



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA**

LILIANE DA SILVA COELHO

**OFERTA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO: CONHECENDO AS
ESCOLAS/SALAS MULTISSERIADAS**

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2021

LILIANE DA SILVA COELHO

OFERTA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO: CONHECENDO AS
ESCOLAS/SALAS MULTISSERIADAS

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins, UFT - Campus Universitário de Miracema, como parte das exigências para a obtenção do título de licenciatura plena em Pedagogia, sob a orientação do Profº. Drº Antonio Miranda de Oliveira.

MIRACEMA DO TOCANTINS (TO)

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- C672o Cêelho, Liliane da Silva.
Oferta de educação escolar no campo: conhecendo as escolas/salas
multisseriadas. / Liliane da Silva Cêelho. – Miracema, TO, 2021.
51 f.
Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Miracema - Curso de Pedagogia, 2021.
Orientador: Antonio Miranda de Oliveira
1. Escola Multisseriadas. 2. Educação do/no campo. 3. Escolas precárias .
4. Educação campesina. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

LILIANE DA SILVA COELHO

OFERTA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CAMPO: CONHECENDO AS
ESCOLAS/SALAS MULTISSERIADAS

Monografia apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus de Miracema, Curso de Pedagogia, foi avaliada para a obtenção do título de Licenciada e aprovada em sua forma final pela Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de Aprovação 21/09/2021.

Banca Examinadora:



Prof. Dr. Antonio Miranda de Oliveira, Orientador, UFT



Prof.ª. Dr.ª. Layanna Giordana Bernardo Lima, Examinadora, UFT



Prof.ª. Esp. Rafaela Feitosa Belém, Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

Agradeço aqui primeiramente a Deus, sem ele não estaria onde estou hoje. Depois dele quero aqui deixar registrado in memória de minha Vó materna Ilda Folha Da Silva, que me fez escolher estudar dentro de casa, naqueles tempos de jovem, queria apenas sair de dentro de casa e conhecer o mundo, sem condições de me manter em outra cidade me pediu que fizesse a inscrição para o curso de pedagogia em Miracema, atendendo ao seu desejo, eu que desde os 7 anos de idade era sua companheira, atendi, contei isso no meu primeiro dia de aula, e um professor me chamou atenção por diversas vezes, lembro até hoje em pleno seminário ele disse a seguinte frase “escolha o curso que você almeja ser no futuro, não porque sua vó pediu” mal sabia ele que no meu segundo semestre já tinha me identificado com o curso e que não pretendia seguir outra profissão, me dediquei e segui firme na minha jornada e hoje deixo registrado aqui que tudo que fiz até hoje foi lhe dar orgulho.

Depois agradecer as minhas amigas, falo assim, pois são três, Tainara Pinheiro Barbosa, Beatriz Cardoso Vivaz e Waldenia Pereira da Silva. Tainara Pinheiro Barbosa que caminhou comigo essa jornada de 4 anos, aos tramos e barrancos no dizer popular seguimos firmes, companheiras de longos estudos, o fundo do seu quintal que o diga.

Beatriz Cardoso Vivaz que conheci na Universidade Federal do Tocantins, e digo hoje que foi encontro de almas, mesmo com personalidades fortes conseguimos nos alinhar e essa amizade rendeu longos frutos de estudo e amizade para toda uma vida.

Também agradecer a toda minha família pelo apoio financeiramente e psicologicamente, a minha Mãe Jucimar Folha da Silva por sempre me apoiar e não deixar eu perder a cabeça e a minha tia Terezinha de Jesus folha da silva, por tudo que fez para no começo eu conseguir ir a faculdade.

O meu muito obrigada a todos.

Uma das formas de luta contra o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro bico. (Paulo Freire, 1996).

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso propõe uma reflexão no sentido de conhecer o debate acerca da escola/sala multisseriada. Seu objetivo principal foi conhecer o debate acerca da escola/sala multisseriada, tomando como referência uma literatura da área e pesquisas realizadas na região do Bico do Papagaio, no Estado do Tocantins. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, apresentando as práticas das escolas multisseriadas, os desafios e anseios dos professores dessas escolas/salas multisseriadas. Esta é uma instituição onde o ensino ocorre de forma precária e fora de contexto devido à falta de informações, de possibilidades, bem como de formação inicial e continuidade para seus profissionais. Vê-se que a escola multisseriada é empobrecida porque é uma escola que oferta educação para a população pobre, já excluída e marginalizada, econômica e socialmente. Isto, no entanto não significa dizer que o formato multisseriado só possa reproduzir a exclusão.

Palavras-chave: Educação. Escolas/salas multisseriadas. Campo.

ABSTRACT

This course conclusion work proposes a reflection in order to get to know the debate about the multigrade school/classroom. Its main objective was to get to know the debate about the multigrade school/classroom, taking as a reference literature in the area and research carried out in the region of Bico do Papagaio, in the State of Tocantins. This is a qualitative, bibliographical and documentary research, presenting the practices of multigrade schools, the challenges and concerns of teachers in these multigrade schools/classrooms. This is an institution where teaching takes place in a precarious way and out of context due to the lack of information, possibilities, as well as initial training and continuity for its professionals. It is seen that the multigrade school is impoverished because it is a school that offers education to the poor population, already excluded and marginalized, economically and socially. This, however, does not mean to say that the multigrade format can only reproduce the exclusion.

