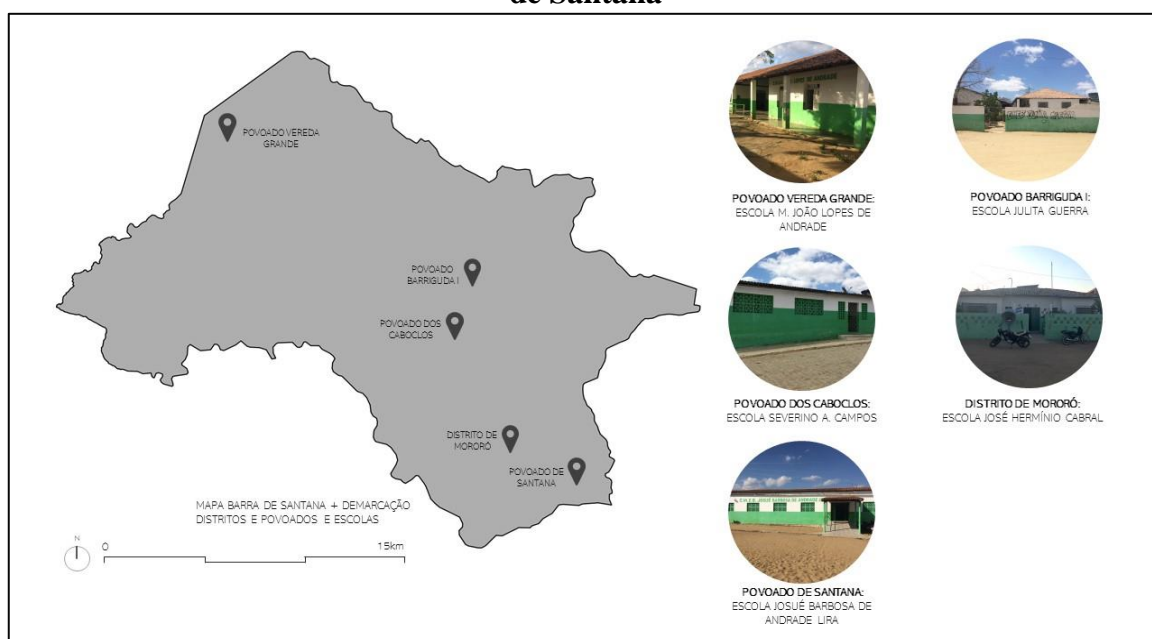
Fontes: mapa de Oliveira (2020) e dados da autora (2019)



Na ilustração 1 e 2 temos as escolas localizadas nas comunidades rurais, no total de dez, das quais cinco delas não possuem muro ou cerca delimitando seu espaço e, conforme percebemos, são estruturas pequenas com poucas salas de aula.

- **Povoados e Distrito** – Povoado Vereda Grande, Povoado Barriguda I, Povoado dos Caboclos, Povoado de Santana e Distrito de Mororó (ver na ilustração 3).

### Ilustração 3- Localização das escolas nos povoados e distrito do Município de Barra de Santana



Fontes: mapa de Oliveira (2020) e dados da autora (2019)

Na Ilustração 3, temos as cinco escolas que se localizam em distritos ou povoados, que também são consideradas escolas no campo, e que, como podemos perceber, possuem uma estrutura maior, no que se refere ao seu espaço físico.

#### b) Boqueirão<sup>20</sup>

O município de **Boqueirão**<sup>21</sup> situa-se no cariri oriental paraibano, a uma distância de 164 Km da capital João Pessoa, com uma altitude de 378 metros acima do nível do mar. Na classificação das microrregiões, este município encontra-se na microrregião dos cariris

<sup>20</sup> As informações sobre este município têm como fonte de referência o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2018).

<sup>21</sup> O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) de Boqueirão no ano de 2010 é 0,607. Esse índice é considerado médio, considerando que a faixa do IDH entre 0,600 a 0,699 é médio. Informações disponíveis nos seguintes sites: <<<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pb/boqueirao.html>>> e <<<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/idh-brasil.htm>>>.

velhos, limitando-se por Cabaceiras a 22Km, Barra de São Miguel a 26Km, Taquaritinga do Norte a 35Km; Campina Grande a 38Km e Aroeiras a 64Km. Já em Pernambuco limita-se com Umbuzeiros a 38Km.

Boqueirão cobre uma área de 374.523Km<sup>2</sup>, numa colocação de 3º maior Município do Estado da Paraíba em extensão territorial. Em termos de clima, verifica-se o quente e seco, com máxima de 37° e mínima de 16°.

Em meados do século XVIII, a região onde hoje se localiza Boqueirão era marcada pela marcha de ocupação do interior, através das Entradas e Bandeiras (as quais tinham como objetivo a posse de terra e o combate aos índios, os primeiros habitantes da região), tendo como colonizador o baiano Antônio de Oliveira Ledo, fundador, por volta de 1670, da vila de Boqueirão, tornando-se o primeiro núcleo de casa de brancos da região que a comuna possuía, formando um arraial, que começou a servir de pouso para a entrada nos sertões da Paraíba.

O nome Boqueirão originou-se da existência de um grande corte que o Rio Paraíba faz na Serra de Carnoió. A emancipação política do município foi em 1959, pela Lei nº 2.078 de 30 de abril, desmembrando-se do município de Cabaceiras, agregando os distritos de Alcantil, Bodocongó, Caturité e Riacho de Santo Antônio. No aspecto demográfico, de acordo com o censo populacional de 2010, segundo o IBGE, o município conta com uma população de 16.889 mil habitantes, distribuída da seguinte forma: na área urbana residem 12.008 habitantes e na rural 4.881 habitantes, demonstrando que a maior parte da população reside na área urbana<sup>22</sup>.

Em anos regulares o inverno inicia-se no mês de março e termina em julho, impulsionando uma economia de subsistência, com o cultivo de uma agricultura rasteira e até uma atividade de pesca, daqueles que não têm condições de sobrevivência em outros lugares. Com o PIB de 87.166 (IBGE, 2008), as principais atividades econômicas da sede do município são: comércio de bens de consumo, a construção de moradias, a produção têxtil, a produção artesanal de redes, cobertores e tapetes, bem como a comercialização destes produtos. A existência do açude no município possibilita, também, as atividades de piscicultura, a agricultura de vazante (hortaliças, verduras, milho) e de palma forrageira irrigada.

---

<sup>22</sup> A existência de uma ruralidade neste município evidenciada nas atividades econômicas, sociais e culturais presentes no mesmo, faz com que a sede do município seja, na prática, cidade rural.

Do ponto de vista educacional, o município possui 39 escolas, sendo seis estaduais e 28 municipais (sendo que 20 estão localizadas em comunidades rurais e apenas 12 delas funcionam) e cinco escolas privadas, com o seguinte número de matriculados por etapa da escolarização:

**Tabela 3- Número de matrículas por etapa e esfera administrativa (2019)**

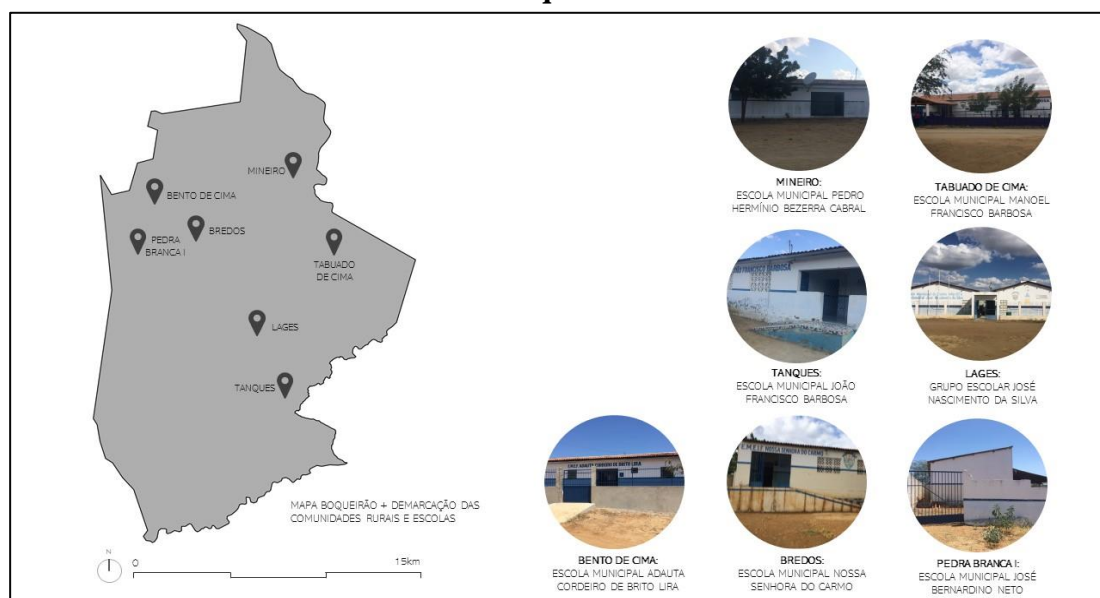
<b>Esfera Administrativa</b>	<b>Educação Infantil</b>	<b>Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b>	<b>Anos Finais do Ensino Fundamental</b>	<b>Ensino Médio</b>
Estadual	00	118	294	539
Municipal	445	1.074	776	00

Fonte: Censo Escolar 2019.

No caso da oferta da escolarização no campo, o município possui 12 escolas em funcionamento, com a seguinte localização:

- **Comunidades Rurais** – Mineiro, Tabuado de Cima, Tanques, Lages, Bento de Cima, Bredos e Pedra Branca (ver ilustração 4);

**Ilustração 4- Localização das escolas nas comunidades rurais do Município de Boqueirão**



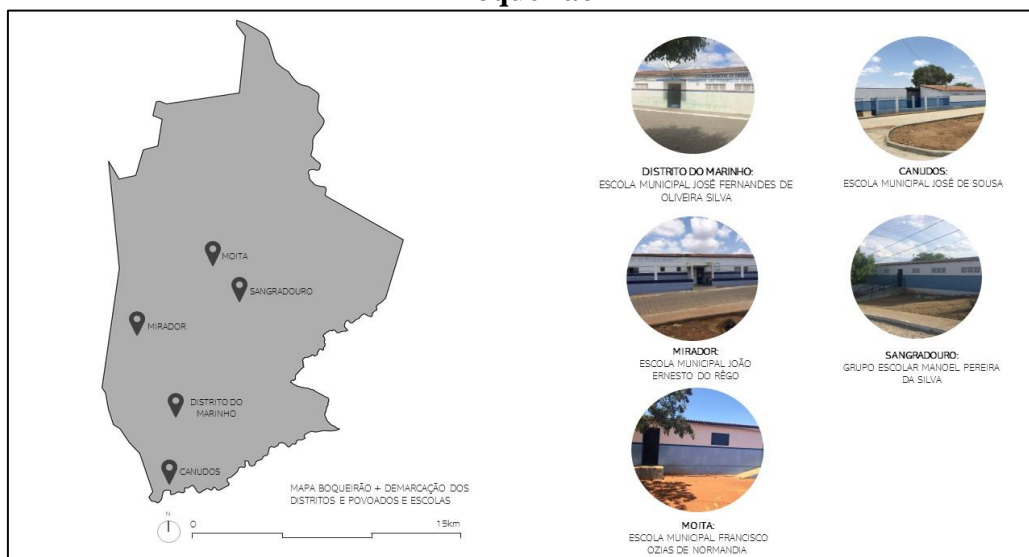
Fontes: mapa de Oliveira (2020) e dados da autora (2019)

Na ilustração 4, temos as escolas localizadas nas comunidades rurais, no total de sete escolas, apresentando uma infraestrutura bem diversificada, desde um prédio bem

conservado, como, por exemplo, a escola da comunidade Tabuado de Cima, a uma infraestrutura precarizada, como podemos observar na escola da comunidade Tanques.

- **Povoados e Distritos** – Povoado de Canudos, Povoado Sangradouro, Povoado Mirador, Povoado Moita e o Distrito do Marinho (ver ilustração 5).

### **Ilustração 5- Localização das escolas nos povoados e distrito do Município de Boqueirão**



Fontes: mapa de Oliveira (2020) e dados da autora (2019)

Na Ilustração 5, temos as cinco escolas localizadas nos distritos e povoados do município. Podemos perceber que, no geral, possuem uma boa infraestrutura, do ponto de vista de espaço físico, e um bom acesso para deslocamento das crianças e docentes, uma vez que somente uma delas não se encontra numa área com pavimentação.

Estas ilustrações nos evidenciaram a diversidade de infraestrutura das escolas no campo nos dois municípios: tamanho dos prédios, conservação da estrutura, quantidade de salas e espaços, espaço circundante e acesso. Ademais, todas as escolas funcionam em prédios públicos construídos com esta finalidade, embora exista a necessidade de espaços fundamentais para o desenvolvimento do trabalho, como por exemplo: área coberta para brincar, biblioteca ou salas de leituras, etc.

## **2.4. Sujeitos de pesquisa**

Para constituição do corpus da pesquisa, os sujeitos foram selecionados a partir de sua vinculação com a gestão da educação no município e das escolas no campo. Assim,

tivemos a representação de três segmentos profissionais, a saber: secretários de educação, coordenadores pedagógicos das escolas no campo, e gestores/diretores de escolas no campo.

**Quadro 2- Sujeitos por segmento profissional**

<b>Função</b>	<b>Formação</b>	<b>Local de Atuação</b>	<b>Tempo na Gestão</b>	<b>Forma de escolha para a função</b>
<b>Secretário/a Municipal de Educação</b>	Pedagogia	Barra de Santana	3 anos	Indicação
	Ciência Agrária	Boqueirão	3 anos	Indicação
<b>Coordenadoras pedagógicas geral</b>	Pedagogia	Barra de Santana	12 anos	Indicação
	Pedagogia	Boqueirão	+ de 20 anos	Professora efetiva concursada, mas que exerce a função de coordenadora pedagógica
<b>Coordenadoras pedagógicas específicas das escolas multisseriadas do campo</b>	Pedagogia	Barra de Santana	20 anos	Professora efetiva concursada, mas que exerce a função de coordenadora pedagógica
	Pedagogia	Boqueirão	8 anos	Indicação
<b>Gestores/diretores de escolas</b>	Pedagogia	Barra de Santana	03 anos	Professora efetiva concursada, mas exercendo cargo de gestora por indicação
	História	Boqueirão	03 anos	Indicação

Fonte: Pesquisa de Campo – sistematizado pela autora (2019).

No que se refere aos Secretários municipais de educação, ambos possuem três anos de experiência na função de gestor municipal da educação, são funcionários do quadro efetivo da Secretaria, possuem mais de dez anos de experiência na educação e assumiram o cargo a partir da indicação do gestor municipal.

Com relação aos coordenadores pedagógicos, entrevistamos quatro profissionais, todas do sexo feminino, duas assumem a coordenação pedagógica geral em cada município e duas assumem em cada um deles a coordenação específica das escolas multisseriadas no

campo. A coordenadora geral de Barra de Santana possui 12 anos de experiência no trabalho de coordenação pedagógica, mas, por não fazer parte do quadro efetivo do município, sua atuação deu-se intercaladamente, no período de 2005 a 2008, e de 2015 aos dias atuais. A coordenadora pedagógica geral de Boqueirão é professora efetiva do município, formada em Pedagogia, e possui mais de 20 anos de experiência no trabalho de coordenação pedagógica.

As coordenadoras específicas das escolas no campo, função cuja criação já caracteriza uma mudança que começa a ocorrer nos municípios, principalmente após 2010, quando com a implementação do Pronacampo, passa a haver esse profissional para o acompanhamento das escolas e das ações específicas do campo. A coordenadora pedagógica de Barra de Santana é formada em Pedagogia, professora concursada para os anos iniciais do ensino fundamental do município, todavia, sua atuação profissional sempre se deu há mais de 20 anos na equipe de coordenação pedagógica. A coordenadora pedagógica de Boqueirão, também pedagoga de formação, exerce a função há oito anos, porém, faz parte do quadro de comissionados<sup>23</sup> do município, não tem vinculação como concursada e efetiva.

No que se refere ao terceiro segmento – gestores/diretores das escolas no campo - esse profissional tem o papel de fazer a gestão de todas as escolas localizadas no campo, e ser a ligação entre as escolas e a secretaria de educação, no que se refere às questões administrativas e financeiras. A gestora das escolas no campo de Barra de Santana faz parte do quadro efetivo do magistério público como professora há dez anos, e há três como gestora das escolas multisseriadas no campo. O gestor das escolas no campo de Boqueirão faz parte do quadro de funcionários comissionados do município, inicialmente como professor dos anos iniciais do ensino fundamental, e há três anos exerce a função de diretor das escolas no campo.

## **2.5. Contexto de produção de dados**

O contexto para a produção dos dados da pesquisa foi construído a partir de diferentes procedimentos e instrumentos ao longo da investigação, para isto utilizamos a triangulação na pesquisa, pois,

---

<sup>23</sup> A principal diferença entre cargo efetivo e cargo comissionado é que o primeiro exige o ingresso na função a partir de um concurso público e por isso apresenta estabilidade e o segundo não. O cargo comissionado existe apenas para cargos de chefias, direção e assessoramento e não necessita ser titular de cargo efetivo para exercê-lo. Porém, para quem ocupa cargo efetivo e é nomeado para cargo comissionado deverá ser afastar das suas atribuições de cargo efetivo. Ver: <https://previdenciahoje.wordpress.com/2011/09/29/diferencas-entre-cargo-efetivo-cargo-em-comissao-e-funcao-de-confianca/>

a triangulação permite que o pesquisador possa lançar mão de três técnicas ou mais com vistas a ampliar o universo informacional em torno de seu objeto de pesquisa, utilizando-se, o emprego de uma variedade de técnicas de coleta de dados que acompanha o trabalho de investigação (MINAYO, 2010, p. 28).

Com base neste conceito, utilizamos três procedimentos para a coleta das informações: *o estudo exploratório, a análise documental e a entrevista semiestruturada*. Para a análise das informações coletadas utilizamos a *Análise de Conteúdo*, compreendida na pesquisa como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Sendo a análise de conteúdo uma técnica que requer uma escolha quanto à unidade de registro a ser analisada, optamos pela análise temática, definida por Franco (1986) como uma afirmação sobre determinado assunto, podendo ser uma simples sentença (sujeito e predicado) ou um conjunto delas, ou mesmo um parágrafo.

Franco (1986) ressalta, ainda, que uma das maiores dificuldades do emprego dessa unidade de análise é o tempo que exige para coleta de dados e que seus limites não são fáceis de serem identificados, como a palavra, que podemos destacá-la de acordo com a finalidade do estudo. Já o tema se refere a uma unidade maior em torno da qual tiramos uma conclusão.

De acordo com a autora, o tema é a unidade de registro mais útil em análise de conteúdo, no que diz respeito à pesquisa como: propaganda, valores, crenças, atitudes e opiniões dos sujeitos sobre um determinado fenômeno. Assim, inferimos que ao adotarmos essa unidade de análise tendo como base o discurso dos sujeitos de pesquisa teremos condições de compreender com mais objetividade as configurações organizativas e as implicações atribuídas à gestão das escolas/turmas multisseriadas a partir dos documentos e das falas dos sujeitos.

### 2.5.1. Estudo exploratório: a produção acadêmica acerca da temática

A fase inicial de aproximação e conhecimento do objeto de pesquisa, trabalho necessário para situar a pesquisa do ponto de vista acadêmico, foi precedida por um breve estudo acerca das produções já existentes sobre o tema.

Para o mapeamento foram considerados dois contextos: Repositório de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira – com recorte temporal que compreende o período de 2008 a 2018 – e os Anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) – recorte de 2008 a 2017.

**Quadro 3- Fontes de produções e objetivo**

<b>Fontes</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)</b>	Representar a produção acadêmica nacional de pesquisas educacionais, e por realizar estudos na área da Educação do Campo desde sua criação.
<b>Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)</b>	Representar parte da produção acadêmica nacional de pesquisas Educacionais e uma amostra de trabalhos que tratam de objetos de pesquisa que se aproximam do nosso.

Fonte: sistematizado pela autora (2019).

#### a) A produção acadêmica da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD)

A análise foi delineada por meio de descritores selecionados de acordo com o interesse desse estudo, a saber: *Gestão Educacional, Educação do Campo, Turma/Classe multisseriada*<sup>24</sup>. Durante o levantamento, os descritores foram isolados para que fossem encontrado o maior número de trabalhos possíveis. Neste sentido, o quadro que segue representa o nosso levantamento.

**Quadro 4- Mapeamento das teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira (2008-2018)**

<b>DESCRITORES</b>	<b>Nº DE TRABALHOS</b>		
	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Total</b>
<b>Gestão educacional</b>	146	29	175
<b>Turma/Classe multisseriada</b>	3	2	5
<b>Educação do Campo</b>	391	135	526

Fonte: BBDT e sistematizado pela autora (2019).

<sup>24</sup> Utilizamos os dois termos porque a maioria dos trabalhos adota a nomenclatura Classe Multisseriada, visto que a adoção deste termo é decorrente da implantação do modelo de seriação nas escolas no campo, buscando homogeneizar a organização escolar numa realidade cuja composição expressa a heterogeneidade dos discentes em idades, níveis de aprendizagem e etapas da escolarização.



Uma dimensão que nos chamou a atenção no levantamento foi o número significativo de pesquisas – dissertações e teses – que já temos, especificamente no que se refere à Educação do Campo, o que mostra o avanço deste debate no mundo acadêmico no período estudado. Quando realizamos o cruzamento entre os descritores *Gestão Educacional e Educação do Campo* identificamos uma diminuição de trabalhos que buscam estudar a gestão nas escolas no campo. O mesmo ocorre quando realizamos o cruzamento entre os descritores *Gestão Educacional e Classe/Turmas Multisseriadas*, tendo identificado três dissertações que tratam diretamente sobre as duas referidas temáticas.

Assim, consideramos como evidência da relevância da presente pesquisa a restrita produção científica existente sobre as duas temáticas citadas e a importância da visibilidade das experiências neste escopo, assim como a invisibilidade ainda presente na academia, onde a formação se realiza a partir de outras referências, visto ser majoritária esta modalidade de organização escolar – no caso em turmas multisseriadas – na oferta de escolarização para as populações do campo brasileiro até os dias atuais.

As três dissertações apresentam relação direta com o nosso objeto de estudo e, por considerá-las importantes para aprimorar nossa discussão acerca da gestão das escolas multisseriadas, teceremos uma breve análise sobre essa produção acadêmica.

A dissertação intitulada *A gestão em escolas multisseriadas: facetas da educação em outros contextos*, de autoria de Ferreira (2018), tendo como objetivo central analisar a gestão em escolas multisseriadas situadas no contexto do campo, buscou identificar os atores envolvidos no contexto da escola multisseriada que estão implicados no processo de gestão; conhecer os processos e dispositivos de gestão presentes nas escolas multisseriadas; e analisar as relações estabelecidas para a consecução da gestão escolar nesta modalidade educativa. Como norteadores teóricos das temáticas *escolas multisseriadas* e *gestão escolar*, ressalta Hage (2014), Cardoso e Jacomeli (2010), Martins (2015), Molina e Freitas (2011), Portela e Atta (2007), Lück (2000, 2006, 2009) e Libâneo (2009).

A investigação qualitativa de cunho exploratório foi desenvolvida em cinco escolas multisseriadas da região denominada *Rota das Terras (RS)*, a partir de entrevistas, observação participante, fotografias e documentos, analisados sob a perspectiva da hermenêutica. Como resultados da pesquisa, Ferreira (2018) salienta a expressiva participação da comunidade na escola em atividades pedagógicas e administrativas, o restrito acompanhamento pedagógico aos professores pelas secretarias municipais de Educação, a prevalência da seriação no contexto multisseriado e a gestão exercida pelos professores em

espaços e tempos suplementares à sala de aula. Destaca, ainda, a importância de novos estudos que contemplem a construção da modalidade multisseriada, considerando suas potencialidades e desafios enquanto proposta pedagógica, numa perspectiva não hegemônica de Educação.

A dissertação intitulada *A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas no município de Cametá – Pará*, de autoria de Araújo (2012), objetivou estudar a organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas, partindo da constatação de que os educadores que atuam nestas escolas têm que desenvolver seu trabalho pedagógico numa mesma turma com várias séries presentes no mesmo espaço e tempo escolar. A partir do entendimento de como o trabalho pedagógico necessita ser desenvolvido, Araújo (2012) buscou investigar a maneira como os professores efetivam a organização do trabalho pedagógico nessa especificidade. Para desenvolver esse estudo foi realizada pesquisa bibliográfica e observações *in loco* com registros de notas em diários de campo e fotografias, com análise documental e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos envolvidos com as escolas multisseriadas.

A referido autor buscou o entendimento das particularidades que envolvem as práticas de organização do trabalho pedagógico desenvolvida nessas escolas. Para tanto, utilizou como referência para análise do material coletado a literatura que se relaciona com o estudo sobre a organização do trabalho pedagógico e os princípios da didática, assim como a literatura baseada nas discussões sobre Educação do Campo e os estudos direcionados à escola multisseriada no Brasil e na Amazônia.

Para o autor da referida dissertação os resultados alcançados se constituem em momentos de análises e reflexões sobre o fazer pedagógico e as condições existenciais da Educação do Campo em escolas multisseriadas no município de Cametá, possibilitando o conhecimento e reconhecimento de experiências desenvolvidas nessas escolas, visando à ampliação do acúmulo de experiências e a construção de elementos teóricos sobre a Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas.

Quanto à dissertação que tem o título *Da multisseriação à nucleação: a escola municipal Alfredo Dias de Cerrito/RS – décadas de 1980 a 1990*, de autoria de Madeira (2010), constituiu-se numa pesquisa histórica a respeito de uma instituição de ensino: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto Alfredo Dias do município gaúcho de Cerrito/RS. O foco da investigação foi o surgimento da instituição, em 1961, data de sua fundação, como escola multisseriada, até o seu fechamento, em 1997, quando tem as suas

atividades encerradas em função das políticas de fechamento e de nucleação das escolas rurais. Com base na metodologia da História Cultural, o trabalho investigou e analisou as condições que proporcionaram a criação desta instituição e também a sua trajetória até a nucleação, tendo como procedimento central a pesquisa documental, principalmente com uso de fontes existentes na Secretaria Municipal de Educação e, posteriormente, com entrevistas junto a professoras e ex-alunos.

Para entender este processo, o autor realizou uma abordagem da história dos municípios de Pedro Osório e Cerrito e da história da instituição, caracterizando a participação da comunidade local na construção e manutenção da escola em estudo. Com as informações trazidas por esta pesquisa, a inferência da autora vai na direção de que o surgimento da Escola, em 1961, fez parte de uma política de expansão da educação primária do governo estadual de Leonel de Moura Brizola, sendo fundamental a atuação da comunidade de Rincão dos Correias, cuja determinação em proporcionar às crianças da localidade uma escola primária foi decisiva na concretização deste antigo sonho.

Segundo o autor, as entrevistas foram fundamentais neste estudo, pois ajudaram a preencher lacunas da pesquisa documental, enriquecendo com preciosos detalhes a constituição e desenvolvimento desta instituição, como escola rural e multisseriada, que em sua existência precisou transpor muitos obstáculos durante todo o tempo em que esteve em funcionamento.

O autor entendeu, portanto, que a educação rural sempre foi negligenciada pelas autoridades e pela legislação, e todas as alternativas pensadas e as políticas implantadas no meio rural sempre deixaram de fora o seu ator principal: o homem do campo, que precisa de conhecimentos suficientes para controlar os meios de produção, trabalhar com diferentes possibilidades e novas tecnologias que estão no setor, mas, principalmente, precisa ser respeitado como cidadão e sujeito de todo este processo histórico.

Partindo para uma breve análise dos trabalhos de teses, das duas encontradas apenas uma apresentou relação direta com nossa temática de estudo, intitulada *Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos: um estudo sobre as escolas do e no campo na região do Bico do Papagaio*, de autoria de Nunes (2018), apresentando como objetivo geral analisar as concepções pedagógicas que se materializam na prática dos professores das escolas multisseriadas e se expressam o ideário *Por uma Educação do Campo*, conforme está posto nas políticas educacionais para essa modalidade de ensino.

A autora se referenciou teoricamente na Pedagogia Histórico-Crítica, cujas bases epistemológicas estão alicerçadas na concepção marxista, o que possibilitou a apreensão dos processos pedagógicos sob os aspectos da finalidade e objetivo da educação. A problemática da pesquisa parte da indagação: em que medida as práticas pedagógicas dos professores das escolas multisseriadas assumem e expressam as concepções de educação que estão presentes nas políticas educacionais destinadas à Educação do Campo? Os pressupostos da presente pesquisa são: as práticas dos professores do meio rural estão ancoradas em uma perspectiva diferente da postulada pela concepção *Por uma Educação do Campo* e materializadas nas políticas educacionais; tanto as práticas dos professores como as políticas educacionais seguem a égide do neoliberalismo, o que contribui para a fragilidade da luta dos trabalhadores que vivem no campo; e que a pedagogia histórico-crítica (PHC) se apresenta como uma alternativa contra-hegemônica ao neoliberalismo.

A autora, ao defender uma escola única e o acesso ao conhecimento científico produzido historicamente pela humanidade de forma a contribuir para a formação de sujeitos críticos, atuantes e conscientes da necessidade da transformação social, apresenta a pedagogia histórico-crítica como alternativa de superação das propostas baseadas nos princípios teóricos do neoliberalismo.

A tese central é de que os professores que trabalham nas classes multisseriadas não compreendem as teorias educacionais, entre elas a PHC, nem a concepção por uma Educação do Campo para aplicá-las na prática. A pesquisa de campo foi realizada em escolas com classes multisseriadas de dois municípios da região do Bico do Papagaio/TO: Tocantinópolis e Araguatins. Como procedimentos de investigação, Nunes (2018) utilizou as seguintes técnicas: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, pesquisa de campo, grupo focal, entrevista e questionário.

Por meio da pesquisa, constatou-se que, por seguirem a política educacional oficializada pelo Estado, esses municípios obedecem às diretrizes postas nos documentos oficiais elaboradas com base em acordos internacionais que, por sua vez, estão baseados no relatório Jacques Delors das Nações Unidas sobre a educação para o século XXI<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> “A educação em direitos humanos pode ser definida como o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informação, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos, mediante a transmissão de conhecimentos, o ensino de técnicas e a formação de atitudes, com a finalidade de: fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano; promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; facilitar a participação efetiva de todas as pessoas em uma sociedade livre e democrática na qual

A autora conclui que as práticas dos professores das escolas multisseriadas, apresentaram seu desconhecimento das concepções pedagógicas contidas nos documentos oficiais e no ideário por uma Educação do Campo, porém, acabam por contribuir com o projeto ideológico da classe dominante, mesmo de forma não intencional. Com isso, evidencia-se que as práticas pedagógicas e as políticas educacionais para o campo seguem a égide do neoliberalismo, de forma que fragiliza a promoção consciência crítica do trabalhador rural na perspectiva de superação da sociedade de classe.

#### b) Produção Acadêmica das reuniões da ANPED

A outra fonte para o mapeamento da produção acadêmica sobre a nossa temática de estudo foram as reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação – ANPED, por considerarmos que são eventos que reúnem pesquisadores de todo o país, o que torna este espaço representativo das produções científicas na área da Educação.

Para o mapeamento, foram selecionados, no período de 2008 a 2018, os grupos temáticos que tivessem uma vinculação mais direta com o objeto de estudo: a organização e gestão educacionais das escolas multisseriadas. O Grupo Temático Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos foi selecionado por ser o GT que geralmente tem mais trabalhos vinculados à Educação do Campo. Os Grupos Estado e Política Educacional e Educação Fundamental foram selecionados pela sua vinculação direta com a temática da Gestão Educacional e da Escola Multisseriada.

**Quadro 5- Grupos de Trabalho (GTs) selecionados e descritores (2008-2018)**

<b>GTs</b>	<b>Gestão Educacional</b>	<b>Turma Multisseriada</b>	<b>Educação do Campo</b>	<b>Total por GT</b>
<b>GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos<sup>26</sup> (101 trabalhos)</b>	2017 – 00	2017 - 00	2017 - 04	<b>36</b>
	2015 - 00	2015 - 00	2015 - 08	
	2013 - 00	2013 - 00	2013 - 03	
	2012 - 00	2012 - 01	2012 - 06	
	2011 - 00	2011 - 00	2011 - 09	
	2010 - 00	2010 - 00		
	2009 - 00	2009 - 00		
	2008 – 00	2008 - 00		

impere o Estado de Direito; fomentar e manter a paz; promover um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social” (UNESCO, 2012, p. 14).

<sup>26</sup> Segundo site oficial da ANPED esse GT até 2009 era denominado de Movimentos sociais e educação. Em outubro de 2010 o GT passou a ser nomeado de Movimentos Sociais, sujeitos e processos educativos, fruto de longas discussões teóricas sobre os objetos de investigação do GT. Levou-se em consideração uma ampliação do campo para novos temas e abordagens teóricas cuja ênfase, em vários estudos, tem priorizado a discussão sobre os sujeitos e os processos educativos presentes nas ações coletivas e movimentos sociais diversos.

			2010 - 01 <sup>27</sup> 2009 - 02 2008 - 02	
<b>GT 05 - Estado e Política Educacional (139 trabalhos)</b>	2017 - 03 2015 - 03 2013 - 03 2012 - 01 2011 - 02 2010 - 00 2009 - 02 2008 - 02	2017 - 00 2015 - 00 2013 - 00 2012 - 00 2011 - 00 2010 - 00 2009 - 00 2008 - 00	2017 - 00 2015 - 00 2013 - 00 2012 - 02 2011 - 00 2010 - 00 2009 - 00 2008 - 00	<b>18</b>
<b>GT 13 - Educação Fundamental (124 trabalhos)</b>	2017 - 00 2015 - 00 2013 - 00 2012 - 00 2011 - 00 2010 - 00 2009 - 00 2008 - 00	2017 - 00 2015 - 00 2013 - 00 2012 - 01 2011 - 01 2010 - 00 2009 - 00 2008 - 00	2017 - 00 2015 - 01 2013 - 00 2012 - 02 2011 - 01 2010 - 00 2009 - 00 2008 - 00	<b>06</b>
<b>Total por descritor</b>	<b>16</b>	<b>03</b>	<b>41</b>	<b>60</b>

Fonte: Anais da ANPED e sistematizado pela autora (2019).

Quanto à produção acadêmica das reuniões da ANPED, de acordo com o quadro 5, vê-se que a temática que constitui este trabalho ainda não ocupa um espaço significativo em suas produções, pois, dentre os três Grupos Temáticos de Trabalho – GTs – selecionados e totalizando um universo de 364 trabalhos, com relação ao descritor *gestão educacional* encontramos apenas 16 o que representa 4,4% da produção. Com relação ao descritor *escola/turma multisseriada* totalizamos apenas três trabalhos, o que representa 3,5%. E por fim, sobre o descritor *Educação do Campo* encontramos 41 trabalhos, que representam 11% (onze por cento) da produção acadêmica.

No entanto, mesmo que essa produção científica sobre a temática venha se desenvolvendo timidamente, é importante ressaltar que houve um crescimento no período que constitui o nosso recorte temporal. Todavia, somente cinco trabalhos se aproximam mais do nosso objeto de estudo, sendo três sobre Educação do Campo e Gestão Educacional, o primeiro dos quais é o artigo intitulado *Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural*, de Cavalcante (2009), que teve como objetivo central aguçar o debate sobre questões importantes que circundam a educação do rural que se transforma em *campo* e que, ironicamente, pode estar ainda longe de ser

<sup>27</sup> Com relação à produção acadêmica sobre o descritor *Educação do Campo*, no ano de 2010, no site oficial da ANPED só estava disponível o quantitativo de trabalho no GT 03, visto que os relatórios dos demais GTs que escolhemos para mapear não especificaram as temáticas dos trabalhos apresentados.

implementada entre a noção de um campo como lugar da vida e do outro como lugar de atraso.

Entre a política e a cultura de direitos, a Cavalcante (2009) atenta para a reflexão sobre o paradoxo de que a perspectiva da Educação do Campo, ao alcançar o universo retórico e legalista das políticas educacionais brasileiras, já no século XXI, pode, de fato, ser apropriada pelos (significativos) pedaços do rural que não se encontram em movimento (este rural, ainda sob a lógica da produção capitalista, muitas vezes inerte ao mundo de lutas e labutas dos movimentos sociais em diferentes cantos do Brasil nos últimos vinte anos) e não se concretiza.

No citado artigo, Cavalcante (2009) ainda dedicou esforços para explicitar o contexto histórico que permeou a construção do lugar tanto da educação rural quanto da Educação do Campo e, nesse esforço, mostrou que foi no rural, construído sob a lógica de uma sociedade excludente, discriminatória e injusta, que se abrigaram as nuances de relações antagônicas entre o *dono* da terra e o que *habita* a terra; os que possuem a terra, e os que pertencem a terra.

Sobre esse rural, Cavalcante (2009) ressalta que as políticas educacionais pouco conseguiram alcançar suas demandas. Nesse sentido, ela destaca que a educação rural, fundada no início do século XX, está vinculada ao modo de produção capitalista dos cenários urbanos.

O século vinte trouxe a urbanização, a industrialização, o desejo de crescer e ao mesmo tempo a quase incontrolável e já conhecida, vontade de “guardar” para poucos os possíveis louros que o “desenvolvimento” poderia trazer. Para o rural, pouco restava senão fugir do determinismo da vida sem rumo, ou ficar para fixar-se nos rumos que este bicho moderno do “desenvolvimento urbano”, delegava ao seu “quintal” (CAVALCANTE, 2009, p. 554).

Nesse sentido, de acordo com a citada autora, a política educacional do rural, em sua cor mais viva, ao longo da história da educação brasileira, foi legitimada na lógica do capital, da hegemonia entre os grupos, onde “o sujeito de direitos não precisaria estar-se formando em qualquer canto do país de tamanho continental” (p. 555).

O rural, sua história de equívocos sociais, ambientais, políticos e culturais precisaria ser contido. Basta, na lógica urbanocêntrica e consumista, ser o quintal que produz, que exporta, ou que alimenta o urbano e sua sede de possuir, ter e ser a referência de cultura e conhecimento socialmente reconhecido. O rural abriga a todos em sua quase “benevolente” abundância natural, a cidade o contempla de longe, tanto no olhar distante,

como na construção simbólica de distantes mundos e privilégios (CAVALCANTE, 2009, p. 555).

A escola rural, nessa perspectiva, representava o local onde se pretendia dizer que se estuda, pois não existia o mínimo de condições de “ambiente qualitativo de aprendizagem” (CAVALCANTE, 2009, p. 554) para as crianças. Tais aspectos demonstram a negação da educação no campo, uma vez que esta é entendida como educação rural, estando vinculada à lógica capitalista, que define o campo como lugar de atraso.

Mesmo nesse cenário obscuro, Cavalcante (2009) registra também o surgimento da Educação Popular (EP), em meados do século XX, mais precisamente nos anos 1960, na perspectiva de resistência, nascendo da labuta dos que perceberam o potencial de transformação da educação.

Referindo-se à Educação do Campo, Santos (2007) ressalta que, nesse contexto, a pauta é ampliada, pois é analisada uma concepção de sociedade e desenvolvimento que põe no patamar das reflexões político-pedagógicas à construção e história do país. Nessa amplitude, é importante ressaltar que a discussão da Educação do Campo não deveria repousar no terreno das especificidades sem conjuntura e história.

Compreendemos que a importância do trabalho de Cavalcante (2009) caminha na direção de estimular uma análise mais profunda sobre se o paradigma de Educação do Campo tem se materializado de fato e como essa materialização tem acontecido para, então, enfrentar os desafios que se impõem, a exemplo da lógica de manutenção de uma educação hegemônica e indiferente ao universo de lutas dos últimos anos; do cumprimento pelo Estado e pela academia dos seus papéis; da necessidade de a população do meio rural tomar conhecimento dos direitos ao acesso a uma educação que colabore com a formação crítica de seus sujeitos. No entanto, é importante entendermos que, segundo a citada autora, mesmo diante de muitos desafios, entre a luta e a labuta, o campo não é o mesmo rural de outrora e tem ensinado bastante sobre esse fato.

Outro artigo encontrado na base de dados ora focalizada é o trabalho intitulado *O planejamento e a gestão da educação do campo: o caso de um município pernambucano*, de Pires (2009), que analisou o processo de Planejamento e da Gestão da Educação do Campo no município de Lagoa do Itaenga, em Pernambuco, na perspectiva de apreender até que ponto esse processo vem se constituindo de forma democrática.

Pires (2009) dedicou esforços e sintetizou os resultados da referida pesquisa em dois blocos: o primeiro procurou contextualizar a Educação do Campo em Lagoa do Itaenga lócus



da pesquisa. Para isso, a autora trouxe a fala da ex-Secretária de Educação que, ao ressaltar as dificuldades que o município enfrentava por não existir uma proposta para a Educação do Campo, procurou alternativas e conheceu a Proposta Educacional de Apoio e Desenvolvimento Sustentável (PEADS), demarcando o ano de 2002 como início da implantação da Educação do Campo, com a parceria do Serviço de Tecnologias Alternativas (SERTA).

O segundo bloco apresenta como acontece o processo de gestão e o planejamento da educação em Itaenga. É evidenciado que a proposta da Educação do Campo está inserida na estrutura da secretaria municipal de educação e paralelo aos vários outros projetos educacionais que a secretaria agrega, envolvendo, também, os educandos jovens e adultos desde a etapa da alfabetização.

O estudo em questão fundamentou-se nas elaborações teóricas de Boaventura de Sousa Santos, basicamente nos conceitos de democracia participativa ou democracia de alta intensidade. Entendemos que esse trabalho trouxe, como contribuição importante para refletir a gestão da Educação do Campo, o fato de questionar as formas de democracia participativa, chamando a atenção para os riscos de vulnerabilidades que envolve a participação (PIRES, 2009).

Nesse contexto, mesmo quando se assume uma proposta de Educação do Campo originária de uma organização da sociedade civil, como é o caso do município de Lagoa do Itaenga-PE – visto que este assumiu a Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável (PEADS) –, é imprescindível que não consideremos o Estado em separado da sociedade civil, pois caso isso ocorra haverá um distanciamento quanto a implementação de uma política que possibilite uma *democracia redistributiva*<sup>28</sup> (PIRES, 2009).

O terceiro trabalho localizado, de autoria de Hage (2012) intitulado *Nucleação e transporte escolar: impactos na educação, na vida dos estudantes e nas comunidades do campo da Amazônia Paraense*, realizado no período de 2008 a 2011, com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico (CNPq) e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará (FAFESPA). O trabalho analisou os impactos da política de nucleação das escolas na educação, na vida dos estudantes e das pequenas comunidades

---

<sup>28</sup> Conforme aponta Nascimento (2012, p. 25), “a democracia redistributiva objetiva colocar o Estado como ator privilegiado do espaço público não estatal, características estas que o tornaria mais voltado aos aspectos da redistribuição, ou, em últimas palavras, aos critérios da inclusão/exclusão”. Por isso, segundo Santos (1999, apud NASCIMENTO, 2012, p. 25), “a tensão entre democracia e capitalismo, que é urgente reconstruir, só o pode se a democracia for concebida como democracia redistributiva”.

rurais da Amazônia paraense, trazendo a contradição entre a existência de uma política pública que impõe limites para a nucleação de escolas, porém os dados mostraram que a política de nucleação escolar imbricada à de transporte acentuou o fechamento de escolas, sobretudo as escolas com turmas multisseriadas no campo, tanto no Brasil como no Estado do Pará onde a pesquisa se desenvolveu.

Vale evidenciar alguns resultados apontados pelo autor: os sujeitos entrevistados reconheceram a vinculação da política de nucleação e transporte escolar visando melhorias do quadro administrativo e pedagógico existente nas escolas do campo referindo-se a oferta do transporte na comunidade como conquista que assegura a continuidade dos estudos dos sujeitos do campo que residem em comunidades rurais. Só que, contraditoriamente, o autor argumenta que as situações cotidianas enfrentadas por estes mesmos sujeitos no trajeto casa-escola-casa revelam queixas e decepções quanto à qualidade e adequação do transporte escolar. Enfim, é um contexto de aflição enfrentado pelas famílias que lutam para que seus filhos permaneçam acessando o conhecimento.

E, por fim, dois trabalhos sobre Gestão Educacional e Escolas Multisseriadas, a saber: o primeiro intitulado *As formas de institucionalização e organização do tempo escolar no ensino fundamental: tempos e ritmos em escolas com classes multisseriadas da Ilha de Maré* e o segundo nomeado *Tempos e ritmos nas classes multisseriadas: um estudo do tempo escolar no ensino fundamental*.