Key words: Education. Multigrade schools/classrooms. Countryside.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	AS ORIGENS DA ESCOLA MULTISSERIADA.....	11
2.1	Pensando as origens da escola multisseriadas.....	12
3	EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	24
3.1	Educação Rural.....	24
3.2	Educação do Campo.....	28
4	A ESCOLA MULTISSERIADA NO TOCANTINS E SUAS PRÁTICAS.....	38
4.1	Família dos educandos das escolas multisseriadas na região do Bico do Papagaio.....	40
4.2	Prática pedagógica e currículo dos professores da escola/sala multisseriada.....	42
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	45
	REFERENCIAS.....	47

1 INTRODUÇÃO

A educação é um processo histórico e de luta, com isso a neta da lavadeira de roupa do interior se formar em uma universidade é de se aplaudir de pé. E isso foi possível através de lutas incansáveis pela educação para todos, mesmo que no começo o plano do estado seria a educação como formar de governa a mente das pessoas, o tiro como no dizer popular “saiu pela culatra”. Assistir essa luta do povo camponês para que sua cultura seja valorizada, que sua maneira de enxergar a vida seja algo valido que me levou a conhecer as escolas/salas multisseriadas.

Contudo em primeiro instante o intuito desse estudo era apresentar as escolas multisseriadas no município de Miracema do Tocantins, porém devido a pandemia causada pela covid 19 não foi possível, e assim o estudo ficou apenas bibliográfico, abordando uma produção teórica da área, mas também trabalhos de pesquisa oriundas do estado do Tocantins, na região do bico do papagaio, pois seria a melhor forma de conhecer como funciona esse modelo de escola, e poder assim destacar aspectos que tornam essas escolas conhecidas como atraso escolar, e buscando conhecer todas as diretrizes e políticas pública em que esta escola está inserida e como os profissionais que nelas trabalham se organizam e se planejam.

Para tanto esse estudo é enriquecedor para o profissional de pedagogia que atua no campo, pois leigo de várias questões acaba produzindo a mesmice ao sair da academia, e às vezes até ficando perdido diante da sua profissão.

Dessa forma tornou – se objetivo geral conhecer o debate acerca da escola/sala multisseriada, tomando como referência uma literatura da área e pesquisas realizadas na região do Bico do Papagaio, no Estado do Tocantins

E para isso fez -se uma pesquisa exploratória, qualitativa, bibliográfica e documental (BARROS; LEHFELD, 2004; GIL, 2002).

Inicialmente realizou-se um levantamento bibliográfico e documental sobre a trajetória histórica da oferta de educação escolar no campo no Brasil, da Colônia aos dias atuais, para se construir o referencial teórico e metodológico desta pesquisa.

Esse levantamento bibliográfico foi realizado de forma digital no acervo das bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins (UFT), no Portal de Períodos da CAPES/MEC, nos sites do SciELO, no Portal do Ministério da Educação (MEC), no Google Acadêmico, entre outros.

Já, o levantamento documental ocorreu no Portal do MEC, no Portal do Planalto do Governo Federal, no Portal da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC), no

Portal da Prefeitura de Miracema, especialmente na Secretaria de Educação de Miracema do Tocantins (TO), entre outros portais que julgamos necessários no decorrer deste estudo. E em artigos sobre educação do campo e salas multisseriadas, como o texto de Hage (2008) que traz uma pesquisa sobre a escola/sala multisseriada em conversa com os próprios camponeses para que relatassem suas opiniões sobre esse método. Utilizou-se também o texto de Nunes (2008) como base deste estudo, uma vez que não houve oportunidade pesquisa *in loco* devido à pandemia causada pela Covid-19.

De posse do material selecionado fez-se a leitura através de fichamentos e resumos das obras e dos documentos selecionados, e posteriormente, sua análise numa perspectiva crítica, reflexiva e propositiva no processo de construção e de escrita do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Assim, a escrita do trabalho iniciou -se pela história da educação, contextualizando desde o princípio, os primeiros modos de educação registrados na história, no mundo e no Brasil. Essa recapitulação se faz necessária para que possamos ver onde se divide a escola em seriada e multisseriada.

Logo partimos para a segunda etapa, onde se faz necessário o debate quanto a educação que está presente no campo, onde se faz presente a maioria das escolas multisseriadas assim fazendo com que não se atribua de forma errônea a essa população uma educação que não condiz com seus ideais, o que vinha acontecendo bastante e assim tiveram que dividir a educação da população camponesa em dois tópicos, para que todos entendam que essa população não é diferente da que vive no meio rural, cada ser humano está inserido em uma cultura, e isso precisa ser respeitado, e por isso essa segunda etapa firmou o compromisso em dividir e entender educação rural e educação do/no campo, para que não haja embaraço nas ideias que essa população almeja.

E por fim, e não menos importante, a terceira etapa desse estudo que mostra como é a escola/sala multisseriada na região do bico do papagaio, utilizando como referência as cidades de Tocantinópolis e Araguatins, onde se fala sobre a estrutura, sobre as dificuldades que os professores encontram ao se depararem com escolas/salas sem o menor planejamento adequado e ainda sem apoio para entenderem esse método

2 AS ORIGENS DA ESCOLA MULTISSERIADA

Com o intuito de esclarecer sobre o que e qual a história da escola multisseriada, início este texto falando primeiramente de ensino, pois desde o início dos tempos sempre esteve presente o ensino, ou a tarefa que o ser humano precisava aprender para desenvolver seu trabalho (ENGUITA, 1989).

Na idade média (PANTEL, 2011, p.29) esse ensino se dava pela própria família, especialmente no meio rural, pais transmitiam seus conhecimentos para seus filhos e trocavam “ideias com outros pais” e mandavam seus filhos para outras fazendas com o intuito de que aprendessem não apenas o ofício, mas auto disciplinamento, pois lá serviam como servos, e dessa maneira os laços afetivos não interviam na relação, uma vez que os aprendizados se baseavam nas relações sociais de trabalho. Diz ainda que’

(...) em todas as sociedades, ao longo da história, sempre esteve presente alguma forma de preparo ou formação para a introdução dos sujeitos no mundo do trabalho, processo usualmente estabelecido em outra (s) esfera (s), que não a da produção em si - mas frequentemente na da família. (PANTEL, 2011, p. 29).

Ainda na idade média e, falando especificamente de Portugal, surgiram “os primeiros orfanatos, internatos para crianças consideradas marginais, pois naquela época já eram preocupações dos dominantes devido ao grande avanço da população que não tinham meios de produção e sobrevivência” (PANTEL, 2011, p. 30). Logo depois, segundo (ENGUITA 1989 citado por Pantel 2011, p. 30), com a revolução industrial essas instituições se tornaram as primeiras escolas de massas, o que seria a “solução” para o problema da crescente população, resolvendo também a questão de disciplinamento, moralização e formação para o mundo do trabalho, nesse período as escolas começaram a doutrinar as crianças pela religião, fazendo com que elas aprendessem a agir como boas serventes, sem intenção alguma de alfabetizar.

Os espaços pensados como escola estavam muito próximos de processos de catequização via religião. E assim, apenas no século XX o ensino das primeiras letras tenha sido introduzido a essa população, como sempre mais um plano dos governantes, que entenderam que a educação seria a forma mais eficiente de controle social, e para isso a religião se apresentava como uma boa opção. Dessa forma a educação de massas passou a ser realizada por ordens religiosas, que estabeleciam o ensino das primeiras letras e para tanto controlando a população, para que não se opusessem às ordens emanadas dos donos do poder (PANTEL, 2011).

Assim a educação começou a ser configurada de acordo com as ideologias dominantes, a vez seria a indústria, de acordo com o que estabeleciam nas indústrias as escolas acatavam como método de ensino, ou seja, necessitavam de um trabalhador doutrinado, subordinado e que meramente soubessem o básico.

Logo notamos o interesse das empresas no meio educativo, algo que até hoje vemos presente em algumas escolas, e por isso na França ainda no século XIX houve debates quanto à eliminação do ensino mútuo pelo simultâneo, ou seja, ensino mútuo, um ensino geral, sem divisões, seja por idade ou nível de aprendizagem, o simultâneo é o que está nos dias atuais, dividido em serie e idade. Mesmo que o ensino mútuo tenha se mostrado eficiente em questão de menos tempo e maiores resultados, o que levou a fazer a troca foi justamente o tempo, pois a questão não seria ensinar em menos tempo, mas sim manter a população mais tempo na sala com a intenção de discipliná-la. Com base nisso o ensino simultâneo obteve avaliação melhor com relação ao mutuo, tornando assim uma escola aceita e pensada como solução para todos os problemas que os dominantes tinham com a população (ENGUITA, 1989 citado por PANTEL, 2011, p. 31).

Para entendermos melhor o ensino em sala/escola multisseriada vamos começar entendendo o termo.

2.1 Pensando as origens da escola multisseriadas

Nesta seção tivemos o objetivo de realizar leituras que nos ajudassem a apresentar algumas referências sobre as origens da escola multisseriada. Nosso objetivo principal é trazer elementos que nos ajudem a entender a história das salas/escolas multisseriadas. Neste movimento, vamos dialogar com alguns autores que elaboraram reflexões importantes acerca dessa temática.

De acordo com Cardoso (2013, p. 33) “A nomenclatura escolas multisseriadas aparece no cenário educacional após os anos de 1970. Antes, as escolas que mantinham, na mesma sala, várias séries sob a regência de um só professor eram denominadas escolas isoladas”. Neste sentido, muito antes de 1970 já existiam escolas multisseriadas, as denominadas isoladas, nesta região central do hoje Tocantins. Em Miracema do Tocantins, não é diferente, buscando a história das escolas municipais localizadas no meio rural, podemos verificar com muita frequência esta denominação de “escola isolada”. Lembramos que apesar do tempo de existência da prática da escola/sala multisserida, somos advertidos de que não há muitos estudos sobre essa temática, como nos lembra Pantel,

A escassez de estudos e pesquisas acerca das escolas rurais multisseriadas (ou a falta de visibilidade das mesmas), vem propiciando, de forma geral, noções equivocadas. Entre elas, chamo atenção para a estabelecida em relação à região sul do Brasil, onde, via de regra, é transmitida a imagem de qualidade de vida e consequentemente “superação” das escolas multisseriadas (frequentemente apontadas enquanto espaço de atraso e precariedade), algo que não condiz com a situação real (PANTEL, 2011, p. 25-26).

Para Cardoso (2013) “Entender o termo multisseriação implica, primeiramente, conceituar o termo seriação”. O que nos ajuda bastante a compreender rumos que foram tomando as práticas pedagógicas na escola multisseriada, inclusive os preconceitos em torno dessa experiência, mas também como esse processo foi e é alimentado por decisões de governo. Diz essa autora:

A seriação significa divisão de acordo com uma classificação. Nas escolas, indica a organização dos alunos em classes graduadas e em agrupamentos, segundo a idade e o nível de desenvolvimento, portanto séries supostamente homogêneas. A graduação do ensino, nas escolas de ensino fundamental, ia da 1ª à 8ª série. Após a Lei nº 11.274/2006, passou para 1º ao 9º ano. Nas escolas unisseriadas – uma série por sala – cada professor assume, sob sua responsabilidade, uma turma, como é o caso das séries iniciais (1º ao 5º ano), ou uma disciplina, no caso das séries finais (6º ao 9º ano). O termo escolas seriadas ou unisseriadas se contrapõe ao termo escolas multisseriadas. (CARDOSO, 2013, P. 33).