O primeiro, cujos autores são Pinho e Correia (2012), objetiva compreender e reconstituir as formas de institucionalização e organização do tempo escolar, em escolas com classes multisseriadas da Ilha de Maré (Salvador-Bahia). A maior contribuição que esse trabalho apresenta para a questão do contexto de ensino multisseriado é o fato de provocar uma reflexão no leitor quanto a necessidade de se adotar uma metodologia de trabalho que considere os tempos individuais dos sujeitos e que esses possam ser entrecruzados na perspectiva do coletivo.

Quanto ao segundo trabalho, apresenta como objetivo central apreender as concepções de tempos e ritmos em classes multisseriadas do ensino fundamental, a partir das narrativas biográficas das professoras atuantes em classes multisseriadas da Ilha de Maré-BA. Este estudo trata de um recorte da pesquisa de doutoramento em andamento de autoria de Pinho (2012). Em síntese, a importância desse estudo se retrata, principalmente, ao trazer uma compreensão – com a qual concordamos – de que a turma multisseriada é uma realidade complexa e não fragmento de outras totalidades e, por isso, não faz sentido dividir

os alunos em grupos seriados, pois esta classificação nem sempre corresponde aos níveis de aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. A autora ressalta a possibilidade de um aluno apresentar um excelente desempenho em Matemática e o mesmo não ocorrer em outra área.

Desse modo, os critérios de agrupamento dos alunos podem variar de acordo com o objetivo do professor em cada uma das atividades propostas para cada disciplina. Nesse modo de organização do trabalho docente o princípio mais importante é a circulação de saberes entre os alunos de maneira que haja colaboração nas aprendizagens entre os mesmos. Nessa perspectiva, o trabalho do professor será orientado por um planejamento diversificado, não a partir da série em que o aluno está classificado, e sim a partir dos tempos, ritmos e dos conhecimentos já apropriados por cada um no seu processo formativo.

#### 2.5.2. Análise documental: aproximação com a gestão e organização das escolas/turmas multisseriadas

Neste trabalho corroboramos com o conceito de análise documental defendido por Oliveira (2007, p. 69) ao entendê-la como “busca de informações em documentos que não receberam tratamento científico, como relatórios, reportagens, revistas, cartas, fotografias, entre outros materiais de divulgação”. Quanto a sua finalidade concordamos com Bardin, (1977, p. 46) ao afirmar que “é a representação condensada da informação, para consulta e armazenagem”.

É uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a consulta de referência. Enquanto tratamento da informação contida nos documentos acumulados, a análise documental tem como objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimento de transformação (BARDIN, 1977, p. 45).

Nessa perspectiva, definimos os documentos que compõem o nosso corpus de análise considerando-as como fontes nacionais os seguintes documentos: a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento do atendimento da educação básica do campo; e o

Decreto presidencial nº 7.352 de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

#### Quadro 6- Corpus documental da legislação nacional

Fontes	Ementa
<b>Constituição Federal de 1988</b>	Lei maior do Estado Brasileiro – Constituição da República Federativa do Brasil – que rege todos os direitos e deveres do Estado e de seus cidadãos.
<b>Lei nº 9394, de dezembro de 1996</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação que define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição, especialmente os artigos 23, 26 e 28. De adequação à realidade local à construção, a partir da realidade, e com a <i>participação ativa dos sujeitos interessados</i> .
<b>Lei 12960/2014</b>	Acréscimo do Parágrafo único ao art. 28 da LDB 9394. Regulamenta o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
<b>Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007</b>	Lei do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) Distribuição diferenciada dos recursos para a manutenção e o desenvolvimento para as escolas de ensino fundamental e médio do campo
<b>Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002</b>	Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo. Aspectos normativos, tratando das questões específicas no que se refere ao atendimento da Educação Básica do Campo
<b>Resolução CNE/CEB nº 02/2008</b>	Diretrizes complementares para o atendimento da Educação Básica no Campo. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do campo-principalmente no que se refere ao processo de nucleação
<b>Decreto 7352/2010</b>	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>Portaria nº 86/2013</b>	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo e define suas diretrizes gerais
<b>PNE – Lei 13.005/2014</b>	Institui o Plano Nacional de Educação

Fonte: Adaptação a partir de quadro da tese de doutorado de Socorro Silva (2009).

Associada à análise de peças legais da política de Educação do Campo em âmbito nacional, selecionamos alguns documentos que se referem mais diretamente a política municipal de educação nos municípios pesquisados, conforme apresentamos no quadro seguinte. A partir desses registros construímos as reflexões contidas nos capítulos desta dissertação.

**Quadro 7- Corpus documental da legislação municipal: fontes e ementas**

<b>Fontes</b>	<b>Ementa</b>
<b>Lei nº. 303/2015 – PME de Barra de Santana</b>	Aprova o Plano Municipal de Educação de Barra de Santana para o decênio 2015 a 2024 e dá outras providências.
<b>Lei nº. 1.040/2015 – PME de Boqueirão</b>	Aprova o Plano Municipal de Educação de Barra de Santana para o decênio 2015 a 2024 e dá outras providências.
<b>Plano de Ação Articulada de Barra de Santana</b>	Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico, planejamento e financiamento.
<b>Plano de Ação Articulada de Boqueirão</b>	Planos de Ação Articulada (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2017, que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico, planejamento e financiamento.

Fonte: organizado pela autora (2019)

A escolha desses documentos se deu pelo fato dos mesmos trazerem metas, ações e estratégia para a educação municipal e para identificar se eles tratavam sobre as escolas no campo, especialmente as turmas/classes multisseriadas, e sua efetivação na gestão e organização dessas escolas.

A análise documental, neste texto, teve como finalidade: 1) identificar os elementos que do ponto de vista teórico-conceitual possibilitaram fundamentos e princípios para a Educação do Campo, a Gestão Educacional de escolas/turmas multisseriadas; e 2) mapear e refletir sobre as ações e metas propostas nas políticas municipais. Para análise documental optamos pela análise de conteúdo, na perspectiva da análise temática, e adotamos as etapas da técnica posta por Bardin (1977), compreendendo três fases: 1) pré-análise; 2) exploração do material; e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na pré-análise, organizamos o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional. Para isto, adotamos quatro etapas: a) leitura flutuante, onde buscamos conhecer os textos dos documentos sobre organização e gestão, turmas multisseriadas, educação do campo; b) escolha dos documentos que seriam analisados; c) pré-análise, na qual nos permitimos “invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1977, p. 96) dos textos que apresentavam representatividade e pertinência com os objetivos de nossa investigação; e d)

identificação, a partir de recortes dos textos dos documentos em análise, de uma homogeneidade<sup>29</sup> das questões em torno dos temas estudados.

A exploração do material constituiu a segunda fase desse estudo, que consistiu na manipulação dos dados com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro, ou seja: unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, no caso a codificação das temáticas. Para isso, utilizamos cores para indicar a ocorrência de determinada temática ao longo do texto. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 1977).

Em seguida, organizamos e agrupamos esses dados em quadros que possibilitaram identificar como cada tema ou categoria é tratado por cada documento.

A codificação corresponde a uma transformação [...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto (BARDIN, 1977, p. 103).

Para a organização da codificação Bardin (1977) indica três escolhas, a saber: as unidades de registro, as regras de contagem, e a escolha das categorias. Na presente pesquisa optamos por escolher como unidade de registro as temáticas. Para a referida autora “fazer uma análise temática significa descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo escolhido” (p. 105).

A regra de contagem priorizada na codificação dos documentos foi a frequência de aparição do tema, ou análise sistemática quantitativa. Para Bardin (1977) essa escolha fundamenta-se no pressuposto de que a aparição de um tema será mais significativa mediante a repetição dessa frequência.

Do ponto de vista das políticas educacionais dos municípios, buscamos identificar quais os sentidos existentes nos mesmos, a partir de sua produção documental, conforme exemplificado no quadro nº 08:

---

<sup>29</sup> A regra da homogeneidade é, sobretudo, “utilizada quando se deseja obter resultados globais ou comparar entre si os resultados individuais” (BARDIN, 1977, p. 98).

**Quadro 8- Mapeamento dos sentidos nos Planos Municipais de Educação e no Plano de Ação Articulada dos Municípios de Barra de Santana e Boqueirão**

<b>DIMENSÃO/CATEGORIA</b>	<b>PLANO MUNICIPAL Boqueirão e Barra de Santana</b>	<b>PLANO DE AÇÃO ARTICULADA Boqueirão e Barra de Santana</b>
Educação do Campo	Ausência de proposta pedagógica específica; Importância da formação específica de professores	Não aparecem metas específicas
Organização e Gestão da Educação	Transporte escolar nas comunidades; Consulta pública junto à comunidade; Polarização/nucleação	Democratização da gestão; Fortalecimento dos conselhos
Multisseriada	Nucleação/fechamento Inserção da Educação infantil	Não aparece meta específica

Fonte: sistematizado pela autora (2020).

Para o tratamento do conteúdo dos documentos utilizamos a categorização temática:

A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas, ou classes as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1977, p. 117). (grifo da autora)

Na categorização empregamos o procedimento por caixas no qual “é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados” (BARDIN, 1977, p. 119). A partir desse procedimento estabelecemos previamente nossas categorias de análise, porém, consciente de que as mesmas poderiam sofrer modificações ou alterações durante a análise dos documentos.

### 2.5.3. Entrevistas semiestruturadas: a percepção dos sujeitos da pesquisa

A entrevista semiestruturada foi compreendida neste trabalho conforme posto por Triviños (1987), tendo como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e pressupostos que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam fruto a novos pressupostos surgidos a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas

também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (p. 152), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Para Minayo (2006), esse instrumento obedece a um roteiro que é apropriado fisicamente e utilizado pelo pesquisador. O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante. Desta forma, por ter um apoio claro das questões, segundo a citada autora, a entrevista semiestruturada facilita a abordagem e assegura, sobretudo aos investigadores menos experientes, que “seus pressupostos serão cobertos” (p. 267).

Assim, elegemos como primeiro critério para escolha dos sujeitos a serem entrevistados, o *lugar* que ocupam e a função que desenvolvem no âmbito da gestão da educação no município e nas escolas no campo (objeto da nossa investigação).

Para tanto, questionamos os sujeitos entrevistados acerca da organização das escolas do município; da diferença entre as escolas localizadas na sede do município e as localizadas no campo; da organização das escolas localizadas no campo; das escolas multisseriadas; dos programas específicos para Educação do Campo; dos documentos que regulam a educação no município; do processo de escolha dos gestores; da existência da formação continuada; do financiamento específico para as escolas no campo; do fechamento de escolas no campo; da participação da comunidade escolar; do projeto político pedagógico; do trabalho que cada sujeito desenvolve no município; e do currículo das escolas multisseriadas.

Na fase da exploração do material, realizamos a codificação dos sujeitos e do conteúdo das mensagens. Quanto à codificação dos sujeitos que fizeram parte da pesquisa foi realizada da seguinte maneira, a saber: identificação do sujeito entrevistado com a letra inicial do cargo que ocupa nos municípios que constituiu nosso campo de pesquisa seguido do número de ordem que ocorreu a entrevista em cada segmento profissional.

Desse modo, os dois secretários municipais de educação foram denominados de S1 e S2. As coordenadoras pedagógicas da Secretaria de CG1 e CG2. As coordenadoras das escolas localizadas no campo foram denominadas de CP1 e CP2 e os gestores das escolas localizadas no campo foram denominados de G1 e G2. Para o tratamento do conteúdo das mensagens utilizamos a categorização temática, empregando o procedimento por caixas no qual “é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados” (BARDIN, 1977, p. 119).

A partir desse procedimento, no momento de elaboração do roteiro de entrevista, estabelecemos previamente nossas categorias de análise, porém, consciente de que estas



poderiam sofrer modificações e ou alterações durante a análise dos dados. Então, inicialmente, foram estabelecidas as seguintes categorias: *Educação do Campo, organização e gestão escolar e turmas/classes multisseriadas*.

Além de considerar as três categorias pré-estabelecidas após a realização das entrevistas, emergiram nas falas dos sujeitos as categorias empíricas: *fechamento de escola, concepção político pedagógica da gestão e políticas educacionais para escolas no campo*.

### **3. A ESCOLA/TURMA MULTISSERIADA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS: a invisibilidade, a homogeneização e o fechamento das escolas**

*O ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos.*

*Paulo Freire*

Este capítulo tem como finalidade situar o surgimento das escolas/turmas multisseriadas no contexto das políticas educacionais no Brasil. Para discorrer sobre as escolas ou classes multisseriadas devemos aprofundar o debate sobre a Educação do Campo, por estarem inseridas neste contexto. Embora a Educação no Campo no Brasil tenha surgido como Ensino Rural, na contemporaneidade a educação escolar para as comunidades que vivem no campo é concebida de forma diferenciada, já denominada por Educação no Campo<sup>30</sup>.

Para compreender como as turmas multisseriadas são abordadas nas políticas educacionais ao longo da nossa história, faremos um breve resgate de momentos marcantes na história da educação brasileira, que originaram ou implantaram este tipo de organização escolar. As políticas públicas de educação geralmente estão associadas aos momentos históricos de um país e do mundo e às relações de poder de cada época e, além disso, em cada momento da história foi proposta uma forma de organização das escolas. Portanto, construímos um caminho para apresentar como foi se constituindo a escola pública no campo brasileiro, explicitando a presença ou ausência das políticas educacionais voltadas à Educação do Campo, especificamente, como foi tratada a questão da multisseriação.

O próprio termo multisseriação, quando pronunciado, pode gerar um incômodo nos espaços educacionais, porque é a partir dessa forma de organização que são expostos muitos dos históricos problemas educacionais: escassa infraestrutura material, pedagógica, administrativa e de recursos humanos; condições precárias de trabalho e de formação

---

<sup>30</sup> Assim, quando estivermos tratando de um período histórico anterior a este paradigma, usaremos as denominações Educação Rural ou espaço/meio rural. Quando estivermos falando a partir da educação na contemporaneidade traremos os conceitos de Educação no Campo – para se referir ao espaço/território rural; e Educação do Campo – para se referir as escolas ou políticas que adotam a concepção político pedagógica deste paradigma.

docente. Esses problemas são retratados no trabalho organizado por Hage (2005) e nas várias experiências apresentadas por Antunes-Rocha (2010).

Para Pereira e Macêdo (2018), as escolas multisseriadas do Campo, em sua maioria, estão localizadas em pequenas comunidades, geralmente distantes das sedes dos municípios, caracterizadas por inúmeros aspectos que influenciam o exercício docente.

Tais escolas, além de enfrentar adversidades relacionadas às condições de funcionamento, lidam com a visão estereotipada de que a heterogeneidade encontrada na multisseriação é um obstáculo à educação classificada como “de qualidade”. Isso faz com que a aprendizagem nas escolas multisseriadas do Campo seja avaliada como inferior, acarretando a desvalorização dos seus profissionais e estudantes, assim como de todos os povos do Campo (PEREIRA & MACÊDO, 2018, p. 152).

Essa ideia, imensamente equivocada, foi construída e legitimada historicamente, sendo difundida pela sociedade e, principalmente, pelos próprios docentes e discentes que vivenciam esse fato. É imprescindível, então, apontar e problematizar os obstáculos enfrentados no processo de reconhecimento da história e importância social, política e cultural das escolas multisseriadas localizadas no Campo, bem como as chances para a sua legitimação como uma das possibilidades concretas de escola camponesa, a partir, conforme Pereira e Macêdo (2018, p. 152), “das memórias e vivências de sujeitos que ali trabalharam e estudaram, considerando os princípios da Educação do Campo”.

Neste Capítulo, portanto, nossa finalidade foi identificar quais foram os condicionantes históricos, políticos e econômicos que permearam este processo para o surgimento e funcionamento das escolas com turmas multisseriadas, e, mais recentemente, identificar as ações sistemáticas de estados e municípios que provocaram o seu fechamento, apresentando como argumentos centrais para isso sua precarização, o número reduzido de estudantes e altos custos econômicos. Percebe-se aqui o debate economicista da educação como custo e não como direito prevalecendo ao longo da história.

### 3.1. O surgimento e a organização da escola pública, das cadeiras isoladas aos grupos escolares<sup>31</sup>: a exclusão dos povos campestres

A independência e a organização do Estado brasileiro após séculos de colônia e Império se processam de acordo com as expectativas e interesses da aristocracia rural. É certo que o processo de emancipação política do Brasil não alterou as estruturas de poder e mando no país. “Permanecerão os mesmos quadros administrativos, na maior parte das vezes até as mesmas pessoas; e os processos não se modificarão” (PRADO JR, 1967, p. 260).

Portanto, não foi alterada a estrutura econômica, política, social e cultural herdada do colonialismo: latifúndio, escravidão, racismo, patriarcado, subordinação do Estado a Igreja, educação elitizada e privada, que excluía mulheres, escravos e pobres.

De acordo com Pinheiro (2002, p. 15-16), as “aulas régias”<sup>32</sup> e a instalação das “cadeiras isoladas”<sup>33</sup> estavam inseridas no contexto das reformas pombalinas iniciadas em 1759, quando foi publicado o Edital de D. Tomaz de Almeida, de 28 de julho de 1759, com instruções sobre a citada reforma. Segundo o autor, o modelo implantado por Pombal pautava-se por uma concepção iluminista de instrução inspirado na obra de Luís Antônio Verney, um dos mais importantes ideólogos do iluminismo português, que pretendia reformular a educação escolar portuguesa, propondo um método de estudar, resumindo tanto o radicalismo como as limitações da filosofia educacional pragmática de Pombal, ou seja: tratava-se de um método destinado a ser útil para República e a igreja na proporção do estilo e da necessidade de Portugal. As características desse ensino começavam pelo termo *escola*, aqui colocada no sentido de *cadeira*, na qual os alunos frequentavam as aulas que quisessem, ministradas na casa do professor porque não era prevista estrutura física, ou seja, um edifício escolar.

---

<sup>31</sup> A prática de classificação das escolas elementares esteve presente desde o século XIX para facilitar o provimento de professores, para estabelecer os locais de funcionamento – cadeiras isoladas, escolas isoladas, grupos escolares, e atualmente escolas rurais e urbanas ou quem poderia frequentar –, a escola feminina, masculina e mista. A diferenciação entre escolas urbanas e rurais ocorreu no bojo da propaganda da erradicação do analfabetismo e da nacionalização do ensino intensificadas no pós-II Guerra Mundial (SOUZA, 2006).

<sup>32</sup> As aulas régias foram estabelecidas em Portugal e em suas colônias pelo alvará de 28 de junho de 1759, no âmbito das reformas políticas, administrativas, econômicas e culturais promovidas pelo marquês de Pombal. A criação das aulas régias marcou o surgimento do ensino público oficial e laico, visto que, até então, a educação formal em todos os seus níveis estava sob o controle da Igreja, que também detinha grande influência sobre outras áreas da cultura, como as artes e a impressão de livro (ROMANELLI, 2001).

<sup>33</sup> Organização escolar que predominou nos períodos colonial e imperial e perdurou até as primeiras décadas da República Velha, denominada de “Era das cadeiras isoladas” (PINHEIRO, 2002, p. 15).

A Lei de 15 de Outubro de 1827, decorrente do Projeto Januário da Cunha Barbosa, colocava no seu artigo 1º: “Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (DECRETO, 1827, apud PINHEIRO, 2002, p. 19), inclusive atribuindo aos presidentes das províncias sua criação e extinção, caso não alcançasse um determinado número de estudantes. Nesse contexto, não foi incluída a maioria do território brasileiro rural, bem como a diversidade existente nas províncias, implicando a exclusão, durante anos, da chegada da escola pública no território campesino. Essa lei propunha para as escolas de primeiras letras, a partir de um método que buscava romper com ensino individual das “aulas régias” ou “cadeiras isoladas”, um ensino pautado segundo os postulados do Ensino Mútuo, ou *Método Lancasteriano*<sup>34</sup>.

Devido às dificuldades internas, a inexistência de prédios, de professorado e de investimento financeiro por parte das províncias<sup>35</sup>, o que prevaleceu durante todo o período até o início da república foram as “cadeiras isoladas”. De acordo com Carvalho (2004, p. 187-188), “foi depois de 1870, que se construíram os primeiros edifícios escolares para funcionarem como escolas públicas do Brasil, sendo o primeiro deles no Rio de Janeiro”.

Seguindo essa orientação, na Paraíba foram criadas as cadeiras isoladas, modelo escolar que, segundo Azevedo (1996, p. 527-529), substituiu o antigo sistema educacional que vinha em curso, destruído com a expulsão dos jesuítas, de modo que “do ponto de vista formal, de organização, à ‘unidade do sistema’ sucedeu a fragmentação na pluralidade de aulas isoladas e dispersas”. O ensino básico geral foi “pulverizado” nas “aulas de disciplinas isoladas (aulas régias), sem qualquer plano sistemático de estudo”.

A Constituição de 1891 consagrou a federação, deu maior autonomia aos Estados, em relação ao ensino, mantendo, assim, a dualidade de sistemas, reservando à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal”; aos estados, cabendo à instrução primária e na prática também à educação profissional. A escola pública republicana nasce abrangendo os setores ligados ao trabalho urbano para formar mão-de-obra para a industrialização, excluindo os

---

<sup>34</sup> O método é um novo sistema de ensino que apareceu na Inglaterra nos últimos anos do século XVIII. Este sistema instruiria crianças ou adultos com a colaboração de alguns colegas, que seriam os monitores. O método foi implantado na Inglaterra e em outros países da Europa, nos Estados Unidos e Canadá. Seus promotores são André Bell, ministro da Igreja Anglicana, e Joseph Lancaster, que definiram os princípios do novo sistema e determinaram as estruturas e os procedimentos pedagógicos pelo ensino elementar. O novo método seria aplicado no século XIX e tomaria o nome de ensino mútuo (LESAGE, 1999).

<sup>35</sup> O Ato Adicional delegou às Províncias, conforme § 2º do Artigo 10, a incumbência de “legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina e Cursos Jurídicos” (ROMANELLI, 2001, p. 39).

negros e as populações camponesas da escolarização. Essa dualidade refletiu a distância que havia “entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e superiores) e a educação do povo (primária e escola profissional)” (ROMANELLI, 1987, p. 41), mantendo, conseqüentemente, a distinção entre as profissões liberais (intelectuais) e os trabalhadores destinados a ser mão de obra nas indústrias.

Na Paraíba este processo inicia-se a partir de 1911, com o encaminhamento para o presidente da província do Estado de um projeto de reforma da instrução primária, que apontava, dentre outros, os seguintes aspectos:

divisão do ensino em elementar e complementar; o ensino será ministrado em escolas isoladas<sup>36</sup> e grupos escolares<sup>37</sup>; as disciplinas professadas nas escolas serão distribuídas por quatro anos, sendo o curso complementar praticado no último ano e somente nos grupos escolares (PINHEIRO, 2002, p. 115).

Com isto, iniciava-se uma nova forma de organização escolar na qual o Estado assumia um novo papel social e pedagógico, que se afirma após a década de 1940, com a adoção do modelo seriado como forma de organizar a educação primária e secundária no Brasil.

Carvalho (2004) aponta que os grupos escolares previam uma organização administrativa-pedagógica:

[...] Sua proposta de organizar a construção do conhecimento de modo simultâneo foi uma clara oposição ao ensino mútuo ou método Lancaster, bastante comum no século XIX, que reunia em uma mesma sala alunos com idades e níveis diferentes de escolarização. A seriação e a uniformização dos conteúdos sancionados pelo método “lições de coisas” foram responsáveis por organizar o tempo escolar, distribuindo gradualmente os conteúdos nos quatro anos que compunham o curso primário, o que resultou no uso de livros didáticos, de literatura infantil e cartilhas ajustadas ao currículo da escola primária (p. 72).

Para esta autora a introdução do método simultâneo<sup>38</sup> constituiria outra novidade que provocaria modificações na delimitação do tempo de duração das aulas. Os alunos seriam

---

<sup>36</sup> As escolas isoladas também eram designadas de escolas singulares, cadeiras primárias públicas de ensino ou cadeiras isoladas. Elas eram unidades não agrupadas, constituídas por um ou mais grupos de alunos, de idades variadas, sob a responsabilidade de um(a) docente. Podiam ser femininas, masculinas ou mistas e havia a possibilidade de que suas turmas fossem subdivididas em classes, segundo o nível de instrução do público atendido (FARIA FILHO, 1996).

<sup>37</sup> A experiência de dotar a escola primária de graduações foi, a princípio, implementada nos anos 30 do século XIX, na França. Essa nova escola graduada podia ser denominada escola central, escola graduada ou grupo escolar (SOUZA, 1998).

<sup>38</sup> Este ensino objetiva atender um grande número de alunos separados em subgrupos conforme o grau de desenvolvimento. Segundo esse método, cada professor deveria atender a três classes. Foi criado e

divididos, de forma mais ou menos homogênea, em classes distintas, com um(a) professor(a) lecionando para cada uma delas.

Segundo Saviani (2006), os grupos escolares<sup>39</sup> constituíram um fenômeno urbano, já que no meio rural ainda predominou, por muito tempo, as “escolas isoladas”. Porém, por possuírem turmas seriadas, os grupos escolares também eram conhecidos como escolas graduadas. Os grupos escolares, diferentemente das escolas isoladas, foram instalados em majestosas construções destinadas, prioritariamente, à educação das elites urbanas.

Segundo Faria Filho (1996), os governos republicanos estaduais brasileiros, com o intuito de legitimar sua intervenção, desvalorizaram as cadeiras isoladas de ensino, produzindo um discurso que as caracterizava como precárias, sujas, atrasadas, símbolos da escassez e de um passado que precisava ser superado. As críticas que foram construídas acerca das escolas singulares faziam parte de uma estratégia mais ampla cujo objetivo era a busca de uma homogeneidade ideal.

Por isso, a memória a respeito dos grupos escolares foi construída sobre uma destituição da memória relativa às escolas isoladas que, em muitas partes do país, constituíam a única alternativa de acesso à instrução primária, e que foi acentuando uma visão preconceituosa sobre as escolas multisseriadas.

### **3.2. O paradigma da Educação Rural: a precarização da escola pública e a afirmação do modelo seriado**

A partir da década de 1920 foram surgindo frações da elite brasileira que objetivavam romper com a antiga ordem oligárquica impulsionando a industrialização e a urbanização como fatores de modernização do Brasil. O declínio da oligarquia agrária, a ascensão da burguesia industrial, o aumento do êxodo rural pela miséria e opressão existente no campo, as manifestações do tenentismo, o surgimento do Partido Comunista, o pensamento escolanovista vão também influenciar todos os movimentos educacionais e as propostas de organização escolar neste período.

---

sistematizado por São João Batista de La Salle (1651-1719), que *suavizou* a disciplina escolar da sua época, proibindo os castigos físicos (MENEZES, 2002).

<sup>39</sup> Os grupos escolares, formados pela reunião de várias escolas preliminares, compreendiam uma organização escolar mais sofisticada e racional, que pressupunha um edifício escolar com várias salas de aula, além de uma organização pedagógica fundamentada na classificação dos alunos em agrupamentos (classes) homogêneos, na divisão do trabalho docente e na graduação e pressupunha, ainda, a fragmentação dos programas de ensino, na ordenação do tempo escolar e na supervisão do trabalho educativo pelo diretor (SOUZA, 2006).

Tais movimentos, que exigiam mudanças no modelo produtivo para impulsionar a transferência da base econômica da área agrícola para a área industrial, impuseram à educação escolar a necessidade de se adequar ao novo contexto, aos novos papéis exigidos, a exemplo da qualificação de mão de obra para atender a economia industrial emergente e fortalecer o capitalismo nacional.

Nesse período, ocorre também a consolidação de uma corrente de pensamento denominada de ruralismo pedagógico, que tinha como objetivo principal propagar uma escolarização que integrasse o homem às condições regionais e o fixasse no campo. Nessa perspectiva:

O paradigma da Educação Rural emerge na esfera das políticas governamentais a partir da década de 1930, numa visão dicotômica (urbano/rural, indústria/agricultura, científico/popular, atrasado/moderno), gerando o modelo urbanocêntrico<sup>40</sup>. Modelo que se afirma com as políticas desenvolvimentistas a partir da década de 1950, na qual o campo é encarado como lugar do atraso, residual e em processo de extinção na sociedade brasileira, a partir do desenvolvimento da indústria e da urbanização do País (SILVA, 2018, p. 36).

Porém, vale ressaltar que mesmo diante das limitações do ruralismo pedagógico, expressas, principalmente, na questão da concepção da escola como redentora e no objetivo de prender o homem à terra, não podemos deixar de considerar a importância desse fenômeno como instrumento indispensável para efetivar a educação rural a partir da década de 1930 visto que o discurso ruralista

[...] surge como reação de vários educadores à situação em que se encontrava a educação brasileira. Para esses educadores a falta de desenvolvimento do campo, a não fixação do homem à terra e a situação das escolas rurais, é uma questão predominantemente cultural, e a escola teria o papel de realizar uma mudança no campo tirando-o do atraso e da ignorância, impedindo assim a migração de sua população para a cidade (SILVA, 2000, p. 28-29).

Ainda segundo Silva (2000), essa visão de educação teve como fundamento o ideário da Escola Nova<sup>41</sup> amplamente legitimado pelos princípios liberais dominantes no período que atribuía à escola a tarefa de solucionar a situação de miséria e ignorância em que viviam

---

<sup>40</sup> O termo urbanocêntrico é aqui utilizado para se referir um discurso pedagógico no qual a concepção de educação e o modelo didático-pedagógico utilizado nas escolas da cidade é transferido para as escolas localizadas nas áreas classificadas pelos órgãos oficiais como rurais, cuja centralidade é a cidade e o processo de urbanização, e o modelo graduado e do ensino simultâneo (SILVA, 2018).

<sup>41</sup> “Movimento Pedagógico originário da Inglaterra e largamente difundido nas democracias liberais da Europa e dos Estados Unidos que propõe uma pedagogia centrada nas diferenças individuais, na experimentação e na reificação do psicologismo e dos métodos e processos de ensino” (SILVA, 2010, apud KONDO, 2014, p. 07).



os camponeses. Neste sentido, inferimos que o ideário da Escola Nova não trazia preocupação com uma educação emancipatória e muito menos uma compreensão de que a escola por si só não muda uma sociedade, mas é o povo organizado que é capaz de promover a mudança da sociedade.

De acordo com Saviani (2011), o ideário da Escola Nova consiste na visão de uma educação articulada ao modelo de desenvolvimento capitalista urbano e industrial, e a um pensamento liberal que entendia a educação como a responsável por esse desenvolvimento. O Movimento dos Pioneiros da Educação vai ter uma influência desse pensamento liberal e da concepção da “Educação como redentora da sociedade” e, por isto, vão lutar pela existência da escola pública no país. Todavia, não era interesse da elite agrária nem da burguesia industrial emergente uma escola pública de qualidade para toda a população. Nesse contexto, para uns interessava formar mão de obra para a indústria emergente e para outros evitar o êxodo rural e manter o domínio da população.

Assim, vamos ter como resposta a essa reivindicação dos pioneiros a formulação de campanhas, programas e projetos para as populações rurais, a exemplo da Campanha Nacional da Educação Rural (CNER)<sup>42</sup>, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) e as Missões Rurais<sup>43</sup>, Cursos de Capacitação para professores<sup>44</sup>. Segundo Paiva (1987), em 1935, ainda foi realizado o 1º Congresso Nacional do Ensino Regional, que contribuiu para a fundação da Sociedade Brasileira de Educação Rural no ano de 1937, que tinha como objetivo propagar a Educação Rural.

A extensão rural, a partir de um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, também começa a se implantar no Brasil com a formação da Comissão Brasileiro-Americana das Populações Rurais – CBAR que objetivava investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais da vida rural brasileira; contribuir para o aperfeiçoamento dos padrões educativos, sanitários, assistenciais, cívicos e morais das populações do campo; e preparar técnicas para atender às necessidades da educação de base (PAIVA, 1987).

---

<sup>42</sup> “O objetivo do CNER era contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural, despertando nele o espírito comunitário, a ideia, o valor humano e o sentido de suficiência e responsabilidade para que não se acentuassem as diferenças entre a cidade e o campo. As atividades do CNER tiveram dois pontos de apoio: as missões e os centros rurais de treinamento destinados a professores leigos e a preparação dos filhos dos agricultores para a atividade agrícola” (PAIVA, 1987, p. 201).

<sup>43</sup> Paralelamente, foram também criados os Clubes Agrícolas, cujas atividades ultrapassavam os limites das salas de aulas. Preferencialmente localizados nos centros urbanos, já havia, em 1942, 19 desses estabelecimentos espalhados por todo o Estado da Paraíba (PINHEIRO, 2002).

<sup>44</sup> Entre os pioneiros temos as propostas de Sud Menucci e Alberto Torres de formação específica para o magistério rural, com a criação das Escolas Normais Rurais, as Semanas Pedagógicas nos municípios e as Missões Rurais (SILVA, 2000).

Outro programa importante foi a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR), hoje Empresa Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), que também investiu no Programa de Extensão Rural, tendo por objetivo o combate à carência, à subnutrição e às doenças nas comunidades rurais. Conforme as iniciativas descritas permitem inferir, é perceptível que a estratégia para a educação era a implantação de práticas educativas não escolares hegemônicas para fortalecer o modelo de desenvolvimento capitalista que visava *modernizar o campo*, ajustando a mentalidade do povo a uma nova forma de produzir. Entretanto, essa visão redentora da educação escondia os reais motivos da miséria e opressão no campo, atribuindo à precária escolarização do seu povo as causas desta situação social e econômica (LEITE, 1999).

Durante o Estado Novo, nos anos de 1937 até 1945, fortaleceu-se a preocupação com a escolarização dos sujeitos camponeses frente aos altos índices de analfabetismo e de êxodo rural. Dessa preocupação, decorre o foco na construção de um modelo de organização escolar em todo o território nacional, que unificasse os conteúdos comprometidos com a construção de uma nacionalidade brasileira<sup>45</sup>, superasse o atraso das escolas isoladas, com a graduação do ensino primário em séries, classes homogêneas por idade ou nível de domínio do conteúdo, uso do tempo padronizado e edificações com padrões arquitetônicos planejados, se coloca como modelo – grupos escolares – acentuando a dicotomia entre a educação ofertada para as camadas médias e altas urbanas (ROMANELLI, 2001; PAIVA, 1987).

Apesar de todo o discurso sobre a importância da criação de grupos escolares para a modernização do Estado paraibano e a formação do cidadão, esses estabelecimentos atenderam as necessidades dos filhos da elite e da classe média locais, esta última constituída, principalmente, por profissionais liberais, funcionários públicos, comerciantes, além dos filhos de proprietários de médias e grandes propriedades, oriundos da zona rural (PINHEIRO, 2002, p. 150).

No caso da Paraíba, do ponto de vista da organização escolar, o que percebemos é que, gradativamente, as cadeiras isoladas vão sendo transformadas em escolas reunidas<sup>46</sup> e/ou em grupos escolares nas áreas urbanas do Estado, enquanto que no mundo rural

---

<sup>45</sup> Essa proposta, entre outras questões, tinha como finalidade evitar a entrada do pensamento comunista e socialista na educação e construir uma nacionalidade brasileira, fazendo parte de uma política educacional voltada para as questões disciplinares e o culto às datas e aos heróis nacionais e paraibanos, por meio do aprendizado de hinos, cânticos e poesias que enalteciam a cultura local e nacional (PINHEIRO, 2002).

<sup>46</sup> As escolas reunidas eram encaradas pelos administradores da instrução pública como uma organização escolar transitória, já que, paulatinamente, se transformariam em grupos escolares, à medida que aumentasse a demanda por escolas nas diversas localidades (PINHEIRO, 2002).

continuam as cadeiras isoladas que, também gradativamente, passam a ser substituídas pelas escolas típicas rurais ou escolas isoladas.

Conforme Souza (1998, p. 50), as escolas isoladas tinham características semelhantes nos diferentes estados, “conhecidas como não graduada, em geral funcionavam em casas improvisadas, sob o comando de um único professor, que utilizava método de ensino individual e que dispunha de poucos recursos didáticos e metodológicos”, sendo a classificação dos alunos realizada “por nível de aprendizado e segundo o programa de ensino do professor”.

Vale salientar que a precariedade imperava nesse tipo de organização escolar a começar pelo espaço de funcionamento, um estabelecimento improvisado e inadequado à natureza da atividade educativa:

As cadeiras isoladas continuavam funcionando nas residências dos professores [...] e acarretava problemas tanto de ordem administrativa quanto de ordem pedagógica. [...] alguns gestores da instrução pública consideravam “promíscua” a convivência entre os discípulos e a família do professor, reunidos na mesma casa, na maioria das vezes, de aparência das mais humildes (PINHEIRO, 2002, p. 73).

Para Faria Filho (1996), a adoção do grupo escolar como representação da nova forma escolar que se construía e se impunha, e a conseqüente crítica às escolas isoladas, favoreceu a construção de novos espaços escolares, novos monumentos que materializassem e dessem visibilidade aos novos signos políticos, culturais e aos novos tempos que se pretendia instaurar um mundo urbano e industrializado, onde predominava a cultura moderna.

A implantação dos grupos escolares incorporava o projeto político civilizador da República e a possibilidade de corrigir as deficiências das escolas isoladas, consideradas ineficientes, com precário atendimento, e vulnerável ao poder político local dos municípios e povoações onde eram situadas (OLIVEIRA, 2006, p. 03).

A construção das escolas rurais foi realizada prioritariamente pelos investimentos do governo federal, com auxílio do Instituto Nacional de Ensino Primário (Inep) e ao Fundo Nacional de Ensino Primário, o qual “possibilitou a efetiva cooperação com os Estados na construção de prédios para escolas, especificamente rurais, em todo território nacional” (INEP, 1987, p. 200).

Esse movimento também se faz presente na criação da Escola Rural Modelo da Paraíba, também chamadas de *Escolas Granjas*. Muitas delas se situavam nos distritos e povoados:

Considerava-se que o ensino rural melhoraria as condições de vida dos habitantes do campo, fixando-os em sua gleba e evitando, por conseguinte, o êxodo para os grandes centros urbanos; “obrigava” as prefeituras a instalar e a manter pelo menos uma “escola-granja”, ou seja: toda aquela que, além do ensino de letras do programa oficial, [ministrasse] praticamente, em terreno doado pela Prefeitura ou por particular, ensino de horticultura, jardinagem, silvicultura, pomicultura, suinocultura, cunicultura, apicultura, sericultura e culinária (PINHEIRO, 2002, p. 214).

As escolas isoladas estiveram presentes enquanto classificação escolar em todo o Brasil e, de acordo com Souza (1998, p. 51), nos primeiros decênios republicanos “sobreviveram à sombra dos grupos escolares, nas cidades, nos bairros e no campo.” A autora acrescenta que, apesar dessas escolas “serem consideradas tão necessárias, os grupos foram mais beneficiados e nelas continuou predominando a carência de tudo: materiais escolares, livros, cadernos, salas apropriadas e salários para professores”. A escola isolada, conforme ainda a mencionada autora, era “classificada e hierarquizada conforme a sua localização – rural ou urbana. Em sua maioria, funcionava em casas e prédios alugados, misto de escola e residência do professor e de sua família”.

Todo este processo de construção e organização das escolas reunidas e grupos escolares vai ocorrer num cenário de disputa entre as *novas* e *velhas* elites do Estado. Sua localização passa a ter a influência da política clientelista<sup>47</sup>.

Tanto mantiveram o tradicional modelo de organização escolar, sendo, por isso, mais facilmente submetidas aos interesses particulares dos grupos dominantes – as oligarquias locais –, quanto materializaram as novas necessidades impostas pelas mudanças socioeconômicas e culturais que se processaram naquele período da história paraibana (PINHEIRO, 2002, p. 125).

A escola precisava ser a instituição que transmitisse a cultura urbano-industrial, portanto, deveria funcionar como instituição socializadora dos conhecimentos necessários à inserção das crianças, adolescentes e adultos no mundo urbano, nas relações mercantilizadas e na República (FARIA FILHO, 1996). A cultura das populações pobres, afirma Silva (2000), não era considerada adequada ao convívio social no mundo urbano e caberia à escola

---

<sup>47</sup> Uma evidência disso, segundo Pinheiro (2002), é que, a partir da construção dos grupos escolares na Paraíba se aprova uma Lei, estabelecendo que as escolas deixam de ter o nome das localidades onde se situam, passando a adotar nomes de políticos e de representantes das oligarquias locais.

realizar essa transformação, ajustar a mentalidade desta população à sociedade capitalista e ao trabalho assalariado no campo e na cidade.

Nesta perspectiva, aponta Silva (2000), o paradigma do urbanismo pedagógico – gestado no Congresso da Educação, em 1942, numa divisão ocorrida entre os pioneiros da Educação – ganha posição, principalmente a partir da década de 1950, entre os que defendiam o discurso do ruralismo pedagógico e os que defendiam o discurso do urbanismo pedagógico. A visão da escola como redentora da sociedade os unificava, todavia, a perspectiva de que isso se daria a partir do processo de industrialização urbanização, os dividia. Segundo Silva (2000), na perspectiva do discurso do urbanismo pedagógico a escola precisava contribuir para uma adaptação da mentalidade das pessoas do campo ao processo de modernização que estava em curso, adquirindo uma cultura geral, que seria formulada a partir dos centros desenvolvidos do país.

O discurso do urbanismo pedagógico, afirma ainda Silva (2000, p. 32), vai acentuar a dicotomia entre urbano e o rural, tendo em vista que “o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural”. O discurso urbanizador coloca que as populações migrantes rurais têm uma mentalidade que não se ajusta a racionalidade urbana e modernizada, cabendo à escola preparar culturalmente aqueles que residem no campo com uma educação que facilite a sua adaptação a um meio que tende a se uniformizar, universalizar-se e, neste sentido, não faria sentido existir uma educação específica, conforme defendida pelo ruralismo pedagógico.

Nesta perspectiva, inferimos que o que está por trás do urbanismo pedagógico é um projeto societário da classe dominante que tem por objetivo negligenciar as populações rurais e por isso aposta no processo de homogeneização da educação rural em detrimento da visibilidade da heterogeneidade existente no campo, uma vez que a classe dominante, para exercer seu domínio sobre as demais classes, impõe seus interesses e concepções de mundo como se fossem universais e pertencentes às demais classes.

Desta forma, fica evidente que diante da inexistência de uma proposta de organização para as ditas *escolas isoladas*, optou-se pelo seu ajuste ao modelo seriado urbano. Essa opção política está diretamente associada à questão dos investimentos educacionais. Os custos de implantação do modelo seriado em sua completude (idade-série) em tais escolas seriam muito altos. Por isso, a opção foi de fazer a junção de grupos de alunos de diferentes faixas etárias, matriculados em diferentes séries/anos, com um único professor, todos num mesmo espaço.

Em 1960, o governo de Juscelino Kubitschek já expressava o objetivo desta educação que devia vir enunciado na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aprovada em 1961<sup>48</sup>, na perspectiva de aprimorar a educação brasileira e adequá-la aos novos modelos políticos e econômicos vigentes no mundo. Alguns de seus dispositivos eram: a) tanto os setores públicos como o setor privado têm o direito de ministrar o ensino em todos os níveis; b) o Estado pode subvencionar a iniciativa particular no oferecimento de serviços educacionais (BRASIL, 1961).

A estrutura do ensino manteve a organização anterior, ou seja: a) ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância; b) ensino primário de quatro anos, com possibilidade de acréscimo de mais dois anos para programa de artes aplicadas; c) ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos. Ambos compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores); d) ensino superior (BRASIL, 1961).

Assim, as escolas precisam se adaptar a este modelo de organização escolar, e, desconsiderando a diversidade existente no Brasil, a perspectiva de classes seriadas se afirma, pois se entende que esta forma de organização é melhor por, supostamente, promover uma educação de melhor qualidade não só por ser seriada, mas por ser uma organização escolar do tipo urbanizada.

Nesse sentido, a única referência que se faz às escolas rurais evidencia uma *desobrigação do Estado* no que se refere à escolarização da população campesina. (SAVIANI, 1996). Em seus artigos 31 e 32, a LDB nº 4.024/61 trazia a transferência de responsabilidades da garantia do ensino primário rural para a iniciativa privada, uma vez que orientava as empresas agrícolas e os proprietários rurais a buscarem meios de favorecer a seus funcionários e servidores, bem como a seus filhos, o acesso à formação primária.

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses. § 1º Quando os trabalhadores não residirem próximo ao local de sua atividade, esta obrigação poderá ser substituída por instituição de bolsas, na forma que a lei estadual estabelecer. [...]

Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a

---

<sup>48</sup> A proposta da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) encaminhada pelo Governo ao Congresso foi debatida por dois grupos, um progressista e outro conservador. Foi aprovada somente 13 anos depois, em 20 de dezembro de 1961, na Lei 4024, com a prevalência das ideias conservadoras. A referida lei pontuou algumas questões referentes ao ensino no meio rural. O artigo 32 rezava sobre a responsabilidade dos proprietários rurais, os quais deveriam manter escolas primárias para as crianças residentes em suas terras ou então facilitar a frequência das mesmas nas escolas próximas (ROMANELLI, 2001; PAIVA, 1987).

frequência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades (BRASIL, 1961).

Em consequência dos artigos 31 e 32 da Lei 4024/61, são admitidas diferentes alternativas, como instalação de escolas públicas nas propriedades, instituição de bolsas e manutenção de escolas pelos proprietários rurais, dentre outros. No campo, as consequências são a precarização da infraestrutura das escolas e da formação dos profissionais da educação.

Tendo em vista o cumprimento do dispositivo legal, muitos proprietários utilizam suas casas ou antigas residências e improvisam salas de aula totalmente mal adaptadas e inadequadas para o funcionamento de uma escola. Os professores(as), quase sempre, são pessoas da própria família ou *afilhados* e, finalmente, esses proprietários agiam como verdadeiros *diretores* da escola.

Partindo da concepção de educação popular defendida por Paludo (2012), que considera o movimento em sua gênese, sua trajetória e sua atualidade, é que compreendemos a importante influência dessa concepção de educação, assim como dos movimentos educativos, a partir da década de 1960, junto à população campesina, que foram interrompidos com a ditadura empresarial-militar e retomados nos anos 1980. Influência essa que, no cerne dos movimentos educativos, compreende o desenvolvimento de articulações e movimentos de lutas em defesa dos direitos dos trabalhadores empobrecidos, uma vez que a educação popular tem como direcionamento central do processo educativo a visão de estar a serviço dos interesses e das necessidades das classes populares, dos trabalhadores.

Ora, com a tomada do poder pelos militares, ocorreram mudanças na política adotada pelo Estado Brasileiro. O projeto de desenvolvimento para o país foi abandonado e os novos detentores do poder optaram por medidas que iam ao encontro de uma pequena parcela da sociedade, a burguesia vinculada ao capital internacional.

Principalmente a partir de 1964, [o Estado Brasileiro] terá por objetivo básico manter inalteradas as formas de acumulação dominantes na sociedade, compatibilizando interesses díspares de setores que lutam pelo controle dos principais fatores econômicos. Promove, portanto, a modernização de grande parte da agricultura, aumenta a produção e a produtividade sem, contudo, tocar nos padrões de acumulação (GONÇALVES NETO, 1994, p. 88-89).

Segundo Gonçalves Neto (1994), a partir do golpe civil-militar de 1964, prevaleceram e foram reforçadas, na economia brasileira, as formas de acumulação dominantes, evidenciadas, também, no meio rural, principalmente, nos programas e projetos

educacionais que se estenderam à década de 1970<sup>49</sup>, tendo em vista que as diretrizes educacionais precisavam estar adequadas ao novo modelo político e econômico, para acompanhar a nova roupagem do capitalismo.

Pereira (2012) informa que os processos de modernização conservadora e de mecanização da agricultura brasileira se consolidam no final dos anos de 1970 e o agronegócio<sup>50</sup> se apresenta como a face moderna do latifúndio e da monocultura. Ter uma agricultura modernizada significava a incorporação do pacote tecnológico da Revolução Verde<sup>51</sup>. Assim, a agricultura especializou-se e, como resultado, vieram às consequências no que se refere à densidade demográfica, visto que, os grandes proprietários se apropriaram de mais terras e riquezas e entre os trabalhadores rurais avançou o processo de pauperização, acentuando o movimento migratório do campesinato. Além dessa consequência, destacamos, também, as relações de trabalho com o avanço do assalariamento, o crescente controle das transnacionais do agronegócio sobre a agricultura brasileira, uma agricultura subordinada às grandes corporações agroindustriais e ao capital financeiro, que cada vez menos trazia benefícios aos camponeses e trabalhadores do campo, não contribuindo, nesse sentido, para a soberania alimentar (ALENTEJANO, 2012).

Nesse contexto, segundo Pereira (2012), podemos destacar que a modernização no campo é o veículo de desigualdade social, o obstáculo para o desenvolvimento dos camponeses, tornando-os dependentes de empresas globais fabricantes dos pacotes tecnológicos. Nesse contexto, as políticas de desenvolvimento que privilegiaram o viés técnico deixaram de lado as mudanças sociais e estruturais, tais como a Reforma Agrária.

---

<sup>49</sup> Nesse período, foram firmadas parcerias baseadas em uma trílice aliança do capital internacional, juntamente com a burguesia local e a tecnocracia militar. Além disto, o Ministério da Educação e Cultura firmou parcerias com uma agência estadunidense, a *United States Agency for International Development* (USAID). Tais acordos serviram para direcionar a educação nacional, tratando todos os níveis de ensino, além do treinamento de professores e a confecção dos livros didáticos que eram utilizados na prática de ensino (ROMANELLI, 2001; PAIVA, 1987).

<sup>50</sup> Trata-se de um modelo norte-americano assentado na produção em grande escala e em grandes extensões de terra. Além da degradação ambiental e uso excessivo de agrotóxico. No Brasil, o termo foi apropriado por determinado segmento para designar tecnificação e escala na pecuária. Ou seja, o uso de técnicas de produção intensiva (mecanização e química). Consequentemente, associou-se o agronegócio à modernização, eficiência e alta produtividade e passou a ser utilizado para indicar inserção competitiva no mercado globalizado (BRASIL, 2013).

<sup>51</sup> Revolução Verde é o nome dado ao conjunto de iniciativas tecnológicas que transformou as práticas agrícolas e aumentou drasticamente a produção de alimentos no mundo. Teve início na década de 1950 no México, suas principais características são: modificação genética de sementes; mecanização da produção; uso intensivo de produtos químicos (fertilizantes e pesticidas); produção massificada de produtos – produtividade. Durante a ditadura militar este modelo tecnológico se implanta no Brasil para fortalecer o agronegócio em ascensão. Disponível em: <<<https://www.significados.com.br/revolucao-verde>>> Acessado em: 20 mar. 2020.



Para Pereira (2016), nos primeiros quinze anos de atividades, no âmbito da Agricultura e Desenvolvimento Rural, o Banco Mundial manteve uma atuação muito restrita, visto que necessitava conquistar a confiança dos investidores do mercado financeiro americano. O debate econômico dominante, no período de 1944-1968, relacionado a economia de desenvolvimento, revelava que a visão mais comum entre os especialistas era justamente a de que o motor do desenvolvimento nacional era a indústria e não a agricultura. Assim, era defendido que a agricultura tradicional era o setor do qual recursos precisavam ser extraídos para financiar o processo de industrialização do país. Dessa forma, o envolvimento do Banco Mundial com a chamada *Revolução Verde* é visto, pelo citado autor, como um dos fatores que pode justificar o interesse dessa instituição em avançar no engajamento com a Agricultura e Desenvolvimento Rural – ADR.

Em oposição ao agronegócio como forma de organização das relações sociais e produtivas capitalistas no campo, o paradigma agrário da agricultura familiar e camponesa se coloca como um projeto societário contra-hegemônico, cuja forma de organização das relações sociais e produtivas se fundamenta no trabalho familiar, na policultura, na produção para autoconsumo e geração de renda para sustentação da família, e o foco de circulação da sua produção centra-se no mercado local numa relação de respeito com a terra, com as águas, com a floresta e com a produção de alimentos saudáveis num diálogo com a agroecologia.

Sabourin (2009), ao falar da agricultura camponesa no Brasil, ressalta que apesar das especificidades dos ambientes naturais do meio rural nas diferentes regiões brasileiras, “a produção agrícola de natureza familiar é frequentemente associada ao manejo coletivo de recursos naturais comuns (terras, água, pastos) ou à redistribuição de fatores de produção (sementes, trabalho, saber fazer...)” (p. 23). Essas formas comuns das relações de trabalho na produção camponesa, mesmo que materializadas de diferentes maneiras, caracterizam-se pela ajuda mútua e construção coletiva de regras de acesso ou de compartilhamento dos recursos necessários à produção.

A reprodução da sociedade e das unidades familiares de produção tem por base uma série de práticas, sujeitas a regras coletivas marcadas pela reciprocidade: uso de recursos comunitários, transmissão intergeracional de bens (doação de animais, terras, dotes e dotações), transmissão do saber pela família e redes sociais (SABOURIN, 2009, p. 24).

O Estado brasileiro fez do projeto de crescimento econômico, tecnocrático e industrial o mais importante e eficaz meio de propagação ideológica que um governo necessita para defender os interesses dominantes das classes detentoras dos meios de

produção. É importante destacar que, a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, instituída pelo governo militar, no ano de 1971, depois de tramitação sumária no Congresso, foi um dos mecanismos de disseminação da ideologia dominante da época.

A Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, mudou a organização do ensino de 1º e 2º graus no Brasil. Até então a educação que era dividida em primário (com quatro anos de duração), ginásial e colegial (com oito ou nove anos). Foi com a reforma que se criaram o 1º e o 2º grau. O 1º grau uniu o primário e o ginásio, somando oito anos. O 2º grau ficou com duração de três anos, passou a ter caráter de terminalidade e, obrigatoriamente, cunho profissionalizante. A educação pautada por tal modelo, desencadeou o que podemos chamar de uma profissionalização compulsória, onde predominou um ensino técnico voltado para a preparação dos educandos ao mercado de trabalho.

A criação das escolas públicas rurais, a partir de 1910, conforme Barretto (1983), podia se dar por iniciativa dos políticos locais vinculados à administração municipal ou por solicitação das próprias professoras com o apoio da sua família. Quando a professora reivindicava uma escola, havia sempre a necessidade da mediação de alguém pertencente ao grupo político ligado à prefeitura, para que de fato a criação da instituição escolar fosse consolidada junto ao poder público municipal.

As despesas do Município com a manutenção de uma escola funcionando na casa da professora se restringiam ao minguado salário recebido pela docente, ao fornecimento da merenda escolar, que nem sempre cobria todo o período letivo, um quadro-negro e o giz. Os demais equipamentos, como, por exemplo, a mesa e os bancos, eram garantidos pelo proprietário da casa ou do local onde se realizava o ensino.

Conforme Maia (1983, p. 17), na medida em que não havia critérios definidos publicamente para escolher quem deveria ser contemplado com uma escola na sua residência, “prevalecia a política coronelista e clientelista local em que a própria professora percebia-se “beneficiada” pela administração pública e de seus contatos políticos ou arcando com as despesas, compartilhadas posteriormente com os alunos”.

Assim, o meio rural não obtinha grandes avanços no setor educacional, sobretudo em decorrência da valorização da educação que se desenvolve na cidade, em detrimento de sua realização no campo, mas também devido à própria ausência de investimentos nesse setor, exceto quando na realização em programas pontuais, geralmente focalizados na erradicação da pobreza e destinados, especialmente, às regiões Norte e Nordeste.

Com a economia em crescente desenvolvimento, forjou-se a chamada ideologia do milagre *econômico*<sup>52</sup>. A mídia oficial manipulava as informações retratando a imagem de um país promissor, grande, forte e vencedor. Usava *slogans* patrióticos, principalmente com a seleção brasileira de futebol, tricampeã mundial, com o lema *pra frente Brasil*. O regime impulsionou a economia industrial, pautado num programa de desenvolvimento conservador e autoritário.

Mas as mudanças não ficaram somente restritas ao plano econômico, sendo visíveis transformações também nos planos políticos e sociais. Saviani (1989) relata que devido a essa intensificação do processo de desenvolvimento do capitalismo no Brasil, tanto a esfera rural quanto à urbana foram profundamente alteradas, pois se buscou, durante esse período, industrializar (mecanizar) as práticas de produção no campo, resultando um brutal processo de expulsão do campo – ocorrendo o conhecido êxodo rural –, o que ocasionou, consequentemente, um vertiginoso crescimento populacional urbano.

A década de 1970 trouxe, para a maioria dos brasileiros, o gosto amargo do calar-se, pois não vestiram a camisa verde e amarela, mas lutaram por sua Pátria, defendendo-a com seu sangue. Era o tempo do ver e não poder falar. Do ouvir e silenciar. Realidade essa que se refletiu nos bancos escolares. Educadores perseguidos, tão somente por defender seu posicionamento ideológico, que por vezes ia contra o que o regime militar impunha. Muitos se calaram, outros foram calados para sempre, alguns outros se exilaram, e há quem foi demitido ou que se recolheu à vida enclausurada e até trocaram de função<sup>53</sup>.

O modelo de pedagogia oficial do período, a liberal tecnicista, reforçava essa política de silenciamento e de apagamento da dimensão política da educação. Assim,

o modelo instituído na área da educação representava o excessivo grau de centralismo administrativo; a rigidez hierárquica de papéis nos sistemas de ensino; o superdimensionamento de estruturas centrais e intermediárias, com o conseqüente enfraquecimento da autonomia da escola como unidade de ponta do sistema; a separação entre planejamento e execução das atividades educacionais e a exclusão dos agentes das atividades educacionais dos processos decisórios (BORGES, 2012, p. 44).

Esse período marca a adoção da *gerência científica* na educação, que é a incorporação da administração empresarial. A escola, em especial a sua gestão, estava em sincronia entre o

---

<sup>52</sup> O milagre econômico é resultado de um conjunto de medidas governamentais que elevaram o crescimento do Brasil durante o período da Ditadura Militar, mais precisamente durante os anos 1969 e 1973, no mandato do General Médici, sem, contudo, elevar as condições materiais das classes populares.

<sup>53</sup> É importante destacar aqui o Decreto AI-5, instituído no ano de 1968, inaugurando a época mais sombria do período da Ditadura Militar, por ter legitimado, com maior vigor, o autoritarismo do presidente.

desenvolvimento da área de administração de empresas e o modelo de sistema educacional implementado pelas reformas realizadas durante os governos militares (PARO, 2007).

Conforme nos coloca Silva (2009), esse período acentua a precarização e a invisibilidade das escolas/turmas multisseriadas, pois passa a tratá-la como uma escola de segunda categoria.

Sem apoio nos planos pedagógicos, administrativos e financeiros as escolas rurais tornaram-se residuais ao sistema. Para elas, são enviados os móveis e equipamentos usados, que são substituídos por novos na cidade, professores que não são considerados bons ou que questionam o poder local, são deslocados para as comunidades mais distantes como forma de castigo, uma prática curricular centrada em listagem de conteúdos descontextualizados ou na sequência estabelecida pelos livros didáticos (SILVA, 2009, p. 81).

Para esta autora, a partir de 1975, para responder a realidade das turmas multisseriadas, o governo brasileiro, no âmbito do Promunicípio (Projeto de Cooperação Técnica e Financeira Estado/Município), adotou duas estratégias que trazem repercussão nas políticas educacionais nos dias atuais: a nucleação das escolas multisseriadas e o transporte dos estudantes para as sedes dos municípios.

#### **Quadro 9- Programas e finalidades para educação rural no Brasil (décadas de 1970-1980)**

<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>PROGRAMAS</b>	<b>FINALIDADES</b>
<b>Programas de desenvolvimento nos quais a educação é vista como condição para melhoria da vida das populações rurais.</b>	Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste – POLONORDESTE (1974)	Intensificar a modernização da agricultura e dotar esse setor de bases empresariais para se implantar uma classe média no campo (CABRAL NETO; SOUZA, 2004, p. 198).
	Programa Especial de Apoio às Populações Pobres das Zonas Canavieiras do Nordeste – PROCANOR (1980)	Voltado para ofertar os serviços básicos (água, saneamento, energia elétrica, assistência médica e dentária, educação e habitação) (FERREIRA, 2003, p. 24).
	Projeto Sertanejo – ação governamental na área da produção do Nordeste (1976)	Tornar o Semiárido mais resistente às secas, através do consórcio entre a agricultura irrigada e a agricultura sequeira com ações que freassem o fluxo migratório e fornecessem alimentos aos grandes centros urbanos (FERREIRA, 2003, p. 24).
<b>Programas de Educação associados à preparação para o trabalho e ao desenvolvimento cultural.</b>	Programa Nacional de Ações Sócio – Educativas e Culturais para o Meio Rural – PRONASEC (1980)	Promover a atuação conjunta das instituições de educação e cultura vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), aos Estados e Municípios e à iniciativa privada, assim como, a integração das instituições de educação e cultura com os

		programas sociais, sobretudo, aqueles voltados para a formação profissional, saúde e assistência social, destinados a satisfazer as necessidades básicas dos grupos rurais pobres (SANTOS e NETO, 2015, p. 185).
	Serviço Nacional de Formação Profissional Rural – SENAR (1976)	Organizar e administrar diretamente ou em colaboração com órgãos e entidades públicas ou com particulares, programas de formação profissional rural, estabelecer e difundir metodologias adequadas à formação profissional rural” (BRASIL, 1976, Artigo 2, Incisos I e II).
	Projeto Rondon – ações assistenciais e de integração sociocultural, realizadas por estudantes (1968)	Contribuir com o desenvolvimento sustentável, o bem-estar social e a qualidade de vida nas comunidades carentes, usando as habilidades dos estudantes universitários (PROJETO RONDON, 1968).
<b>Programas para a Melhoria e Expansão do Ensino e Capacitação do professorado.</b>	Projeto de Coordenação e Assistência técnica ao Ensino Municipal – PROMUNICÍPIO (1975)	Objetivando proporcionar a articulação entre os estados e seus municípios.
	Programa de Expansão e Melhoria da Educação – EDURURAL-NE (1980)	Objetivando a expansão das oportunidades educacionais” melhoria das condições da rede física e dos recursos materiais e humanos.
	Projeto de Habilitação para professores Leigos – Logos II (1975)	Objetivando oferecer ensino supletivo a nível de 2º grau.
	Programa de Desenvolvimento Rural – PRODERU (1980)	Objetiva complementar o salário de professores habilitados para que permanecessem exercendo a docência na área rural.
	Projeto de Soerguimento do Magistério Rural – SOMAR (1980)	Objetivando destinar recursos do salário para incentivo financeiro ao professor cursista do Logos II facilitando seu acesso ao núcleo pedagógico, a avaliação do módulo e ao micro ensino.
	<b>Programa do MEC, com apoio do Banco Mundial (BM) que busca dar efetividade às políticas públicas educacionais, tomando como eixo a gestão educacional e, sobretudo, enfocando o fortalecimento das</b>	Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA (1998)

escolas e dos sistemas educacionais.		
--------------------------------------	--	--

Fonte: SILVA (2000, p. 45-47).

Vê-se, a partir do quadro 9, uma diversidade de programas com finalidades diferentes, porém com um campo definido de atuação que foi o meio rural brasileiro. No entanto, constatamos que estes programas não conseguiram implementar uma política educacional para o campo, pois desdobraram-se em diferentes propostas pedagógicas e concepções de educação muitas vezes atuando junto ao mesmo público<sup>54</sup>.

Nesse sentido, Silva (2000, p. 47) argumenta que o resultado dessa diversidade de programas e projetos, sendo oferecida ao mesmo público, não contribuiu para repensar a situação nem da escola, nem da formação, pois o professorado “leigo” sobreviveu às diferentes políticas e às diversas teorias que fundamentaram esses programas de capacitação.

A partir de 1979, sob fortes pressões por parte dos movimentos sociais e outros setores da sociedade, há uma abertura política, sendo aprovada a lei da anistia. Com a lei da anistia, pessoas banidas do cenário político brasileiro puderam voltar dos exílios, causando uma total desconfiança às classes conservadoras, se instalando, então, a partir da década de 1980, um processo de redemocratização do Estado brasileiro, que terá mudanças e disputas também no campo educacional.

### **3.3. A luta pela redemocratização do Estado e a municipalização do ensino**

No processo de resistência à ditadura militar, e mais efetivamente a partir de meados da década de 1980, as organizações da sociedade civil, especialmente as ligadas à educação popular, incluíram a educação do campo na pauta dos temas estratégicos para a redemocratização do país. A ideia era reivindicar e, simultaneamente, construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias à vida dos camponeses<sup>55</sup>.

<sup>54</sup> Como veremos posteriormente no texto somente nos anos de 1990 que vamos ter um programa com uma proposta específica para as turmas/classes multisseriadas sob a coordenação do Fundescola – denominado de Projeto Escola Ativa.

<sup>55</sup> Destacam-se, nesse momento, as ações educativas do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) e do Movimento Eclesial de Base (MEB), Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAS) (SILVA, 2009).

No fim da década de 1980, quando o Brasil – após muitas lutas travadas pelos sindicatos e entidades de classes, de partidos de oposição, movimentos sociais etc. contra os resquícios da Ditadura Militar –, passa a viver novamente um momento de redemocratização, surgindo a possibilidade da elaboração de uma nova Constituição, no intuito de garantir um Estado Democrático de Direito. Isso se dá dentro de um contexto internacional de globalização econômica legitimada pela perspectiva do neoliberalismo, que colocava a Educação como uma dimensão importante, visto que a formação do trabalhador passava a ser uma exigência do mercado competitivo.

A democratização política do país e a nova Constituição de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, “forneceram o arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira” (SHIROMA et al, 2004, p. 50). Uma das questões importantes é a afirmação da Educação como um direito de todos e dever do Estado, se consolidando, de maneira incisiva, respectivamente, no artigo 6º do capítulo II e no artigo 205 do capítulo III. Vejamos abaixo:

Art. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988, p. 18).

Art. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 123).

Nesse sentido, é notório que o direito à educação é o primeiro na sequência e, como é direito social, entendemos que este deve ser – ou deveria ser – usufruída por todos os sujeitos, independentemente da sua origem ou condição social. É considerando esse contexto do direito social para todos, que mesmo a Constituição Federal não trazendo a expressão Educação do Campo compreendemos seu espaço, visto que sendo a educação um direito social e para todos, nada mais justo do que seja disponibilizado para os camponeses, um coletivo social que faz parte desse todo.

Da mesma forma que a LDB 9493/1996, no artigo 1º, destaca que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 07), também contribui para que muitas organizações que desenvolviam práticas educativas não

escolares junto às populações camponesas começassem a discutir o papel das escolas, a necessidade de mudança na sua organização, gestão e prática pedagógica. Destacamos, também, neste artigo o seu § 2º, ao colocar que: “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996, p. 07), princípios fundamentais para as práticas educativas do campo.

Outro artigo que possibilitou uma mobilização das organizações que atuavam com as populações camponesas, foi o artigo 28, que remete para a adequação dos sistemas de ensino à especificidade da realidade do campo, ao colocar que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. Adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 16).

Mais recentemente, foi realizada uma alteração no artigo 28, da LDB, com o acréscimo do parágrafo único, que normatiza as questões referentes ao fechamento de escolas, colocando que:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014).<sup>56</sup>

Esse parágrafo surge a partir da mobilização da sociedade civil diante do aumento significativo da nucleação e fechamento das escolas, sem existir nenhum suporte legal para respaldar a luta das comunidades contra o fechamento.

Segundo Munarim (2014), embora esse artigo tenha possibilitado o debate da adequação da oferta escolar nas comunidades rurais e dado suporte aos movimentos nas mobilizações para formulação de um marco específico, essa perspectiva ainda encontra dificuldade de se materializar nos estados e municípios, devido às questões estruturais e políticas, o que evidencia as contradições do Estado capitalista em assegurar o direito dos sujeitos, expresso na legislação.

---

<sup>56</sup>Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014, que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.



Concomitante à LDB foi instituída a Lei do Fundef (Lei no 9.424, de 24 de dezembro de 1996), que, a par do intenso processo de municipalização das escolas rurais, que já vinha desde antes ocorrendo, induz os executivos municipais a promover o transporte de crianças e jovens do meio rural para escolas situadas no meio urbano ou para as chamadas escolas nucleadas. Esses executivos guiavam-se, e ainda hoje, estritamente por uma racionalidade econômico-financeira, para baratear os custos da escolarização obrigatória a essas populações. E as nucleações, em vez de potencializar as “adequações à vida rural”, tornam-se uma maneira eficaz de urbanizar a escola (MUNARIM, 2014, p. 64).

O cenário internacional também rumava numa direção de um controle maior do processo educativo a partir dos referenciais do mercado e da iniciativa privada. Na década de 1990, na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990),<sup>57</sup> ficou acordado, com representantes de diversos governos e entidades não-governamentais, associações profissionais e educadores de 157 países, que todos se comprometeriam em garantir uma educação básica de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos do seu país (MELO, 2004).<sup>58</sup>

No Brasil, vamos ter gradativamente a construção deste cenário das políticas neoliberais, a partir de uma perspectiva do neoprodutivismo – expresso na concepção neotecnista –<sup>59</sup>, que, resumidamente, buscaremos caracterizar suas principais nuances.

No governo de Collor de Melo (1990-1992) iniciou-se um período de reajustes da nação brasileira aos ditames da *nova ordem mundial*. A educação também foi considerada estratégia fundamental para à reestruturação competitiva da economia (THC) e, portanto, embora a presença do Estado fosse considerada fundamental à oferta da educação, seria preciso que ela fosse adequada à demanda da população e às necessidades econômicas do país, enquanto a sociedade civil começava de forma intensa a discutir a redemocratização e a gestão participativa na escola (ARELARO, 2000).

---

<sup>57</sup> Realizada em Jontiem (Tailândia), financiada pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial (BM).

<sup>58</sup> No ano de 1993, os nove países em desenvolvimento mais populosos do mundo, incluindo o Brasil, se reuniram em Nova Déli (Índia) para definir um plano que os auxiliasse a cumprir as metas de Jontiem.

<sup>59</sup> “O neotecnismo pedagógico, enquanto forma de organização da escola, se faz presente no âmbito da organização e funcionamento das escolas por meio da introdução no ambiente escolar, do método de gerenciamento produtivo-industrial denominado “Qualidade Total”, método de gerenciamento produtivo, está relacionado ao processo de reconversão produtiva, promovida pelo sistema toyotista de produção ao introduzir, em lugar da produção em série em grande escala visando a atender a necessidade do consumo em massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos do mercado, altamente exigentes” (SAVIANI, 2008, p. 433).

No período do Governo de Itamar Franco, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), concebido para dar sequência ao compromisso internacional que o Brasil deveria assumir, no caso *a elaboração do plano decenal de educação para todos*. Nessa perspectiva, dentre estas estratégias foi proposta a descentralização na gestão, visando implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas, concedendo-lhe autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

Nesse sentido, considerando a transferência de responsabilidade para as autoridades e esferas subnacionais e com base no tipo de autoridade transferida, se faz necessário o conhecimento de três categorias apresentadas por Falletti (2006), a saber: descentralização administrativa, fiscal e política.

A descentralização administrativa engloba o conjunto de políticas que transferem a administração e a provisão dos serviços sociais como educação, saúde, assistência social e moradia, aos governos subnacionais. A descentralização administrativa pode acarretar a transferência de autoridade na tomada de decisões sobre essas políticas, mas essa não é uma condição necessária [...].

A descentralização fiscal se refere ao conjunto de políticas desenhadas para aumentar as receitas ou a autonomia fiscal dos governos subnacionais. As políticas descentralizadoras fiscais podem assumir diferentes formas institucionais, tais como o aumento de transferências do governo central, a criação de novos impostos subnacionais ou a delegação de autoridade para cobrar impostos anteriormente cobrados pela esfera federal.

A descentralização política é o conjunto de emendas constitucionais e de reformas eleitorais desenhadas para abrir novos espaços – ou acionar espaços existentes, mas não utilizados ou ineficazes – para a representação das sociedades subnacionais. A descentralização política transfere autoridade política ou capacidades eleitorais para atores subnacionais (FALLETTI, 2006, p. 61-62).

Na história da política brasileira o processo de descentralização foi amplamente defendido pelos municípios e acompanhado por uma vasta discussão acerca das funções e atribuições que cada unidade da federação deveria sustentar nesse novo momento histórico – processo de descentralização –, principalmente com relação às polícias sociais. Referindo-se ao setor educacional:

O primeiro período do processo de descentralização educacional pode ser resgatado resumidamente da seguinte maneira: a descentralização fiscal para estados e municípios, iniciada na década de 1980, aumentou a disponibilidade de recursos nestas instâncias governamentais (RODRIGUEZ, 2001, p. 43).

A descentralização teve a municipalização como uma de suas formas de manifestação, que consiste em transferir das instâncias centrais as atribuições e responsabilidades da gestão dos serviços do ensino fundamental para as instâncias locais.

Observa-se que a dificuldade de financiamento tem sido um limitador para os municípios que têm buscado alternativas menos onerosas para cumprir com a responsabilidade da criação de convênios e estabelecimento de parceria com o Estado. Merece destaque, também, a necessidade de se repensar os valores repassados pelo Fundo que, em muitos municípios, não tem correspondido ao custo/aluno real. Essa inexatidão faz com que o recurso repassado seja insuficiente para cobrir todos os gastos que o município tem com a educação e que, em muitos casos, esse recurso é suficiente apenas para o pagamento do salário dos professores.

É, portanto, nesse contexto político-legal, nacional e internacional, tendo em vista a implementação de políticas públicas para as escolas básicas, principalmente partir da década de 1990, que os estudos sobre a multisseriação também começaram a se disseminar, inclusive na perspectiva de pensar outras propostas além da nucleação e fechamento de escolas.

Dois processos políticos importantes, com resultados diversos, se desenvolveram no interior do Estado brasileiro no decorrer dos anos da passagem do milênio, afetando a educação do Campo, quais sejam: o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pelo Congresso Nacional em 2001, e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação, que resultou na Resolução CNE/CEB nº 1, de abril de 2002.

O PNE de 2001 até 2010 traz a concepção de que as escolas multisseriadas – ou classes isoladas unidocentes –, como trata este documento, devem ser extintas. Essa concepção se expressa tanto no item das diretrizes como nos objetivos para a Educação Fundamental. Segue, respectivamente a diretriz, e os objetivos que expressam tal concepção:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade (BRASIL, 2001, p. 49).

15. Transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e as necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos.

16. Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas (BRASIL, 2001, p. 51).

Então, é perceptível a supremacia da organização seriada de ensino em detrimento da multisseriada/unidocente, tendo em vista que o tratamento diferenciado expresso na diretriz é entendido como a transformação dessas turmas no sistema seriado e não nas especificidades de cunho a contemplar de fato a vida **no**\do campo.

Quanto ao Plano Nacional de Educação do ano de 2014, percebe-se que este documento não traz mais a nomenclatura classes isoladas unidocentes, assim como também percebemos um abandono da nomenclatura escolas rurais. O presente documento assumiu a expressão *escolas do campo* e entendemos que isso foi resultante das lutas do movimento político pela Educação do Campo, categoria essa que anteriormente já foi tratada neste trabalho, e que ao referir as escolas localizadas em áreas rurais, tratamos as mesmas de escolas do campo.

Nessa direção, entendemos que as metas e estratégias a seguir contemplam as escolas multisseriadas, mesmo que essa nomenclatura não esteja explicitada. É importante ressaltar que mesmo esse documento apresentando elementos constitutivos próprios da concepção da Educação do Campo, permanece a ideia de que as turmas multisseriadas precisam ser substituídas por séries, mesmo que de forma mais suavizada, uma vez que limita a nucleação e não proíbe, como bem expressa a estratégia 10 da meta 1:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE. [...]

1.10. fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada; [...]

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE. [...]

2.10. estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades; [...]

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. [...]

7.13. garantir transporte gratuito para todos(as) os(as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (Inmetro), e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados,

visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;

7.14. desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais; [...]

7.26. consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27. desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência (BRASIL, 2014).

A partir das metas e estratégias citadas podemos observar a nitidez das incoerências presentes nesse documento e que fortalecem a possibilidade de extinção das turmas multisseriadas, pois enquanto a estratégia 10 da meta 2 e as estratégias 14, 26 e 27 da meta 7 apresentam situações que estimulam à manutenção e funcionamento das escolas nas comunidades, destacamos que, contraditoriamente, a estratégia 10 da meta 1, permite a nucleação, segue a estratégia 13 da meta 7, ao garantir o transporte escolar para os estudantes, quando bem sabemos que não há nucleação sem fechamento de escolas e que se a ideia é estimular a existência da escola nas próprias comunidades dos estudantes, garantir o transporte escolar é garantir uma política que estimula o esvaziamento das escolas nas pequenas comunidades, o que fortalece a negação do direito à educação das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas.

Portanto, é por meio das políticas educacionais que as classes dominantes se revestem de uma nova roupagem para continuar no controle da oferta da escolarização, porém, em contraposição a essas classes, os movimentos sociais empunham bandeiras de lutas para uma educação alternativa que se materializa em uma pedagogia da resistência, contra-hegemônica, que se coloca como alternativa às pedagogias dominantes, contrapondo-se a elas e se articulando aos interesses dos dominados (SAVIANI, 2008).

E é pela educação na perspectiva dos movimentos políticos do campo, contrária ao modelo de educação posta como sendo hegemônica/modelo ideal de educação, que é possível a população do campo adquirir consciência de classe<sup>60</sup>, consciência crítica e transformadora em nível coletivo para lutar em prol dos processos intencionais que visam à transcendência da alienação do trabalho no campo.

Cabe destacar, neste período, o surgimento de um Programa específico para as turmas/classes multisseriadas no Brasil: o Programa Escola Ativa (PEA).

### 3.3.1. Programa Escola Ativa (PEA)

Na perspectiva de possibilitar uma melhor compreensão do PEA no contexto brasileiro, é importante ressaltar sua origem na *Escuela Nueva da Colômbia*, que teve início na década de 1990, coordenado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Podemos organizar seu histórico em três momentos: o primeiro diz respeito ao modo contextual de seu surgimento como uma estratégia metodológica<sup>61</sup>, como componente do Projeto Nordeste entre os anos de 1996 até 1998. O PEA foi apresentado pelo MEC como Escola Ativa caracterizando-se como um,

sistema integral de ensino fundamental que vem sendo adotado nos diversos países latino-americanos, inclui estratégias inovadoras e recursos que possibilitam um ensino fundamental completo e melhoram a aprendizagem, a qualidade e a eficiência da educação em escolas de poucos recursos, principalmente multisseriadas situadas em áreas rurais e nas periferias de centros urbanos (BRASIL, 1999, p. 12).

O segundo momento iniciou-se com o término do Projeto Nordeste, em 1999, e a vinculação da Escola Ativa ao FUNDESCOLA, de 1999 até o ano de 2007; e o terceiro momento, compreende o período de 2007 até 2012, quando a parceria do Banco Mundial (BM) e o governo brasileiro foi encerrada e o MEC assumiu o programa com recursos próprios, transferindo sua coordenação para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI\MEC).

O PEA foi muito criticado pela sociedade civil, notadamente, pelos movimentos sociais e por pesquisadores de Universidades envolvidos com a Educação do Campo.

---

<sup>60</sup> Que se traduz no reconhecimento e na defesa dos interesses da classe trabalhadora do ponto de vista econômico, político, social, cultural.

<sup>61</sup> Surgiu como estratégia metodológica, sendo um conjunto de estratégias para combater a reprovação e a evasão escolar, com o propósito de auxiliar o trabalho do educador com classes multisseriadas brasileiras (BRASIL, 2008).

Críticas a esse sistema têm sido formuladas desde o período em que ele esteve vinculado ao Programa Fundescola (GONÇALVES, 2009), principalmente por sua fundamentação nos princípios oriundos da Pedagogia da Escola Nova.

Em convergência com essas reflexões, ao analisar os documentos do PEA, identificamos uma influência do *Movimento Articulação por uma educação do campo* (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999), que buscou realizar uma modificação no programa para que o mesmo fosse uma ação destinada às escolas multisseriadas.

Podemos perceber esta tentativa de mudança no material da Escola Ativa no Caderno de Orientação de educadores e educadoras (COP) – e as expressas no Caderno de ensino e aprendizagem (CEM), resultantes de vários debates e avaliações com o Grupo de Trabalho de Educação do Campo e a SECADI, na perspectiva que este Programa pudesse reorientar sua concepção política e pedagógica, se referenciar nas matrizes pedagógicas da Educação do Campo e, conseqüentemente, continuar como uma proposta para o trabalho com as turmas multisseriadas a partir de outro referencial. Percebemos, claramente, esta busca de modificação no material no trecho abaixo:

A escola do campo, incluída cada vez mais na agenda das políticas públicas, tem como desafio oferecer educação de qualidade social para todos os povos que vivem nesse e desse espaço. Se a escola do campo mudou é porque o próprio campo está em movimento e é do campo que resultam as reivindicações históricas mais acentuadas pela garantia do direito à vida com dignidade e valorização humana (BRASIL, 2010b, p. 08).

[...] a Educação do Campo se diferencia da educação rural, pois é construída por e para os diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do campo. Ela se apresenta como uma garantia de ampliação das possibilidades de homens e mulheres camponeses criarem e recriarem as condições de existência no campo. Portanto, a educação é uma estratégia importante para transformação da realidade dos homens e das mulheres do campo, em todas as suas dimensões (BRASIL, 2010b, p. 16).

Todavia, esta busca de reformulação não foi incorporada pelo Programa, pois as orientações pedagógicas do PEA estão bastante afastadas de toda compreensão que confronte “à hegemonia da lógica neoliberal, na qual impera o agronegócio, uma lógica que se configura, do ponto de vista social, econômico, político – e também educacional –, na contramão das demandas dos movimentos sociais camponeses” (KNIJNIK & WANDERER, 2013, p. 214).

No ano de 2012 a Coordenação Geral de Educação do Campo divulgou nota técnica informando o encerramento do Programa, mediante a dificuldade de sua reformulação, o que gerou uma maior intensidade da reflexão sobre as turmas/classes multisseriadas no

Movimento da Educação do Campo, culminando mais adiante com uma proposta do Programa Escola da Terra, do qual trataremos posteriormente no texto.

A defesa das turmas/classes multisseriadas pelo Movimento da Educação do Campo aparece também no marco normativo da Educação, conforme podemos verificar na Resolução Complementar nº 02 de 2008 em seus artigos, respectivamente, 3º e 10º:

Art. 3º 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.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. [...]

Art.10º O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

§ 1º É indispensável que o planejamento de que trata o caput seja feito em comum com as comunidades e em regime de colaboração, Estado/Município ou Município/Município consorciados.

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008).

É perceptível que, apesar do Art. 3º destacar que é preciso evitar os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças, emerge uma concepção que impõe a esta forma de organização escolar o modelo seriado urbano de ensino, quando em seu § 1º possibilita, excepcionalmente, a ocorrência da nucleação com deslocamento intracampo dos alunos, inclusive nos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Esse processo, então, autoriza o fechamento de escolas de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas próprias comunidades rurais, considerando que o citado artigo apenas tenta evitar – mas não proíbe – a nucleação, ou seja: ao mesmo tempo que a Lei permite a nucleação em caráter excepcional, estimula, também, o fechamento de escolas multisseriadas.

É perceptível que a existência/manutenção de escolas multisseriadas, que deveria ser a regra na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental – com o propósito de evitar os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças –, passou a



ser excepcional; e a ideia de que os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental poderiam ser oferecidos em escolas nucleadas apenas em caráter excepcional, passou a ser a regra.

### **3.4. As políticas de Educação do Campo no Governo Lula e Dilma**

Conforme nos coloca Caldart (2012), no período entre 1998 e 2002 a população do campo estava calejada de realizar enfrentamentos com os latifundiários em todo o país. O Governo FHC (iniciado em 1994) implementava a política neoliberal a ferro e fogo, protegendo inclusive os crimes acontecidos em meio aos conflitos de terra. O massacre em Corumbiara (1995) e em Eldorado dos Carajás (1996) foram elementos centrais para uma maior organização da luta pela terra na agenda política dos movimentos sociais e sindicais, e para chamar a atenção dos organismos internacionais para a situação do campo no Brasil.

Em 1998 foi instituído o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera) junto ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF), posteriormente denominado de Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Este programa representou uma parceria estratégica entre Governo Federal, instituições de ensino superior e movimentos sociais do campo para elevação de escolaridade de jovens e adultos em áreas de reforma agrária e formação de professores/as para as escolas localizadas em assentamentos (BRASIL, 2004).

Sendo o Pronera instituído num contexto em que as lutas da Reforma Agrária estavam em ascensão, contribuiu para propiciar melhores condições de organização e mobilização dos *Sem Terra* por todo território nacional, assim como para promover a sensibilidade da população em torno da causa após os massacres de Corumbiara, em Rondônia em 1995, e de Eldorado dos Carajás, no Pará em 1996 (SANTOS, 2012).

Assim, o Pronera passa a exercer uma importância significativa para a Educação do Campo, tendo em vista que os movimentos sociais do campo aproveita esse momento favorável à Reforma Agrária para trazer a público outras pautas normalmente esquecidas ou desconhecidas pelas autoridades, entre elas a situação da Educação do Campo, com destaque para a falta de escolas no campo e de educadores para as poucas escolas que existiam, o que impunha uma condição de acesso apenas aos anos escolares iniciais, reproduzindo nos assentamentos a mesma lógica de negação histórica do direito dos camponeses ao acesso aos níveis mais elevados de escolaridade (SANTOS, 2012).

Este momento foi muito significativo, porque junto com um repensar da organização das escolas no campo, da especificidade das mesmas e com o debate sobre gestão democrática, também começavam a circular no meio educacional palavras e concepções vindas da ideologia neoliberal, como: qualidade total, modernização do ensino, adequação ao mercado de trabalho, competitividade, eficiência e produtividade. Atribuiu-se à educação a responsabilidade de dar sustentação à competitividade do país, pois, com base no ideário neoliberal disseminava-se a ideia de que para “sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir ou manter um emprego, para ser um cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 54).

Nesse contexto, o campo brasileiro tem rapidamente se transformado numa paisagem capitalista, difícil de ser contida por meio de políticas públicas. O avanço do agronegócio e da financeirização da empresa agroindustrial tem agravado a situação dos trabalhadores do campo, demonstrado no desemprego e subemprego, no endividamento dos pequenos produtores rurais, nos processos migratórios, no *moderno* trabalho escravo, no trabalho infantil e nas formas diretas e indiretas de exploração do trabalhador.

A vitória de Lula parecia que iria transformar essa política, no entanto, o que ocorreu foi uma continuidade, com nuances desenvolvimentistas das pactuações anteriores, de certo modo retomando a discussão sobre o projeto desenvolvimentista no país, dentro da tradição estruturalista cepalina<sup>62</sup>: novo-desenvolvimentista e social-desenvolvimentista<sup>63</sup>.

A abordagem social-desenvolvimentista, tanto no âmbito das políticas sociais (em particular a política de valorização do salário mínimo) como da política econômica (investimento público e políticas financeiras com foco no crédito às famílias e na atuação dos bancos públicos), foi a que norteou mais explicitamente as políticas aplicadas. O instrumento-chave do novo-desenvolvimentista, isto é, a manutenção da taxa de câmbio num patamar competitivo, foi adotado apenas num curto período e no contexto de uma política econômica mal coordenada, a qual se expressa a seguir:

Devido ao bom desempenho fiscal no 1º semestre de 2011, o Ministério da Fazenda pôde adotar medidas fiscais para estimular o setor industrial, combatido pelo câmbio ainda apreciado e pela acirrada competição externa. O principal instrumento foi a isenção fiscal, incluindo a redução do IPI sobre bens de capital e a desoneração da folha de pagamento de

---

<sup>62</sup> A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), uma das cinco comissões regionais das Nações Unidas, foi criada em 25 de fevereiro de 1948, para contribuir com o desenvolvimento econômico da América Latina e reforçar as relações econômicas dos países da Região entre si e com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho se ampliou aos países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social.

<sup>63</sup> Uma avaliação ampla dessas estratégias de desenvolvimento é feita por Ferrari Filho e Paula (2016).

setores intensivos em mão de obra, permitindo a mudança na cobrança da contribuição previdenciária de 20% sobre o salário por taxas de 1% (ou 2%) sobre os lucros das firmas. No 2º trimestre de 2012 foram adotadas medidas adicionais no âmbito do “Plano Brasil Maior”: a ampliação da desoneração da folha de pagamento para outros setores; a redução do IPI de alguns bens duráveis; a postergação do recolhimento do PIS/Cofins; e a redução da alíquota de IOF sobre operações de crédito a pessoas físicas. Em 2013, algumas medidas de incentivos fiscais foram mantidas, porém, por um lado, o governo sinalizou um ligeiro ajuste fiscal e, por outro, o BCB voltou a elevar a Selic, fechando o ano em 10%. Em 2014 verificou-se um tendência de deterioração fiscal – o déficit nominal passou de 3,0% do PIB em 2013 para 6,1% do PIB em 2014, em função da queda das receitas tributárias (desonerações fiscais e redução do PIB) e do impacto dos juros sobre dívida pública (PAULA & PIRES, 2017, p. 129).