Cardoso complementa a discussão trazendo luz para o debate e indicando o sentido dado a multisseriado a partir da origem latina do termo, pois

Multi é um elemento de composição, que tem sua origem no latim. Indica abundância, numerosidade, quantidade. Portanto, multisseriação indica muitas séries. As escolas multisseriadas são organizadas, mantendo em uma mesma sala de aula, várias séries sob a regência de um só professor, sendo, por isso, também denominadas escolas unidocentes. (CARDOSO, 2013, p. 33).

Como vemos a escola multisseriada é aquela que mantém em sua estrutura salas com várias séries sob a responsabilidade de um único professor. Esclarecendo o uso do termo “escola multisseriada”, complementa Cardoso (2013).

Escola multisseriada define a instituição escolar composta unicamente por turma multisseriada. Normalmente essa escola possui uma só classe na qual se concentram os alunos de diferentes séries. Sua ocorrência é maior nos estados da região Norte e Nordeste. Já a turma multisseriada ocorre em escolas, digamos mistas, ou seja, trata-se de uma instituição escolar que tem tanto turmas unisseriadas quanto multisseriadas, ocorrência registrada nos estados do Sul e Sudeste, especialmente em São Paulo. Por exemplo, há escolas compostas por uma turma de 1ª série e outra turma multisseriada – 2ª, 3ª e 4ª séries. (CARDOSO 2013, p. 50).

De acordo com Cardoso (2013, p. 36), foi no período da Primeira República, portanto de 1889 a 1930 que as “elites brasileiras buscaram elevar o país ao status de nação civilizada e

para tanto se tornava necessário universalizar o ensino. Além dessa bandeira da universalização, os republicanos, ergueram a bandeira da gratuidade, da laicidade e da liberdade do ensino”. Embora como vamos ver ao longo desse trabalho, este ensino não terá a mesma qualidade para todos em todos os lugares.

Falando acerca das origens das escolas multisseriadas, Cardoso diz que,

Se, no seu nascedouro, as escolas multisseriadas atendiam tanto a população urbana periférica quanto a rural, atualmente elas se concentram quase que somente na zona rural. Menezes e Santos (2002, p. 2), ao desenvolverem o verbete *Escolas Multisseriadas*, no Dicionário Interativo da Educação Brasileira, afirmam que as escolas no campo se constituem predominantemente de classes multisseriadas. (CARDOSO, 2013, p. 49).

Saviani (1980, p.197) citado por Cardoso (2013, p. 49-50) nos ajuda a entender melhor essa perspectiva de um tipo de organização escolar para cada espaço na sociedade, especialmente quando nos referimos à oferta de educação no campo e na cidade. Ele afirma que,

(...) pode-se deduzir que as escolas rurais não foram criadas para atender os interesses do homem do campo, mas —a escolarização do campo se revela um fenômeno decorrente da expansão das relações capitalistas no campo. Portanto, as escolas no campo tendem a se efetivar conforme os padrões urbanos uma vez que a sociedade capitalista se organiza segundo os padrões urbano-industriais. As escolas rurais assumem, assim, um caráter modernizador. É nessa perspectiva que elas são criadas e recriadas. Porém, apesar do padrão urbano-industrial que delega à escola o formato seriado, graduado, com um professor por série, como entender a existência, ainda hoje, de 95.402 turmas multisseriadas? (SAVIANI, 1980, p. 197).

A partir dessa reflexão, podemos falar acerca do que explica a existência de escolas multisseriadas seria o fato do baixo custo, pois são escolas economicamente precárias, lembrando que a centralidade fica na área urbana. Vejamos o quadro a seguir que apresenta o número de escolas da área urbana e da área rural no Brasil, de acordo com dados do Inep de 2019, de acordo com unidades da federação, em todas as etapas de ensino. Os dados do quadro revelam a maior concentração de matrículas na rede urbana municipal, mas também há uma presença marcante de matrículas no espaço rural, onde ainda há muita presença de salas multisseriadas.

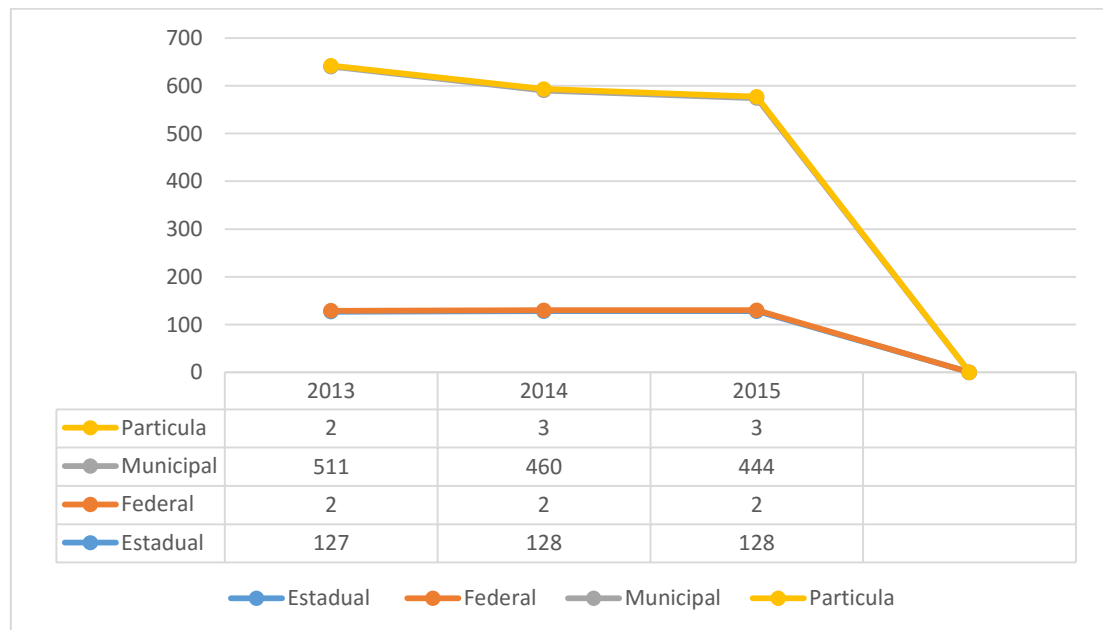
Quadro 1: Número de escolas e de matrículas, por rede no Brasil em 2019.