Nesse sentido, é perceptível que as medidas tomadas se inserem no âmbito das políticas orientadas pelo novo desenvolvimentismo, tendo em vista que seu foco é o mercado interno e a industrialização, ou seja, medidas essas que dão continuidade à linha dos governos FHC. Segundo Rodrigues (2015, p. 129), nessa mesma “linha de continuidade dos governos FHC”,

[...] a política de educação do primeiro governo Lula da Silva, ainda em consonância com as diretrizes dos organismos internacionais, conferiu grande ênfase à alfabetização e à qualidade da educação básica, em especial ao combate à reprovação. Voltou-se, ainda, para o fortalecimento da educação profissional e para a reforma da educação superior. No segundo, governo Lula da Silva, duas medidas da política educacional concorreram para expandir a formação para o trabalho simples: a implementação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e a ampliação da obrigatoriedade escolar para o nível médio, contribuindo, formalmente, para a universalização da escolaridade básica (RODRIGUES, 2015, p. 129).

Ainda, segundo Rodrigues (2015), durante o segundo governo Lula da Silva, a política de formação para o trabalho simples apresentou, como nova peculiaridade, a atuação de setores do empresariado brasileiro na formulação e na execução da política educacional e na prestação de serviços, realizada por empresas privadas, na formação continuada de professores e na promoção de eventos pedagógicos. Porém, é importante destacar também algumas conquistas, originadas pelas lutas e organizações do povo do campo na construção da Educação do Campo, a exemplo do aprofundamento das discussões em torno das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 6/2001 e Resolução nº 01/2002 do Conselho Nacional de Educação), publicada no Diário Oficial da

União em 09 de abril de 2002, com o propósito de buscar a efetivação dessas diretrizes que já se encontravam em curso.

Em 2004 foi criada, no Ministério de Educação, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com o objetivo de contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação de todos os cidadãos – em especial de jovens e adultos – em políticas públicas que assegurassem a ampliação do acesso à educação continuada, e de responder pela orientação de projetos político-pedagógicos voltados para os segmentos da população vítima de discriminação e de violência. Então, é nessa secretaria que existe uma coordenação de Educação do Campo. Em maio de 2011, via decreto, acrescentou-se à SECAD o eixo “inclusão” introduzindo em seu leque de ações as atribuições antes alocadas na Secretaria de Educação Especial (SEESP). Assim, a SECAD torna-se SECADI, tendo um papel muito importante em articular o MEC com outros ministérios. É nesse sentido que compreendemos que a SECADI foi a grande porta para a intersectorialidade dentro do MEC, visto que para avançar na garantia do direito à educação de qualidade, temos que pensar de modo intersectorial, ou seja, a articulação com outras políticas sociais.

Ainda, no MEC, foi organizado o Grupo Permanente de Trabalho (GPT)<sup>64</sup> sobre Educação do Campo e elaborado o documento intitulado *Referências para uma política nacional de educação do campo*. O Grupo anuncia dois fundamentos da educação do campo: a superação da dicotomia entre rural e urbano e relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo.

No entanto, o que existe somente foi possível de ser visualizado em função da luta dos trabalhadores contra o avanço do capitalismo no campo. Foi a partir de enormes resistências, inclusive contra a criminalização da luta, que os trabalhadores rurais, encontrando aliados nas universidades e em outros movimentos sociais, conseguiram realizar intervenções mais firmes contra a judicialização da luta pela terra e pela educação. Por esses caminhos garantiram alguns avanços na legislação e recursos, ainda que seja por dentro do INCRA e do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), e de forma marginal do Ministério da Educação.

Caldart (2012) acentua outra ação importante que demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta, a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, acontecida

---

<sup>64</sup> Esse grupo, posteriormente, transformou-se na Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), que foi extinta em 2019.

em junho de 2004, com mais de mil participantes representando diferentes organizações sociais e, também, escolas de comunidades camponesas. Foram trinta e nove entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência. Para essa autora, foi nesse momento que aconteceu uma explicitação mais forte do contraponto de projetos de campo, distinguindo posições entre as entidades de apoio e entre as próprias organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, bem como uma ampliação do debate sobre a Educação do Campo, compreendidas nas suas dimensões de Educação Não Escolar e Escolar nas etapas de Educação Básica e Superior<sup>65</sup>.

No ano de 2010 criou-se o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), espaço importante para o fortalecimento da luta pela Educação do Campo. Nessa perspectiva, esse espaço representa um esforço para retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, com destaque agora para uma participação mais ampliada de universidades e institutos federais de educação (CALDART, 2012).

Em seu documento de criação, o FONEC tomou posição contra o fechamento das escolas nas comunidades e assentamentos rurais, e defendeu a construção de novas escolas nas comunidades rurais, o que foi incorporado como uma das ações de infraestrutura com a elaboração do Programa Nacional para Educação do Campo (PRONACAMPO), criado no ano de 2009.

Integra esse momento político a conquista da Resolução Complementar nº 02 de 2008 e o decreto da Presidência da República nº 7.352, que dispôs sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2010a), ambos já mencionados no capítulo anterior por fazer parte do corpus documental analisado.

Caldart (2012) argumenta que o decreto Presidencial da República foi entendido pelas organizações do fórum como mais uma ferramenta para exercer pressão no intuito de alterar a situação educacional dos trabalhadores do campo. Assim, mediante a importante conquista do espaço que a Educação do Campo tomou na agenda política, passando a ser tratada como uma política pública, ou seja, considerada agora como direito, corroboramos

---

<sup>65</sup> Esse debate foi fundamental para constituição de um grupo de trabalho na Secadi composta por: Roseli Caldart (ITERRA/MST); Mônica Molina (INCRA/Pronera); Antonio Munarim (SECADI); Leda Sheibe (UFSC/Anfope); e Maria do Socorro Silva (UNB) para elaboração de uma proposta de formação dos profissionais da Educação do Campo, que resultou na Licenciatura em Educação do Campo.

com a compreensão de que nos governos do PT ocorreu um *desenvolvimentismo social* insuficiente, visto que sendo governos de base da classe trabalhadora, em vez de fazer o enfrentamento à atuação de setores empresariais na formulação e execução da política educacional, promoveu um ambiente propício a expansão desses setores.

O PRONACAMPO tinha o objetivo de apoiar a implementação de cursos superiores de Licenciatura em Educação do Campo. No entanto, dentro da reestruturação da universidade, o Procampo continuará com uma política discriminada, pois os cursos não se implementam em meio a um sistema articulado que garanta o acesso dos que estão no campo, principalmente os professores que já atuam nas redes públicas

Além da organização dos espaços de discussão, é importante ressaltar que, nesse período, através do PRONACAMPO, foram desenvolvidas várias ações direcionadas às escolas localizadas no campo, mesmo no movimento de contradição dos dois projetos educacionais em curso: Educação Rural – que significa o campo como lugar de atraso – e Educação do Campo – que reconhece o valor desse território. Não podemos deixar de reconhecer tais ações que serão trabalhadas na sessão a seguir.

### **3.5. O paradigma da Educação do Campo: a resistência pelo direito à escola no campo**

A Educação do Campo se consolidou nas décadas de 1990 e 2000, como um Movimento que tem uma dimensão política, pedagógica e epistemológica (SILVA, 2009) articulado às lutas, organizações e práticas educativas dos sujeitos coletivos do campo, passando a se constituir como um conceito, uma prática e um movimento para formulação e materialização de um novo paradigma educacional das populações camponesas e quilombolas no Brasil.

Esse Movimento se contrapõe ao projeto societário hegemônico pelo capitalismo no campo – expresso no agrohidronegócio –, e ao paradigma da Educação Rural, que se implementou ao longo da história, gerando precarização e exclusão da população camponesa, indígena e quilombola do acesso a uma escolarização contextualizada na sua cultura e nas suas necessidades de produção da vida (CALDART, 2012; MOLINA, 2012; SILVA, 2009).

As práticas educativas que se desenvolviam no campo brasileiro desde o início da década de 1980 junto às populações do campo, em sua grande maioria com práticas não escolares, foram gradativamente refletindo sobre a importância da escola e de como ela

poderia contribuir no processo de construção de uma sustentabilidade no campo (SILVA, 2009).

A Educação **do e no** Campo é uma concepção relativamente nova (BRASIL, 2002), especialmente para os sistemas de ensino, que considera não só o espaço geográfico onde essas populações habitam, mas também as relações que se estabelecem nesse espaço; a identidade que compreende seus povos; a diversidade étnica e cultural; as relações da produtividade econômica local; os valores e a memória coletiva desses povos. Ao ampliar o conceito de Educação do Campo, ampliaram-se também as possibilidades dessas populações terem acesso a uma educação que leve em consideração suas características culturais e suas demandas locais.

Fernandes e Molina (2004, p. 25) afirmam que a utilização da expressão campo foi adotada em função da reflexão sobre o “sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”. A intenção explícita é resgatar o conceito de camponês. Assim, aprofunda-se a definição de campo como:

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas [...] (FERNANDES & MOLINA, 2004, p. 137).

Assim, num movimento de resistência e proposição, a sociedade civil organizada protagonizou no final do século XX e início do século XXI uma importante articulação nacional *Por uma Educação do Campo*. O primeiro marco dessa articulação foi o I Encontro Nacional da Reforma Agrária (ENERA – 1997), que resultou na criação do Pronera<sup>66</sup>. Este programa é uma política pública do governo federal específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos – ou no seu entorno – e atendem à população assentada. Os projetos educacionais do Pronera envolvem “alfabetização, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA, profissional, ensino superior e pós-graduação” (SANTOS, 2012, p. 629).

---

<sup>66</sup> Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria 10/1998, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), vinculado ao gabinete do Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Em 2001 o Programa passa a fazer parte do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) (BRASIL, 2004).

É nas duas Conferências Nacionais de Educação do Campo, realizadas em 1998 e em 2004, em Luizíania-Goiás, que as discussões advindas dos movimentos sociais e outros setores organizados da sociedade encontraram espaço. A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, constituiu-se em um espaço de debate e mobilização popular, articulada pelos movimentos sociais, em prol da educação do campo.

Essa conferência foi, segundo Caldart (2004, p. 01), “o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e que vive no e do campo”. Dessa forma, foi inaugurada uma nova referência para o debate da educação do campo e não da educação rural ou a educação para o meio rural (BRASIL, 2004). Como resultados dessa Conferência foram definidos 10 compromissos e desafios a serem enfrentados, a saber:

1. Vincular as práticas de Educação Básica do Campo; 2. Propor e viver novos valores culturais; 3. Valorizar as culturas do campo; 4. Fazer mobilizações em vista da conquista de políticas públicas pelo direito à Educação Básica do Campo; 5. Lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização; 6. Formar educadores e educadoras do campo; 7. Produzir uma proposta de Educação Básica do Campo; 8. Envolver as comunidades nesse processo; 9. Acreditar na nossa capacidade de construir o novo; 10. Implementar as propostas de ação desta conferência (CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1998).

Essa articulação se constituiu num movimento nacional<sup>67</sup> que conseguiu pautar a Educação do Campo na agenda política do país<sup>68</sup>, influenciando a criação de novos espaços e instâncias propositoras de política, como a Secretaria da Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC)<sup>69</sup>.

A identidade deste paradigma é marcada por sua origem nos movimentos sociais pelo direito ao uso da terra, às políticas sociais, dentre elas a Educação, que esteja vinculada a vida, a produção e a luta dos sujeitos sociais do campo, que se contraponha ao modelo de

---

<sup>67</sup> Em 1998, foi criada a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, entidade supraorganizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo, em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação, estão: a realização de duas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998 e 2004; a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003 (SECAD, 2004).

<sup>68</sup> Para ampliar e institucionalizar a participação dos movimentos sociais na formulação de políticas públicas para o campo foram criados, no âmbito do MDA, em 1999, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável para Agricultura Familiar (Condraf); e do MEC, em 2003, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), que, posteriormente, se transformou em CONEC (BRASIL, 2004).

<sup>69</sup> Estes dois espaços de gestão da política nacional da Educação do Campo aconteceram no Brasil durante os governos Lula (2002-2009) e Dilma (2010-2015). Após o golpe ocorrido no Brasil, primeiro foram esvaziadas em suas finalidades, e após a eleição do Bolsonaro foram extintas.



desenvolvimento hegemônico que sempre privilegiou os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil, e também se “vincula a um projeto maior de educação da classe trabalhadora, cujas bases se alicerçam na necessidade da construção de outro projeto de sociedade e de Nação” (MOLINA, 2011, p. 19).

Assim, a Educação do Campo é um movimento, um paradigma e uma prática educativa que emerge da luta, da vida e do trabalho dos sujeitos do campo, que passam a lutar pelo direito à escolarização. É, então, uma proposta contextualizada da sua realidade.

A Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (RELATÓRIO DA CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CAMPO, 1998, p. 28).

A luta desse movimento busca conceber a educação básica do campo voltada ao interesse do campo e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exploração e a expropriação, ou seja: este *do campo* tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito “à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira” (conforme os artigos 206 e 216 da nossa Constituição) (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 28-29).

Na compreensão de Caldart (2002), os povos do campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação que seja **no** e **do** campo. Conforme esclarece a autora: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (p. 18).

A luta pelo direito à Educação do Campo também ocorre na disputa para elaboração de um marco normativo específico, pela proposição e formulação de políticas, e pela participação na gestão das políticas educacionais.

A luta dos movimentos políticos e pedagógicos da Educação do Campo deram força e vigor à elaboração de um marco normativo específico para a Educação das populações camponesas, dentre as quais podemos destacar as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica em 2002, as diretrizes complementares da Educação do campo em 2008 e o decreto presidencial nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que instituiu a Educação do Campo, que tratam de diferentes dimensões do processo educativo, o que representou avanços significativos para as práticas educativas no nosso País (SILVA, 2013, p. 73).

Neste sentido, conforme nos coloca Sanfelice (2005, p. 91), “a educação pública é algo a ser construído no âmbito das relações contraditórias do Estado no modo de produção capitalista, porque nem tudo que é estatal é do interesse público, pois tende ao favorecimento do interesse privado”. Assim, o Movimento da Educação do Campo, na luta pela educação e pela construção de uma política pública de Educação do Campo, viveu constantemente os sinais e forças conflituosos e contraditórios na relação com o Estado.

A organização do Movimento da Educação do Campo evidenciou demandas que ficaram excluídas das políticas durante décadas. Por isso, faz-se necessário um diagnóstico sobre a oferta da escolarização no campo brasileiro, como um marco inicial para se discutir e formular políticas educacionais que tenham como ponto de partida o reconhecimento de que os camponeses são sujeitos de sua história. O debate a respeito da compreensão dos sujeitos do campo como construtores de sua própria história, se acentuou no processo de discussão e formulação das diretrizes operacionais da Educação do Campo, durante todo o ano de 2001, com realização de encontros, seminários e audiências públicas, que dentre outras questões possibilitou tirar da invisibilidade uma série de organizações e práticas educativas que estavam sendo desenvolvidas com as populações camponesas (SILVA, 2009).

A partir da reivindicação dos movimentos sociais e sindicais do campo, em especial a mobilização da Marcha das Margaridas, foi criada em 2003, na estrutura do MEC, a Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD), posteriormente denominada de Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI)<sup>70</sup>, que tinha como objetivo:

[...] contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado para a valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental com a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (MEC/SECADI, 2003).

Esse espaço institucional do Estado foi um palco permanente de formulações, negociações e disputas de espaço deste novo paradigma da Educação do Campo. A implementação, em 2002, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, como política pública para os sistemas de ensino, veio modificar uma estrutura na qual os sistemas públicos ofereciam escolaridade às populações do campo sem considerar

---

<sup>70</sup> A Secretaria da Educação Continuada Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), foi extinta em 2019 pelo Governo Bolsonaro e no lugar foi colocada outra Secretaria com uma perspectiva mais generalista e descolada da participação com os movimentos sociais, inclusive com a extinção da CONEC.

as especificidades curriculares e a produção de vida desses sujeitos. Gerou um lastro institucional de debate com os Estados e Municípios, destacando e mostrando a situação de precarização que estava submetida às escolas no campo, assim como a política acentuada de fechamento de escolas em curso e o predomínio das escolas com turmas multisseriadas.

Nesse contexto, em 2013, os movimentos sociais conquistaram, junto ao MEC, a constituição da Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC), que, de acordo com a Portaria MEC nº 674, de 1º de agosto de 2013, seria “[...] órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação do Campo” (BRASIL, 2013)<sup>71</sup>.

Na perspectiva da sociedade civil a organização do FONEC, apresenta-se como um espaço de proposição, formulação, reivindicação e mobilização de fortalecimento das organizações das práticas educativas e de fomento a uma pauta governamental de política de Educação do Campo. Estes espaços de gestão foram ampliados com a constituição de Comitês Estaduais de Educação do Campo, com uma composição paritária entre a representação dos Estados e da Sociedade Civil.

O FONEC explicita os princípios que são fundamentais para a Educação do Campo, tais como: a educação do campo de qualidade é um direito dos povos do campo; a educação do campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido; a educação do Campo **no** campo; a educação do campo enquanto produção de cultura; a educação do campo na formação dos sujeitos; a educação do campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável; a educação do campo e o respeito às características do campo. Além disto, existem outros argumentos que consideraram essa forma de organização escolar como ainda necessária no campo, sendo eles:

Toda a criança tem direito a estudar próxima à sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem; estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, oportunizando um trabalho por ciclos de aprendizagem; estas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade em que estão inseridas (FONEC, 2011, apud PARENTE, 2014, p. 80).

---

<sup>71</sup> Esta Comissão foi composta por representantes das secretarias do MEC, do MDA, INCRA (representando o Estado) e por representantes dos movimentos sociais, sindicais, universidades e Centros de Formação em Alternância (representando a sociedade civil), nomeados pelo Ministro da Educação (BRASIL, 2013).

Em de 04 de novembro de 2010, o Governo Federal, por meio da Presidência da República, publicou o Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O artigo 1º do referido Decreto trata, dentre outros aspectos, da oferta, ampliação e qualificação da educação básica e superior às populações do campo, ao tempo em que define essas populações e as escolas do campo.

[...] Art. 1º, § 1º: Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I- populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II- escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010a).

No artigo 2º do referido Decreto é apresentado os princípios que fundamentam a concepção dessa modalidade de ensino, sendo eles:

[...] Art. 2º: São princípios da educação do campo: I- respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II- incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III- desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV- valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V- controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010a).

É nessa perspectiva que os programas e projetos para a Educação do Campo passam a ser pensados. Assim, podemos destacar o PRONACAMPO, que constitui um grande programa por se desdobrar em diversas ações articuladas para disseminar o projeto em pauta. Então, segundo o documento orientador deste programa, o PRONACAMPO tem como objetivo:

Disponibilizar apoio técnico e financeiro aos estados, municípios e distrito federal para a implementação da política de Educação do Campo, visando à ampliação do acesso e à qualificação da oferta da Educação Básica e Superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, da formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombolas em todas as etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2013, p. 06).

Este programa estruturou-se a partir do Decreto presidencial nº 7.352/2010 e compreende um conjunto de ações voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem, à valorização do universo cultural das populações do campo. Esta estruturação deu-se em quatro eixos, os quais contemplam ações específicas, conforme demonstra o quadro abaixo:

**Quadro 10- Eixos, programas e finalidades do Pronacampo**

<b>EIXOS</b>	<b>PROGRAMAS</b>	<b>FINALIDADES</b>
<b>I Gestão e Práticas Pedagógicas</b>	Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo	Distribuir materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo que permitam o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e as diretrizes operacionais da educação do campo na educação básica.
	Programa Nacional de Biblioteca na Escola – PNBE Temático	Atender as bibliotecas das escolas da rede pública de ensino, com obras de referência que ampliem a compreensão de professores e estudantes sobre as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania e atendam ao desafio de promover o desenvolvimento de valores, práticas e interações sociais.
	Mais Educação Campo	Contribuir para a estruturação da proposta de educação integral nas escolas do campo e de comunidades quilombolas, por meio da disponibilização de recursos específicos para a ampliação da jornada escolar, integrando atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular nas diversas áreas do conhecimento.
	Programa Escola da Terra	Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural.
<b>II Formação Inicial e Continuada de Professores</b>	Oferta de Cursos em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO	Apoiar à formação inicial de professores em exercício na educação do campo e quilombola, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados a atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

	PDE Interativo	Apoiar as ações de formação de profissionais do magistério da educação básica pública, em atendimento às demandas de formação continuada.
	Programa de Extensão Universitária – PROEXT	Apoiar as instituições públicas de ensino superior no desenvolvimento de programas ou projetos de extensão que contribuam para a implementação de políticas públicas.
	Formação Continuada e Especialização para professoras do Campo	Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil. Cursos de aperfeiçoamento e especialização, inclusive vinculados ao Programa Escola da Terra.
<b>III Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional</b>	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC	Ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por meio de ações de assistência técnica e financeira.
	EJA Saberes da Terra	Elevar a escolaridade de jovens e adultos em consonância a um projeto de desenvolvimento sustentável do campo a partir da organização e expansão da oferta da modalidade educação de jovens e adultos, anos iniciais e finais do ensino fundamental de forma integrada à qualificação profissional e ensino médio.
<b>IV Infraestrutura Física e Tecnológica</b>	Construção de Escolas	Apoiar técnica e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a melhoria das condições de infraestrutura das escolas, atendendo as necessidades da educação do campo e quilombola, para a oferta de atividades pedagógicas, profissionalizantes, esportivas, culturais, de horta escolar, alojamentos para professores e educandos e espaço para a educação infantil.
	Inclusão Digital	Promover à inclusão digital e o uso pedagógico da informática nas escolas do campo, disponibilizando computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais.
	Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Campo	Destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados na educação básica a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino.
	PDDE – Água	Destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas do campo e quilombolas, garantindo as adequações necessárias ao abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e o esgotamento sanitário nas unidades escolares que tenham declarado no Censo a inexistência de abastecimento de água ou de esgotamento sanitário e ainda não tenham sido beneficiadas com essa assistência pecuniária.
	Luz para Todos na Escola	Garantir o fornecimento de energia elétrica às escolas, em articulação com o Programa Luz para Todos. O Programa é coordenado pelo Ministério de Minas e Energia, operacionalizado pela Eletrobrás e executada pelas concessionárias de

		energia elétrica e cooperativas de eletrificação rural em parceria com os governos estaduais.
	Transporte Escolar	Apoiar os sistemas de ensino para a garantia de transporte dos estudantes do campo para o campo, com o menor tempo possível no percurso residência-escola, respeitando as especificidades geográficas e culturais e os limites de idade dos estudantes.

Fonte: MEC organizado pela autora (2019).

Dentre as ações do Pronacampo, destacamos o Programa Escola da Terra, como uma ação específica para se pensar a gestão e a formação dos docentes das turmas/classes multisseriadas.

Para atender a demanda das classes multisseriadas no Brasil, em 2013 o MEC aprovou a primeira ação do PRONACAMPO, ou seja, *Escola da Terra*, Portaria nº 579, de 03 de julho de 2013, cujo objetivo é atender às escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental situadas no campo ou em comunidades quilombolas, promovendo formação continuada de professores – para que eles também atendam às necessidades específicas dessas escolas –, monitoramento e fornecimento de recursos didáticos e pedagógicos que respondam às especificidades formativas das populações do campo.

Na Paraíba, em 2018-2019, foi realizado, pela primeira vez, o Programa Escola da Terra, sob a coordenação do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA) – Campus Sumé da UFCG, que ofereceu um Curso de Aperfeiçoamento para professores das turmas/classes multisseriadas dos municípios do Cariri Paraibano, que tinham feito adesão a este programa no Plano de Ação Articulada (PAR). Este curso foi vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Práticas Pedagógicas – Nupeforp. Concluíram o curso 95 professores de turmas/classes multisseriadas, mais 13 formadores de base (tutoria), escolhidos entre estudantes da especialização do CDSA.

Conforme a proposta deste Curso, teve como objetivo geral:

Promover a formação de educadores/as do campo na perspectiva da convivência com o Semiárido brasileiro, mediante curso de aperfeiçoamento, contribuindo com a construção de uma compreensão da educação nas suas múltiplas implicações social, econômicas, políticas, culturais e ambientais na região, de forma a serem capazes de construir práticas educativas pedagógicas contextualizadas no âmbito das classes multisseriadas (PROJETO ESCOLA DA TERRA CDSA)<sup>72</sup>.

<sup>72</sup> Informações disponíveis no site do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores/as e Prática Pedagógica – Nupeforp/CDSA. Ver:

Todavia, com o resultado do processo eleitoral e a vitória do atual governo, todos estes programas foram suspensos. Assim, o Curso não teve continuidade para uma nova turma conforme previsto para o ano de 2019-2020. Bem como toda a parte referente ao encaminhamento de infraestrutura e material didático para as escolas envolvidas no processo formativo não foi contemplado nesta oferta.

Outra questão que gostaríamos de tratar como um foco de disputa e contradição durante todo este período, de 2018 até 2019, inclusive considerando a luta do Movimento da Educação do Campo pela conquista de um marco normativo específico no País, é o avanço do processo de nucleação e o fechamento de escolas no campo (que teve início na década de 1980), que não conseguiu ser barrado, mesmo diante das conquistas no campo legal.

### **3.6. Nucleação e fechamento de escolas**

No Brasil, a temática da multisseriação está estreitamente vinculada à questão da nucleação, isto porque esse tipo de organização do ensino é apresentado como decisão política para não nuclear as escolas. Por sua vez, a política de fechamento de escolas rumo à nucleação tem sido adotada em muitos sistemas de ensino, sob o argumento financeiro, com vistas a reduzir os custos de manutenção de uma escola com poucos alunos, e sob o argumento dito *pedagógico*, com vistas a eliminar a multisseriação. Assim, em muitos sistemas de ensino, as opções apresentadas são: multisseriar para não nuclear; nuclear para não multisseriar.

A nucleação constitui-se num processo que objetiva a organização do ensino no meio rural em escolas-núcleo, contrapondo-se à organização em escolas multisseriadas – orientação esta que implica em maior apoio técnico e financiamento às escolas de menor porte, porém, localizadas no seio de cada comunidade, ainda que recebendo um pequeno número de alunos.

A nucleação viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e deslocamento de alunos de suas comunidades para escolas nos distritos, povoados e sede dos municípios, onde estes são reunidos em classes de acordo com sua faixa etária, ou seja, esse processo não é desinteressado, mas busca, de uma forma bastante estratégica, aprofundar o transplante do modelo urbanocêntrico para a escola rural.



Isso nos leva a concordar com Barros et al (2010), quando afirmam que as escolas multisseriadas já são a materialização da seriação no território do campo. Elas constituem uma maneira viável que a seriação encontrou para se materializar, num contexto marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, conforme indica a visão urbanocêntrica, predominante na sociedade brasileira e mundial.

As orientações político-pedagógicas que defendem o processo de nucleação das escolas em áreas rurais acreditam que a possibilidade de melhoria no processo educativo está atrelada ao funcionamento de escolas com organização seriadas e às melhores condições materiais que só as escolas nucleadas poderão oferecer se comparadas com a histórica precariedade das escolas multisseriadas.

A seriação [...] reivindicada como solução para [...] os problemas, já se encontra em execução nas escolas do campo multisseriadas, de forma precarizada, sob a configuração da multissérie. E mais, é justamente a presença da seriação nas escolas multisseriadas que pressiona os educadores a organizar o trabalho pedagógico e desenvolver atividades de planejamento curricular e de avaliação, de forma fragmentada para atender os requisitos de sua implementação (BARROS et al, 2010, p. 401).

As críticas em torno do processo de nucleação denunciam o distanciamento da escola-núcleo das comunidades de origem de seus alunos e de suas respectivas famílias e os riscos e desgastes que longas viagens realizadas em estradas precárias implicam para os alunos. Denunciam também o desenraizamento cultural dos sujeitos camponeses que a política de nucleação vem promovendo, assim como a gravidade desse processo ocorrer também com crianças a partir de cinco e seis anos de idade, tendo em vista que estas vêm sendo constantemente deslocadas de suas comunidades de origem para outras, simplesmente por oferecer um modelo de educação urbano, alheio ao seu cotidiano.

Segundo Munarim (2006, p. 24),

A política de transporte escolar [...], bem como a política de nucleação das escolas isoladas no campo brasileiro, acabou por gerar uma situação de estímulo ao fechamento de escolas do campo. Em consequência, crianças são submetidas a longas horas diárias de transporte cansativo e inadequado, ao mesmo tempo em que passam a receber escolarização totalmente descontextualizada.

Outra crítica importante é a observância de que o processo de nucleação não favorece à gestão participativa da escola, uma vez que, longe de sua comunidade de origem, os alunos e seus familiares não teriam meios para participar da gestão da escola, conforme orienta a própria LDB.

Nesse sentido, faz-se necessário desenvolver estratégias para viabilizar o arrefecimento do processo de nucleação, a fim de que a Educação do Campo, entendida aqui como concepção, de fato aconteça. Para tanto, torna-se indispensável o enfrentamento, por parte dos sujeitos camponeses, ao trabalho que vem se realizando nas escolas do campo, que é de transposição do trabalho pensado e praticado para as escolas da cidade, o que desconsidera totalmente os saberes dessa população (PEREIRA, 2010).

Mesmo diante da conquista de um marco normativo que institui a Educação do Campo como política de educação, é importante que tenhamos consciência de que apenas a existência da lei não é suficiente para que o direito à educação se efetive. É preciso, então, a organização dos sujeitos reivindicando que a lei seja cumprida, e isso não é diferente com a Educação do Campo, e, por isso, precisamos continuar veementemente reivindicando a escola **no/do** campo, lutando pela escola nas comunidades e assentamentos rurais, especialmente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, com possibilidades de nucleação intracampo para oferta do Ensino Médio, ou seja: lutar para que a lei se cumpra e o direito se efetive.

Senão, vejamos, em seu Artigo 3º, a Resolução 02/2008, que define:

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.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental (BRASIL, 2008).

Com este artigo, o marco normativo da Educação do Campo praticamente anula a possibilidade de nucleação da Educação Infantil, o que significaria uma proibição total de submeter essas crianças ao transporte. Todavia, a inexistência de salas específicas de Educação Infantil no campo leva as seguintes situações: a criança até seis anos não frequenta a escola, ou frequenta na sala multisseriada com o ensino fundamental ou usa o transporte para escolas nucleadas nos distritos ou sede do município.

No que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental, este artigo precisa ser reforçado pelo artigo 4º, embora tenha uma flexibilização da oferta, com a nucleação rural

e o transporte intracampo, colocando limites de que seja sempre em comunidades rurais. Vejamos:

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (BRASIL, 2008).

Estas definições desafiam o poder público à normatização e efetivação nas esferas estaduais em duas questões: o regime de colaboração e a política de transporte escolar. No que se refere à assistência financeira do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), compreendemos que, infelizmente, este tem sido aliado ao aprofundamento do processo de fechamento das escolas/turmas multisseriadas no campo e, por isso, é preciso rever a lógica de que apenas oferecer o transporte aos seus estudantes para as sedes dos municípios resolveria os problemas das escolas no campo.

Em relação ao regime de colaboração, isto exige um posicionamento da gestão pública na normatização e efetivação desta diretriz na gestão municipal e uma efetivação do regime de colaboração para que possa superar as dificuldades históricas para a municipalização das políticas educacionais. Do ponto de vista do regime de colaboração, este é um dos pontos que tem dificultando a construção de um sistema nacional de educação no Brasil e, conseqüentemente, o processo de municipalização-descentralização das políticas educacionais.

Para assegurar a responsabilidade do poder público e o direito à escolarização, podemos verificar no art. 6º da Resolução nº 1/2002 o seguinte:

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará educação infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para os que não concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantir as condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002).

Vêm-se, nesse artigo, fundamentos para a resistência dos/as camponeses/as às medidas desenvolvidas no sentido de promover o processo de nucleação das escolas das comunidades rurais, uma vez que caminhar nessa direção significa concordar e promover o

fechamento de escolas, visto que não há nucleação sem fechamento. Além do mais, o artigo em análise deixa bem claro que proporcionar educação básica nessas comunidades passa a ser considerada responsabilidade do poder público.

Podemos verificar isto no quadro 11, que mostra os dados do fechamento de escolas no campo nos estados brasileiros no período de 2003 até 2017.

**Quadro 11- Localização geográfica das Escolas no Campo fechadas no período de 2003-2017**

Estados	Total de Escolas no Campo		Nº de escolas fechadas
	2003	2017	
<b>Rondônia</b>	1.780	482	1.298
<b>Ceará</b>	7.890	2.991	4.899
<b>Goiás</b>	1.146	515	631
<b>Tocantins</b>	1.340	537	803
<b>Santa Catarina</b>	2.569	1.177	1.392
<b>Rio Grande do Sul</b>	4.447	2.097	2.350
<b>Espírito Santo</b>	2.225	1.089	1.136
<b>Paraná</b>	2.313	1.322	991
<b>São Paulo</b>	2.167	1.250	917
<b>Rio Grande do Norte</b>	2.565	1.375	1.190
<b>Piauí</b>	5.793	2.519	3.274
<b>Mato Grosso</b>	1.326	802	524
<b>Alagoas</b>	2.504	1.411	1.093
<b>Paraíba</b>	4.410	2.222	2.188
<b>Bahia</b>	17.056	9.203	7.853
<b>Minas Gerais</b>	6.749	3.592	3.157
<b>Sergipe</b>	1.576	973	603
<b>Rio de Janeiro</b>	1.652	1.093	559
<b>Pernambuco</b>	6.447	3.743	2.704
<b>Pará</b>	10.353	7.253	3.100
<b>Distrito Federal</b>	93	79	14
<b>Maranhão</b>	10.578	8.153	2.425
<b>Roraima</b>	566	554	12

<b>Acre</b>	1.310	1.181	129
<b>Amazonas</b>	3.857	3.725	132
<b>Amapá</b>	456	464	08
<b>Mato Grosso do Sul</b>	160	240	80
<b>TOTAL</b>	<b>103.328</b>	<b>60.044</b>	<b>43.284</b>

Fonte: Censo Escolar de 2003 e 2017 (MEC/INEP).

O quadro demonstra que o fechamento de escolas no campo é um fenômeno que vem crescendo de forma assustadora e atingindo todos os estados brasileiros, o que significa que o direito à educação vem sendo cada vez mais negligenciado, mesmo diante da conquista de um marco normativo. O quadro 12 mostra o fechamento de escolas por região.

**Quadro 12- Número de escolas fechadas por região (2003-2017)**

<b>Regiões</b>	<b>2003</b>	<b>2017</b>	<b>Total de Escolas Fechadas</b>
<b>NORDESTE</b>	58.819	32.608	26.211
<b>NORTE</b>	19.662	14.210	5.452
<b>SUDESTE</b>	12.793	7.005	5.788
<b>SUL</b>	9.329	4.576	4.752
<b>CENTRO OESTE</b>	2.725	1.623	1.102

Fonte: Censo Escolar de 2003 e 2017 (MEC/INEP).

Neste quadro, detivemos à representação do fechamento de escolas no campo por região brasileira e, dentro dessa territorialidade, observa-se que a Região Nordeste é a campeã, perfazendo um percentual de 47,7% das escolas. Esse dado demonstra a ligação com a dívida histórica que o Estado brasileiro vem contraindo com essa região.

No quadro 13, temos os dados de fechamento de escolas por período, a partir de 2009, época que já existia um marco normativo sobre Educação do Campo no Brasil, o que se explicita a contradição entre o direito aprovado na lei e o direito efetivado na prática.

**Quadro 13- Total de escolas do campo fechadas no Nordeste entre 2009 e 2017**

<b>Anos</b>	<b>Total de Escolas Fechadas</b>
<b>2009 – 2010</b>	3.648
<b>2010 – 2011</b>	2.159
<b>2011 – 2012</b>	2.117
<b>2012 – 2013</b>	3.296

<b>2013 – 2014</b>	3.318
<b>2014 – 2015</b>	2.836
<b>2015 – 2016</b>	1.693
<b>2016 – 2017</b>	2.347
<b>TOTAL</b>	21.414

Fonte: Censo Escolar de 2003 e 2017 (MEC/INEP).

Portanto, ressaltamos que apesar do paradigma da Educação do Campo ser contemplado na legislação educacional brasileira, ele não é suficiente para que essa perspectiva de educação se efetive e, tampouco, para entendermos que este paradigma já está construído, visto que a existência da compreensão da materialidade da vida dos sujeitos do campo que se apresenta em constante movimento precede esse paradigma, o que requer desses sujeitos proximidade com os movimentos sociais, espaço no qual se originou o paradigma da Educação do Campo.

#### **4. ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS: aproximações e contradições com o paradigma da Educação do Campo**

*[...] a necessidade de mudar a visão negativa do campo e de seus povos [...], é ver e captar que o campo está vivo, que é um dos territórios sociais, políticos, econômicos e culturais de maior tensão, e que os povos do campo, em sua vida rica de diversidade, afirmam-se como sujeitos políticos em múltiplas ações coletivas.*

*Miguel Arroyo*

Este capítulo tem como finalidade caracterizar a organização das escolas que possuem turmas multisseriadas, localizadas nos municípios de Barra de Santana e Boqueirão, e refletir sobre como o marco normativo da educação no país e nos municípios pesquisados coloca a gestão das escolas/turmas multisseriadas. Para isso, o foco das reflexões se centra em situar e/ou problematizar a organização e a gestão das escolas com turmas multisseriadas nos municípios pesquisados, e discutir como se estabelece o diálogo ou os conflitos com o que se encontra preconizado no paradigma da Educação do Campo, que se reflete, conseqüentemente, nos marcos normativos defendidos por este movimento nas últimas décadas no Brasil.

A pesquisa de campo, com observações, interações e conversas informais com os gestores, a participação em encontros de formação e planejamento com os docentes dos municípios e a análise documental foram a matéria prima básica para elaboração deste capítulo. Aqui, também, são colocadas e analisadas algumas falas dos/as entrevistados/as sobre a temática do capítulo, como: recursos e apoio técnico no regime de colaboração, fechamento de escolas no campo entre outros.

##### **4.1. A heterogeneidade na organização das escolas no campo**

A história da educação brasileira nos mostra uma lógica de descontinuidade da política educacional entre fases de governos e de exclusão durante décadas da maioria da população. A inexistência de planejamento em longo prazo e de políticas emergenciais e a adesão do Estado brasileiro por políticas emergenciais e compensatórias indicam a fragilidade e insuficiência de políticas de Estado e, ao mesmo tempo, a disputa de interesses entre os grupos no poder para a efetivação das políticas educacionais.

O resgate que fizemos da criação e organização da escola pública, em especial a destinada para as populações camponesas, foram indicando seu caráter elitista e explicitando as mudanças que foram ocorrendo mais recentemente a partir da Constituição Federal de 1988 e da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para organização dos sistemas de ensino e indicação do papel da União, dos Estados e Municípios em assegurar o direito público subjetivo à educação.

Com base nesta legislação, atualmente nossa educação escolar se organiza em dois níveis, com suas respectivas etapas: Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e Educação Superior (graduação e pós-graduação). A cada etapa da Educação Básica podem ser determinadas modalidades de ensino. Como por exemplo, recentemente, a partir do ano de 2010, com a publicação das diretrizes da Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4 (2010c) e o Decreto Presidencial 7.352 (2010a), ocorreu uma modificação nessas modalidades, conforme colocado abaixo:

Art. 27. A cada etapa da Educação Básica pode corresponder uma ou mais das modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância (BRASIL, 2010c).

Ao trazer o reconhecimento da Educação do Campo como uma modalidade de ensino, conseqüentemente o marco legal traz para a gestão educacional uma demanda de materialização deste direito em suas redes ou sistemas de ensino.

No que se refere à categoria administrativa responsável pela oferta da escolarização a LDB/1996 define no seu **Art. 19**. “As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: 1. públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; 2. privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado” (BRASIL, 2005, p. 13).

No seu artigo 8º, coloca que: “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 2005, p. 09), definindo as suas responsabilidades e atribuições na oferta.

**Quadro 14- Responsabilidades e atribuições na oferta dos sistemas de ensino**

<b>Categoria administrativa pública</b>	<b>Atribuição oferta escolar</b>
<b>Estado</b>	Assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio.
<b>Município</b>	Educação Infantil e Ensino Fundamental

Fonte: LDB/96 (BRASIL, 2005).



Segundo o Censo Escolar de 2018, das 56.954 escolas localizadas no campo no Brasil, temos a seguinte vinculação no que se refere à categoria administrativa.

**Tabela 4- Número de estabelecimentos rurais por categoria administrativa (2018)**

<b>Federal</b>	<b>Estadual</b>	<b>Municipal</b>	<b>Privada</b>
<b>92</b>	<b>5343</b>	<b>51.519</b>	<b>655</b>

Fonte: Censo Escolar de 2018.

Podemos perceber que a maior oferta de escolarização no campo, que corresponde prioritariamente ao ensino fundamental, encontra-se sobre a responsabilidade dos municípios, e, neste sentido, compete a estes entes federados à materialização das políticas educacionais destinadas a estas escolas e, conseqüentemente, o acompanhamento e apoio às turmas/classes multisseriadas, conforme prevê o artigo 11 da LDB/1996:

1. organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;
2. exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;
3. baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;
4. autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
5. oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal a manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996).

É fato que a maioria das escolas no campo está vinculada aos municípios. Dessa forma, para que ocorra a materialização das políticas educacionais previstas no marco normativo da Educação do Campo e dos princípios e fundamentos da Gestão participativa e autonomia das escolas, faz-se necessário o diálogo diretamente com os processos de municipalização das políticas e, também, à relação entre os entes federados para assegurar o direito do sujeito à educação.

Assim, os gestores públicos municipais é que têm a função de materializar os princípios previstos no marco normativo na gestão das escolas, considerando, principalmente, os princípios da participação, democratização e autonomia das escolas.

## **4.2. Compreendendo a organização e a gestão escolar nos municípios de Barra de Santana e Boqueirão**

Toda a instituição escolar necessita de uma estrutura de organização interna, geralmente prevista no Regimento Escolar ou em legislação específica estadual ou municipal. O termo estrutura tem aqui o sentido de ordenamento e disposição das funções que asseguram o funcionamento de um todo, no caso a escola.

### **a) Barra de Santana**

Compreendemos sistema a partir da definição de Saviani (1981, p. 75), ao afirmar que é “a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante”. Ele acrescenta, ainda, o termo “operante” para evitar a coerência apenas como coerência interna. Com relação ao termo “estrutura”, sempre articulado com o de sistema, na educação, segundo o citado autor, se refere a um conjunto de elementos (por isso, muitas vezes, são usados como sinônimos). Porém, o termo estrutura pode não preencher o requisito da coerência e não preenche o requisito da intencionalidade.

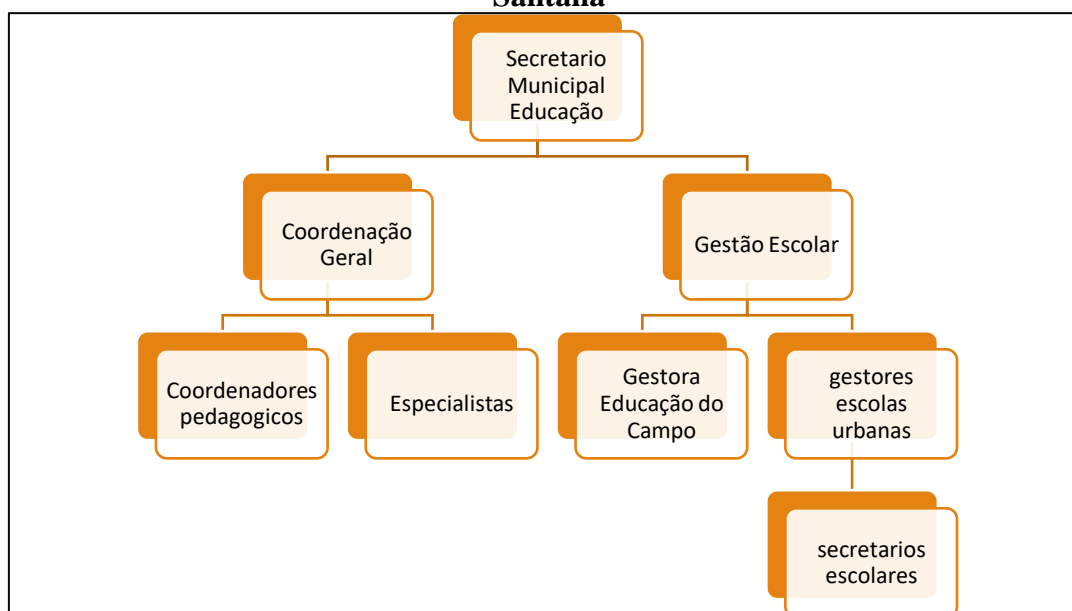
Nessa perspectiva, o Sistema Municipal de Educação de Barra de Santana é composto pelos seguintes elementos: instituições públicas municipais e estaduais de educação básica; Secretaria Municipal da Educação; Conselho Municipal do FUNDEB; Conselho Municipal de Alimentação Escolar; e Conselho Municipal de Educação, sendo este o órgão maior do sistema educacional responsável pela legislação, que regulamenta, fiscaliza e propõe medidas para melhoria das políticas educacionais.

A Secretaria da Educação do Município de Barra de Santana (SEMEC) tem suas atribuições definidas no artigo 129 da Lei Orgânica do Município, com as seguintes finalidades:

- garantir o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- atendimento em creche e pré-escola à criança de zero a seis anos de idade;
- acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educandos;
- atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

No que se refere à organização da Secretaria de Educação podemos visualizar o seguinte organograma<sup>73</sup>:

**Ilustração 6- Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Barra de Santana**



Fonte: Pesquisa de Campo, sistematizado pela autora, 2019.

O organograma acima representa como está estruturada a secretaria municipal de Barra de Santana. Então, a orientação primeira parte da secretaria executiva de educação, que mobiliza os setores de coordenação geral da educação municipal e de gestão escolar. Ambos são responsáveis pela mobilização da equipe de coordenadores pedagógicos e especialistas (psicólogo e assistente social) para organização do planejamento e acompanhamento pedagógico dos professores. Então, para isso, após esses dois setores se reunirem com a secretaria, com as ideias já encaminhadas, se reúnem com a equipe, exceto os secretários escolares, e nesta reunião planejam e organizam toda a logística do planejamento (sempre a partir de uma temática que permeará o trabalho pedagógico a cada bimestre) e como será organizado este trabalho nas unidades escolares. O setor de gestão escolar também é responsável para orientar como os secretários escolares poderão contribuir para a realização dessa tarefa (organização do trabalho pedagógico) no dia a dia da escola.

<sup>73</sup> Essa estrutura é comumente representada graficamente num organograma, um tipo de gráfico que mostra as inter-relações entre os vários setores e funções de uma organização ou serviço.

Segundo o Censo Escolar, no ano de 2018 o município contava com 20 escolas, sendo que dentre estas duas estavam localizadas na zona urbana e 18 na zona rural<sup>74</sup>. Todavia, quando analisamos a estrutura de coordenação da secretaria identificamos, claramente, que para as escolas localizadas na sede do município (consideradas urbanas) existe uma estrutura melhor do que para as escolas localizadas no campo, visto que nas primeiras há o profissional secretário escolar e um gestor específico. Com relação às escolas do campo, além do município não dispor do número de gestores suficientes, também não dispõe do secretário escolar, aumentando, por isso, a demanda dos docentes, uma vez que para realizar seu trabalho faz-se necessário executar, também, o trabalho de secretaria.

O Censo de 2018 não apresenta nenhuma matrícula em creche de crianças em idade de frequentar creche que residem no campo. Ora, segundo o Plano Municipal de Educação do Município, existe apenas uma creche na sede do município de Barra de Santana, que não atende “a demanda de crianças em idade de creche que residem em localidades distantes da zona urbana, apresentando a necessidade de construção de novas creches” (PME, 2015, p. 10). Infelizmente, essa situação permanece quase que inalterada, tendo em vista que apenas as crianças que residem em comunidades mais próximas da sede do município são atendidas na única creche existente.

No que se refere à matrícula de crianças do campo, em 2018 apresentava 26 matrículas de crianças em idade de creche, embora o atendimento ocorresse na própria escola, tendo em vista que não existe creche localizada no campo em Barra de Santana, e 139 matrículas em pré-escola (Educação Infantil) nas escolas do campo<sup>75</sup>. Constatamos, então, que das 18 escolas localizadas no campo em apenas cinco delas existia turmas de Educação Infantil, e, conforme discutimos anteriormente, pela legislação essa realidade atinge o direito destas crianças a usufruírem de uma educação adequada a sua fase de desenvolvimento e proposta curricular.

---

<sup>74</sup> “É importante lembrar que as informações sobre a “localização” ou “zona” da escola no Censo Escolar eram preenchidas pelos dirigentes do estabelecimento de ensino. Ultimamente, esse item já vem assinalado no formulário eletrônico relativo à escola. Esse item segue uma recomendação do INEP: que se considere “a demarcação definida pelo IBGE para a zona em que se situa a escola”. Ou seja, são consideradas “urbanas” aquelas escolas situadas dentro do perímetro urbano ou nas sedes de distritos do município; e “rurais” aquelas que estão fora dessas zonas. Desta forma, reproduz-se nesse recorte a mesma visão “administrativa” e inconsistente da delimitação entre rural e urbano presente nas estatísticas brasileiras” (MUNARIM, 2010, p. 64).

<sup>75</sup> “Supõem-se que a creche seja algo que atende à criança nos primeiros anos de vida e a pré-escola o que vem imediatamente antes da escola” (CAMPOS; PATTO; MUCCI, 1981, p. 35).

A pesquisa de campo nos possibilitou o mapeamento das escolas denominadas pelo município como *Escolas do Campo*. Identificamos, portanto, que apresentam enormes dificuldades no que se refere a infraestrutura, material didático e autonomia financeira para a melhoria das condições de trabalho, ensino e aprendizagem nas escolas. Assim, de acordo com os dados do Censo Escolar 2018, das 18 escolas no campo, apenas duas possuíam biblioteca, três tinham salas para os/as professores/as, três possuíam laboratório de informática e duas dispunham de quadras de esporte.

No que se refere à organização das escolas no campo do município, ainda identificamos uma diversidade de formas organizativas, a saber: a multisseriação composta por alunos de educação infantil ao quarto ano do ensino fundamental; por alunos de educação infantil e primeiro ano; e, por alunos de primeiro, segundo e terceiro anos. Essa realidade constatada indica que no cotidiano os gestores e os sujeitos que compõem a escola vão buscando formas para que a mesma funcione e atenda às especificidades de cada contexto, mesmo que aprisionadas pelo paradigma seriado.

Essa diversidade de organização das escolas no campo não se evidencia nos documentos das políticas educacionais analisados pertencentes ao município em questão. Sua identificação se deu mediante as falas dos sujeitos entrevistados e o contato que tivemos com o campo de pesquisa.

## **b) Boqueirão**

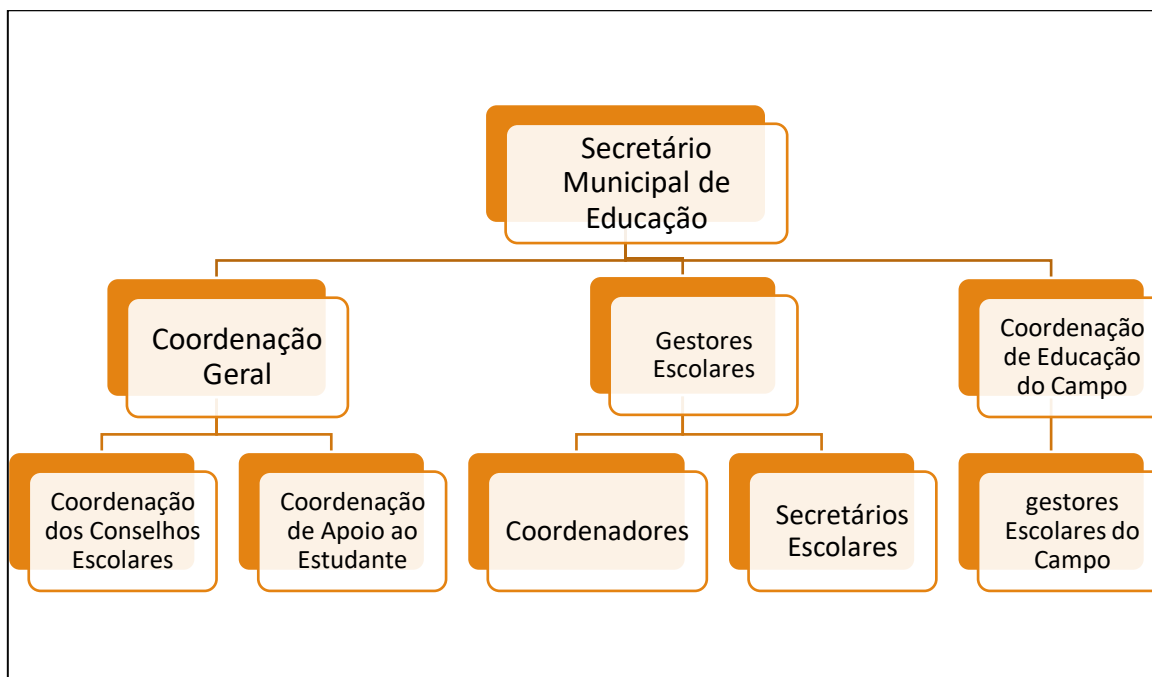
Nessa perspectiva, o Sistema Municipal de Educação de Boqueirão é composto pelos seguintes elementos: instituições públicas municipais e estaduais de educação básica; instituições privadas de educação; Secretaria Municipal da Educação; Conselho Municipal do FUNDEB; Conselho Municipal de Alimentação Escolar; e Conselho Municipal de Educação, sendo este o órgão maior do sistema educacional responsável pela legislação, que regulamenta, fiscaliza e propõe medidas para melhoria das políticas educacionais.

A Secretaria da Educação do Município de Boqueirão (SEDUC) tem suas atribuições definidas no artigo 129 da Lei Orgânica do Município com as seguintes finalidades:

- garantir o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- atendimento em creche e pré-escola à criança de zero a seis anos de idade;
- acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

- oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educandos;
- atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

### Ilustração 7- Organograma da Secretaria Municipal de Educação de Boqueirão



Fonte: pesquisa de campo, sistematizado pela autora, 2019.

Vê-se que a ilustração revela a forma como se encontra estruturada a Secretaria Municipal de Educação do município de Boqueirão. Constata-se que toda e qualquer orientação parte do secretário municipal de educação, que trabalha diretamente com a coordenação geral de educação do município, com os gestores escolares e com a coordenação de Educação do Campo, ficando a cargo da coordenação geral à disseminação das orientações dadas pelo secretário municipal para as coordenações dos conselhos escolares e de apoio ao estudante. Os gestores escolares das escolas que estão localizadas na sede do município realizam o trabalho com os coordenadores e secretários escolares. Já a coordenação da Educação do Campo trabalha com os gestores das escolas localizadas no campo.

Segundo o Censo Escolar de 2018, Boqueirão possui 39, das quais seis são escolas da rede estadual, 28 são escolas municipais – sendo oito localizadas na cidade e 20 no campo – e cinco escolas privadas. Porém, das 20 escolas localizadas no campo apenas 12 encontram-se em funcionamento.

Das 12 escolas multisseriadas encontradas, em três delas identificamos turmas de Educação Infantil junto com as turmas de ensino fundamental, nas comunidades de: Canudos, Bredos e Mineiro, o que contraria tanto o artigo 3º, especificamente, o seu parágrafo 2º <sup>76</sup>, da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, como às diretrizes da Educação Infantil.

No que se refere à infraestrutura das 18 escolas no campo, apenas sete possuem laboratório de informática, cinco possuem biblioteca, apenas uma possui sala para os docentes e, também, quadra de esporte.

Em relação à importância dos municípios investirem na infraestrutura e nas condições de trabalho e aprendizagem nas escolas no campo, já se coloca no artigo 10, § 2º, da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008:

art. 10. §2º. As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008).

Percebemos, nos dois municípios, que neste formato de organização das escolas no campo não se consegue pensar uma equipe pedagógica para acompanhamento e monitoramento do trabalho nas escolas, assim como não existe material didático contextualizado e suficiente para o uso das crianças, evidenciando, nesse contexto, o desafio existente para a materialização de um direito.

É notório que a democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa. “O acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas se torna necessário, também, garantir que todos os que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso” (MUNARIM, 2010, p. 73). Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos no processo educativo, dentro do qual o dito sucesso escolar é reflexo da qualidade oferecida.

Toda a instituição escolar necessita de uma estrutura de organização interna, geralmente prevista no Regimento Escolar ou em legislação específica estadual ou municipal. O termo estrutura tem aqui o sentido de ordenamento e disposição das funções que asseguram o funcionamento de um todo, no caso a escola. Ora, a organização escolar “define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente,

---

<sup>76</sup> “§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2008).

operando por meio de estruturas e de processos organizativos próprios, com o propósito de alcançar objetivos educacionais” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008, p. 316).

Neste sentido, em relação às funções existentes nas escolas com turmas multisseriadas, podemos exemplificar no quadro 15 a organização interna das escolas em cada um dos municípios pesquisados.

**Quadro 15- Organização interna das escolas multisseriadas nos municípios**

<b>Funções</b>	<b>Barra de Santana</b>	<b>Boqueirão</b>
<b>Conselho de escola</b>	04	06
<b>Direção</b>	01 (gestora) para 13 escolas	04 (gestores/as) para 12 escolas
<b>Setor técnico-administrativo</b>	00	00
<b>Setor Pedagógico</b>	04 coordenadoras para 13 escolas	01 coordenadora para 12 escolas
<b>Corpo docente</b>	14	24

Fonte: Pesquisa de Campo, sistematizado pela autora (2019).

O quadro 15 explicita que nas escolas no campo não conseguimos ter uma organização administrativa, pedagógica e de apoio para o funcionamento e o trabalho docente. Assim, no cotidiano, muitas atividades que deveriam ser realizadas por uma equipe administrativa, são assumidas pelos docentes.

No que se refere à organização administrativa mais de 50% das escolas multisseriadas têm sua manutenção financeira, ainda, vinculada ao setor financeiro das secretarias de educação, mediante justificativa de que o público é tão reduzido que inviabiliza a formação de conselhos escolares e, por isso, os recursos não são descentralizados, o que dificulta, muitas vezes, a discussão e a definição das prioridades para o uso dos recursos em cada escola.

Não se tem diretores e coordenadores pedagógicos em cada escola, sendo designados uma coordenação pedagógica, e um gestor que assume um agrupamento de escolas. Neste sentido, não conseguindo ter uma presença cotidiana em cada escola, pois precisam circular entre as escolas sobre a sua responsabilidade. A proposta de ampliação do número desses profissionais parte do princípio de que essas escolas estão condenadas a não dispor de uma equipe, pois, quando amplia o número de pessoal em um setor, retira de outro. Como, por exemplo, no caso específico do município de Barra de Santana, há disponível apenas uma



gestora responsável pelas 13 escolas multisseriadas e quatro coordenadoras, ficando cada coordenadora responsável por no mínimo três escolas.

Em Boqueirão a situação se repete, porém de forma invertida. O município optou por ampliar a oferta de gestores e ter apenas uma pessoa responsável pela coordenação pedagógica, a qual só tem acesso aos professores por meio das redes sociais, ou quando estes professores a procuram diretamente na secretaria de educação e em dias de planejamento pedagógico, que ocorre mensalmente. No caso dos gestores, são responsáveis, na maioria das vezes, pela gestão de três ou mais escolas, e o mais agravante é que esses gestores assumem diversos papéis, como o do secretário escolar e/ou de coordenador pedagógico.

Quanto aos docentes, mais de 50% deles, tanto de Barra de Santana quanto de Boqueirão, assumem não gostar de lecionar com a organização multisseriada.

No que se refere à organização das escolas para as populações camponesas, identificamos nos municípios estudados dois tipos de estratégias utilizadas pelos gestores municipais dos municípios estudados: 1. polarização (escolas polos, de organização seriada, nos distritos e povoados, ou seja, nas comunidades centrais da zona rural); 2. Escolas com turmas multisseriadas (nas comunidades rurais menores).

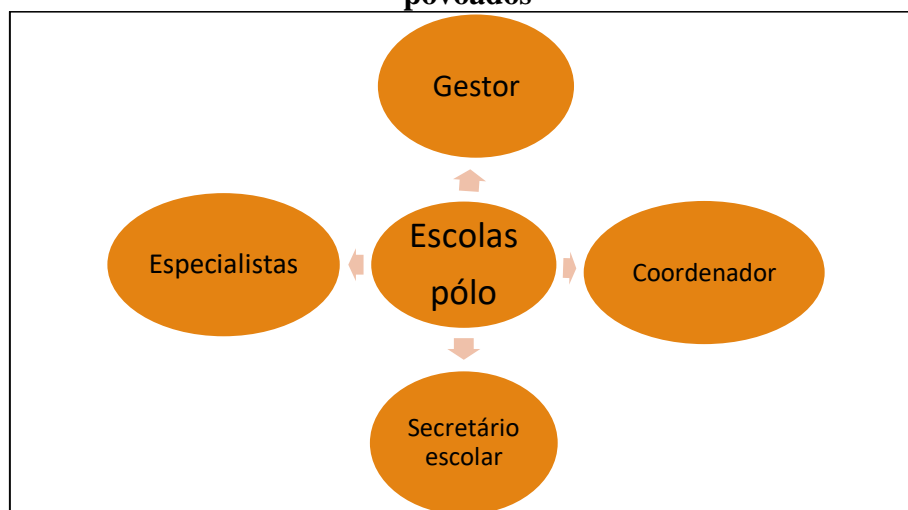
No caso dos Distritos e Povoados, o processo de polarização foi resultado da diminuição do número de alunos nas comunidades rurais, de modo que, havendo um número inferior a dez, considerado pelos secretários municipais como insuficiente para manter uma escola em funcionamento, ela é fechada. Nessa lógica, o processo de fechamento das escolas dessas comunidades se intensificou tornando-se a polarização uma estratégia de organização da escolarização nas comunidades rurais.

Outra razão que contribuiu pra intensificar esse processo de polarização foi o fato de que nas comunidades rurais menores, havia a oferta do transporte escolar para transportar os alunos dos anos finais do ensino fundamental e muitos pais preferiam que seus filhos dos anos iniciais também fossem para alguma escola polo localizada em algum distrito ou povoado, pois entendem que por funcionar com a organização seriada oferecem um ensino melhor e, assim, as escolas do campo das comunidades rurais menores foram se esvaziando, favorecendo à polarização das escolas.

As escolas polos dispõem de uma estrutura de gestão seriada por enturmar os alunos por séries e dispor de uma demanda bem maior por atender desde educação infantil aos anos finais do ensino fundamental. Vale ressaltar que constatamos, também, que mesmo essas escolas polos sendo organizadas na perspectiva seriada, em duas delas, por falta do número

suficiente de alunos para formar a turma, encontramos duas turmas do ensino fundamental multisseriadas, uma formada por alunos do 4º e 5º ano – encontrada no Povoado de Barriguda, Barra de Santana – e a outra por alunos de 1º ao 5º ano – encontrada no Distrito do Marinho, Boqueirão.

**Ilustração 8- Organograma das Escolas Polos no Campo localizadas nos distritos e povoados**



Fonte: Pesquisa de Campo – sistematizado pela autora (2009)

No município de Barra de Santana encontramos este tipo de organização, ou seja, de escolas polos, no Distrito de Mororó e nos Povoados de Santana e Barriguda I. No município de Boqueirão encontramos este tipo de organização apenas no povoado de Marinho.

Então, são nesses distritos e povoados, onde se localizam as escolas polo do campo, que dispõem de uma estrutura organizacional mais adequada ao desenvolvimento do processo educativo, visto que dispõem de uma equipe de profissionais, também, mais completa, conforme o organograma acima representa. Dentre os profissionais destacados no organograma, apenas os especialistas (psicólogo e assistente social) não atuam exclusivamente nessas escolas, ficando responsável por um coletivo de escolas, o que acarreta muita insatisfação por parte das escolas por, muitas vezes, não terem suas demandas atendidas. Mas vale ressaltar que, mesmo com dificuldades, o atendimento desses profissionais a estas escolas é mais frequente. Tais escolas foram denominadas de escolas polos por estarem localizadas, geograficamente, nas comunidades centrais da zona rural de ambos os municípios, ou seja, em distritos e povoados, por serem as únicas a ofertarem as séries finais do ensino fundamental e, posteriormente, o fato dessas escolas acolherem os alunos oriundos das comunidades rurais menores devido ao fechamento das escolas

multisseriadas, contribuindo para dá mais sustentabilidade e/ou legitimidade à nomenclatura polo.

No que se refere ao segundo tipo de escolas no campo – as localizadas nas comunidades rurais menores – existe uma diversidade de multisseriação. Isso, por si, já descontrói uma imagem homogeneizadora, de que todas as turmas multisseriadas se organizam e funcionam da mesma forma.

Como podemos perceber na ilustração a seguir, é perceptível uma diversidade de maneiras de organização de turmas multisseriadas.

### Ilustração 9- Formatos encontrados de organização de turmas multisseriadas



Fonte: pesquisa de campo – sistematizado pela autora (2019).

A diversidade de agrupamentos/organização é uma marca das classes multisseriadas e, por isto, não podemos homogeneizar num único formato.

### 4.3. A gestão das escolas multisseriadas no campo: tensionamentos entre o velho e o novo paradigma

A luta pela democratização da gestão educacional e escolar, no Brasil, torna-se visível e significativa a partir da década de 1980, em sua grande maioria, protagonizada pelos

educadores e educadoras, o que repercutiu em toda a legislação que foi aprovada no País a partir do final da década de 1980.

Nesse contexto, para se pensar a escola, foram questionadas as perspectivas postas pela administração, emergindo, assim, o conceito de gestão, que, segundo Buss (2008), é compreendida como uma inovação no ato de administrar, pois se trata de buscar a participação do coletivo, minimizando a hierarquia e o poder individualizado. Porém, diferentes concepções de gestão têm-se configurado no cenário educacional brasileiro. Dentre elas, segundo Libâneo (2018), é sempre útil distinguir no estudo dos processos de organização e gestão duas concepções bastante diferenciadas em relação às finalidades sociais e políticas da educação: a concepção científico-racional e a concepção sociocrítica.

Na **concepção científico-racional**, segundo Libâneo (2018, p. 102), “prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista de escola”. Nessa perspectiva, segundo ainda o citado autor, a escola é entendida como uma realidade objetiva e neutra, devendo funcionar racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada de modo a alcançar melhores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam nesse modelo privilegiam a estrutura organizacional, a definição rigorosa de cargos e funções, a hierarquia de funções, as normas e regulamentos, a direção centralizada e ao planejamento com pouca participação das pessoas.

Essa concepção se revela a partir de uma forma de gestão que se desdobra na técnico-científica, prevalecendo “uma visão burocrática e tecnicista da escola. A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários” (LIBÂNEO, 2018, p. 102-103).

Nessa concepção, o princípio fundamental da organização escolar é a busca de maiores índices de eficiência e eficácia e em seus resultados, tomando a realidade como algo objetivo, neutro, passível de ser controlado.

A **concepção sociocrítica** a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e interações sociais que estabelecem entre si o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomadas de decisões. A organização escolar não é algo objetivo, elemento neutro a ser observado, mas construção social levada a efeito pelos professores, alunos, pelos pais e até por integrantes da comunidade próxima. O processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração

(LIBÂNEO, 2018). A organização escolar assume, nessa concepção, caráter de coletividade, pautada na organização e busca de interesses e objetivos comuns, na qual cada sujeito exerce democraticamente a expressão de suas ideias, podendo suggestionar, propor, planejar ações, enfim, participar nas decisões que conduzem os rumos da instituição escolar. Nessa visão, os membros da escola e comunidade assumem o papel de sujeitos ativos e não de meros executores de tarefas delegadas arbitrariamente por um poder centralizado na figura de um único dirigente. Essa concepção se manifesta nas seguintes formas de organização e gestão, a saber:

A gestão **autogestionária** “baseia-se na responsabilidade coletiva, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e igual de todos os membros da instituição” (LIBÂNEO, 2018 p. 103). Nessa visão, a escola assume determinadas tarefas que lhe conferem certo grau de autonomia para gerenciar recursos, bem como há espaços participativos para a tomada de decisões, buscando inovações e novas alternativas de trabalho no campo educacional.

A gestão **interpretativa** “considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e interações das pessoas” (LIBÂNEO, 2018 p. 104). O enfoque da gestão centra-se nos aspectos subjetivos dos sujeitos escolares, suas experiências e práticas sociais e, nessa perspectiva, a gestão assume um caráter de construção social e coletiva.

A gestão **democrático-participativa** incorpora ações e planejamentos coletivos e democráticos, porém destaca a divisão de responsabilidades individuais, sempre pautadas num projeto maior, coletivo, que congrega todos os membros da equipe escolar em torno de objetivos, metas, decisões e compromissos comuns, acentuando o caráter político-democrático que deve permear a cultura organizacional das instituições escolares. Assim, compreendemos que, uma vez definida a concepção de gestão assumida pela escola, todas as atividades a serem desenvolvidas em âmbito institucional serão influenciadas por esse posicionamento, contemplando, pois, o projeto político pedagógico, as relações de poder e os eixos pedagógicos, político e organizacional.

No movimento da Educação do Campo, no que se refere à gestão, encontramos nos seus princípios características relacionadas a abordagem sociocrítica, autogestionária e democrática participativa. Nos documentos orientadores da política da educação do campo, conseguimos identificar elementos pertencentes a estas abordagens, na nossa análise buscamos principalmente nos referenciar nas informações coletadas na abordagem

democrática participativa, visto ser a que encontra maior divulgação e debate nos diferentes espaços educacionais atuais.

Segundo Libâneo (2018), essa concepção defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual, ou seja, uma vez tomadas às decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações da gestão em que as decisões são tomadas e discutidas publicamente.

Essa lógica influenciou, sobremaneira, a função social da escola pública no país, que foi hegemonicamente pensada a partir de uma concepção liberal – seja tradicional ou tecnicista –, prioritariamente para formar indivíduos seja para prepará-lo intelectualmente e moralmente para assumir uma posição na sociedade, como para adequar sua mentalidade à cultura hegemônica e/ou para instruir, programar e operacionalizar o ensino com o propósito de formar indivíduos para integrar-se ao mundo do trabalho, formando indivíduos acrílicos e eficientes ao mercado produtivo. (LIBÂNEO, 2007). Ou, mais recentemente, influenciada pelo neoliberalismo, por uma lógica neotecnicista a qual pode ser entendida a partir dos seguintes eixos:

- ✓ A ‘**neutralidade científica**’ que concede **primazia aos aspectos técnicos e objetivos** por ela defendidos, os quais, uma vez tomados como imparciais, ficam imunes às objeções de caráter ideológico (tal qual ocorria com a pedagogia tradicional) (FREITAS, 2011).
- ✓ A **centralidade nos procedimentos** (ou “da organização racional”), deslocando a “concepção, planejamento, coordenação e controle” dos professores aos “especialistas supostamente habilitados” (FREITAS, 2012, p. 383).
- ✓ A delimitação do sentido da expressão **equidade** na educação, especialmente no que se refere à qualidade do ensino e aos processos de avaliação em larga escala, como restrita a uma **igualdade de oportunidades** que pode simultaneamente conviver com **desigualdades de resultados** – como, aliás, funcionam os fundamentos da sociedade liberal. “Para ela [pedagogia neotecnicista] dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um” (FREITAS, 2012, p. 383).
- ✓ As políticas de **centralização do planejamento educacional** assentadas na **responsabilização** (sendo também muito utilizada a expressão em inglês *accountability*), na **meritocracia** e na **privatização**. Os sistemas agressivos de

responsabilização se baseiam na aplicação de testes padronizados de larga escala (fundamentados em uma definição de padrão ou *standard* sobre a qualidade em educação que se deseja medir), na divulgação total ou parcial de seus resultados e, finalmente, na premiação, punição ou aplicação de outros mecanismos de controle de processos respaldados em seus resultados (FREITAS, 2012; AFONSO, 2010).

✓ A sugestão implícita das **premissas éticas da sociedade de mercado**, especialmente a competitividade e a administração baseada em critérios empresariais de eficiência. De acordo com Antunes e Sá (2010, p. 120), a responsabilização se transforma em um “instrumento que, simultaneamente, permite o controle do Estado e a indução de práticas seletivas e competitivas mais próximas da ideologia do mercado”. Desse modo, a administração centralizada se reveste de um vocabulário muito utilizado por gerentes no universo dos negócios privados, como valor agregado, qualidade assegurada, transparência, mérito etc.

✓ A **psicologia behaviorista** ou, mais recentemente, **cognitiva-comportamental**, oferece, tal como no tecnicismo, o fundamento teórico e técnico de funcionamento da ideia da premiação por resultados ou por comportamentos. Os testes propostos pela pedagogia neotecnicista se baseiam em conceitos desenvolvidos por Thomas F. Gilbert, entre eles os relativos ao termo **competência**, a partir de questões inauguradas por B. F. Skinner (FREITAS, 2012, p. 382).

Esse arcabouço neotecnicista, que incide sobre as políticas públicas do governo brasileiro desde meados da década de 1990, variando de intensidade em cada quadra da conjuntura política do país, foi capaz de ultrapassar os limites do mandato de Fernando Henrique Cardoso e de se fortalecer no governo de seus sucessores, Lula da Silva (PT) e Dilma Rousseff (PT), apesar da oposição programática existente entre os partidos políticos de ambos os governos.

Nesta perspectiva que foi pensado a organização escolar, o papel dos entes federados, dos órgãos e profissionais necessários para organização e gestão da escola é assegurar a oferta educacional na sociedade. Todavia, sempre tivemos concepções de resistência e de compreensão da escola como lugar de transformação. Assim, nesse contexto, podemos citar, dentre outras: a concepção libertadora, a concepção libertária, a concepção histórico-crítica e social dos conteúdos, que também foram influenciando o debate sobre o papel e a organização da escola na sociedade.

Libâneo (2007) coloca que os entes federados devem atuar na perspectiva do regime de colaboração, para que os processos organizativos da escola cumpram suas incumbências enquanto instituição responsável pela educação. Assim, a escola também é provocada a mudar sua gestão na atualidade, visto que:

[...] seus objetivos dirigem-se para a educação e a formação de pessoas; seu processo de trabalho tem uma natureza eminentemente interativa, com forte presença das relações interpessoais; o desempenho das práticas educativas implica uma ação coletiva de profissionais; o grupo de profissionais tem níveis muito semelhantes de qualificação, perdendo relevância as relações hierárquicas; os resultados do processo educativo são de natureza muito mais qualitativa que quantitativa; os alunos são ao mesmo tempo, usuários de um serviço e membros da organização escolar (LIBÂNEO, 2007, p. 315).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inclui a categoria *gestão escolar* nos princípios com base nos quais o ensino deve ser ministrado, *in verbis*:

- I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII- garantia de padrão de qualidade;
- VIII- piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Essa concepção de gestão educacional é retomada na atual LDB, acrescentando, conforme compreendemos, princípios fundamentais para a democratização da gestão, em seu artigo 3º: “[...] X – valorização da experiência extraescolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. O diálogo da escola com outros espaços educativos, com as experiências extraescolares dos seus docentes e discentes, torna-se fundamental na democratização das escolas públicas, sendo também assumido pela Educação do Campo.

Tratando, especificamente, da gestão democrática a atual LDB diz,

- Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
- I- elaborar e executar sua proposta pedagógica;
  - II- administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
  - III- assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
  - IV- velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;



V- prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;  
 VI- articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;  
 VII- informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996).

Na perspectiva do fortalecimento da educação pública, a gestão democrática torna-se de fundamental importância na escola, envolvendo docentes, discentes e família. Quanto aos sistemas de ensino, é nessa perspectiva que o artigo 14 da recente LDB determina que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
 I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
 II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Entendemos que a gestão democrática e participativa, se bem implementadas, potencializam a ação educacional para enfrentar os desafios que limitam o acesso dessas populações ao direito à educação com equidade. Então, percebe-se que o princípio da gestão democrática do ensino público permeia toda a legislação brasileira, desde a mais geral, no caso da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, ao Marco Normativo, específico, da Educação do Campo. No entanto, embora esse princípio esteja presente na legislação, sua efetivação nos municípios não ocorre de forma automática e/ou linear, tendo em vista que a gestão democrática se faz num processo de construção da cidadania e é inerente a ele o “embate de projetos antagônicos, tendo como mais destacados protagonistas, respectivamente, o bloco no poder e os sujeitos políticos coletivos congregados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública” (RODRIGUES, 2007, p. 125).

#### 4.3.1. A gestão das turmas/classes multisseriadas: as aproximações e os distanciamentos com o paradigma da Educação do Campo

Como vimos anteriormente, a Educação do Campo, enquanto um paradigma em construção a partir das lutas dos movimentos sociais, das práticas educativas provenientes da Educação Popular e da mobilização para intervir na construção de um marco jurídico

específico no País, é um fenômeno da atualidade e se constitui num movimento, num conceito, numa prática pedagógica e em políticas educacionais.

Ao adotar a concepção da educação como uma prática social, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas da sociedade, a Educação do Campo se coloca num cenário de disputas e contradições para sua efetivação dentro da sociedade capitalista.

Portanto, como uma prática educativa que constrói sua identidade a partir do coletivo dos sujeitos sociais camponeses em sua diversidade (agricultores familiares, assentados, quilombolas, pescadores, ribeirinhos, vaqueiros, caprinocultores, apicultores e tantos outros que produzem sua vida a partir do trabalho diretamente vinculado ao meio ambiente – seja no cultivo, no criatório de animais ou no extrativismo – coloca-se como processo de formação humana numa perspectiva crítica e emancipatória.

Observa-se, pois, que um dos traços fundamentais do Movimento de Educação do Campo, muito mais que luta por escola, é reconhecer e fortalecer o processo de resistência e emancipação dos povos do campo. E, nessa estratégia, as lutas por políticas públicas que garantam o seu direito à educação preconizam uma educação no campo, e que seja do campo. Conforme a compreensão desse Movimento, diz-se ‘no campo’, porque o povo tem direito de ser educado preferentemente onde vive, isto é, sem ter de submeter-se forçosamente a longos e cansativos transportes para escolas situadas em realidades, mormente, urbanas; ‘do campo’, porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais. Trata-se, portanto, de uma educação dos e não para os sujeitos do campo, que combine pedagogias de forma a fazer uma educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memórias, saberes, sabedoria (MUNARIM, 2010, p. 59).

Conseqüentemente, assim, como tantas outras questões presentes nas políticas educacionais, a gestão educacional também se insere nas propostas e princípios da Educação do Campo, assumindo espaço importante, no marco normativo, proposto por este movimento. Podemos identificar isto já na Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que *Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo* (DOEBC), quando acentua que:

Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

- I- para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;
- II- para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e

avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino (BRASIL, 2002).

Na referida resolução, observamos que a tônica da visão sobre essa categoria muda completamente, pois com status de política pública passa a ser entendida em seu sentido amplo como projeto institucional, considerando o envolvimento dos sujeitos do campo indispensável para a consolidação dessa política. Nesse sentido, o artigo 10 garantirá que,

O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola e a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade (BRASIL, 2002).

No citado documento legal, especificamente, no excerto transcrito, já se reconhecem os sujeitos do campo como construtores da sua história, assim como de sua própria educação: Educação do Campo. Vale ressaltar que é essa Resolução, conquista da organização dos próprios sujeitos do campo, que inaugura a entrada da Educação do Campo na agenda política, ou seja, como política pública, daí a preocupação do projeto institucional das escolas do campo em garantir a gestão democrática, visto que esta concepção de gestão é significada como sendo uma via possível para o estabelecimento dos mecanismos que garanta a participação representativa de todos os setores da comunidade.

No que se refere à gestão escolar, o Decreto nº 7.352/2010, no seu Artigo 2º, tratando dos princípios da Educação do Campo, define no inciso V o “princípio do controle social da qualidade escolar, mediante efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo” (BRASIL, 2010a). Percebemos, também, no campo de pesquisa, a dificuldade dos conselhos de educação em efetivamente exercer com autonomia esse papel de controle social das políticas, especialmente em assegurar a participação dos movimentos sociais camponeses nos espaços de gestão da política educacional.

Já a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que *Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo*, compreende que a categoria escola multisseriada deve ser vista no contexto da Educação do Campo, e, por isso, deve perceber e trabalhar suas demandas e faltas que perduram historicamente, para reverter esse déficit. Sobre isso, o artigo 10 considera que:

O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for

considerada, para os anos do Ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade (BRASIL, 2008).

A democratização da gestão escolar, além de constar, como diretriz, de todos os documentos que normatizam a ação educativa no Brasil (marco constitucional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), efetiva-se nas práticas da gestão educacional e escolar, nas falas dos sujeitos, na diversidade de organizações e instituições que lidam com este conceito. Assim, o movimento por uma educação no campo e, conseqüentemente, as premissas da gestão democrática voltada ao fenômeno educativo tinham alicerces firmados sobre uma concepção radical de democracia que se vinculava também à organização social, aos direitos sociais como educação, saúde e moradia e, partindo da contraposição ao autoritarismo, continham um forte elemento fincado na auto-organização dos membros da comunidade escolar. Como afirma Arroyo (2008, p. 43): “a radicalidade política da defesa da gestão democrática nasce atrelada a tensões sociais e políticas”.

Todavia, sua materialização dentro dos cenários de implementação do neoliberalismo, e, mais recentemente, do neotecnicismo na educação, geram uma série de disputas e contradições, que muitas vezes sinalizam para práticas autoritárias e conservadoras. Assim, nas palavras de Arroyo (2008, p. 46), a gestão democrática “foi domesticada pelo corpo normativo e pelas qualidades exigidas dos dirigentes escolares e dos membros dos colegiados: competências técnicas, responsabilidade pública, compromisso, liderança responsável”.

Assim, é de suma importância debater a gestão democrática na escola do campo numa vertente que contribua para desfazer a domesticação da qual fala Arroyo (2008), uma vez que é uma alternativa para trazer de volta uma ressignificação do que é, de fato, a essência da gestão democrática, isto é, que traga o conhecimento dos sujeitos camponeses de que a gestão democrática da escola do campo pressupõe uma prática educativa que contribua efetivamente para o desenvolvimento das relações sociais, na perspectiva da consciência política e de classe, no campo, pois, em caso contrário, não se trata da gestão democrática, mas de sua negação. Nessa direção, mais que nunca, a escola precisa agir como um espaço de valorização das relações sociais e culturais dos sujeitos do campo e, mais que isso, deve

funcionar como um núcleo articulador de desenvolvimento de políticas sociais de desenvolvimento local.

Ao abordar a especificidade da gestão das escolas do campo, tendo essas mesmas escolas como sujeito social e político vinculado a demandas populares, toca-se na questão de princípios e fundamentos da gestão escolar. Considerando que a gestão democrática está ligada, indissociavelmente, à natureza da participação da comunidade escolar nas decisões, as condições materiais, ou, nos dizeres de Paro (2007), os recursos são elementos consideráveis para o exercício de tal perspectiva de gestão. Assim, promover a gestão democrática de escolas dotadas de especificidades requer o reconhecimento e a inserção de tais especificidades nas práticas de gestão.

#### **4.4. O que dizem os documentos dos municípios acerca da organização e da gestão das escolas/turmas multisseriadas**

Na perspectiva de uma melhor compreensão da gestão e da organização das escolas multisseriadas nos municípios pesquisados, optamos por verificar nos documentos da política educacional local o que consta acerca dessas instituições escolares, com o intuito de caracterizar sua organização e gestão, no diálogo com o paradigma da Educação do Campo. Nesse sentido, discorreremos, na sequência, sobre os Planos Municipais de Educação – PMEs e os Planos de Ações Articuladas – PARs.

##### **4.4.1. Planos Municipais de Educação (PMEs)**

Seguindo a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE), os PMEs de ambos os municípios, após discorrer pelos níveis, etapas e modalidades de ensino e construírem um diagnóstico da realidade educacional dos municípios, passaram a se estruturarem a partir de metas e estratégias. Cada plano é composto de 20 (vinte) metas as quais se desdobram em várias estratégias que contemplam os níveis, as etapas e as modalidades de ensino que compõem as realidades educacionais de cada município.

Devido à definição constitucional, os Planos de Educação passaram a ser lei, assumindo uma temporalidade decenal, na perspectiva que se planejam ações de políticas de Estado, e não de governos. Esse já é um primeiro desafio que se coloca para a diversidade presente nos 5.570 municípios brasileiros. Além das premissas que estão postas neste

processo, como por exemplo, um alinhamento do PME ao Plano Nacional e ao Plano Estadual de Educação, o Plano tem que ser do município e não apenas da rede municipal, envolvendo as diferentes organizações no seu processo de elaboração.

Na análise que realizamos dos Planos Municipais de Educação dos dois municípios pesquisados, conseguimos identificar uma busca para os mesmos se articularem com a política nacional de educação e, também, assegurar a participação das instituições, conforme podemos ver nos parágrafos abaixo:

Partindo de uma política nacional de educação como prevê a Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, que disciplina o Plano Nacional de Educação no seu art. 8º, e o art. 9º de Lei nº. 9.394/96 da LDB, esta Secretaria de Educação, em parceria com o Conselho Municipal de Educação, Instituições de Ensino Públicas e Particular e os demais segmentos da sociedade civil, elaboraram o Plano Municipal de Educação, abrangendo o conjunto das ações educativas que se desenvolvem neste Município (PME/BOQUEIRÃO, 2015, p. 04).

Em consonância com os Planos Nacional e Estadual da Paraíba, juntamente com o Conselho Municipal de Educação e representantes da sociedade civil de Barra de Santana, elaboramos este Plano Municipal que norteará as políticas públicas do município durante os dez próximos anos, para criar metas e estratégias (PME/BARRA DE SANTANA, 2015, p. 05).

Outra dimensão destacada refere-se à inclusão da Educação do Campo nos Planos Municipais, considerando seu reconhecimento como modalidade de ensino, conforme tratamos anteriormente.

O PME de Boqueirão, ao organizar as modalidades educacionais, apresenta explicitamente a Educação do Campo como uma modalidade de ensino, tanto no sumário, como no corpo do texto, com uma análise específica.

No PME de Barra de Santana a Educação do Campo aparece apenas em algumas metas ao longo do texto e de forma pontual, especificamente, nas metas: 01, 03, 04, 05, 06, 07, 10, 11, 12, 14 e 15 (ver apêndice A deste trabalho). A partir do estudo das metas inferimos que este documento expressa a Educação do Campo apenas como parte do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o que evidencia duas questões: uma primeira, a dificuldade dos municípios de se ajustar a esta *novidade*, visto que requisita uma nova concepção sobre esta oferta educacional, quando eles ainda permanecem com a *antiga forma de organização da escola no campo*; e a adoção da terminologia Educação do Campo nos documentos sem uma fundamentação sobre o paradigma denota um ajuste ao marco

normativo ou a adesão aos programas governamentais que os municípios passaram a acessar com o Pronacampo.

A partir da análise podemos inferir que o PME/BS não apresenta a Educação do Campo como paradigma, tendo em vista que a escola do campo foi mencionada no texto diagnóstico desse documento como parte do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e num universo de 20 metas, 11 contemplam a educação de forma geral apresentando estratégias específicas para essas escolas, mas o documento em foco não elucidou um entendimento em relação ao paradigma da Educação do Campo.

Já considerando o PME/Boqueirão, mesmo que o documento não deixe tão claro a concepção de campo, de educação e do papel da escola, mas, pelo fato dele vincular a Educação do Campo ao conjunto de legislação desde a Constituição Federal ao Decreto 7.352/2010, inferimos que o plano caminha na perspectiva de uma nova concepção de campo, de educação e do papel da escola coerente com a Educação do Campo enquanto paradigma.

Identificamos um maior reconhecimento da Educação do Campo no PME de Boqueirão ao trazê-la como uma modalidade de ensino a ser implementada no município, e que deveria perpassar as diferentes etapas de ensino. Todavia, como cada texto sobre as etapas e modalidades de ensino apresenta uma autoria diferente, não se identifica nos textos das etapas de ensino referência direta à Educação do Campo, a não ser no texto escrito sobre a modalidade de ensino específica, Educação do Campo.

Então, dentro de um universo de vinte metas do PME/Boqueirão, apenas quatro contemplam a Educação do Campo. Na categorização identificamos os seguintes sentidos no texto do PME no que se refere à gestão das escolas no campo: *proposta pedagógica específica, ao transporte escolar nas comunidades rurais e a formação específica de professores do campo.*

No que se refere a uma *proposta pedagógica específica*, o documento coloca que já se tem uma discussão de...

uma proposta pedagógica que aborda os conteúdos referentes ao desenvolvimento local, esta proposta foi implantada no início deste ano, uma vez que dá ênfase a educação do campo. É necessário, portanto, estabelecer uma articulação com os Municípios que fazem parte do Cariri Oriental para formulação de um projeto compartilhado, uma vez que os Municípios têm interesses comuns e há certa interdependência entre ambos no sentido da melhoria do acesso e da qualidade da educação no campo (PME/BOQUEIRÃO, 2015, p. 36).