REDE	Nº DE MATRICULAS
Urbana Estadual	13.446.761
Rural Estadual	786.198
Urbana Municipal	18.018.526
Rural Municipal	235.553

Fonte: Censo escolar/INEP/2019

No Tocantins no ano de 2018 de acordo com o Censo escolar contamos com 1655 escolas de educação básicas, entre elas as estaduais, federais, municipais e particulares. Destas escolas podemos dizer que 1115 são urbanas e 540 rurais, um aumento de escolas rurais e redução das escolas urbanas, pois em 2013 o estado contava com 1745 escolas de educação básica, sendo 63% delas urbanas e 37% rurais de acordo com Nunes (2008). Os registros encontrados sobre escolas multisseriadas são ainda de acordo com o censo escolar de 2013 a 2015, onde conta uma considerável queda do número de escolas rurais multisseriadas.

Gráfico 1: Censo Escolar das Escolas Rurais 2013-2015



Fonte: Censo escolar SEDUC/TO/2015

O fechamento de tais escolas não nos traz uma lógica clara, pois sabemos que essas escolas foram fechadas, mas os alunos precisaram ir para algum lugar, seja para a cidade, seja para outra escola do campo, o que nos mostra falta de interesse em solucionar esse problema, Ferreira e Brandão (2007 p. 81) trazendo uma realidade vivida em 2010, porém não muito distante do ano de 2015, que seria o ano final dessa tabela.

A análise dos dados indica que entre os anos de 2002 e 2010, houve o fechamento oficial de 9,43% das escolas localizadas no perímetro rural. Entre 2002 e 2009, houve um aumento de mais de cem por cento no número de alunos transportados rumo aos centros urbanos, passa de 3.913.318 alunos em 2002, para 8.098.191 alunos no ano de 2009. No período entre 2003 a 2010, houve o fechamento autorizado pelos governos, de 2,8%, ou seja, 18.230 escolas públicas localizadas no meio urbano. Fica evidente uma política de fechamento de escolas públicas, principalmente no meio rural e uma política de supervalorização do transporte em detrimento das escolas do campo. (FERREIRA; BRANDÃO, p. 81)

Para o poder público seria mais lucrativo tal prática, transportar alunos do campo para a cidade, porém esse mesmo autor diz.

As análises dos dados não nos possibilitaram encontrar dados que sustentassem as teorias dos gestores municipais quanto a uma efetiva economia financeira quando ocorre o fechamento de escolas do campo e a concentração de alunos e professores no entorno das sedes administrativas – as “cidades”. Os indicativos apontam para questões e interesses políticos e eleitorais. Constata-se na prática é a desativação de 10 escolas no campo com o argumento de que as escolas nas cidades elevariam a qualidade do ensino, possibilitando a separação em classes de acordo com a faixa etária, o que não significa melhoria do ensino/aprendizagem. Os estudos sobre os dados dos repasses federais apontam um aumento significativo nos repasses ao transporte escolar rural, contradizendo os governantes ao quererem reduzir gastos. Os dados demonstram “alto” custo por aluno quando transportados para as escolas urbanas, revelando falta de planejamento na gestão da educação e ou má intenção no uso ou desvio do dinheiro público por parte dos gestores. (FERREIRA; BRANDÃO, p. 81).

Dessa maneira podemos ver que os estudos voltados para o planejamento da educação do campo desde sempre foram bastante submetidos a setores da área urbana trazendo assim grandes conflitos e sempre uma pesquisa regressa sobre o assunto.

Pensando acerca dos estudos sobre essa temática e do ponto de vista temporal, Cardoso (2013, p. 58) informa que “A maioria dos trabalhos acerca das escolas multisseriadas localizam-se temporalmente nos primeiros anos do século XXI e os estudos sobre as escolas isoladas todos se localizam após o ano de 2004”. A autora lembra ainda que “O tema preferido nas investigações sobre as escolas multisseriadas refere-se à questão dos desafios enfrentados por essas escolas” (p. 63), nas diferentes regiões brasileiras, com oferta de educação de acordo com o desenvolvimento de cada região, como indica Cardoso:

É sob esse aspecto que é possível entender o grande número de escolas isoladas, atualmente multisseriadas, nas regiões Norte e Nordeste. A sociedade brasileira, que produz a miséria e se alimenta dela, precisa manter esse formato para atender as populações mais pobres. Portanto, posso concluir, embora esta questão requiera pesquisas mais acuradas, que a demanda que altera o formato da escola em cada região está intimamente relacionada ao processo de desenvolvimento econômico no intuito de formar força de trabalho especializada ou precária conforme a necessidade do capital. Assim, às regiões fortemente industrializadas um formato de escola, às menos industrializadas, portanto menos desenvolvidas e mais pobres, um formato

mais simples e mais barato. E essa é uma situação que vem desde o Período Imperial, perpassando o período da Primeira República (CARDOSO, 2013, p. 89).