No entanto, o que verificamos na prática é que essa proposta tem se reduzido às ações isoladas de planejamentos nos quais os professores, mesmo lecionando em turmas multisseriadas, se submetem a uma proposta de planejamento que impõe a esses sujeitos o *planejar* para um ano específico e, posteriormente, fazer a junção das propostas elaboradas por cada grupo. Ou seja, mesmo o PME colocando em seus corpus proposta específica para a Educação do Campo, a prática está bem distante de expressar tal proposta e, ao contrário, expressa a supremacia, cada vez mais evidente, do urbanocentrismo no ensino, tendo em vista que os parâmetros que têm direcionado as ações destinadas às escolas localizadas no campo, continuam sendo na perspectiva da seriação, modelo considerado o único capaz de promover educação de boa qualidade.

No que se refere à *formação específica de professores do campo*, o PME/Boqueirão evidencia o conhecimento que possui sobre a licenciatura específica de Educação do Campo existente no Estado, sinalizando para a importância da parceria com as instituições de ensino, não apenas para a formação inicial, mais também continuada dos docentes (BOQUEIRÃO, 2015).

Um limite é a questão da universalização já colocada que aparece no PME, especificamente, no que diz respeito à *universalização da oferta da Educação Infantil*, porque as metas e estratégias para esta universalização partem de uma análise sobre a inexistência de escolas apropriadas para o atendimento em creche e pré-escolar no campo, não refletindo, então, sobre a matrícula de crianças da educação infantil em salas multisseriadas.

No PME de Barra de Santana a *formação de professores* é colocada como saída para o atendimento da qualidade da oferta da Educação Infantil, como se a mesma estivesse vinculada a esta questão, isto é: “as turmas, em sua maioria, são multisseriadas, e os professores precisam de formações direcionadas à Educação Infantil para desempenhar um trabalho de qualidade e, conseqüentemente, um ensino e uma aprendizagem de qualidade, que são direitos da criança” (PME/BARRA DE SANTANA, 2015, p. 11).

Com isto, não se evidencia o fato de, ao longo do tempo, o município não ter políticas específicas para Educação Infantil do Campo, o que ocasionou ausência de construção de escolas adequadas a esta faixa etária, assim como de uma proposta pedagógica e de formação específica, acarretando, à medida que a lei exigiu a entrada dessas crianças na escola, a sua inserção em salas/turmas multisseriadas.



Nesse sentido, a pesquisa revelou que não existe formação continuada na perspectiva da Educação do Campo na forma da lei nem nas escolas multisseriadas nem nas seriadas. O que existe são: a semana pedagógica com oficinas e palestras generalistas, focando temas diversos, como questões identitárias, meio ambiente, cultura e cidadania; os planejamentos e a formação continuada referente ao Programa SOMA – Pacto pela Aprendizagem na Paraíba<sup>77</sup> –, que é generalizada e focalizada no trabalho para as avaliações externas, a exemplo dos exames nacionais, como: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA); Provinha Brasil, destinada aos alunos do 3º ano do ensino fundamental; e Prova Brasil, para avaliar os alunos do 5º ano do ensino fundamental. São avaliações que objetivam aferir o desempenho do aluno de forma muito limitada, priorizando apenas português e matemática pois emergiu com o objetivo de elevar os índices do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2017 e alcançar o de 2019, promovendo, também, a alfabetização na idade certa.

No que se refere à *democratização da gestão*, os dois PMEs apresentam intencionalidade e critérios para implementação desse processo, colocando o prazo de dois anos, após aprovação do plano, para sua materialização no sistema municipal. Em ambos os planos esta questão vem associada a critérios técnicos de mérito e desempenho – que desde as últimas duas décadas, reflete pesadamente sobre os profissionais da educação as avaliações de desempenho e a responsabilização pelo IDEB (FREITAS, 2012) –, recursos e apoio técnico no regime de colaboração, fortalecimento dos conselhos e consulta pública à comunidade escolar (PME/BARRA DE SANTANA, 2015; PME/BOQUEIRÃO, 2015).

No que se refere aos *critérios técnicos de mérito*, mesmo compreendendo que a vinculação da gestão democrática a esses critérios é uma prática que vai na contramão do que entendem os autores que fundamentam este trabalho, especificamente ao tratar da categoria gestão educacional, consideram que a mesma, tendo em vista essa vinculação, revela um projeto de elevação da qualidade do ensino nos sistemas educativos, limitado ao objetivo de garantir às condições de promoção da competitividade, da eficiência e da produtividade demandada e exigida pelo mercado (LIBÂNEO, 2012).

Nessa lógica da competitividade, a partir das leituras dos PMEs e do que foi possível compreender durante a estada no campo de pesquisa, percebe-se que a prática de gestão democrática não tem conseguido se efetivar sequer na perspectiva limitada dos critérios

---

<sup>77</sup> Programa que fomenta ações estratégicas a fim de qualificar os indicadores educacionais nas redes públicas de ensino.

técnicos de mérito, tendo em vista que não se apresenta clareza de critérios para escolha dos gestores, conforme se verifica na fala a seguir, do Secretário Municipal de Educação de Barra de Santana:

Essa indicação no caso o prefeito é quem faz, ele tem autonomia pra essa função. É uma comissão da prefeitura, infelizmente, não é eleição, é indicação mesmo. A gente procura, né? Eu digo a gente por que o prefeito chama o secretário e o secretário junto com o prefeito participa do processo de escolha dos diretores. A gente tenta montar esse grupo com pessoas com perfil com formação na área ou que tenha atuação na área que tem uma formação afim tal, sempre, nesse sentido (S1).

Quanto aos *recursos e apoio técnico no regime de colaboração*, ao indagarmos os secretários municipais de educação sobre se existia algum financiamento específico para a infraestrutura das escolas no campo, obtivemos as seguintes respostas:

Temos os programas do FNDE, né? Da pactuação é..., eu acredito que sim, né? Até mesmo por que quando vem esse programa vem, né? No caso do programa acessibilidade que vem pelo o FNDE e o água na escola (S1).

Não. O financiamento é geral sempre com a coparticipação entre as esferas. Por exemplo, no momento só lembro o mais recente, o programa acessibilidade durante as adequações da estrutura para receber as pessoas com deficiência, aí a prefeitura já se organizou para complementar e reparar outros espaços (S2).

Nesse sentido, a fala nos revela falta de clareza dos secretários quanto aos recursos e apoio técnico que são adquiridos com a participação colaborativa das esferas governamentais, uma vez que ambos citaram a questão do *Programa de Acessibilidade e Inclusão*, e Barra de Santana citou, também, o *Programa Água na Escola*. No entanto, percebemos, em sua maioria, que os municípios seguem caminhando com recursos e apoio técnico de colaboração, a exemplo do transporte escolar que é oferecido através do *Programa Caminho da Escola*, entre outros.

Em relação ao fortalecimento dos conselhos e consulta pública à comunidade escolar, mesmo os documentos locais adotando a perspectiva da gestão democrática, as falas dos entrevistados evidenciara que os municípios estão diante de um longo caminho a percorrer, sobretudo com relação à questão da mobilização de gestores da comunidade escolar e comunidade em geral para compreensão do que significa o espaço dos conselhos escolares no processo de gestão democrática e de como os sujeitos poderão contribuir, de forma

significativa, para o fortalecimento desse espaço, compreendendo que sem a prática de consulta pública junto às comunidades, os conselhos se tornarão apenas um instrumento técnico fechado na sua burocracia e inviabilizadores da gestão democrática veiculada nos documentos que regem a política local de educação. As falas a seguir revelaram uma prática distanciada do que rezam os PMEs e os PARs quanto ao fortalecimento dos conselhos e à consulta junto às comunidades:

Tentamos garantir a participação de representantes de todos os segmentos da comunidade escolar. Claro que temos pessoas que por falta de conhecimento e até de uma cultura de participar termina entendendo que participar se reduz ao fato de apenas comparecer (S1).

A fala aponta a necessidade dos municípios promoverem formação nesse sentido para que a comunidade, em que as escolas estão inseridas, possam se instrumentalizar das ferramentas mínimas para a participação de fato ocorrer.

Sobre a consulta junto às comunidades acerca do *fechamento de escolas no campo*, os entrevistados falaram o seguinte:

Dado o número de alunos, então a gente informa a comunidade. Primeiro explica pra todos, apresenta a situação que não tem como a escola funcionar e tentamos chegar um denominador comum, que é o fechamento da escola (G1).

Comunicamos a comunidade, fizemos reuniões, colocamos em ata, colocamos na pauta e mostramos para o conselho, certo? Todo documentado (G2).

As falas evidenciam que o direito está vinculado a quantidade de estudantes, e não ao direito público subjetivo de cada estudante e suas famílias. Vê-se, então, que não ocorre de fato uma consulta junto às comunidades sobre a possibilidade de escolas no campo serem fechadas. O que ocorre é uma simples informação daquilo que já foi decidido e, infelizmente, é um momento que a própria comunidade *concede* aos gestores poderes para negar o direito da escola no campo.

Assim, se torna mais evidente a dificuldade de proporcionar e vivenciar práticas que promovam o fortalecimento dos conselhos e a consulta autêntica à comunidade, que possibilite, de fato, a participação democrática. Ora, na pesquisa de campo verificamos, também, que na elaboração e/ou nas reformulações dos Projetos Político Pedagógico (PPPs), a participação da comunidade escolar nos processos de tomada de decisões vem sendo

reduzida a simples tarefa de consulta. Os alunos, do mesmo modo, não são citados, em nenhum momento, como sujeitos que devem participar das decisões da escola.

Além do mais, os conselhos escolares têm reduzido sua função às questões financeiras da escola. Ambos os municípios apontaram as redes sociais como recursos de socialização de informações e até de decisões importantes, sendo a mais frequente o *WhatsApp*, fugindo completamente da perspectiva democrática defendida por Libâneo (2018, p. 22), com a qual também corroboramos:

As escolas não podem ser pensadas para objetivos imediatistas, para somente atender expectativas de emprego para os alunos ou apenas para promover experiências de convívio social. Nessa visão, seu objetivo prioritário é o de assegurar-lhes a apropriação dos produtos da cultura e da ciência acumulados historicamente, como condições para o seu desenvolvimento mental, afetivo e moral e para torná-los aptos a reorganização crítica desses conhecimentos em função de sua atuação na vida social.

É perceptível que essa perspectiva contraria a visão de gestão democrática que os PMEs traduzem, uma vez que a vinculação aos critérios de desempenho objetiva responder imediatamente os critérios das avaliações externas. E isso é muito negativo, porque atender a ambos critérios tornou-se o objetivo primordial da escola em detrimento da verdadeira essência da escola, que, segundo ainda Libâneo (2018, p. 22), pelo fato da escolar ensinar a sujeitos concretos, é preciso que a

aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades intelectuais estejam ligadas à experiência sociocultural, isto é, as práticas socioculturais vivenciadas pelos alunos em sua vida cotidiana e contextos locais, [...] trata-se de levar adiante uma escolarização igual, para sujeitos diferentes, por meio de um currículo comum.

É nesse contexto que acreditamos que é necessária uma gestão educacional na perspectiva da gestão democrática, indo muito além do que os PMEs em análise propõem, visto que desconhecem que a busca de uma gestão educacional democrática requer, antes de tudo, que a consideremos como um processo em construção, não se limitando, por isso, a um determinado tempo. Ora, os PMEs de Barra de Santana e Boqueirão, ao contrário, apresentam um tempo limite, como podemos conferir, respectivamente, “assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, no âmbito das escolas públicas, com apoio técnico e financeiro da união” (PME/BARRA DE SANTANA, 2015, p. 45; PME/BOQUEIRÃO, 2015, p. 101). Por essa razão requer uma

mudança de direção, no sentido de que é imprescindível refletir sempre sobre a prática de gestão, para ser possível melhorias.

No que se refere à compreensão da *Escola Multisseriada*, apesar desta ser o tipo de organização escolar presente nas comunidades, os próprios PMEs revelam as ausências que permeiam a gestão e a organização dessas escolas, sendo significadas como um tipo de organização que precisa ser extinta, visto que, supostamente, proporciona um ensino com lacunas, não existindo uma busca para se pensar propostas específicas para esta escola, a não ser a sua nucleação.

Vê-se, aqui, que desde a Educação Infantil aos anos iniciais do ensino fundamental, é através das escolas multisseriadas que a oferta da educação chega à zona rural. No entanto, os PMEs apresentam a polarização de escolas como medida para elevar à qualidade da educação, sendo necessário para isso diminuir e/ou extinguir as escolas com turmas multisseriadas, tendo em vista que a polarização pressupõe fechamento dessas escolas.

Mediante o texto dos PMEs, percebemos duas contradições: a primeira diz respeito ao fato da oferta de Educação Infantil estar inserida no ensino fundamental de organização multisseriada, contradizendo, assim, a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, em seu artigo 3º §2, ao determinar que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2008); a segunda refere-se à questão de que mesmo as escolas de organização multisseriadas sendo majoritárias na oferta da educação no campo, o documento demonstrou que as ações do poder público municipal convergem para a diminuição e/ou extinção dessas escolas. Ao contrário, no nosso entender, as ações deveriam buscar o fortalecimento dessas organizações escolares e não seu fechamento.

#### 4.4.2. Plano de Ação Articulada (PAR)

O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico, planejamento e financiamento. Tal documento abrange quatro dimensões da educação, a saber: 1. Gestão educacional; 2. Formação de professores e de profissionais de serviços e apoio escolar; 3. Práticas pedagógicas e avaliação; e 4. Infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Seguindo essa mesma estrutura, o PAR do município de Barra de Santana, na dimensão *Gestão Educacional*, traz sete ações; na dimensão *Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar*, são 32 ações; na dimensão *Práticas Pedagógicas e Avaliação*, apenas três ações foram implementadas; e, na dimensão *Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos* foram implementadas nove ações. Assim, este documento contabiliza um total de 51 ações.

Quanto ao município de Boqueirão, para constituir o PAR, foram implementadas um total de 61 ações, sendo, 12 na *Dimensão Gestão Educacional*; 37 envolvendo a dimensão *Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar*; três referentes à dimensão *Práticas Pedagógicas e Avaliação*; e nove contemplando a dimensão da *Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos*.

Considerando o universo quantitativo de ações implementadas e que constitui esse documento, em ambos os municípios podemos constatar que, especificamente, sobre as escolas localizadas no campo, apenas duas ações foram implementadas e situam-se na dimensão: *Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar*, se reportando, exclusivamente, às escolas do campo.

No que se refere à *Gestão Educacional*, o PAR dos municípios está em consonância com o que já estava posto nos PMEs, com objetivos e metas para efetivação da gestão democrática da educação, no prazo de dois anos, após aprovação do plano, que ocorreu em 2015, para efetivação da gestão democrática. Vê-se que o próprio texto do PME, especificamente na meta 19 (dezenove), que é a meta referente à gestão educacional, associa a gestão democrática aos critérios técnicos de mérito de desempenho. Tendo o prazo de dois anos, por referência a gestão democrática do ensino já deveria ser realidade ou, no mínimo, encontrar-se num estágio mais avançado, uma vez que esse prazo completou-se em 2017.

Entendendo os conselhos escolares como principais instrumentos e espaços que possibilitam a materialização da gestão democrática, consideramos importante destacar que, embora ocorra incentivo no PAR para que os municípios proporcionem uma educação na perspectiva da gestão democrática, verificamos, infelizmente, que a formação de conselhos escolares ainda não é realidade, pois, no caso de Barra de Santana, no máximo 50% (cinquenta por cento) das escolas possuem esse instrumento, o que é muito preocupante, e mesmo que Boqueirão apresente um número que representa mais de 60% (cinquenta por cento) das escolas com conselhos, ainda é um dado muito preocupante, uma vez que revela

a ausência – ou pouco empenho – na promoção de um movimento constante na direção de materializar o que está posto para os municípios nos documentos.

Vale ressaltar que as escolas que não possuem conselhos, tanto as nove do município de Barra de Santana quanto as seis de Boqueirão, estão localizadas no campo e são multisseriadas. Podemos verificar essa realidade a partir da tabela 5:

**Tabela 5- Conselhos escolares existentes no município**

Municípios	Escolas	Conselhos
Barra de Santana	18	9
Boqueirão	20	14

Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

A pesquisa constatou que existem várias contradições entre o que dizem os documentos sobre a gestão educacional e o que de fato se efetiva, tendo em vista que os documentos em análise propõem uma gestão democrática, porém muito limitada, ao associá-la a critérios de mérito por desempenho, fator que é tão focalizado pelos gestores no cotidiano educacional que contribui para que esses sujeitos deixem de lado discussões sobre temáticas importantes e fundamentais relacionadas a gestão democrática numa perspectiva mais ampla, principalmente no que se refere a ausência de critérios para escolha de gestores escolares, de ações que visem a mobilização da comunidade escolar – no sentido de promover formações que contribuam para que a comunidade escolar entenda a importância de participar ativamente das decisões da escola e possa refletir, de fato, sobre o projeto educacional que vise a formação política da classe trabalhadora.

Essa é uma contradição fundamental para o paradigma da Educação do Campo, no qual a participação é condição para a gestão democrática: uma não é possível sem a outra. Assim, concebe-se a gestão democrática como uma ação coletiva, onde os diversos segmentos da escola e da comunidade externa contribuem na delimitação e na implementação das ações educacionais. Esta participação se dá de forma direta, em assembleias e reuniões, e de forma indireta, a partir da representação dos diversos segmentos mencionados, em Conselhos Escolares e outros espaços, como: os coletivos docentes, a auto-organização estudantil, as reuniões de trabalho, os grêmios estudantis, dentre outros.

No que se refere à *formação de professores e dos profissionais de serviços e apoio escolar*, identificamos que o município de Barra de Santana elaborou apenas duas ações para

a educação do campo as quais se referem à disponibilidade de material para capacitação de professores específicos da Educação do Campo e à capacitação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas do campo. No entanto, verificamos através das falas dos entrevistados e também através da observação no campo de pesquisa, que não acontece essa formação específica para a Educação do Campo. Com relação ao município de Boqueirão, o documento apresenta mais ações na dimensão ora considerada, especificando as etapas, como anos iniciais e finais do ensino fundamental, e as temáticas: diversidade, cidadania, disponibilidade de material para capacitação de professores específico da Educação do Campo.

Com relação às *práticas pedagógicas e avaliação*, percebemos que essa temática tem sido orientada pelo Pacto pela Aprendizagem na Paraíba (SOMA), objetivando preparar os alunos para a avaliação de desempenho através da Provinha Brasil e do Prova Brasil. Tal orientação se verifica nas falas a seguir, quando foi solicitado nas entrevistas que as coordenadoras pedagógicas descrevessem seu trabalho de coordenação pedagógica nas escolas no campo:

A parte pedagógica ela vai ser toda revista por que precisamos nos adequar ao SOMA que é o sistema que o município adotou. Acho que a principal revisão está na parte pedagógica (G2).

A partir do SOMA a gente coordenadora sugere ao professor que do ponto que o aluno se encontra como ele deve trabalhar e proceder para que o aluno avance (G2).

Mas existe professor comprometido de fato, eles colocam que têm uma boa prática pedagógica e a gente ver resultados bons, os alunos se saem bem nas provas nacional, mas há outros que são muitos resistentes a aceitar sugestões que ajudem a mudar a prática pedagógica (CP2).

As falas em análise revelam que as práticas pedagógicas e avaliativas que vêm predominando nos municípios têm sido reduzidas aos objetivos da avaliação em larga escala, ou seja, uma prática pedagógica que visa, apenas, alcançar os indicadores de desempenho, pois considera como boa, a prática pedagógica que leva os alunos a se saírem bem nas avaliações externas – provas nacionais. Dessa forma, não verificamos elementos indicativos de uma reflexão mais ampla no sentido da qualidade da educação, ou seja, desta ir além das avaliações externas buscando uma perspectiva de se promover uma educação para o desenvolvimento da cidadania.



Ao tratarmos da *infraestrutura física e recursos pedagógicos*, constatamos, tanto nos documentos quanto nas falas dos entrevistados, a situação precária das escolas localizadas em comunidades rurais, pois é evidente que os sujeitos reconhecem que há uma estrutura melhor nas escolas localizadas na sede, povoados e distrito, como dito na fala seguinte:

A infraestrutura da escola (localizada no campo) também não ajuda não vai ter uma biblioteca, né? Não vai ter uma sala de vídeo para o aluno assistir um vídeo. Então, tudo isso aí leva uma escola da zona rural ficar um pouquinho à margem de uma escola de uma zona urbana ou de uma escola maior como a escola de Mororó, de Caboclos, de Santana, né? A Julita Guerra..., porque vai ter esses espaços mais específicos onde o aluno fala: eu estou indo à biblioteca e um aluno lá naquela escolinha isolada lá numa Ovelhas, né? É só aquele núcleo ali. Tem essas diferenças do acesso, da infraestrutura do pedagógico do aluno, também, lá dentro pra o apoio ao professor, nas escolas polos, tem uma biblioteca, tem uma sala de vídeo, né? De um aparato mais tecnológico pra o professor e o aluno, e nas escolas no campo a gente não vai ter, principalmente, as escolas pequenas multisseriadas (S1).

Em um dos municípios um gestor entende que houve melhoria na infraestrutura das escolas multisseriadas no campo, mesmo sabendo que essa ocorrência foi após um processo de nucleação que culminou no fechamento de escolas. Pois, “*houve melhorias na infraestrutura das escolas rurais, pois a grande maioria ou foi reformada ou foi nucleada para outra maior*” (G2).

A maioria das *escolas multisseriadas* enfrenta grandes desafios para se configurarem de acordo com os marcos legais e parâmetros definidos pelo ensino público, especialmente no que se refere à qualidade de ensino pleiteada pelas lutas dos movimentos sociais do campo. Em nenhum momento percebe-se uma reflexão acerca dos descasos cometidos pelos gestores públicos com esse tipo de organização de ensino, por compreendê-la, de forma simplista, como um tipo de organização escolar que representa um problema para os municípios uma vez que, na concepção dos entrevistados, parece faltar consciência de que o Estado brasileiro foi – e é – o principal responsável por promover um ensino com lacunas, visto a falta de investimento educacional, sobretudo, em escolas multisseriadas no campo.

Nesse sentido, a presente pesquisa constatou que essa superação ainda está distante de acontecer, uma vez que ficou claro que ambos os municípios contemplam a Educação do Campo apenas nas ações referentes à dimensão da formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar. Os sujeitos, então, não demonstraram possuir essa compreensão, constatando, com isso, que os documentos foram de fato elaborados pela

equipe da secretaria sem ter a participação efetiva dos profissionais, tendo em vista que as ações do município, na prática, caminham ainda no sentido urbanizador do espaço do campo.

## 5. CONCEPÇÕES DOS GESTORES SOBRE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DAS ESCOLAS/TURMAS MULTISSERIADAS

*O respeito à especificidade de cada tempo humano, de formação geracional, como critério da organização escolar. [...] organizando convívios-aprendizagens por tempos humanos vai além da lógica seriada e multisseriada. É a lógica do viver, do aprender humano, do socializar-nos como sujeitos culturais, intelectuais, éticos, sociais, políticos, identitários.*

*Miguel Arroyo*

Esta seção tem como finalidade identificar a concepção da gestão municipal escolar e sobre a organização e gestão das escolas com turmas multisseriadas no campo. Para tal, buscamos as falas dos sujeitos da pesquisa através do uso de entrevistas semiestruturadas, nas quais procuramos realizar uma escuta atenta em relação as suas percepções e ideias sobre como organizam as escolas/turmas multisseriadas no campo do município, qual conhecimento possuem sobre o paradigma da Educação do Campo e seu marco normativo, e como buscam estabelecer diálogos a partir da gestão das escolas no município.

Para orientar esta conversa utilizamos um roteiro de entrevista<sup>78</sup>, que possuía questões orientadoras do diálogo. Todavia, buscamos construir um clima e uma interação positivos com o propósito de deixar os sujeitos livres para expor suas ideias sobre a temática em questão. Conforme já colocamos nos caminhos metodológicos da pesquisa, realizamos a escuta de: secretários/as da Secretaria de Educação, coordenadoras gerais e específicas das escolas no campo e gestores/as também das escolas no campo.

### 5.1. As concepções que norteiam a ação da gestão municipal e dos gestores escolares

Segundo o dicionário online da Língua Portuguesa, o termo concepção é um substantivo feminino, e que dentre outras coisas pode ser sinônimo de compreensão, percepção ou conceito. No âmbito da **psicologia do pensamento**, uma concepção também pode indicar uma noção geral ou a capacidade de entender ou criar uma ideia, um modo de ver ou sentir. Numa perspectiva filosófica, poderíamos dizer que é a “operação pela qual o

---

<sup>78</sup> Colocado nos apêndices da dissertação.

sujeito forma, a partir de uma experiência física, moral, psicológica ou social, a representação de um objeto de pensamento ou conceito. O resultado dessa operação também é chamado de concepção, praticamente sinônimo de teoria<sup>79</sup>”.

A nossa intencionalidade com a escuta da fala dos sujeitos gestores foi de identificar sua concepção a partir da prática gestora que desenvolvem no município e nas escolas. Considerando o referencial que orientou toda a nossa pesquisa no entendimento da organização e gestão como “um conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados” (LIBÂNEO, 2012, p. 411), buscamos categorizar e analisar os sentidos das concepções dos sujeitos envolvidos na prática gestora: gestor municipal, gestor escolar, coordenador pedagógico dos dois municípios. Para tanto, consideramos questões de ordem administrativa, ou seja, “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2007, p. 112), no que se refere à infraestrutura, materiais didáticos, pessoal docente e administrativo.

Paro (2010), compreendendo administração “como mediação para a realização de fins” (p. 765), toma o conceito de administração – ou de gestão –<sup>80</sup> para nos alertar sobre as limitações presentes nesse conceito, ao permitir que tratemos de toda e qualquer administração, independente do seu objeto pois,

administração é sempre utilização racional de recursos para realizar fins, independentemente da natureza da “coisa” administrada: por isso é que podemos falar em administração industrial, administração pública, administração privada, administração hospitalar, administração escolar, e assim por diante. Tal conceito diz respeito também a toda a administração, o que inclui os vários “setores” da empresa, ou os vários locais ou momentos do processo a que ela se refere. Isso nos permite falar em administração de pessoal, administração de material, administração financeira, assim como administração de atividades-meio, administração de atividades-fim etc. (PARO, 2010, p. 765).

Ainda de acordo com Paro (2010), o conceito de administração entendido como mediação não limita-se às atividades-meio, mas, pelo contrário, perpassa todo o processo para alcançar os objetivos, compreendendo todas as atividades que dão sustentação à atividade pedagógica da escola.

Isso significa que não apenas direção, serviços de secretaria e demais atividades que dão subsídios e sustentação à atividade pedagógica da

---

<sup>79</sup> Dicionário online de Filosofia, consultado em 30 abr. 2020.

<sup>80</sup> Paro (2010) toma os conceitos de administração e gestão como sendo sinônimos.

escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si – pois a busca de fins não se restringe às atividades meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo ensino-aprendizado) (PARO, 2010, p. 765).

Concepção essa que se configura “como uma atividade exclusivamente humana, já que somente o homem é capaz de estabelecer livremente objetivos a serem cumpridos” (PARO, 2010b, apud PARO, 2010, p. 766), ou seja: somente o homem é dotado de capacidade para realizar trabalho como “atividade orientada a um fim” (MARX 1983, apud PARO, 2010, p. 766). Ora, pra Paro (2010), é através do trabalho que o sujeito faz história – e se faz histórico – “na medida em que transforma a natureza e, com isso, transforma a sua própria condição humana no mundo” (p. 766).

Para além de sua situação de mero animal racional, realiza-se, com o trabalho, sua condição de sujeito, isto é, de condutor de ações regidas por sua vontade. Deriva daí a importância da ação administrativa em seu sentido mais geral, porque ela é precisamente a mediação que possibilita ao trabalho se realizar da melhor forma possível. Isso significa que o problema de mediar a busca de fins é um problema que permeia toda a ação humana enquanto trabalho, seja este individual ou coletivo (PARO, 2010, p. 766).

Essa perspectiva apresenta dois grupos de recursos interdependentes que o homem pode mobilizá-los na busca de alcançar os fins da administração ou gestão. São eles: os recursos objetivos que, referem-se às condições objetivas presentes na realização do trabalho ou dos trabalhos que concorrem para a realização dos fins da empresa ou organização. E os subjetivos que dizem respeito à capacidade de trabalho dos sujeitos que fazem uso dos recursos objetivos (PARO, 2010).

Tanto os recursos objetivos quanto os subjetivos nos elucidam sobre dois importantes campos da administração, os quais devem ser tomados integradamente. O primeiro é a racionalização do trabalho que centra sua preocupação e escopo na questão da articulação entre recursos e processos de trabalho, empregando os primeiros da forma mais racional possível – em processos que sejam concebidos e executados do modo mais adequado para o fim que se pretende alcançar e para os recursos de que se dispõe. O segundo campo diz respeito à coordenação do esforço humano coletivo, ou simplesmente coordenação dos recursos subjetivos (PARO, 2010).

### 5.1.1. Visão negativa da organização multisseriada

Uma primeira questão que se evidenciou na fala dos 80% (oitenta por cento) dos gestores entrevistados é a visão da *organização multisseriada como algo negativo* nas escolas dos municípios. A mesma aparece como uma forma de organização escolar atrasada, que precisa ser superada. Defendem que o modo de resolver esta questão é *juntar as crianças*, portanto, intensificando o processo de fechamento e nucleação das escolas.

Um dos argumentos para isto utilizados é a *sobrecarga para as professoras trabalharem com várias séries* ao mesmo tempo e com poucas crianças em cada uma delas.

Das 16 escolas localizadas no campo apenas 13 são multisseriadas. Graças a Deus está diminuindo. Não é só pelo diminuir. [...] Mas pelo grande trabalho dos professores de preparar atividades diversificadas para cada turma e para trabalhar as dificuldades dos alunos dentro da turma. Mesmo o professor tendo apenas um aluno de um ano de estudo, mesmo assim, tem que preparar atividades pra este aluno. [...] Não tem condições de uma escola funcionar com menos de 10 alunos, aí temos que fazer essa nucleação intra campo trazendo pra escola mais próxima. [...] Não tem como manter uma escola com 3, 4, e 7 alunos. Tem que fechar (S1).

Em nossa compreensão, mais que a reunião de alunos de diferentes anos em uma sala de aula, a sobrecarga dos docentes decorre da precarização das condições de funcionamento das escolas do campo ao longo dos tempos, nas quais se observam problemas relativos à infraestrutura, às condições de trabalho para os professores, ficando claro que o modo de organizar o processo educativo não é o principal agravante do trabalho docente.

Além de enfrentar adversidades relacionadas às condições de funcionamento, tais escolas enfrentam problemas de ordem pedagógica, como a ausência de formação específica para atuação docente e imposições curriculares do poder público descontextualizadas da vida dos sujeitos do campo. Ademais, lidam com a visão estereotipada de que a heterogeneidade encontrada na multisseriação é um obstáculo à educação classificada como *de qualidade*. Isso faz com que a aprendizagem nas escolas multisseriadas do campo seja avaliada como inferior, acarretando numa desvalorização dos seus profissionais e estudantes, assim como de todos os povos do Campo. Na fala do S1 que citamos, temos uma posição contrária à continuidade das escolas/turmas multisseriadas muito direta, inclusive com argumentos não apenas pedagógicos, mas também econômicos, como: “não tem como manter uma escola com 3, 4, ou 7 alunos”.

O argumento da *lógica econômica* – e/ou uso racional dos recursos – desconsidera os direitos do sujeito, porque educação, nesse sentido, é entendida somente como gasto, isto é, recursos. Então, nessa direção da negação do direito, corroboramos o entendimento de Hage (2005, 2005, p. 02), ao ressaltar que “a educação é tida como um favor e não como um direito”. E é o que revela a fala em questão, sempre trazendo o foco para a ausência de possibilidades de se manter o funcionamento da escola.

Os sujeitos também revelam em suas falas a influência da organização seriada. Essa prática pode ser observada na fala da Gestora 1, ao relatar como acontece a organização do planejamento:

Orientamos o agrupamento por ano de estudo. Aí o/a professor/a de multisseriado observa em que ano de estudo ele tem mais alunos e junta-se ao grupo equivalente. Por exemplo: digamos que ele tem mais alunos no 2º ano, aí ele fica no grupo que vai planejar para o 2º ano. Depois as coordenadoras recolhem as propostas de cada grupo e se responsabilizam para sistematizar e devolver para os/as professores/as num bloco de forma que todos os professores tenham acesso às propostas que foram discutidas em todos os grupos, de cada ano de estudo (G1).

Percebemos, nessa fala que todo o referencial para a argumentação se baseia no *paradigma seriado como a forma de assegurar uma melhor qualidade ao trabalho*<sup>81</sup> e também uma relação de número de alunos para cada professora.

Outra fala que identificamos expressa as tentativas de *eliminação gradativa das escolas/turmas multisseriadas*, pois sugere diferentes estratégias para atingir este objetivo:

É inviável ter uma turma, específica, de 5º ano nas comunidades e nem achamos conveniente deixá-los inseridos no multisseriação, até porque é uma turma que já tem uma especificidade de conteúdos diferentes, mais profundos. Tenho consciência que não importa o lugar que a turma funcione. Importa compreender que não temos como desvincular nosso olhar do campo, pois nosso município é um município rural, e, na verdade, o que nós estamos tentando ver é o que mudar pra conviver com esse semiárido local. A gente teve que aderir esse processo de (fechamento) graças à diminuição do número de alunos (S2).

---

<sup>81</sup> O sentido dado ao termo *qualidade* tem tomado conteúdos e modelos diversos, na medida em que ele não é autoexplicativo e, portanto, baseia-se em valores, experiências e posturas de quem o descreve e conceitua. “Com isso, pode-se perceber que, no campo educacional, esse termo tem-se apresentado em duas vertentes diferentes e antagônicas: uma, com sentido de qualidade mercantil, baseada na lógica econômica e empresarial, que se referêcia no “mercado” e outra, com sentido de qualidade socialmente referenciada, cuja lógica busca compreender a relevância social da construção dos conhecimentos e de valores, na escola” (GRACINDO, 2007, p. 14).

Com base nesse argumento da *inviabilidade do funcionamento de turma de 5º ano* nas comunidades, o transporte das crianças do 5º ano para as escolas nos distritos e na sede do município torna-se uma estratégia que, gradativamente, levará ao fechamento das escolas multisseriadas, e, ao mesmo tempo, vai suscitando a saída das famílias das comunidades para morar nas sedes dos municípios, para poder acompanhar seus filhos e filhas. O secretário não questiona em nenhum momento nessa fala o fato do direito desse sujeito cursar os anos finais do ensino fundamental na própria comunidade.

O argumento usado de não desvincular o olhar do campo e de que o município é rural, teria uma ressonância se tivéssemos encontrando nos documentos ou nas propostas oficiais para as escolas públicas do município esta compreensão sobre a ruralidade, o que não foi identificado nos documentos das políticas municipais para o funcionamento das escolas. Isso é grave, visto que, gradativamente, a escola sai de dentro da comunidade.

A partir da ausência de preocupação mínima de entender as escolas multisseriadas na sua especificidade, constatamos que esses sujeitos desconhecem a importância histórica das escolas multisseriadas na construção da educação pública brasileira como principal estratégia para levar a educação aos sujeitos do campo.

As falas do Secretário 2, como “importa compreender que não temos como desvincular nosso olhar do campo, pois nosso município é um município rural” e “a gente teve que aderir esse processo de (fechamento) graças à diminuição do número de alunos” não se sustentam, visto que a escola está funcionando na comunidade, mas apenas os quinto anos são deslocados para a sede dos municípios. Se a referência é o paradigma seriado poderia ter se pensado na estratégia de construção de mais um sala – caso o problema fosse falta de espaço – ou contratação de mais um docente – caso o problema fosse ter apenas um professor.

Se existe uma opção em efetivar a educação do campo como modalidade de ensino no município, esse posicionamento torna-se contraditório para quem quer assumir uma postura a favor da Educação do Campo. Podemos, com nosso estudo, também comprovar o que coloca Azevedo e Queiroz (2010) em relação à organização pedagógica das classes multisseriadas, pois avaliam que não há um acompanhamento efetivo por parte dos gestores junto aos professores. Ademais, evidencia-se reduzidos recursos didático-pedagógicos, inexistência de uma política de carreira para os docentes que seja coerente com às atividades desenvolvidas e suas qualificações, como também a dificuldade no deslocamento que afeta tanto os docentes como os alunos.



A ruptura consiste em entender que mesmo numa turma considerada homogênea pelo agrupamento de crianças e adolescentes no mesmo ano ou série, com base na idade ou níveis de conhecimento, existe uma diversidade de dimensões: étnicas, gênero, orientação religiosa, moradia, origem familiar, orientação sexual entre outras, que materializam uma heterogeneidade.

### 5.1.2. Número de estudantes em sala de aula

Na perspectiva do número de estudantes, também se assenta a justificativa da existência da organização multisseriada. Nesse sentido, os 100% dos entrevistados relataram que a existência desse tipo de organização dá-se mediante pouco número de alunos para formar uma turma seriada, como podemos verificar nas seguintes falas:

[...] a gente ainda tem escolas multisseriadas porque na comunidade não tem o número suficiente de alunos para formar uma turma seriada. [...] Nem todo mundo tem uma escola próxima. Diante desse fato não tem como não multisseriar (CG1).

[...] eu não concordo com uma escola aberta com dois três alunos, sei que [...] não faz sentido uma escola continuar assim. O prédio sempre é aproveitado pra outras atividades que, também, beneficia a comunidade (G1).

No entanto, nas falas dos sujeitos percebemos que estes não se posicionam sobre como resolver questões que dizem respeito às ausências dos recursos materiais e/ou de infraestrutura e de profissionais da educação, incluindo professores, que tanto inviabilizam a gestão e a organização das escolas multisseriadas.

A infraestrutura da escola também não ajuda, não vai ter uma biblioteca, por exemplo [...], não tem o aparato tecnológico como a gente tem nas escolas polos e na da sede (S1).

Embora façam um diagnóstico da situação, não reconhecem a responsabilidade disso, associando de imediato que a escola polo e da sede possui o que é necessário para propiciar uma educação de qualidade e, por isso, é mais viável levar as crianças para as mesmas. O que também esconde as dificuldades que são sentidas nestas escolas e por seus profissionais.

A ausência de reflexão por parte dos gestores, coordenadores e secretários escolares sobre as consequências da ausência de ações do poder público direcionadas a essas escolas

multisseriadas no campo, além da infraestrutura precária de que elas dispõem colaboram para o fechamento das mesmas.

Perante a negação desses sujeitos em relação às escolas multisseriadas, terminam por fortalecer uma visão urbanocêntrica de inspiração eurocêntrica, que estabelece padrões, referências de racionalidade e sociabilidade ocidentais como universais e ideais para o mundo todo. Sobre esse paradigma, Moraes et al (2010, p. 402) argumentam:

[...] paradigma fundamentalmente particular e conseqüentemente elitista, discriminatório e excludente, posto que apresenta e impõe um único padrão de pensar, agir, sentir, sonhar e ser como válido para todos, independente da diversidade de classe, raça, etnia, gênero, idade, existente na sociedade, especificamente os princípios e valores de uma racionalidade e sociedade capitalista mercadológica, deslegitimando outros modos de representar o mundo e reproduzir a vida.

A perspectiva de deslegitimação dos outros modos de representar o mundo e reproduzir a vida ressaltada por Moraes et al (2010), que no nosso caso específico trata-se de retroalimentar a visão de que o modelo seriado de ensino é sinônimo de boa qualidade de ensino, legitima uma espécie de demonização da multisseriação, responsabilizando-a pelo fracasso escolar. Essa perspectiva de realidade pode ser observada, também, nos fluxogramas que representam a composição da gestão das escolas polos localizada no campo, tanto de organização seriada como multisseriada.

### 5.1.3. Trabalho docente, acompanhamento pedagógico e planejamento

Certamente, devido à dinâmica social da humanidade, o planejamento é indispensável em todas as esferas da sociedade, sendo, por isso, uma prática importante e insubstituível. Porém, é no âmbito da educação, da convivência escolar, da prática de lecionar que o planejamento se apresenta fundamental para a orientação e o progresso da dinâmica educacional.

Segundo Luckesi (2005, apud TORMENA & FIGUEIREDO, 2010, p. 02), “o ser humano age em função de construir resultados”. Porém, tais resultados, sobretudo no âmbito da educação, em hipótese nenhuma podem ser aleatórios. Para isso, conforme Tormena e Figueiredo (2010, p. 02), é imprescindível desenvolver “uma disciplina e um método para se chegar ao objetivo desejado. Nesse sentido, o plano de trabalho docente é o espaço onde o professor define as ações, os meios para realizá-las bem como as formas de avaliar se os resultados esperados foram atingidos em cada turma”.

No que se refere ao acompanhamento do *coordenador e do gestor*, os entrevistados informaram que se efetiva a partir do agrupamento de diferentes escolas, como é perceptível

nas falas a seguir, ocorrendo uma vinculação na forma de organizar não em relação ao número de escolas existentes – nem à necessidade de acompanhamento do trabalho docente, nem tampouco ao formato que utilizam de gestão e coordenação pedagógica –, mas ao número de alunos existentes nas escolas:

Então, temos 16 escolas na zona rural. Dessas 16, 13 são multisseriadas. Infelizmente nós temos treze escolas que trabalhamos com multisseriado, ainda, no nosso município. Não é um número tão grande de alunos nessas escolas. Pra essas escolas temos três coordenadoras, certo? Temos a diretora geral dessas treze escolas multisseriadas e nós temos três coordenadoras que acompanham o trabalho desses professores nessas escolas [...] O professor vai tá só, não vai tá com um coordenador todos os dias pra dá um apoio e muito menos o diretor que só temos um pra dá conta das escolas multisseriadas (S1).

A gestão [das escolas multisseriadas] é compartilhada, não tem um diretor específico. A gente divide a administração e uma pessoa se responsabiliza por duas, três escolas, dado que só funciona um expediente com um número de alunos reduzido. Essas questões... Temos a seguinte estrutura administrativa: secretaria [secretário, coordenadora geral e diretores] [...], tem a coordenação específica do campo que está vinculada à coordenação geral do município. Essa coordenação, específica fica responsável pelas escolas multisseriadas pra organizar o planejamento (S2).

Não se percebe, nas falas, qual o real papel da coordenação específica do campo, na perspectiva de pensar uma proposta pedagógica exclusiva para escolas/turmas multisseriadas, nem tampouco o que fundamenta sua existência nas secretarias de educação e no acompanhamento junto à escola. Inferimos que se tratou de um ajuste às normas postas pelo governo federal na perspectiva de efetivação da Educação do Campo, como uma modalidade de ensino, e, conseqüentemente, os requisitos postos para as transferências de recursos e de programas federais para os municípios.

Nesse sentido, ao abordar a dinâmica do *planejamento diferenciado*, 100% dos entrevistados argumentam que o planejamento das escolas multisseriadas do campo acontece de forma diferenciada. A esse respeito, a Secretária 1 afirmou:

Pra o multisseriado as coordenadoras já planejam tudo diferenciado porque elas vão trabalhar com o professor de maneira totalmente diferente do planejar da sede. Pra você ter ideia, a gente nunca só... Quando é no início do ano que a gente planeja junto ou então no SOMA, que traz muitas ideias e propostas de trabalho pra o professor levar, principalmente, pra o multisseriado (S1).

Então, a contradição nesse discurso estar no fato de que o *planejar diferenciado* relatado pela Secretária 1 se reduz ao fato de organizar os professores que lecionam em escolas multisseriadas em um ambiente separado dos que lecionam em escolas de organização seriada e lá esses professores recebem a orientação de se organizarem por ano de ensino e compartilharem as propostas de atividades elaboradas. Nesse sentido, o planejamento aparece na fala dos sujeitos como um momento coletivo de elaboração de atividades para cada ano de estudo, apesar desses professores lecionarem em uma realidade heterogênea e diferenciada. Essa constatação dialoga com os estudos de Hage (2014), ao colocar que:

Em nossos estudos constatamos que é justamente a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários a sua implementação (p. 1175).

Segundo Hage (2014), as especificidades e condições vivenciadas pelas escolas multisseriadas contribuem para uma visão desqualificada da escola da área rural, amparando a justificativa de sua existência como única opção para o ensino dos anos iniciais nas comunidades rurais, mesmo que a responsabilizando pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo. Nesta direção, o equacionamento da situação passaria pela transformação das escolas multisseriadas, adotando o modelo do meio urbano. O autor entende que a melhoria da qualidade das escolas rurais passa pelo enfrentamento às dificuldades e pelos desafios que envolvem às condições de existência dessas escolas. Serão necessárias várias ações de forma conjunta e articulada entre o macro e o micro, entre as questões de estrutura e de concepção, políticas educacionais, organização do ensino e formação dos docentes e profissionais que estão presentes nessas escolas.