Sabemos que as populações que viviam no Brasil antes da chegada dos colonizadores não eram estruturadas em classes. Conforme Saviani (2008, p. 33), “elas apropriavam-se coletivamente dos meios de subsistência. Nessas populações a educação era espontânea e integral, visto que cada membro assimilava tudo o que era possível”. E continua o autor,

com efeito, havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal. (SAVIANI, 2008, p. 38).

Diz Saviani que “Com a chegada dos colonizadores esse quadro se modifica e têm início —formas específicas de intervenção na prática educativa” (SAVIANI, 2008, p. 39). No início do processo de colonização, mais precisamente em 1537, três franciscanos espanhóis aportaram no Brasil. Eles —constituíram recolhimentos que funcionavam em regime de internatos, como verdadeiras escolas que ensinavam, além da doutrina, a lavrar a terra e outros pequenos ofícios (SAVIANI, 2008, p. 40).

O primeiro vestígio de educação na então colônia Brasil, viria com a chegada de Pedro Álvares Cabral, com a ordem dos franciscanos, com o objetivo de catequização dos nativos, porém nada relacionado à educação. (SAVIANI, 2010, citado por NUNES, 2008).

Os franciscanos foram substituídos por uma nova ordem, os jesuítas, que chegaram ao Brasil em 1549 com o apoio da coroa portuguesa. Nessa época a Igreja Católica sofria tensões junto ao protestantismo fora do Brasil, o que levou a criação da Companhia de Jesus, que tinha a sua frente o Padre Manoel de Nobrega, pioneiro da educação (PANTEL, 2011).

De acordo com Cardoso (2013).

Na primeira fase, caracterizada pela Pedagogia Brasílica, foi proposto o plano educacional elaborado pelo padre Manuel de Nóbrega. Conforme Saviani (2008, p. 43), este plano iniciava com o aprendizado do português para os índios e prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa. (CARDOSO, 2013, p. 93).

Dessa forma notamos o quanto o processo de exploração se fez presente desde o início, negando todas as formas de vivência dos nativos, e submetendo a eles o ensino trazido

de outras terras, que para Ferreira Jr e Bitta (2000) essa empreitada jesuítica foi marcada por um somatório de violência moral, intolerância, prepotência e ganância.

Pantel (2011) diz que esse plano não deu certo e foi substituído por um plano geral, elaborado pela Companhia de Jesus, nomeado *Ratio Studiorum* e era um plano seguido por todos, tanto jesuítas quanto elitistas, pois era um plano destinado agora para os filhos dos colonos e não mais para indígenas, dessa forma, a segunda fase foi marcada pelo *Ratio Studiorum*. Sobre o *Ratio*, Saviani (2008) afirma que.

O plano contido no *Ratio* era de caráter universalista e elitista. Universalista porque se tratava de um plano adotado indistintamente por todos os jesuítas, qualquer que fosse o lugar onde estivesse. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial. Por isso, os estágios iniciais previstos no plano de Nóbrega (aprendizado de português e escola de ler e escrever) foram suprimidos. (SAVIANI, 2008, p. 56).

A escola de ler e escrever, de acordo com Ribeiro (1989),

(...) existia excepcionalmente nos colégios como ocasião de que alguns alunos fossem introduzidos nessas técnicas indispensáveis ao acompanhamento do curso de humanidades. Era próprio desse período que ler, escrever e contar fossem aprendidos dentro das próprias famílias. Embora gratuito, conforme afirma Cardoso (2004, p. 179), —o ensino destinava-se primordialmente aos filhos da classe dominante, representada pelos donos de terra em geral, mas incluíam também os índios, dentro dos objetivos práticos da ação missionária dos jesuítas no Novo Mundo. (RIBEIRO, 1989, p. 28).

Como sabemos os Jesuítas ofertaram educação até 1759, quando foram “expulsos” pelo Márquez de pombal. No entanto, sabemos que na educação brasileira continua muito marcante a presença de ordens religiosas que se dedicam exclusivamente ao trabalho de “evangelizar pela educação”, como é disseminado. Podemos notar a presença de ordens religiosas nos dias de hoje, como por exemplo em Tocantina onde uma ordem religiosa assumiu a gestão de um tradicional colégio, o Frei Antônio, de longa tradição de trabalho com educação no contexto da doutrina social da Igreja Católica.

No período do iluminismo uma nova configuração de ensino se deflagrou com uma educação enraizada no Iluminismo, movimento que utilizava da razão, questionava fortemente a igreja e as autoridades tradicionais, o que dificultou bastante a continuidade da Companhia de Jesus, que foi excluída enquanto promotora da educação, porém seus professores ainda continuavam em serviço (PANTEL, 2011).

Portugal detinha mais recurso e por lá a configuração da educação e do ensino era avançado, as aulas já eram de estado. Enquanto no Brasil uma nova forma se criava, as

reformas pombalinas utilizavam do ensino mutuo ou multisseriado, onde implantaram aulas regias, de forma bastante precária, onde os professores utilizavam de suas próprias casas para transmitir a aulas, ou perambulavam de fazendas em fazendas. Isso pouco contribuiu para alterar a realidade da educação do Brasil e em nada para a educação popular (NUNES, 2008).

A mudança só aconteceu com a vinda da família real para o Brasil, isso em 1808, quando criou cursos profissionalizantes de ensino médio, superior e militar, e também o ensino começou a ser estruturado por níveis, primário (ler e escrever), secundário (aulas regias) e superior (GHIRARDELLI, 2008).

A presença da Coroa Portuguesa no Brasil estava articulada com interesses econômicos, como afirma Lins (1999).

(...) o descobrimento do Brasil consolidou o projeto expansionista e comercial português, iniciado em meados do século XV, perdurando por quase três séculos. Tal fato fundamentou as relações entre a metrópole e a colônia sul-americana na escravidão, extração, monocultura e comércio. Vianna (1975, p. 366) mostra que essa relação passou por amplas modificações administrativas, em 1808, com a chegada da Coroa portuguesa. (LINS, 1999, p. 73).

Ainda sobre essa questão e refletindo o campo da educação, Bastos (1999) afirma que.

[...] em 1808, quando o Brasil passou a ser a sede da Coroa portuguesa, uma série de medidas foram tomadas no campo cultural e educacional. Com a intenção de formar pessoal qualificado para a administração foram criados cursos técnicos e instituições de ensino superior. A instrução pública do ensino de primeiras letras, no entanto, não mereceu a atenção das autoridades. (BASTOS, 1999a, p. 103).

Sobre esse tema, Paiva (1983) assim se expressa:

Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil modificou-se o panorama educacional brasileiro. Tornou-se necessária a organização de um sistema de ensino para atender à demanda educacional da aristocracia portuguesa e preparar quadros para as novas ocupações técnico-burocráticas. Dessa forma, foram criados cursos de caráter marcadamente utilitário, em nível superior, como o de Medicina, Agricultura, Economia Política, Química e Botânica, além das Academias Militares; para favorecer a vida cultural criaram-se as Academias de Ensino Artístico, o Museu Real, a Biblioteca Pública, a Imprensa Régia, entre outras iniciativas. Entretanto, em relação à educação elementar não houve grande progresso; as elites a recebiam em suas casas, como ensino privado. Devemos, contudo, registrar uma iniciativa em favor da instrução popular e do Planejamento Geral do Ensino. (PAIVA 1983, p. 60).

No entanto, apesar dos esforços é importante se questionar quem eram os beneficiados com esse modelo de escola/educação, mesmo quando se considera que já naquele momento havia um grave problema de falta de investimentos, que era de conhecimento público de todos os envolvidos no processo escolar, como o relato abaixo revela.

A falta de investimentos leva a outras questões: nos relatórios dos professores e nos ofícios encontram-se tanto reclamações pela falta e não envio de material quanto autorizações e relatos de envio de material. Os ministros Lino Coutinho e Bernardo de Vasconcelos, em datas diferentes, se referem às diferenças no tratamento dado às escolas: enquanto umas são atendidas outras não o são; enquanto umas devem seguir rigorosamente o método, outras não o seguem. Caberia aqui um aprofundamento investigativo buscando o fator que gerava esse tratamento diferenciado – seria político? Financeiro? Dependeria da classe social à qual determinada escola atendia? Também na base dos problemas enfrentados estava a necessidade social. Estas escolas atendiam as necessidades de quem? (CARDOSO, 2013, p. 114-115).

São muitos os autores que afirmam que o “ensino público contava com poucas escolas, com uma frequência mínima e que o governo, tanto no Período Colonial quanto no Imperial pouca atenção deu ao ensino primário”. Esta precariedade estava presente em todo o território nacional, não apenas na Província de São Paulo (CARDOSO, 2013, p. 124).

Sabemos que vem de longa data a ideia de que ao filho do pobre que vive no campo são necessários apenas “os rudimentos do saber ler, escrever e contar, ou seja, uma escola na qual não se deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras” e o que se vê é que em todas as regiões brasileiras, optou-se pelo modelo da escola multisseriada para cumprir esse objetivo (CARDOSO, 2013, p. 127).

A história registra que em 1821 a Corte Real retorna para Portugal e na sequência ocorre a independência política do Brasil. Nesta conjuntura se faz necessária a construção de uma constituição, e em 1823 Dom Pedro I convocou a Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa, que criou a Comissão de Instrução Pública, que fica responsável pela legislação nacional que:

Neste processo, nossa primeira constituição foi outorgada (em 1824), contendo tópico específico quanto à educação, onde a necessidade de criação de um sistema nacional era apontada a partir da recomendação de que fossem constituídos no Império escolas primárias, ginásios e universidades. (PANTEL, 2011 p. 35).

Em 1827 a Comissão de Instrução Pública implementou a Lei 15 de outubro que se fazia necessário a criação de escolas de primeiras letras em todas as escolas, povoados ou em qualquer local que tinha número de pessoas, e cada presidente de província seria responsável pelo salário dos professores e edificações, e implementou o método a ser usado, método de ensino mútuo, com castigos no método lancasteriano.

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, deverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se. (PLANALTO 15 DE OUTUBRO DE 1827).

O método lancasteriano segundo Saviani (2006) consistia em uma grande quantidade de alunos distribuídos em um salão seguindo o olhar vigoroso do professor utilizando de alunos mestres, alunos mais avançados davam suportes aos outros. Nunes (2008, p. 55) exemplifica.

(...) o ensino de grande quantidade de alunos distribuídos num salão grande, sentados em bancos, os quais contavam com o auxílio de alunos mais adiantados, denominados monitores, que, sob orientação do professor, conduziam o processo de ensino com vigorosa disciplina, por meio de um ensino mecânico, com método de soletrar e silabar, denominado de pedagogia tradicional laica. (NUNES, 2008, p. 55).