Não identificamos nas falas dos entrevistados uma preocupação ou reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais, uma vez que o conceito Educação do Campo “[...] trata da educação que se volta ao conjunto de trabalhadores do campo [...], há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26). Todavia, este conceito assume uma materialidade na diversidade de formas de se constituir camponês/a no Brasil, e em especial no cariri paraibano. Não existe um conceito fechado e transposto de

outras realidades, mas a preocupação que as escolas possam investigar, diagnosticar, sistematizar qual o tipo de produção familiar desenvolvida no cultivo, no criatório, no artesanato ou no extrativismo pelas famílias dos seus estudantes, qual o tipo de acesso aos bens da natureza, como transformam estes bens, como mantêm as suas vidas, quais os conhecimentos que se produzem em torno disto.

É nesse contexto que entendemos que as escolas multisseriadas, sendo parte da realidade do campo brasileiro, até o momento, na segunda década do século XXI, não foram pensada nessa perspectiva *de ser parte do campo*, e isso é uma contradição enorme, pois a presença majoritária da organização multisseriada no campo brasileiro é uma realidade marcante, mas, infelizmente, quem tem ditado as regras às escolas multisseriadas é o modelo urbanocêntrico de ensino através do sistema seriado, fragmentado e homogeneizado.

Portanto, compreendemos que a organização multisseriada carrega inúmeras contradições, e a principal é o fato de que, mesmo esta organização não sendo vista nas suas especificidades, estão sujeitas às mais diversas carências, resistindo ao tempo, enfrentando as pressões do paradigma urbanocêntrico de ensino, que o tempo todo a impulsiona para a homogeneização, fragmentação e invisibilidade.

#### 5.1.4. Participação na gestão

As entrevistas realizadas permitiram-nos considerar que a prática de gestão das escolas multisseriadas nos dois municípios estudados, está distante de ser democrática – pois o princípio fundante pra caminhar em busca de uma gestão democrática é a participação dos sujeitos –, visto que não se tem conseguido efetivar sua participação de fato, a exemplo do que afirma a Gestora 1:

[...] do ano passado pra cá nós já estamos seguindo os passos da BNCC. Então se faz o estudo aqui, geralmente no início do ano faz uma reunião pra gente decidir temas para os bimestres. Esses temas são estudados e são norteadores para elaboração de projetos que são levados pra os professores, são discutidos e juntamente com a BNCC os professores sentam em planejamento, também utilizam os livros que já são alinhados à BNCC e planejam as aulas para o bimestre, pois os planejamentos são bimestrais (G1).

Então, como se vê na fala da Gestora 1, há uma grande preocupação com a adequação do trabalho pedagógico à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visto que é

considerada o principal documento educacional e por isso há um entendimento entre os sujeitos de que os municípios têm que se ajustar a ele. Isso fica claro quando a entrevistada afirma que os projetos são estudados junto à BNCC assim como os livros já são alinhados a esse documento. Não percebemos nenhuma fala que aponte para a necessidade de que a BNCC é que deveria se ajustar à realidade educacional dos municípios. Dessa forma inferimos que a pedagogia das competências – fundamentada no neotecnismo presente neste documento – é o que tem predominado no trabalho pedagógico, considerando que os professores apenas executam o que a equipe gestora pensou e elaborou. Além deste referencial, adotam também proposta formulada pela equipe técnico pedagógica da secretaria, que define temas norteadores dos planejamentos bimestrais e até elaboram projetos para serem apresentados aos professores nos espaços de planejamento que o utilizam como roteiros para preparação do Plano de Aula.

Na fala da coordenadora pedagógica 1, verificamos também o imperativo da equipe técnico-pedagógica das Secretárias em determinar o que os professores devem fazer, principalmente no que se refere à elaboração das avaliações logo no início do ano letivo:

Na semana pedagógica, após as palestras, que trabalham a temática escolhida, a gente encerra a semana pedagógica com um planejamento inicial no qual orientamos as professoras na realização do diagnóstico com os alunos, a gente [coordenadora] elabora as avaliações logo no início do ano letivo, né? (CP1).

Essa fala ratifica o que Pereira (2010) verificou em sua pesquisa, que foi o reducionismo do planejamento às semanas pedagógicas, quando os professores devem participar de palestras, oficinas e minicursos com assuntos que já estão contemplados no planejamento, ou seja: segundo essa autora, o planejamento anual já foi feito independentemente do local em que ele vai ser colocado em prática.

Ficou evidente, na fala da coordenadora, que até as avaliações diagnósticas são elaboradas por elas. Nesse sentido, entendemos que a participação dos professores não tem sido o forte na condução do processo de ensino. São questões que, a um olhar ingênuo, poderão ser entendidas como simples, mas, segundo Pereira (2010), são extremamente sérias, mostrando “a ausência de um processo de construção democrático e evidenciam uma centralização na medida em que aqueles que exercem uma função de coordenação têm, via de regra, pouco compromisso de considerar a opinião do coletivo e de manter um diálogo com os seus pares”.

Por isso, na maioria das vezes, os planejamentos se apresentam, a cada dia, mais fragmentados e isolados, sem a participação coletiva de todos os sujeitos envolvidos na ação educativa. Esse processo de fragmentação vem se desenvolvendo de forma bastante acelerada e de uma maneira que os próprios gestores se apresentam conformados com essa situação. Vale ressaltar que o processo de fragmentação não vem se aprofundando, apenas, no planejamento, mas também na questão dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, como foi expresso nos discursos dos entrevistados, que seguem a perspectiva da coordenadora geral 1. Afirma ela:

Nos planejamentos temos buscado discutir com os professores o que de fato é essencial para que nossos alunos precisem aprimorar seus conhecimentos. Temos incentivado que não é obrigado trabalhar os conteúdos de pé a ponta, mas que nossos alunos saiam de cada ano de estudo com uma base boa: saiba ler, escrever, interpretar, e dá conta das operações, enfim [...] A gente tem visto que o que de fato a gente consegue trabalhar é o que é essencial, porque a gente tem muito conteúdo, muita coisa, mas que de fato o aluno nosso aprenda, que se apodere daquilo ali que foi trabalhado com ele. Então, a gente quer do professor é isso. O essencial é a gente trabalhar isso no 1º, no 2º e a partir daí a gente vai montar as estratégias, e outra coisa: das demandas desse ano, o que a gente percebeu, que, independente da série, é preciso avaliar o nível que o aluno tá é Pré-Silábico, é Silábico, e aí a gente busca dá um suporte ao professor pra que naquela série, independente de ser multisseriado ou não, ele tem todos esses níveis (CG1).

Então, na perspectiva de romper com essa visão minimalista da educação, ou seja, que fragmenta os segmentos que compõem a comunidade escolar, chegando, na maioria das vezes, à fragmentação do próprio segmento, é que necessitamos, urgentemente, desenvolver estratégias que reconsiderem os coletivos do campo, e lutar, veementemente, por uma educação verdadeiramente do campo, como a que defendemos neste trabalho, que contempla todas as dimensões dos sujeitos do campo, ou seja, uma Educação **do e no** Campo.

#### 5.1.5. Projeto político-pedagógico das escolas multisseriadas

A respeito do projeto político-pedagógico (PPP), ficou evidente que os 100% dos entrevistados não têm clareza do que, realmente, significa o mesmo, tendo em vista que as falas dos sujeitos seguem a argumentação da Coordenadora geral 2, que entende que concentrar tempo na preparação do PPP compromete o tempo da organização pedagógica e, para ela, a maior parte do tempo escolar deve ser para a organização das atividades que

devem ser desenvolvidas em sala de aula, como se o projeto político pedagógico não tratasse da própria organização pedagógica, assim afirma ela:

Não podemos concentrar tanto tempo só pra esses documentos (PPP) maiores. Temos que olhar mais para o pedagógico. Não tem como, né? Fugir da BNCC, o povo critica, critica, mas o que nos resta é andar de acordo com os documentos oficiais (CG2).

Os 100% dos entrevistados demonstram ter conhecimento de que o projeto político-pedagógico deve representar a identidade da escola, de ser mais trabalhado com os professores e que precisa, de fato, ser colocado em prática e que para isso é indispensável à participação da comunidade escolar. No entanto, argumentam que isso não tem sido possível diante de outras demandas mais urgentes que vão aparecendo e que precisam também de respostas e direcionamentos mais imediatos, como é destacado nas falas a seguir,

O PPP precisa ser a cara da escola [...], e o dia a dia da escola, eu penso assim, mas, precisa esse documento, precisa sair da gaveta e ser mais trabalhado com os professores, pois precisamos inserir as questões que vêm surgindo como o SOMA e a Educação Especial. Mas, sei que infelizmente a execução na ponta na sala de aula, mesmo, deixa muito a desejar. As escolas maiores são responsáveis por esse documento, porque têm sua própria equipe para mobilizar a comunidade e pelo menos tentar garantir a participação da comunidade escolar. Enfim, fazemos o possível para garantir a participação ativa dos seguimentos, mas nem sempre conseguimos por diversas questões e/ou demandas que vão surgindo, a exemplo de que há pais que acham que a escola chama muito pra reunião e isso é muito complicado (S1).

Além dessa compreensão, os entrevistados ressaltaram que todas as escolas têm projeto político-pedagógico, sendo as escolas-pólos com seus PPPs próprios e as multisseriadas são agrupadas por proximidade de localização. Esse agrupamento é destacado na afirmação a seguir:

Fica um documento por área das escolas rurais e o documento fica lá. O documento que temos agora ele tá defasado. A organização é: temos uma ordem de serviço, temos o plano de trabalho que o Estado acompanha também. Ah! Perdão, é o Plano Municipal que tem as metas maiores para o município. [...] As escolas pequenas, multisseriadas, são agrupadas. A gente organiza de forma que as visitas e o acompanhamento sejam garantidas/os. A gente tenta ao máximo pra ajudar o professor, [...] priorizando as urgências da semana porque temos um encontro quinzenal, porque precisa ter essa ida às escolas (CG1).



Outra constatação que podemos verificar, que não se efetiva na prática da gestão, diz respeito ao fato dos 100% dos entrevistados defenderem a participação ativa nas reformulações dos PPPs, porém suas falas revelam que a reformulação desse documento tem ficado a cargo, apenas, da *equipe técnica da secretaria e a participação dos professores é reduzida a uma reunião consultiva*. Outro fato curioso é que em nenhum momento os entrevistados citaram os estudantes como sujeitos partícipes, assim como destacou o Secretário 2:

Os projetos político-pedagógicos são elaborados pelos próprios gestores e a equipe de coordenação é que faz a parte teórica. Esse documento, ainda, é muito pouco consultado. E a gente vai elaborar um questionário para coletar informações dos vários seguimentos para termos um panorama da situação e depois pretendemos juntar os professores num momento coletivo para apresentar os pontos de mudanças e até acrescentar outros, caso achem necessário (S2).

Desta forma, é perceptível que esse documento, por não ser fruto do trabalho coletivo, está longe de significar, de fato, a identidade da escola, tendo em vista que não representa o interesse das populações do campo nem, muito menos, nasce a partir dele.

## **5.2. O fechamento de escolas no campo: o discurso da nucleação e polarização como estratégia para a qualidade**

Antes de discutir os achados da pesquisa, especificamente sobre essa temática, consideramos importante deixar claro que compreendemos o fechamento de escolas no campo, sobretudo as multisseriadas, como um fenômeno que tem por objetivo a negação do direito a qualquer cidadão e, no nosso caso específico, aos sujeitos do campo à educação, pois, como está previsto na Constituição Federal, em seu artigo 205: “A Educação é um direito de todos, e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A nucleação escolar sabe-se, consiste ( e ainda justificou-se) no argumento de melhor atendimento escolar a partir de uma estrutura física, tecnológica e pedagógica ampliada, centralizada em escolas núcleo, com um maior número de estudantes que são transportados de suas comunidades para essa escola, o que torna possível a divisão por *séries*, bem como

a formação contínua dos educadores, o acesso a uma biblioteca, a práticas de esportes, e, posteriormente, o acesso à internet, dentre outros benefícios, propagandeados pela gestão.

Então, a respeito dessa temática, a pesquisa revelou, através das argumentações dos 100% dos respondentes, que se encontra em curso duas estratégias de fechamento de escolas, a saber: o agrupamento ou remanejamento de alunos intra-campo<sup>82</sup> e o deslocamento de todos os alunos do 5º ano do campo para a sede do município, assim como esclareceu o Secretário 1:

No caso das escolas que estamos fechando o aluno vem pra escola mais próxima da sua casa dentro do campo [...]. Como já tinha um transporte que levava os alunos do 5º ao 9º anos e muitos pais preferiam mandar os filhos que estavam ainda no 3º e 4º anos, esses meninos pulavam a escola, aí fragilizou mais ainda. Eu não posso obrigar o pai a colocar na escola da comunidade e como passa transporte eles (os pais) têm mais uma opção (S1).

Não se evidencia na fala um questionamento do fechamento e de suas causas e, nesse sentido, o transporte escolar aparece como algo fundamental para assegurar o acesso e o deslocamento da comunidade. Também, não conseguimos identificar nas falas ações na perspectiva de refletir e estimular a manutenção das escolas multisseriadas nos municípios.

A perspectiva de *ajustamento da organização escolar a política geral do Estado e do município*, aparece nos argumentos de 80% dos entrevistados, e esse processo passa pela extinção da multisseriação, conforme podemos verificar na fala abaixo:

A gente ainda tem escolas multisseriadas e por que a gente tem? A gente sabe que não é o que queremos, pois a professora ela tem mais dificuldades em desenvolver o trabalho pedagógico. O ideal era cada um na sua série até pra ela [professora] atender melhor esse aluno, mas o que acontece é que aquela região, área ou comunidade não tem o número de alunos suficiente para formar uma turma. Mas eu não concordo com uma escola aberta com dois três alunos, não faz sentido (G1).

Então, nós temos uma necessidade de juntar, né? Unir com algumas comunidades e daí essas escolas passam a atender a duas, três comunidades, pra termos aí um número de alunos que dê possibilidade de funcionamento [...] É inviável ter uma turma, específica, de 5º ano nas comunidades e nem achamos conveniente deixá-los inseridos na multisseriação, até porque é uma turma que já tem uma especificidade de conteúdos diferentes, mais profundos (S2).

---

<sup>82</sup> Quando ocorre o fechamento de uma escola os alunos são remanejados para uma escola mais próxima situada no campo. No entanto, na maioria das vezes, os alunos virão para uma escola com possibilidade de serem organizados de forma seriada.

Desta forma, inferimos que as escolas multisseriadas no campo a cada dia é causa de grande preocupação, uma vez que os próprios gestores – administradores das políticas – têm se posicionado veementemente a favor do desaparecimento dessas escolas, o que aumenta a sua vulnerabilidade.

Os critérios utilizados pelos municípios para fecharem escolas não constam na legislação educacional nacional, a exemplo da regra determinada pelo CME, que diz respeito a um número mínimo de alunos para que uma escola funcione, não sendo citado em momento algum dessa resolução o respaldo legal da medida.

Quando o remanejamento acontece dentro do próprio campo a perda não é tão grande e o presidente da União Nacional dos Dirigentes de Educação Municipal orienta que não podemos deixar o campo só. Então, sempre que precisamos fechar uma escola, nas reuniões a gente apresenta a situação do número de alunos pra comunidade e a gente vai até as últimas consequências pra não fechar a escola, mas, infelizmente, na maioria das vezes temos que fechar mesmo (S1).

Assim, entendemos que o entrevistado se contradiz ao afirmar que “vai até as últimas consequências pra não fechar a escola”, pois se isso ocorresse de fato, como administrador de políticas, no mínimo teria que fazer cumprir a lei, garantindo o direito da população do campo a estudar perto da sua casa. Contraditoriamente, verificamos que os entrevistados criam critérios para a negação do direito, descumprindo a lei. Em relação as suas ações, em vez de convergir para estimular a comunidade a valorizar a escola na comunidade, promovem ações que fomentam o deslocamento dos alunos para a sede do município, através do oferecimento do transporte escolar, como pode ser constatado na fala a seguir:

Nas reuniões com a comunidade a gente apresenta a situação do número de alunos que não dá pra funcionar uma escola com três, quatro ou seis alunos, aí a gente vai até as últimas pra não fechar a escola. Mas como já tem um transporte que leva os alunos do 5º ao 9º ano e muitos pais preferem mandar seus filhos que estavam ainda no 3º e 4º pra escolas polos que funcionam na organização seriada, a escola da comunidade ficou fragilizada (G2).

No que se refere ao *papel do Conselho Municipal de Educação*, com relação ao funcionamento e fechamento das escolas, vejamos:

Temos o Conselho. Então, este conselho tem uma regra que é a de permanecer com a escola aberta, caso tenha até 10 alunos. A escola tendo

10 alunos não fecha! Foi o caso de uma escola aqui, a de Riachão, que tinha 9 alunos e a comunidade se mobilizou tanto que a gente deixou um aluno do quinto ano lá pra não fechar a escola. Por quê? Porque a gente sabe que quando fecha uma escola fecha a identidade de uma comunidade. Então, fechamos Salinas dos Mangaios e para isso fizemos reunião com a comunidade, mostramos a necessidade de termos pelo menos 10 alunos, só que não atingiu os 10 alunos. Infelizmente só conseguimos 07 alunos. Então, convocamos a comunidade e fizemos uma reunião e nessa colocamos para a comunidade os motivos para o fechamento da escola, registramos em ata, colocamos e enviamos ao conselho, certo? Tudo documentado e de acordo com a determinação do conselho: a regra de ter no mínimo 10 alunos. Essa regra foi discutida com os membros do Conselho o qual delibera o fechamento porque ele tem essa função. Mesmo assim temos que ter muita cautela porque se a comunidade mostrar que a escola tem condições ela permanece aberta (S1).

O relato demonstrou certa estranheza quanto a imposição de uma regra que mais tira direito e que não tem respaldo legal determinar um número mínimo de alunos para se manter uma escola em funcionamento.

No que se refere ao *conhecimento da legislação específica da Educação do Campo*, apenas 20% dos gestores expressaram ter conhecimento sobre a questão, proveniente de duas fontes: a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Ministério da Educação.

### **5.3. Transgredindo a visão negativa da organização multisseriada**

Na perspectiva da existência da organização multisseriada, identificamos em 20% dos entrevistados uma visão positiva por concordar com a presença dessa forma de organização escolar.

Mas eu, particularmente, vejo que o multisseriado tem seus pontos positivos como qualquer outra forma de organização. Uma coisa que gosto muito no multisseriado é que o contato entre as várias séries que permite uma aprendizagem por meio da troca de experiências (CP2).

Eu concordo com a existência da escola multisseriada, porque, por exemplo: a gente tem uma escola com 12 alunos, aí é um aluno do 1º, 2º e 3º ano e assim por diante e se não tivesse a escola multisseriada pra onde esses alunos iriam? Com certeza viriam pra sede e iriam enfrentar muito mais dificuldades, além de ter seu aprendizado mais prejudicado ainda, pois não teriam mais aquela aproximação com a professora, pois quando tá lá na comunidade o relacionamento é muito mais próximo e isso é positivo para a aprendizagem. Nas escolas multisseriadas não têm tanto problema com indisciplina como nas seriadas. O clima nas multisseriadas

é de uma amizade interessante. Percebo isso. Mas entendo também que numa organização seriada eu não vou me prejudicar, porque, claro, se eu estou numa classe só com uma série eu vou me desenvolver melhor, porque eu não vou esperar a professora terminar com outras turmas para poder vir me atender. Acredito que é possível haver aprendizagem significativa nas salas multisseriadas, que o professor é capaz (G2).

É importante destacar que o discurso do Gestor 2, mesmo ele se colocando em concordância com a existência da organização multisseriada, revela uma percepção sobre esse tipo de organização respaldada no paradigma seriado, ao afirmar que “se eu estou numa classe só com uma série eu vou me desenvolver melhor por que eu não vou esperar a professora terminar com outras turmas para poder vir me atender”.

As escolas multisseriadas já provaram que resistem em permanecer, pois mesmo com o oferecimento do transporte na comunidade, percebemos, através das falas dos 100% dos entrevistados, que os pais continuam querendo a escola na comunidade. Vejamos o que afirma a Coordenadora Pedagógica 1 sobre esse assunto:

A reação da comunidade frente à notícia que a escola será fechada tem sido de muita indignação e tristeza, e a gente também, porque a gente sabe que fechar uma escola na comunidade é como tirar dali o direito deles terem acesso à educação na escola mais próxima de sua casa e a gente se entristece (CP1).

Embora não tenha sido objeto de nossa investigação, podemos inferir que não existe um espaço de debate e articulação nas comunidades sobre o funcionamento e fechamento das escolas, como também um conhecimento sobre a legislação que trata destes direitos, cabendo-lhes apenas legitimar a decisão de fechamento dessas escolas, determinado pelo poder público municipal, através de suas assinaturas em atas, ou seja: quando se detecta que numa determinada escola o número de alunos é inferior a dez, é organizado um momento na comunidade em que é solicitado aos responsáveis dos alunos – da escola que será fechada – que assinem uma ata. Por não ocorrer uma discussão prévia junto à comunidade sobre a questão do fechamento dessas escolas que possuem menos de dez alunos, essa ata – que informa o fechamento de determinada escola – é apresentada aos responsáveis como uma solução pré-determinada, pronta, que não poderá ser alterada. Assim, os responsáveis são induzidos a assinarem a ata como se não houvesse outra opção em relação a citada questão, não ocorrendo o direito da comunidade em discutir o problema, decidir, por exemplo, se a

escola poderia ser fechada ou não. As assinaturas na ata são imprescindíveis para que se justifique junto ao Ministério da Educação o fechamento da escola.

Portanto, a argumentação em análise revelou que a insatisfação dos sujeitos do campo, com o fechamento de escolas, pode ser um terreno propício à fomentação da transgressão do modelo seriado de ensino, que é apresentada por Moraes et al (2010, p. 405-406), e com os quais concordamos:

*A transgressão do modelo seriado urbano de ensino como o elemento de convergência dos esforços e das energias criadoras, inventivas e de inovação vivenciados, formulados e desenvolvidos pelos gestores, educadores, estudantes, pais e lideranças comunitárias e dos movimentos sociais no cotidiano das escolas do campo multisseriadas.*

Será nessa perspectiva de transgressão do modelo seriado urbano de ensino que caminharemos como pesquisadora, educadora e cidadã, que compreendemos que as escolas multisseriadas precisam ser resignificadas a partir do contexto do campo como espaço de luta pelo direito a terra, ao trabalho e à educação. E, assim, esperamos contribuir para que reivindicações, como as ditas na fala abaixo, sejam combatidas:

O fechamento de algumas escolas do campo fez parte de reivindicações de professores da sede que se sentiam injustiçados por estarem atuando com uma turma grande e professores da zona rural numa turma muito pequenas. Esses professores poderiam ser mais aproveitados na sede e seriam muito bom pra os alunos da sede, mas para os da escola do sítio era melhor, pois viriam para a sede e teriam a oportunidade de estudar numa série de estudo (G1).

O relato da Gestora 1 é muito pertinente, pois nos leva a uma reflexão mais profunda sobre o quanto é necessário que busquemos unir forças para efetivar de fato o paradigma de Educação do Campo, pois é este que possibilita a transgressão do modelo seriado de ensino. Paire também a visão estereotipada de que o campo não precisa ter professor bom, só a cidade e, veementemente, a gestora encerra sua fala mostrando o consenso geral dos professores de que vir para sede é tão bom para os professores como para os alunos, simplesmente pelo fato dos alunos estudarem em uma única série.

Entendendo que o nosso trabalho poderá contribuir, significativamente, para fortalecer o direito à educação dos sujeitos do campo, compreendendo a necessidade de uma escola com organização específica nas comunidades rurais. Nesse sentido, concordamos com Reis e Rocha (2018, p. 134) ao afirmarem:

Quando levantamos a bandeira contra o fechamento de escolas do campo, não estamos, de forma alguma, negligenciando o aprendizado que essas pessoas, crianças/jovens e adultos, formadoras da população campesina trazem consigo ao longo de suas vidas. Logo, estamos cientes de que a escola não é a única fonte de conhecimento, pois nós, seres humanos, aprendemos o tempo inteiro, justamente por vivermos em constante processo de interação entre objetos e pessoas; por isso não podemos camuflar os aprendizados que são aprendidos fora do ambiente escolar, onde esses deveriam servir de fonte de formação dos processos educativos presentes na escola.

Conforme já assinalado, há por trás da política de fechamento de escolas do Campo uma política de desmonte do Campo, aliada à política do transporte escolar e de expansão do agronegócio. Utilizam-se concepções negativas que supervalorizam os limites e desafios enfrentados nessas escolas, perpetuando o estigma de educação precarizada, bem como do discurso da economia financeira, criando-se um debate superficial, que busca ocultar o verdadeiro objetivo com o fechamento dessas escolas, que é a negação do direito à educação das populações campesinas.

Diante das evidências, contidas nos documentos e observadas nas falas dos entrevistados, e tendo como parâmetro o paradigma da Educação do Campo como princípio norteador da prática de gestão e da organização das escolas localizadas no campo, é possível compreender o processo de precarização e fragilização desta organização escolar no contexto atual. É nesse sentido que expressa, também, a necessidade dos gestores(as) de compreender, amplamente, o campo, assim como a função social da escola no campo e de como podem fortalecer mais as políticas na perspectiva do paradigma da Educação do Campo. Vejamos os depoimentos:

A Educação do Campo, para mim, é uma maneira de se manter o alunado, o agricultor, o filho do agricultor na própria terra, pois no momento que ele é estimulado a conviver no ambiente familiar, a terra, ele vai tomando amor pelo lugar. Quando o aluno ele começa a sair para a zona urbana vai perdendo o vínculo com a zona rural. Então, para mim é importante o aluno estar na zona rural [...]. A escola do campo veio para motivar os alunos a permanecerem no campo onde os jovens fiquem no seio familiar. A gente precisa buscar um caminho porque esse aluno do campo é o aluno que chega pra zona urbana em algum momento. A Educação do Campo tem que se voltar para abrir a visão do aluno, que ele não se contente só com aquele mundinho ali (CG1).

Eu entendo que a Educação do Campo deve ser preparada pra os professores lá da zona rural, aqueles que enfrentam todas as dificuldades e essa proposta de Educação do Campo ajuda o professor a se preparar para passar para os alunos a aprendizagem que eles precisam. Falando do ponto

de vista dos alunos, enquanto população do campo, a Educação do Campo é uma experiência enriquecedora porque a grande maioria, pelo menos as escolas que sou gestor, os professores dão conta na medida do possível de promover essa educação que valoriza os camponeses (G2).

Podemos inferir nas falas que a escola no campo é importante, apenas porque os alunos um dia virão estudar nas escolas da zona urbana. Assim, elas carregam, em suas falas, a visão estereotipada de que o sujeito do campo não precisa estudar ao ressaltar que “educação do campo tem que se voltar para abrir a visão do aluno, que ele não se contente só com aquele mundinho [campo] ali”.

Outra questão que aparece com o uso da nomenclatura Educação do Campo nos cargos das secretarias e na denominação de escolas no campo, foi adotada para se ajustar a legislação, “pois usamos as duas nomenclaturas, não atribuímos diferença entre a educação rural e Educação do Campo. Na verdade, usamos como sinônimos e para ajustar à lei” (CP 1). Possivelmente, para acessar as ações governamentais destinadas aos municípios, principalmente a partir da implementação do Pronacampo no PAR.

#### **5.4. Formação continuada específica**

No que se refere à *formação continuada específica para a docência no campo*, verificamos que: 90% dos sujeitos pesquisados não veem esta necessidade, visto que na sua compreensão os alunos do campo virão para a cidade posteriormente e, conseqüentemente, os professores. Assim, “[...] não vejo a necessidade de ter formação específica para a zona rural. Para mim tem que ser todo num contexto, no geral, quero dizer..., porque quem está lá na zona rural vai vir pra cá pra sede” (S1).

Nossa preocupação aumenta ao constatar que 100% dos entrevistados são graduados e pós-graduados na área da educação, e também pelo fato de atuarem em municípios que têm a maioria da população vivendo no campo. O que parece evidenciar que os centros de formação inicial dos docentes e gestores da educação não têm evidenciado o contexto da cidade e do campo no Brasil, nem problematizado a diversidade social e cultural dos sujeitos, que ali vivem e trabalham, como algo a ser considerado nas práticas pedagógicas.

Essa dificuldade acentua-se à medida que na *formação continuada dos municípios campo de pesquisa*, se enfatiza um programa que parece também não contemplar estas realidades. Vejamos os depoimentos abaixo:



A formação no modelo (SOMA) busca procurar despertar o professor para as habilidades do aluno, o que é muito importante para as escolas do campo. Temos interesse de buscar isso e estreitar os laços com uma formação mais coerente com nossa realidade (CG1).

O que a gente tem são os planejamentos pedagógicos, o SOMA sempre dentro da temática escolhida para o ano letivo e trabalhada na semana pedagógica com oficinas e palestras. Aí estudamos textos relacionados aos subtemas bimestrais. Nós coordenadoras recebemos orientações de uma coordenadora geral e até o momento não houve preocupação quanto a isso (formação continuada para as escolas do campo) (CP1).

Nesse sentido, verificamos também o que Pereira (2010) verificou em sua pesquisa, que foi sobre o reducionismo do planejamento à semana pedagógica, a qual é para participar de palestras, oficinas e minicursos com assuntos que já estão contemplados no planejamento, ou seja: segundo essa autora, o planejamento anual já foi feito, independentemente do local onde ele vai ser colocado em prática. Consequentemente, as formações durante o ano, se relacionam aos conteúdos e as competências a serem trabalhadas pelo planejamento.

### **5.5. Participação da comunidade**

No que se refere à *participação da comunidade na escola*, todas as falas sinalizaram com a existência de conselhos escolares, reuniões de pais e mestres, plantões pedagógicos, e que no início e no final das aulas os pais têm liberdade para conversar com as professoras dos seus filhos e filhas. Todavia, percebemos a dificuldade de uma efetiva participação da comunidade na fala abaixo:

Existem aqueles pais que realmente eles se preocupam com a aprendizagem dos filhos, eles estão presentes nos plantões pedagógicos, a gente marca, convida... Porque a gente também tem que mostrar o resultado da aprendizagem dos alunos, tem de prestar conta [...]. Não fomos educados para participar ativamente e também ainda tem muito professor fechado, resistente aos pais, que às vezes chegam e procuram saber das atividades que foram passadas para os alunos. Temos poucos pais assim, um ou dois que muitas vezes até ligam pra secretaria querendo saber melhor do desempenho do seu filho e reclamam que a professora não gostou porque perguntei (CP1).

A entrevistada deixa claro que a motivação do convite aos pais para vir às reuniões é, unicamente, a necessidade de prestar contas dos resultados do seu trabalho, ou seja, o convite parte da necessidade dos gestores, demonstrando que, realmente, a participação ativa

da comunidade nas decisões da escola não acontece, além de constatar um conformismo nos gestores que pode ser justificado pela ausência de uma educação voltada para o incentivo da participação ativa nas decisões de todas as instâncias da sociedade.

Logo, mediante a referida motivação, entendemos que não cabe aos gestores decidir se a comunidade escolar continue assistindo as reuniões apenas na forma de ouvinte dos resultados do trabalho que os mesmos vêm desenvolvendo.

Essa participação, eu entendo que, acontece através das reuniões nos conselhos escolares, pais e mestres, plantões pedagógicos e nos eventos escolares, pois a comunidade sempre comparece. Há pessoas da comunidade que muitas vezes até ligam para secretaria pra informar alguma coisa que acontece na escola e eles não gostam. Muitos pais já participam até na entrada dos alunos. Mas, assim, a questão da participação é bem complicada, porque nem sempre o pessoal entende que tem espaços diferentes de questionar coisas diferentes. Eu vou fazer uma reunião sobre a parte financeira da escola, reunimos o conselho, não dá pra questionar fechamento de escolas, por exemplo, porque tal escola recebeu um bem e outra não. Isso deve ser questionado diretamente ao secretário. Então, eu oriento que quem estiver no comando da reunião evite essas intervenções. Eu mesma corto! (CG2).

Nesta fala podemos perceber que ela também entende que a presença da comunidade nas reuniões e eventos já é participação, inclusive afirmando que ela acontece. Porém, há contradições ao revelar que a comunidade não sabe os diferentes lugares existentes para questionar, o que demonstra que essas reuniões, de fato, não acontecem e, por isso, supomos, os sujeitos da comunidade tentam aproveitar o espaço que é oferecido, mesmo muitas vezes precisando fugir da pauta, para questionar sobre algo.

Sendo assim, a nossa reflexão é de que a existência dos espaços de participação citados pelos 100% dos entrevistados foi instituída, apenas, para atender às necessidades dos gestores, estando, com isso, muito distante de incentivar, de fato, uma cultura participativa na comunidade escolar, para que a mesma participe ativamente no processo de tomada de decisões. E, infelizmente, tais gestores colocam sob a responsabilidade da comunidade o não desenvolvimento da participação ampla, e do mesmo modo não se questionam sobre a ausência de um trabalho nessa perspectiva, pois é muito mais cômodo atribuir responsabilidades a outrem, como podemos verificar na fala abaixo:

É muito limitada essa participação, tanto por não gostarem, porque pra eles [pais] comprometem o tempo com sua ocupação diária, que na maioria das vezes as crianças estão bem envolvidas nesses afazeres,

como pela falta de conhecimento da importância da escola. Têm as reuniões de pais e mestre, os plantões pedagógicos, mas são bem esvaziadas (CP2).

Essa argumentação nos revela os motivos que limitam – ou impedem – que a comunidade escolar participe. Essa fala reflete a generalizada ausência de reflexão que observamos nos entrevistados sobre a sua própria ação enquanto gestores da educação e administradores de políticas educacionais, no sentido de entender que faltam estratégias para superar esse cenário. Como já nos referimos anteriormente, não cabe mais aos gestores entender esse limite da participação e não desenvolver ações que contribuam para melhorar o nível de participação da comunidade escolar dentro de um sistema que tem como princípio a gestão democrática.

Com isso, nossa reflexão é de que se faz necessário que os gestores repensem sua atuação para superar as dificuldades de participação da comunidade escolar, pois caso isso não ocorra estaremos fadados a continuarmos no *faz de conta* de que acontece essa participação, e, assim, ficaremos cada dia mais distantes da possibilidade de contribuir para que se efetive o paradigma da Educação do Campo, pois este não dispensa a ausência dos sujeitos do campo. Ao contrário, na verdade é a participação desses sujeitos que dá sentido à Educação do Campo.

Portanto, pensar em uma gestão participativa, é pensar nas possibilidades de uma educação comprometida com todos os envolvidos, segundo Luck (2000). O fato da Educação do Campo ser protagonizada pelos movimentos sociais traz numerosas questões no que diz respeito à execução das práticas educativas que ocorrem sob esta denominação. Quando há, de fato, a presença e a participação desses movimentos nos processos escolares e nos diferentes níveis de ensino, interrogações se impõem a práticas que, tradicionalmente, se desenvolviam pelas escolas, pelos educadores e pelas universidades.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objeto de estudo: A gestão e a organização das turmas/classes multisseriadas nos municípios de Barra de Santana e Boqueirão-PB. Tivemos a finalidade de compreender se, e no marco das políticas educacionais destes municípios, a gestão destas escolas estabelecia diálogo com o paradigma da Educação do Campo.

A pesquisa qualitativa, numa perspectiva do materialismo histórico, orientou a triangulação de procedimentos e instrumentos da pesquisa, que se fundamentou num estudo exploratório das produções acadêmicas sobre o nosso objeto de estudo, a análise documental das fontes nacionais e municipais que tratam sobre a Educação do Campo e a gestão educacional, e as entrevistas que buscou resgatar as falas dos sujeitos envolvidos com a gestão das escolas multisseriadas.

A revisão da literatura também nos evidenciou a contribuição do Movimento da Educação do Campo para a agenda política do país, trazendo este debate para o campo dos direitos dos sujeitos, na perspectiva de questionar o paradigma hegemônico de Educação Rural, de retirar da invisibilidade a diversidade dos sujeitos sociais camponeses, de denunciar o descaso e a precarização gerada pelo modelo urbanocêntrico, e, principalmente, na perspectiva de luta por um marco normativo específico da Educação do Campo.

A importância do Movimento da Educação do Campo para desconstruir e reconstruir um novo olhar sobre o Campo, a Educação e as escolas com turmas multisseriadas, foram evidenciando a importância destacada por Arroyo (1999) de pensar a escola multisseriada a partir de outras formas de organização que não o paradigma da serialização, levando em conta toda a riqueza que este espaço proporciona por considerar diferentes idades, saberes e vivências, o que na escola seriada torna-se impossível.

Dessa forma, identificamos a fragilidade da materialização dos princípios e propostas deste paradigma nas políticas educacionais dos municípios, e a dificuldade disto se expressar nos documentos norteadores das ações a serem desenvolvidas pelos gestores municipais, tudo isso fortalecido por práticas de gestão historicamente ancoradas no modelo da Educação Rural, numa visão subalternizada e inferiorizada do campo e das populações camponesas, que dentre outros foram causadores dos altos índices de analfabetismo, de uma escola precarizada, do autoritarismo e do apadrinhamento nos espaços da educação.

O conteúdo dos documentos evidenciou que a conquista deste marco normativo representa, do ponto de vista da política educacional, um reflexo da luta pela democratização,

por ter como protagonistas fundamentais os sujeitos do campo, organizados em diferentes movimentos sociais e sindicais em prol de suas reivindicações.

Nesse sentido, a luta pela efetivação do marco normativo específico da Educação do Campo, que afirme o direito da população rural a uma organização escolar que considere a diversidade dos contextos, dos sujeitos e dos espaços escolares nos quais as práticas de gestão participativa democrática precisam continuar, é de fundamental importância, tendo em vista que a conquista da lei diz respeito à fundamentação legítima das suas reivindicações.

A entrada no campo de pesquisa foi nos possibilitando uma aproximação de como se organizava as escolas/turmas multisseriadas no campo, principalmente, através das falas, nas idas às comunidades para conhecer as escolas que lá estavam. E, gradativamente, conceitos foram revistos, na perspectiva da quebra de uma visão homogeneizadora, como se toda escola/turma multisseriada se organizasse da mesma forma, tivesse a mesma estrutura, e fosse vista da mesma maneira. Assim, identificamos diferentes formas de organização das escolas/turmas multisseriadas.

A pesquisa revelou que as escolas multisseriadas é uma realidade majoritariamente presente no nosso campo de pesquisa, contrariando à vontade dos gestores sobre sua existência. Nesse sentido, a contradição revelada é que quanto mais os gestores traçam estratégias de extinção desse tipo de organização escolar, mas ela encontra formas de existência e resistência, contemplando a própria heterogeneidade do campo brasileiro.

Compreendemos que discutir a organização das escolas multisseriadas num contexto em que muitos gestores públicos entendem que a mesma estaria inevitavelmente condenada ao desaparecimento em nome da modernização e dos indicadores de desempenho da educação, é de fundamental importância. Somente recentemente se começou a pensar na especificidade deste tipo de organização escolar, no direito dos sujeitos camponeses à escolarização, e, principalmente, no papel que estas instituições exerceram nas comunidades rurais no âmbito do processo histórico de constituição da educação brasileira.

Sendo assim, entendemos que lutar contra o fechamento das escolas do campo é a porta inicial para assegurar o direito do acesso, de sua existência na comunidade. Todavia, é necessário pensar a gestão desta escola e a permanência dos sujeitos que estão nela com sucesso.

A escuta da fala dos sujeitos nos mostrou como ainda acontecem desafios no que se refere à socialização, divulgação, discussão, reflexão das políticas educacionais e dos marcos

normativos da educação do nosso país. As pessoas que estão realizando a gestão destas políticas a nível local nem sempre acessam as informações, as discussões, nem possui o entendimento do que representa cada artigo que está previsto dentro da legislação.

Essa ausência de acesso ao marco legal favorece um caminhar conformado e acrítico dos gestores, coordenadores e professores pautado na perspectiva do paradigma hegemônico urbanocêntrico e seriado de ensino, uma vez que inviabiliza o conhecimento sobre o direito que está posto para os sujeitos do campo, assim como impossibilita avanços na construção da Educação do Campo. Então, lutar contra esse paradigma torna-se o nosso principal desafio desse momento histórico do neoliberalismo, que faz avançar o conservadorismo materializado na violência do campo, a exemplo do crescente fechamento de escolas do campo.

Nossos achados provocam e desafiam os centros de formação de professores para pensar como está ocorrendo o processo de formação inicial e continuada dos gestores da educação. A pesquisa revelou que não existe formação continuada na perspectiva da Educação do Campo na forma da lei nem para as escolas multisseriadas nem para as seriadas. O que existe é a semana pedagógica com oficinas e palestras, os planejamentos e a formação continuada referente ao SOMA, que é generalizada e focalizada no trabalho para as avaliações externas.

Outra constatação são as ausências que a escola multisseriadas vem sofrendo e isso é histórico. Porém, entendemos que por termos um marco normativo específico para a Educação do Campo, não justifica tolerarmos esse descaso com as escolas multisseriadas, pois, no nosso campo de pesquisa, essas escolas, ainda, permanecem sem gestor, coordenador, secretários escolares, material didático apropriado e formação continuada de professores, ou seja, a lei está muito distante de ser cumprida.

No entanto, mesmo compreendendo que o presente documento traduz a Educação do Campo como política pública, reconhecendo seu marco normativo, entendemos que existem muitas contradições entre o que o documento expressa e o que acontece na prática como Educação do Campo, conforme percebemos nas falas dos sujeitos e na análise realizada nos documentos das políticas municipais, visto que não houve mudanças no sentido do conceito.

Em relação ao município de Boqueirão, caminhou um pouco na construção do paradigma da Educação do Campo, no sentido deste documento já contemplar essa modalidade de ensino como política pública. No entanto, faz-se necessário trazer esse documento para a prática da formação continuada dos profissionais do magistério, do

planejamento e das reuniões com a comunidade escolar, buscando sempre a socialização e a ressignificação desse paradigma para que este documento de fato se concretize.

Então, podemos afirmar que essa preocupação maior, presente no PAR do município de Boqueirão, dá-se pelo fato do paradigma da Educação do Campo já vir sendo construído, mesmo que este, ainda, permaneça apenas nos documentos da política, mas já podemos perceber certa robustez do paradigma da Educação do Campo como norte desses documentos, visto que as ações do PAR contemplam, também, os professores dos anos finais do ensino fundamental.

No entanto, mesmo, diante desse avanço em termos de documentos, ficou nítido que o município precisa agilizar ações que possam fortalecer a compreensão desse paradigma por parte dos profissionais do magistério, a ponto de que este possa de fato se concretizar e superar o paradigma da educação rural, pois se constatou que, ainda, o mesmo é muito presente na concepção dos sujeitos entrevistados.

O acompanhamento e orientação pedagógicos não são sistemáticos e efetivos pela Secretaria Municipal de Educação, possivelmente refletindo sobre os processos de ensino-aprendizagem dos alunos, não havendo uma política de formação em nenhum dos municípios pesquisados voltada ao contexto de um currículo que atenda uma turma multisseriada, heterogênea, que observe as particularidades das escolas do campo.

A relação entre escola e Secretaria se estabelece justamente na medida em que estes processos precisam ser realizados, não havendo planejamento de gestão, sendo que diante dos prazos e necessidades cotidianas, o órgão público é acionado. Isto é diferente das escolas do contexto urbano, que possuem uma equipe gestora e reuniões de acompanhamento de forma periódica.

No que se refere a participação da comunidade escolar, nossa reflexão é de que se faz necessário que os gestores repensem a atuação para superar as dificuldades de participação da comunidade escolar, pois caso isso não ocorra estaremos fadados a continuarmos no *faz de conta* que acontece essa participação. Porém, ficaremos, cada dia mais, distantes de contribuir para que se efetive o paradigma da Educação do Campo, considerando que este não dispensa a ausência dos sujeitos do campo. Na verdade, é a participação desses sujeitos que dá sentido à Educação do Campo.

Finalizamos, a pesquisa contribui para a abertura de novos estudos sobre a temática no nosso Programa de Pós-Graduação, para que a Educação do Campo transversalize os

estudos sobre a História da Educação, as políticas educacionais, e, especialmente, sobre a Gestão Educacional.

Concordamos com Pereira (2010), quando coloca que as políticas educacionais no Brasil devem considerar as expressivas experiências das escolas no campo, possibilitando um acompanhamento contínuo e próximo à realidade, com o propósito de possibilitar ações de intervenção neste contexto. Apesar das contradições que ofuscam a sua existência, trata-se de uma realidade pulsante que sobrevive ao tempo e das marcas deixadas na sua história. Esta escola não deve ser escondida, mas sim contar com os investimentos necessários para o seu pleno funcionamento, enfrentando os desafios cotidianos desta realidade, pois é exatamente isto que compete a gestão educacional.

Para minha formação como pesquisadora posso afirmar, seguramente, que essa pesquisa me permitiu enxergar contradições históricas e, portanto, a totalidade do objeto de estudo, possibilitando um salto qualitativo na compreensão da Educação do Campo como concepção de ensino ampla que define uma proposta de educação concebida pelos protagonistas que vivem **no** e **do** campo, que atende as suas ansiedades, valoriza e ressignifica suas culturas, saberes, valores, gestos, símbolos, etc. Ao mesmo tempo, que colabora na reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho, além de nos apontar a necessidade urgente do repensar o paradigma seriado na dimensão conceitual e política como importante temática a ser estudada.



## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2010.

ALENTEJANO, Paulo. Modernização da Agricultura. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 479-483. Disponível em: <<<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>>> Acessado em: 15 mai. 2020.

ANDRADE, Edson Francisco de. **Sistemas municipais de educação: impactos na gestão educacional no âmbito do poder local**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. (Série Estudos em Políticas Públicas e Educação)

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 2)

ARAÚJO, Marivaldo Praseres de. **A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas no município de Cametá – Pará**. 2012. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-Pará, 2012. Disponível em: <<http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/dissertmarivaldopraseres.pdf>>> Acessado em: 02 ago. 2019.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O cenário educacional latinoamericano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea)

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 1999. p. 29-40

ARROYO, Miguel Gonzalez. PRIMEIRA PARTE: A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. p. 12-42. (Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2) Disponível em: <<<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/A%20educacao%20basica%20e%20o%20movimento%20social%20do%20campo%20-%20%20colec%20por%20uma%20educacao%20basica%20do%20campo%20no2.pdf/view>>> Acessado em: 20 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. Políticas de formação de educadores(as) de campo. **Caderno Cedes**, Campinas, v 27, n 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <<<http://www.cedes.unicamp.br>>> Acessado em: 02 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. *Gestão Democrática: recuperar sua radicalidade política?* In: CORREA, Bianca Cristina; GARCIA, Teise Oliveira (Orgs.). **Políticas Educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 39-56.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 1996.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. *Política de Educação do Campo: concepções, processos e desafios*. In: CABRAL NETO, Antônio et al (Orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber Editora, 2007. p. 145-173.

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

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. *Novas políticas educacionais para velhas escolas rurais: um estudo de caso no sertão do Piauí*. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n 46, ago. 1983.

BARROS, Oscar Ferreira et al. *Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas*. In: HAGE, Salomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 25-33.

BATISTA, Geovânio Lima. **A política de Educação do Campo no território do Cariri Ocidental paraibano: 2003-2013**. 2019. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós—Graduação em Educação, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande-Paraíba, 2019.

BORGES, Marisa. *A política educacional nos anos de 1980 e 1990: qual a proposta de democratização da gestão escolar?* **Atos de pesquisa em educação**, v 7, n 1, p. 143-174, jan./abr. 2012. Disponível em: <<<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/2714/1935>>> Acessado em: 12 mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 1961. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis)>> Acessado em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 1971. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>> Acessado em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Senado Federal, Brasília, 1996. Disponível em: <<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>>. Acessado em: 10 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB 36, de 2001.** Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001. Disponível em: <<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6803-pceb036-01&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6803-pceb036-01&Itemid=30192)>> Acessado em: 20 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em: <<[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf)>> Acessado em: 10 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Referências para uma política nacional de educação do campo.** Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Caderno de Subsídios. Brasília: Inep/MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008. Disponível em: <<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category\\_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192)>> Acessado em: 06 abr. 2020

\_\_\_\_\_. **Caderno de orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores** (Programa Escola Ativa). Brasília: SECAD/MEC, 2010a. Disponível em: <<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5714-escola-ativa-orientacoes-pedagogicas&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5714-escola-ativa-orientacoes-pedagogicas&Itemid=30192)>> Acessado em: 20 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, Brasília; DF, 05 nov. 2010b.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010c. Disponível em: <<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf)>> Acessado em: 20 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável – PTDRS.** Território do Cariri Oriental – PB. Brasília, DF: SDT/MDA, 2011. Disponível em: <<[http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs\\_qua\\_territorio027.pdf](http://sit.mda.gov.br/download/ptdrs/ptdrs_qua_territorio027.pdf)>> Acessado em: 14 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO** (documento orientador). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais/DPECIRER Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo/CGPEC. Brasília, 2013. Disponível em: <<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192)>> Acessado em: 12 jan. 2020.

BUSS, Rosinete Bloemer Pickler. **Gestão Escolar:** cadernos de estudos. Indaial: Ed. ASSELEVI, 2008.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25 (Coleção Por uma Educação do Campo nº 4) Disponível em: <<<https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/09/vol-4-educac3a7c3a3o-bc3a1sica-do-campo.pdf>>> Acessado em: 10 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do movimento sem terra**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

\_\_\_\_\_. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008. p. 67-86. (Coleção Por uma Educação do Campo nº 7)

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267. Disponível em: <<<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>>> Acessado em: 15 mai. 2020.

CAMPOS, Maria Machado; PATTO, Maria Helena Souza; MUCCI, Cristina. A creche e a pré-escola. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n 39, p. 35-42, nov. 1981. Disponível em: <<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1618/1606>>> Acessado em: 23 nov. 2019.

CARDOSO, Maria Angélica; JACOMELI, Mara Regina Martins. Estado da Arte acerca das escolas multisseriadas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 174-193, mai. 2010. Disponível em: <<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639788/7351>>> Acessado em: 15 jan. 2020.

CARVALHO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil: século XVI-XVIII**. v 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 179-191.

CASTANHA, André Paulo. A introdução do método lancaster no Brasil: história e historiografia. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – IX ANPED SUL**, 2012. Disponível em: <<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1257/12>>> Acessado em: 12 mai. 2020.

CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v 18, n 68, p. 549-564, jul./set. 2010. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/08.pdf>>> Acessado em: 15 fev. 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

**DICIONÁRIO ONLINE DE PORTUGUÊS.** Disponível em: <<<https://www.dicio.com.br/multisseriado/>>> Acessado em: 16 mai. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **Plano Nacional de Educação como política de Estado: antecedentes históricos, avaliação e perspectivas.** 2 ed. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FALLETI, Tulia. Efeitos da descentralização nas relações intergovernamentais: o Brasil em perspectiva comparada. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n 16, p. 46-85, jul./dez. 2006. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a04n16.pdf>>> Acessado em: 10 fev. 2020.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918).** 1996. 362 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo-São Paulo, 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (Orgs.). **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 32-53. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5) Disponível em: <<<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/contribuicoes-para-a-construcao-de-um-projeto-de.pdf>>> Acessado em: 14 abr. 2020.

FERRARI-FILHO, Fernando; PAULA, Luiz Fernando de. Padrões de crescimento e desenvolvimentismo: Uma análise keynesiano-estruturalista. **Nova Economia**, v 26, n 3, p. 775-807, 2016. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/pdf/neco/v26n3/1980-5381-neco-26-03-00775.pdf>>> Acessado em: 12 mai. 2020.

FERREIRA, Rita de Cassia Souza de Vargas. **A gestão em escolas multisseriadas: facetas da educação em outros contextos.** 2018. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade La Salle, Canoas-Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <<<http://svr-net20.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1121/1/rcsvferreira.pdf>>> Acessado em: 23 jan. 2020.

FRANCA, Maíra A. P. **Financiamento e qualidade da educação básica no Brasil: evidências a partir do FUNDEB.** 2013. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal Fluminense, Niterói-Rio de Janeiro, 2013.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **O que é Análise de Conteúdo.** nº 7. São Paulo: EDUC, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo? In: **Seminário de Educação Brasileira, 3.** Campinas: Cedes, 2011.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v 33, n 119,

p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a04v33n119.pdf>>> Acessado em: 23 jan. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2 ed, São Paulo: Cortez, 1997.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: São Paulo, 1998.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. 2009. 207f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<[http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/T\\_programa.pdf](http://www.ppfh.com.br/wp-content/uploads/2014/01/T_programa.pdf)>> Acessado em: 04 mar. 2020.

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Estado e planejamento: a agricultura nos planos de Governo no Brasil (1960-1980). **História & Perspectivas**, n 10, p. 88-108, jan./jun. 1994.

GRACINDO, Regina Vinhaes. Estado, sociedade e gestão da educação: novas prioridades, novas palavras de ordem e novos velhos problemas. **Revista Brasileira de Política e Administração**, Porto Alegre, v. 13, n 1, p. 07-18, 1997.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. p. 42-60.

\_\_\_\_\_. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: **29ª Reunião Anual da ANPED**. Educação, Cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos, Caxambu-MG, 2006. Disponível em: <<<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>>> Acessado em: 23 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Transgredindo o paradigma (multi)seriado nas escolas do campo. In: HAGE, Salomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 399-416.

\_\_\_\_\_. Nucleação e transporte escolar: impactos na educação, na vida dos estudantes e nas comunidades do campo da Amazônia paraense. In: **35ª Reunião Anual da ANPED**. Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI, Porto de Galinhas-PE, 2012. Disponível em: <<[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-1615\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-1615_int.pdf)>> Acessado em: 23 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v 35, n 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>>> Acessado em: 20 out. 2019.

KINJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e educação matemática. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v 39, n 1, p. 211-225, jan./mar. 2013. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a14.pdf>>> Acessado em: 20 mar. 2020.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Editora UnB, 1999.

KONDO, Pedro Kiochi. **Educação do campo: limites e possibilidades**. 2014. 32f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba-Paraná, 2014. Disponível em: <<<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47159/PEDRO%20KIOCHI%20KONDO.pdf?sequence=1>>> Acessado em: 10 fev. 2020.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1970

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

LEME, Maria Carolina; PAREDES, Ricardo; SOUZA, André Portela. A municipalização do ensino fundamental e seu impacto sobre a proficiência no Brasil. In: VELOSO, Fernando et al (Orgs.). **Educação Básica no Brasil**, v 1. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier. p. 261-280.

LESAGE, Pierre. A pedagogia nas escolas mútuas do século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. p. 09-24

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 11 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas estrutura e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIMA, Luciano Mendonça de. Sombras em movimento: os escravos e o quebra-quilos em Campina Grande. **Afro-Ásia**, n 31, p. 163-196, 2004. Disponível em: <<<https://portalseer.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/21074/13666>>> Acessado em: 23 fev. 2020.

LÜCK, Heloísa et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

\_\_\_\_\_. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUKÁCS, Gyorgy. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MADEIRA, Claudemir Pereira. **Da multisseriação à nucleação**: a escola municipal Alfredo Dias de Cerrito/RS – décadas de 1980 a 1990. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <<[http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1742/1/Claudemir\\_Pereira\\_Madeira\\_D\\_issertacao.pdf](http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1742/1/Claudemir_Pereira_Madeira_D_issertacao.pdf)>> Acessado em: 25 jul. 2020.

MAIA, Eny Marisa. A Qualidade do Ensino Básico na zona rural: problemas de administração descentralizada num contexto autoritário. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n 46, p. 16-22, ago. 1983. Disponível em: <<<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1497>>> Acessado em: 20 mai. 2020.

MARTINS, Suzana Maria Silva. **A gestão das classes multisseriadas na educação do campo no município de Inhambupe (BA)**. 2015. 141f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora-Minas Gerais, 2015.

MELLO, Guilherme; ROSSI, Pedro. Do industrialismo à austeridade: a política macro dos governos Dilma. In: CARNEIRO, Ricardo; BALTAR, Paulo; SARTI, Fernando. (Orgs.). **Para Além da Política Econômica**. São Paulo: Editora Unesp, 2018. p. 245-282. Disponível em: <<[http://pedrorossi.org/wp-content/uploads/2018/06/Para-ale\\_m-da-poli\\_tica-econo\\_mica.pdf](http://pedrorossi.org/wp-content/uploads/2018/06/Para-ale_m-da-poli_tica-econo_mica.pdf)>> Acessado em: 10 mai. 2020

MELO, Carlos José de Albuquerque. **Gestão orçamentária participativa** - modelo implementado pelo Inmetro de acordo com as premissas de descentralização da gestão pública. 2004. 104f. Dissertação (Mestrado Profissional em Sistemas de Gestão pela Qualidade Total) – Laboratório de Tecnologia, Gestão de Negócios e Meio Ambiente, Universidade Federal Fluminense, Niterói-Rio de Janeiro, 2004. <<[http://repositorios.inmetro.gov.br/bitstream/10926/664/1/Melo\\_2004.pdf](http://repositorios.inmetro.gov.br/bitstream/10926/664/1/Melo_2004.pdf)>> Acessado em: 15 abr. 2020.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 349-355. Disponível em: <<<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>>> Acessado em: 15 mai. 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Método simultâneo** (verbetes). Dicionário Interativo da Educação Brasileira. EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.



MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Orgs.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: <<<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-e-pesquisa-questoes-para.pdf/view>>> Acessado em: 10 jun. 2019.

\_\_\_\_\_; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do campo. **Revista em Aberto**, Brasília, v 24, n 85, p. 17-31, abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Legislação educacional do campo. In: CALDART, Roseli Saete et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Técnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 453-459. Disponível em: <<<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>>> Acessado em: 15 mai. 2020.

MORAES, Edel et al. Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas nas escolas do campo. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 399-416. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 2)

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 16-27. <<<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-e-pesquisa-questoes-para.pdf/view>>> Acessado em: 10 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. et. al. **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.  
NASCIMENTO, Maria Ercilia do. Democracia redistributiva. Utopia possível? **Tempo da Ciência: revista de ciências sociais e humanas**, v 19, n 37, p. 11-29, 2012. Disponível em: <<<http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/9095>>> Acessado em: 15 abr. 2020.

NUNES, Klivia de Cássia Silva. **Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos: um estudo sobre as escolas do e no campo na região do Bico do Papagaio**. 2018. 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Ana Maria Pádua. **A gestão da escola pública em Teresina: da pretensão democrática à realidade efetiva**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina-Piauí, 2003.

OLIVEIRA, Dilma Maria Andrade de. A política de substituição das escolas isoladas em grupos escolares em Sergipe: 1889/1930. In: **Anais do VII Seminário Nacional de estudos e Pesquisa: história, sociedade e educação no Brasil**, 2006, Campinas-SP, p. 129-130. Disponível em:

<<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/D/Dilma%20maria%20andrade%20de%20oliveira.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/D/Dilma%20maria%20andrade%20de%20oliveira.pdf)>> Acessado em: 03 mai. 2020.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Maria Neusa. **As políticas de municipalização do ensino fundamental no Estado da Bahia nos anos 1990: impactos na gestão e no financiamento da educação municipal**. 2005. Tese (Doutorado). Universidade Federal Rio Grande do Norte, Natal-Rio Grande do Norte, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PALUDO, Conceição. Educação Popular. In: CALDART, Roseli Salette et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 280-287. Disponível em: <<<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>>> Acessado em: 15 mai. 2020.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v 22, n 82, p. 57-88, jan./mar. 2014. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a04v22n82.pdf>>> Acessado em 20 mai. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **Gestão, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

\_\_\_\_\_. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v 36, n 3, p. 763-778, set./dez. 2010. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>>> Acessado em: 03 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Administração escolar: introdução crítica**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PASQUALINE, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Dialética singular-particular-universal: implicações do método Materialista Dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade**, v 27, n 2, p. 362-371, 2015. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>>> Acessado em: 15 mai. 2020.

PAULA, Luiz Fernando de; MODENESI, André de Melo; PIRES, Manoel Carlos C. The tale of the contagion of two crises and policy responses in Brazil: a case of (Keynesian) policy coordination. **Journal of Post Keynesian Economics**, v 37, n 3, p. 408-435, 2015.

\_\_\_\_\_; PIRES, Manoel. Crise e perspectivas para a economia brasileira. **Estudos Avançados**, São Paulo, v 31, n 89, p. 125-144, jan./abr. 2017. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/pdf/ea/v31n89/0103-4014-ea-31-89-0125.pdf>>> Acessado em: 10 mai. 2020.

PEREIRA, Ana Cláudia da Silva. Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. In: **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

PEREIRA, Edirleine dos Santos; MACÊDO, Magda Martins. Escolas multisseriadas do campo: tempos, espaços e vivências. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v 7, n 1, p. 152-169, jan./abr. 2018. Disponível em: <<<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47051/25499>>> Acessado em: 10 mai. 2020.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Modernização, combate à pobreza e mercado de terras: uma análise das políticas do Banco Mundial para agricultura e desenvolvimento rural (1944-2003). **Varia História**, Belo Horizonte, v 32, n 58, p. 225-258, jan./abr. 2016. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/pdf/vh/v32n58/0104-8775-vh-32-58-0225.pdf>>> Acessado em: 15 mai. 2020.

PEREIRA, Mônica Cox de Brito. Revolução Verde. In: CALDART, Roseli Saete et al. (Orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 687-691. Disponível em: <<<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>>> Acessado em: 15 mai. 2020.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba**. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Universidade São Francisco, 2002. (Coleção educação contemporânea)

PINHO, Ana Suely Teixeira de. Tempos e ritmos nas classes multisseriadas: um estudo do tempo escolar no ensino fundamental. In: **34ª Reunião Anual da ANPED**. Educação e justiça social, Natal-RN, 2011. Disponível em: <<<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT13/GT13-911%20int.pdf>>> Acessado em: 23 mar. 2020.

\_\_\_\_\_; CORREIA, Antônio Carlos da Luz. As formas de institucionalização e organização do tempo escolar no ensino fundamental: tempos e ritmos em escolas com classes multisseriadas da Ilha de Maré. In: **35ª Reunião Anual da ANPED**. Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI, Porto de Galinhas-PE, 2012. Disponível em: <<[http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-2264\\_int.pdf](http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT13%20Trabalhos/GT13-2264_int.pdf)>> Acessado em: 23 mar. 2020.

PIRES, Ângela Maria Monteiro da Motta. O planejamento e a gestão da Educação do Campo: o caso de um município pernambucano. In: **32ª Reunião Anual da ANPED**. Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Caxambu-MG, 2009. Disponível em: <<<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT05-5199--Int.pdf>>> Acessado em: 23 mar. 2020.

PORTELA, Adélia Luiza; ATTA, Dilza Maria Andrade. A gestão da educação escolar hoje: o desafio do pedagógico. In: LUZ, Ana Maria de Carvalho (Org.). **Gestão educacional e qualidade social da educação**. Salvador: ISP/UFBA, 2007.

PRADO JR, Caio. **Formação do Brasil contemporâneo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1967.

PRATES, Daniela Magalhães; FRITZ, Bárbara, PAULA, Luiz Fernando de. **O desenvolvimentismo pode ser culpado pela crise?** Uma classificação das políticas econômica e social dos governos do PT ao governo Temer. Instituto de Economia, UFRJ, abr. 2019. Disponível em: <<<http://www.luizfernandodepaula.com.br/ups/prates-et-al-2019-td-ie-ufrj-o-desenvolvimentismo-pode-ser-culpado-pela-crise.pdf>>> Acessado em: 11 fev. 2020.

RODRIGUEZ, Vicente. Financiamento da educação e políticas públicas: o FUNDEF e a política de descentralização. **Cadernos Cedes**, Campinas-SP, v 21, n 55, p. 42-57, nov. 2001. Disponível em: << <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5540.pdf>>> Acessado em: 03 abr.2020.

REIS, Edmerson dos Santos; ROCHA, Ádma Hermenegildo. Fechar escolas no campo: uma manifestação da vulnerabilidade do direito à educação do campo no Semiárido Brasileiro. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v 7, n 1, p.132-150, jan./abr. 2018. Disponível em: <<<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/47050/25498>>> Acessado em: 11 fev. 2020.

RODRIGUES, Melânia Mendonça. Neoreprodutivismo e amesquinamento da formação docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v 15, n 65, p. 128-140, out. 2015. Disponível em: <<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642701/10180>>>. Acessado em: 15 mai. 2020.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1931-1973)**. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SABOURIN, Eric. **Camponeses do Brasil entre a troca mercantil e a reciprocidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2005. p. 89-105.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**, São Paulo, n 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <<<https://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>>> Acessado em: 20. out. 2019.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) **Dicionário da Educação do**

**Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 631-639. Disponível em: <<<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>>> Acessado em: 15 mai. 2020.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas Educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES- ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriadas.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 2)

\_\_\_\_\_. **Docência e Memória:** narrativas de professores de escolas rurais multisseriadas. 2015. 402f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador-Bahia, 2015. Disponível em: <<<https://docplayer.com.br/55418690-Docencia-e-memoria-narrativas-de-professoras-de-escolas-rurais-multisseriadas.html>>> Acessado em: 15 set. 2019.

SARTI, Fernando; HIRATUKA, Célio. Desempenho recente da indústria brasileira no contexto de mudanças estruturais domésticas e globais. In: CARNEIRO, Ricardo; BALTAR, Paulo; SARTI, Fernando (Orgs.). **Para Além da Política Econômica.** São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018. p. 127-170. Disponível em: <<<https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/para-alem-da-politica-economica.pdf>>> Acessado em: 15 mai. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. 15 ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. O legado educacional do “breve século XIX” brasileiro. In: \_\_\_\_ et al. **O legado educacional do século XIX.** Campinas: Autores Associados, 2006. p. 09-32.

\_\_\_\_\_. Teorias pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista Ideação,** Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE, v 10, n 2, p. 11-28, 2º sem. 2008. Disponível em: <<<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4465/3387>>> Acessado em: 16 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação)

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Maria do Socorro. **Os saberes do professorado rural:** construídos na vida, na lida e na formação. 2000. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-Pernambuco, 2000.

\_\_\_\_\_. **As práticas pedagógicas das escolas do campo:** a escola na vida e a vida como escola. 2009. 464f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife-Pernambuco, 2009. Disponível em: <<[https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3710/1/arquivo192\\_1.pdf](https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3710/1/arquivo192_1.pdf)>> Acessado em:

\_\_\_\_\_. Avaliação Nacional e as escolas do campo: tecendo reflexões e perspectivas. In: SILVA, Andréia Ferreira da; RODRIGUES, Melânia Mendonça (Orgs.). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb):** avaliação da educação, organização escolar e trabalho docente em escolas municipais do Estado da Paraíba. Campina Grande: EDUFPG, 2013. p. 67-90.

\_\_\_\_\_. Nas trilhas da memória da materialização da escola no campo brasileiro: da educação rural à Educação do Campo. In: COELHO, George Leonardo Seabra; ARAÚJO, Gilberto Paulino de (Orgs.). **Educação do Campo e cidadania no Brasil Contemporâneo.** Palmas: Universidade Federal do Tocantins/EDUFT, 2018. p. 37-67.

SOUZA, José Nicolau de; CABRAL NETO, Antônio. Proposta pedagógica adaptada ao meio rural: educação das populações rurais como prioridade. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política educacional:** desafio e tendências. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 178-213.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização:** a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: Ed. UNESP, 1998.

\_\_\_\_\_. Espaço da escola e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O Legado Educacional do Século XIX.** 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 35-84.

TORMENA, Ana Aparecida. Planejamento: a importância do plano de trabalho docente na prática pedagógica. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense,** 2008. Curitiba: SEED/PR, 2010. V 1. (Cadernos PDE). Disponível em: <<[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_fafipa\\_ped\\_artigo\\_ana\\_aparecida\\_tormena.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_fafipa_ped_artigo_ana_aparecida_tormena.pdf)>> Acessado em: 16 fev. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.** A pesquisa qualitativa em Educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Relatório Global UNESCO:** abrindo novos caminhos para o empoderamento. TIC no acesso à informação e ao conhecimento para as pessoas com deficiência/UNESCO. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: <<[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/Relatorio\\_Global\\_Unesco\\_FINAL.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/8/Relatorio_Global_Unesco_FINAL.pdf)>> Acessado em: 18 jun. 2020.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A

**ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO  
A PARTIR DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS DA PESQUISA – BOQUEIRÃO**

<b>CATEGORIA</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Metas</b>	<b>Estratégias</b>
<b>Educação do Campo</b>			
<b>PME/Boqueirão</b>	Já nesse município a Educação do Campo foi introduzida como modalidade de ensino entendida a partir do marco legal como educação contextualizada. E em termos de documento, nessa mesma perspectiva, dentro de um universo de vinte metas a Educação do Campo passou a ser contemplada em quatro.	<p><b>1.</b> Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro (4) a cinco (5) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento (50%) das crianças de até três (3) anos até o final da vigência deste PME.</p> <p><b>6.</b> Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento (50%) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco (25%) por cento dos(as) alunos(as) da educação básica.</p>	<p><b>1.14.</b> Garantir a oferta da educação infantil para as populações do campo, quilombola, indígenas e itinerantes, atendendo o critério do redimensionamento da distribuição territorial da oferta e do respeito às diferentes etapas de ensino, compreendendo a necessidade da nucleação de Unidades Educacionais e o deslocamento de crianças, por meio de consulta prévia e informada</p> <p><b>6.20.</b> Atender às escolas do campo na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais.</p> <p><b>6.21.</b> Garantir o atendimento das comunidades do campo, quilombola, negros, indígenas e itinerantes por meio</p>



		<p>da distribuição e/ou redistribuição territorial da oferta deste público, limitando a nucleação de escolas e salas de aulas aos ciclos de aprendizagem no ensino fundamental e o deslocamento de crianças de forma a atender às especificidades dessas comunidades.</p> <p><b>6.22.</b> Assegurar no Projeto Político Pedagógico (PPP) as especificidades dos saberes e fazeres culturais da educação do campo, quilombola, negros, indígenas e itinerantes</p> <p><b>6.26.</b> Ampliar e fortalecer as ações pautadas na Escola Sustentável, em parceria com o Estado e a União, tendo como foco as dimensões da gestão, currículo e espaço físico, visando a promoção da sustentabilidade socioambiental nas Unidades Educacionais Públicas e Privadas, considerando a necessidade do uso racional da água, da energia elétrica e a gestão dos resíduos sólidos.</p>
--	--	--

		<p><b>7.</b> Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB.</p>	<p><b>7.18.</b> Garantir que o currículo das escolas do campo contemple questões da diversidade para populações itinerantes, afro-brasileiras, quilombolas e indígenas, alunos (as) com deficiência, considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e a garantia de desenvolvimento das competências e habilidades na aprendizagem.</p>
		<p><b>8.</b> Elevar a escolaridade média da população de dezoito (18) a vinte e nove (29) anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze (12) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento (25%) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).</p>	<p><b>8.5.</b> Materiais didáticos específicos da EJA, vinculados a financiamentos da União para Educação do Campo, bem como a utilização de metodologias e técnicas pedagógicas apropriadas às necessidades e especificidades da população atendida.</p>

CATEGORIA	Diagnóstico	Metas	Estratégias
Categoria: Gestão educacional			
PME/Boqueirão		<p><b>19.</b>Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico no regime de colaboração.</p>	<p><b>19.2.</b>Promover processos de socialização de informações e de descentralização de tomadas de decisão, contribuindo para a interlocução constante entre setores e sua participação, visando o fortalecimento da gestão democrática na Rede Municipal de Educação;</p> <p><b>19.3.</b>Desenvolver um padrão de gestão que priorize a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade, em sintonia com o PDDE;</p>

			<p><b>19.4.</b> Estimular o fortalecimento de Conselhos Escolares, de acompanhamento e controle social do FUNDEB, do Conselho de Alimentação Escolar, Conselho Municipal de Educação e outros conselhos setoriais e a rede de proteção à criança e ao adolescente, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se a autonomia dos referidos conselhos.</p>
--	--	--	---

<b>CATEGORIA</b>	<b>Diagnóstico</b>	<b>Metas</b>	<b>Estratégias</b>
<b>Categoria: escolas multisseriadas</b>			
<b>PME/Boqueirão</b>	Oferece a educação infantil em salas multisseriadas na zona rural do município.		

**ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL DOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO  
A PARTIR DAS CATEGORIAS ANALÍTICAS DA PESQUISA – BARRA DE  
SANTANA**

CATEGORIA	Diagnóstico	Metas	Estratégias
<b>Educação do Campo</b>			
<b>PME/Barra de Santana</b>	Neste documento a escola do campo é citada, apenas, como parte do Programa Nacional Dinheiro Direto na Escola – PDDE, e dentro de um universo de vinte metas foi contemplada em onze porém, de forma muito geral, além de não apresentar nenhuma discussão sobre o sentido do paradigma da Educação do Campo.	<p><b>1.</b>Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 30% (trinta por cento) das crianças de até três anos até o final da vigência deste PME.</p> <p><b>3.</b>Universalizar, até 2024, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 70% (setenta por cento).</p> <p><b>4.</b>Atender pelo menos 30% da população de 4 a 14 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e</p>	<p><b>1.5.</b>Assegurar o atendimento das populações do campo na educação infantil, buscando atender as peculiaridades de cada comunidade, observando o padrão nacional de qualidade para Educação Infantil bem como as condições de funcionamento das escolas.</p> <p><b>3.6.</b>Fomentar a expansão das matrículas gratuitas do ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo e das pessoas com deficiência;</p> <p><b>3.9.</b>Fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar.</p> <p><b>4.2.</b> Implantar em até 05 anos de vigência do PME, pelo menos duas unidades de ensino rural e urbana salas de recursos multifuncionais, bem como a efetivação d formação continuada dos professores (...)</p>

		<p>altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, na rede regular do ensino, com a garantia do sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados nos termos do art. 208, inciso III, da CF, e do art. 24 da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.</p>	
		<p><b>5.</b> Alfabetizar 70% das crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.</p>	<p><b>5.7-</b> Apoiar e aprimorar a alfabetização de crianças do campo e de populações itinerantes, com a produção e oferta de materiais didáticos específicos.</p>
		<p><b>6.</b> Oferecer educação em tempo integral, em no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.</p>	<p><b>6.4.</b> Atender as escolas do campo na oferta de educação em tempo integral, mediante consulta prévia e informada considerando-se as peculiaridades locais.</p>
		<p><b>7.</b> Fomentar a qualidade da Educação Infantil e Ensino Fundamental com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de</p>	<p><b>7.6-</b> Garantir transporte gratuito para todos os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória (...) visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local.</p>

		<p>modo a atingir as médias do IDEB.</p>	<p><b>7.7.</b>Desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais.</p> <p><b>7.18.</b>Fomentar a educação escolar no campo de populações tradicionais, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários garantindo: o desenvolvimento sustentável, a preservação da identidade cultural, a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para formação inicial e continuada de profissionais da educação formação; e o atendimento em educação especial.</p> <p><b>7.19.</b>Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo, incluindo os conteúdos culturais correspondentes as respectivas comunidades.</p> <p><b>7.20.</b>Mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais.</p>
		<p><b>10.</b>Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de</p>	<p><b>10.3.</b>Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em</p>

		<p>educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.</p>	<p> cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de EJA e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas (se houver), inclusive na modalidade de ensino à distância.</p>
		<p><b>11.</b> Buscar parcerias com os governos federal e estadual e instituições especializadas para oferecer matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e atender a pelo menos 30% da população.</p>	<p><b>11.4.</b>Fomentar o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo, de acordo com os seus interesses e necessidades.</p>
		<p><b>12.</b>Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 20% e a líquida para, 15% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta para, pelo menos, 20% das matrículas, no seguimento público.</p>	<p><b>12.6.</b>Expandir atendimento específico às populações do campo em relação ao acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessa população.</p>
		<p><b>14.</b>Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação</p>	<p><b>14.3-</b> Implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para oferecer o acesso das populações do campo a programas de mestrado e doutorado.</p>



		de 30 mestres e três doutores.	<b>14.7.</b> Estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a gestão de recursos hídricos no semiárido para mitigação dos efeitos da seca e geração de emprego e renda na região.
		<b>15.</b> Garantir em regime de colaboração entre município, união e o estado da Paraíba no prazo de 05 anos de vigência deste PME, política municipal de formação e valorização dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	<b>15.3.</b> Aderir e implementar cursos e programas voltados para a formação de profissionais de educação para as escolas do campo e para educação especial.

CATEGORIA	Diagnóstico	Metas	Estratégias
<b>Categoria: Gestão educacional</b>			
<b>PME/Barra de Santana</b>		<p><b>19.</b> Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, no âmbito das escolas públicas, com apoio técnico e financeiro da união.</p>	<p><b>19.1.</b> Colaborar com o fortalecimento de conselhos escolares e conselho municipal de educação, como instrumento de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional.</p> <p><b>19.2.</b> Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos/as e seus familiares na formulação dos projetos políticos pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares.</p> <p><b>19.3.</b> Favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino.</p> <p><b>19.4.</b> desenvolver em parceria com a União e as IES, programas de formação de diretores e gestores escolares.</p>

CATEGORIA	Diagnóstico	Metas	Estratégias
<b>Categoria: escolas multisseriadas</b>			
<b>PME/Barra de Santana</b>	<p>As turmas, em sua maioria são multisseriadas. Os professores precisam de formações direcionadas à educação infantil para desempenhar um trabalho de qualidade e, conseqüentemente, um ensino e uma aprendizagem de qualidade, que são direitos da criança. Atualmente, essas formações não vêm acontecendo, há apenas os planejamentos bimestrais promovidos pela SEMEC e o acompanhamento do trabalho pedagógico do professor pela coordenação pedagógica. Mesmo com a desativação de algumas unidades de ensino na zona rural e sendo ofertado o transporte escolar [...] ainda permanecem o funcionamento de salas de aula de forma multisseriada [...] da Educação Infantil (04 e 05 anos) ao 5º ano do Ensino Fundamental e de Educação Infantil ao 2º ano e de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Esta é uma realidade bastante adversa [...] proporciona um ensino-aprendizagem com lacunas, pois as habilidades, competências e os conhecimentos de cada ano de estudo não são garantidos conforme recomenda as Diretrizes Nacionais da Educação.</p> <p>Medida para elevar a qualidade da educação: a polarização de algumas escolas para diminuir as turmas multisseriadas.</p>	<p><b>5-</b> Alfabetizar 70% das crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental.</p>	<p><b>5.2-</b> Garantir os direitos de aprendizagem instituídos para cada ano do ciclo inicial de alfabetização com turmas de no máximo 25 alunos com monitoramento permanente nos polos e de pelo menos uma vez por semana nas escolas multisseriadas de campo, a fim de assegurar a alfabetização plena na idade certa, com efetivação dos direitos de aprendizagem dentro de cada ano de estudo.</p>

**APÊNDICE B****ORGANIZAÇÃO MATERIAL DO PAR – FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

PAR	Ações
Barra de Santana	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Disponibilizar 1 kit de material para capacitação de professores, específico da Ed. do Campo, pela SCAD – CAMPO – Tecnologias da educação do campo.</li> <li>2. Capacitar 5 professores cursistas que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas do campo, pela SECAD – CAMPO – formação continuada para professores do campo.</li> </ol>
Boqueirão	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacitar 2 professor(es) cursista(s) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em temas da diversidade, pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação para os Direitos Humanos.</li> <li>2. Capacitar 2 professor(es) cursista(s) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada, pelo SECAD - Formação para Diversidade - Educação para a Diversidade e Cidadania.</li> <li>3. Capacitar 2 professor(es) cursista(s) que atuam na Educação Infantil em temas da diversidade pela SECAD - Formação para Diversidade - Educação para a Diversidade e Cidadania.</li> <li>4. Disponibilizar 1 kit(s) de material para capacitação de professores, específico da Educação no Campo, pela SECAD - CAMPO - Tecnologias da Educação do Campo.</li> <li>5. Capacitar 2 professor(es) cursista(s) que trabalham nos anos finais do ensino fundamental nas escolas do campo, pela SECAD - CAMPO - Formação Continuada para Professores do Campo - 2º Segmento do Ensino Fundamental</li> </ol>

## APÊNDICE C

## ORGANIZAÇÃO MATERIAL PAR – GESTÃO EDUCACIONAL

PAR	Ações
Barra de Santana	<p>Capacitar 8 servidor(es) da SME, para formação dos demais servidores da SME, pelo Programa Nacional de Acompanhamento e Avaliação do PNE e dos Planos Decenais Correspondentes. 2. Capacitar 36 professor(es) cursista(s), para desenvolver e implementar o Projeto Político Pedagógico, pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Currículo e Avaliação . 3. Capacitar 2 servidor(es) da SME em metodologia de planejamento na escola, pelo PDE Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola. 4. Disponibilizar 1 kit(s) de material para capacitação da equipe da secretaria municipal de educação para o desenvolvimento de ações voltadas para a diversidade e os direitos humanos, pela SECAD - Direitos Humanos. 5. Disponibilizar recursos financeiros para 1 unidade(s) escolar(es), para aplicação em projetos decorrentes do PDE Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola. 6. Disponibilizar 1 kit(s) de material informativo, para qualificação da equipe da SME, pelo SECAD - Programa Mais Educação (kit informativo). 7. Atender 4 unidade(s) escolar(es) pelo Programa SECAD - Com-vida (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola).</p>
Boqueirão	<p>Capacitar 6 servidor(es) da SME, para formação de conselheiros escolares, pelo Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. 2. Disponibilizar 1 kit(s) de material para capacitação da equipe da secretaria municipal de educação para o desenvolvimento de ações voltadas para a diversidade e os direitos humanos, pela SECAD - Direitos Humanos. 3. Capacitar 2 servidor(es) da SME em metodologia de planejamento na escola, pelo PDE Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola. 4. Capacitar 15 diretor(es) em curso de especialização, pela Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. 5. Capacitar 15 diretor(es) em curso de aperfeiçoamento, pelo Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - Aperfeiçoamento - Diretores Escolares. 6. Construir juntamente com a SME 1 documento(s) com propostas de reordenamento de rede, pelo Programa Microplanejamento Educacional. 7. Capacitar 4 servidor(es) da SME, para formação dos demais servidores da SME, pelo Programa Nacional de Acompanhamento e Avaliação do PNE e dos Planos Decenais Correspondentes. 8. Capacitar 1 gestor(es) municipal(is) pelo Pradime - Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação. 9. Disponibilizar recursos</p>

	<p>financeiros para 5 unidade(s) escolar(es), para aplicação em projetos decorrentes do PDE Escola - Plano de Desenvolvimento da Escola. 10. Capacitar 4 conselheiro(s), para formação dos demais conselheiros municipais, pelo Pró-Conselho - Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação. 11. Capacitar 5 conselheiro(s), para formação dos demais conselheiros municipais, pelo Programa Formação pela Escola. 12. Atender 3 unidade(s) escolar(es) pelo Programa SECAD - Com-vida (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola).</p>
--	--

**APÊNDICE D****ROTEIRO DE ENTREVISTA  
COORDENADORA PEDAGÓGICA GERAL****Dados pessoais:**

Nome:

Formação Profissional:

Tempo na função:

Exerceu outra função antes? Qual?

1. Descreva o trabalho que você desenvolve na coordenação pedagógica.
2. Como se organiza do ponto de vista administrativo as escolas no campo do município?
3. Como se organiza a proposta pedagógica para as escolas no campo do município?
4. O município desenvolveu ou desenvolve programas específicos para a Educação do Campo? Quais e como?
5. Existe formação continuada, específica, para as escolas no campo? Se sim, como? Se não, por quê?
6. Como se dá a participação das famílias nas escolas no campo?
7. Como se organiza o currículo das escolas multisseriadas?
8. Quais os espaços existentes na escola para participação da comunidade? Existem conselhos escolares? Se sim, quem participa? Se não, por quê?
9. As escolas têm PPP? No caso de resposta positiva perguntar: Como foi elaborado e quem participou? Em caso de resposta negativa perguntar: Por quê?
10. Se existe PPP como se dá a execução dele na escola?

**APÊNDICE E****ROTEIRO DE ENTREVISTA  
COORDENADORA PEDAGÓGICA****Dados pessoais:**

Nome:

Formação Profissional:

Tempo na função:

Exerceu outra função antes? Qual?

1. Descreva o trabalho que você desenvolve na coordenação pedagógica.
2. Como se organiza do ponto de vista administrativo as escolas no campo do município?
3. Como se organiza a proposta pedagógica para as escolas no campo do município
4. O município desenvolveu ou desenvolve programas específicos para a Educação do Campo? Quais e como?
5. Existe formação continuada, específica, para as escolas no campo? Se sim, como? Se não, por quê?
6. Como se dá a participação das famílias nas escolas no campo?
7. Como se organiza o currículo das escolas multisseriadas?
8. Quais os espaços existentes na escola para participação da comunidade? Existem conselhos escolares? Se sim, quem participa? Se não, por quê?
9. As escolas têm PPP? No caso de resposta positiva perguntar: Como foi elaborado e quem participou? Em caso de resposta negativa perguntar: Por quê?
10. Se existe PPP como se dá a execução dele na escola?



## APÊNDICE F

**ROTEIRO DE ENTREVISTA  
GESTORA DAS ESCOLAS NO CAMPO****Dados pessoais:**

Nome:

Formação Acadêmica:

Tempo na função:

Exerceu outra função antes? Qual?

1. Como se organiza as escolas do município do ponto de vista administrativo?
2. O que diferencia uma escola da sede de uma escola no campo?
3. Como se dá a organização pedagógica das escolas no campo?
4. Existem turmas multisseriadas no município? Se sim, como se dá o acompanhamento das mesmas?
5. O município desenvolveu ou desenvolve programas específicos para a Educação do Campo? Se sim, quais e como?
6. Existe formação continuada, específica, para os gestores das escolas? Se sim, como ocorre?
7. Descreva sua rotina como gestor/a das escolas e suas principais dificuldades.
8. Como se dá a organização das escolas multisseriadas (rotina, horário, documentação, reuniões, planejamento)?
9. Quais os espaços existentes na escola para participação da comunidade? Existem conselhos escolares? Se sim, quem participa? Se não por quê?
10. As escolas têm PPP? No caso de resposta positiva perguntar: Como foi elaborado e quem participou? Em caso de resposta negativa perguntar: Por quê?
11. Se existe PPP como se dá a execução dele na escola?

**APÊNDICE G****ROTEIRO DE ENTREVISTA  
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO****Dados pessoais:**

Nome:

Formação Acadêmica:

Tempo na função como gestor:

Exerceu outra função antes? Qual?

1. Como se organiza as escolas do município do ponto de vista administrativo?
2. O que diferencia uma escola da sede de uma escola no campo?
3. Como se dá a organização pedagógica das escolas no campo?
4. Existem turmas multisseriadas no município? Se sim, como se dá o acompanhamento das mesmas?
5. O município desenvolveu ou desenvolve programas específicos para a Educação do Campo? Se sim, quais e como?
6. Quais os documentos que regulam a educação no município?
7. Como se dá o processo de indicação dos gestores das escolas do município?
8. Existe formação continuada para as escolas no campo? Se sim, como? Se não, por quê?
9. Existe algum financiamento específico para a infraestrutura das escolas no campo?
10. Nos últimos anos ocorreu fechamento de escolas no município? Se sim, qual foi o procedimento adotado?
11. Quais os espaços existentes na escola para participação da comunidade? Existem conselhos escolares? Se sim, quem participa? Se não por quê?
12. As escolas têm PPP? No caso de resposta positiva perguntar: Como foi elaborado e quem participou? Em caso de resposta negativa perguntar: Por quê?
13. Se existe PPP como se dá a execução dele na escola?

## ANEXO

UFCG - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ALCIDES  
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE CAMPINA  
GRANDE / HUAC - UFCG



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A ORGANIZAÇÃO E A GESTÃO EDUCACIONAL DAS ESCOLAS/TURMAS MULTISSERIADAS NOS MUNICÍPIOS DE BARRA DE SANTANA E BOQUEIRÃO - PARAÍBA

**Pesquisador:** ROSA AMELIA DE QUEIROZ BARROS

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 12483219.5.0000.5182

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 3.541.801

**Apresentação do Projeto:**

O projeto tem como finalidade compreender a gestão educacional das escolas/turmas multisseriadas do campo no contexto da política municipal de educação no Cariri paraibano e, nesse contexto de ensino, identifica-se que há classes muito heterogêneas, com discentes matriculados da educação Infantil ao 5º quinto ano do ensino fundamental, com idades variadas e sob a responsabilidade de apenas um professor.

**Objetivo da Pesquisa:**

Compreender como se organiza a gestão educacional das escolas/turma multisseriadas do campo em municípios do Cariri Paraibano;

Identificar e analisar a organização e funcionamento das escolas/turmas multisseriadas em municípios do Cariri Paraibano; Caracterizar os marcos normativo da educação do campo e como suas formulações podem auxiliar na gestão das escolas/turmas multisseriadas do campo;

Verificar as implicações da gestão educacional municipal no funcionamento das escolas/turmas multisseriadas.

**Endereço:** Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n

**Bairro:** São José

**CEP:** 58.107-670

**UF:** PB

**Município:** CAMPINA GRANDE

**Telefone:** (83)2101-5545

**Fax:** (83)2101-5523

**E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br