Mesmo o ensino mútuo tendo pontos positivos para alguns ainda era um ensino com muitas deficiências. Pantel (2011, p. 37) diz que “as deficiências do método eram expostas pelos ministros do império e presidente das províncias em seus relatórios, o que levou o poder central a transferir a competência de administração aos governos provinciais a administração do ensino primário e secundário”.

Para Cardoso (2013, p. 159), no período entre 1889 e 1930, o governo federal deixou para os estados a função de difundir a instrução primária e assumiu, mas não privativamente, conforme reza o 3º item do artigo 35 da Constituição de 1891, a criação de instituições de ensino superior e secundário nos Estados, responsabilizando-se, privativamente, somente pela legislação sobre o ensino superior em todo o país (Artigo 34 da Constituição de 1891).

Cardoso (2013), diz ainda citando Souza (1998, p. 27), que no “projeto civilizador republicano - a educação popular foi ressaltada como uma necessidade social e política. Social, porque ainda era preciso civilizar, disciplinar, moralizar, higienizar o povo”.

Esta autora falando especificamente da experiência paulista, relaciona a implantação de escolas isoladas com a escola multisseriada que temos hoje, e diz que.

As escolas isoladas paulistas, porém, assim como as escolas de ensino mútuo, mantiveram a formação de grupos heterogêneos numa mesma sala, sob a regência de um só professor. A organização imposta aos grupos escolares impunha, também, às escolas isoladas a divisão destes alunos em pequenas classes, cada qual estudando a mesma matéria. Mas até o final da década de 1890, encontram-se relatórios de professores que afirmam dividir seus alunos em classes conforme a matéria e o grau de adiantamento. A partir dos anos de 1900, a prática de dividir os alunos conforme a matéria desaparece dos relatórios dos inspetores, mantendo, no entanto, alunos em diferentes níveis de adiantamento numa mesma sala, divididos em pequenas classes. Essa prática perpassa todos os períodos republicanos chegando aos nossos dias no formato das escolas multisseriadas (CARDOSO, 2013, p. 215).

A existência de escolas isoladas, multisseriadas, ou seja, uma escola empobrecida para cuidar da educação dos pobres, não foi uma invenção dos pobres, ela é criada exatamente para cumprir funções específicas no sentido de impedir os pobres de se situar adequadamente no mundo. Embora essa experiência estivesse presente em todas as regiões brasileiras, em algumas ela ainda é “necessidade” dos governos e das populações mais pobres, como expressa, Hage (2011) dizendo que em seu trabalho tem sido possível,

(...) identificar uma ambiguidade muito característica da dinâmica das escolas rurais multisseriadas: o quadro dramático de precarização e abandono em que elas se encontram, reflexo do descaso com que é tratada a escolarização obrigatória ofertada às populações do campo, e, ao mesmo tempo, as possibilidades construídas pelos educadores, gestores e sujeitos do campo no cotidiano das ações educativas, evidenciando situações criativas e inovadoras que desafiam as condições adversas configuradoras da realidade existencial dessas escolas (HAGE, 2011, p. 99).

Embora o autor esteja se referindo a escolas localizadas na região norte (Estado do Pará) e considerando uma longa citação o mesmo aponta, ainda, vários elementos que se caracterizam como definidores das condições de funcionamento das escolas multisseriadas e que a nosso ver não são exclusividade dessa região,

Em sua grande maioria, as escolas multisseriadas estão localizadas nas pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes dos municípios, nas quais a população a ser atendida não atinge o contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série. São escolas que apresentam infraestrutura precária: em muitas situações não possuem prédio próprio e funcionam na casa de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc. – lugares muito pequenos, construídos de forma inadequada em termos de ventilação, iluminação, cobertura e piso, que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando risco aos seus estudantes e professores. Grande parte delas tem somente uma sala de aula, onde se realizam as atividades pedagógicas e todas as demais atividades envolvendo os sujeitos da escola e da comunidade, e carece de outros espaços, como refeitórios, banheiros, local para armazenar a merenda ou outros materiais necessários. Além disso, o número de carteiras que essas escolas possuem nem sempre é suficiente para atender a demanda, e o quadro de giz ou os vários quadros existentes estão deteriorados, dificultando a visibilidade dos alunos. Enfim, são muitos os fatores que evidenciam as condições existenciais inadequadas dessas escolas, que não estimulam os professores e os estudantes a nelas permanecerem ou sentirem orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida e abandonada que tem sido ofertada no meio rural e forçando as populações do campo a se deslocarem para estudar na cidade, como solução para essa problemática (HAGE, 2011, p. 99).

Destaca-se aqui, pelo dito na citação, que a opção pela escola multisseriada está articulada com as carências econômicas da comunidade atendida, mas também da escola e da educação ofertada em todos os sentidos. Um redemoinho de desculpas para justificar a falta

de um olhar para a educação no meio rural, que mesmo sendo multisseriada não precisava ser tão precária.

Dessa forma notamos o porquê das escolas rurais vêm perdendo alunos nos últimos anos. Segundo Gimenes (2020) as escolas rurais perderam cerca de 14.233 alunos, de acordo com o censo de 2019, devido a vários fatores e principalmente pela educação ser uma extensão da escola urbana. No PNE (2014) estabeleceu-se a política nacional de educação por 10 anos, que firmava o compromisso do estado brasileiro com a população, mas que para o campo não aconteceu como previsto, para isso Santos (2008) nos diz.

Em junho de 2014, foi aprovado o PNE (BRASIL, 2014b), o qual define a política nacional de educação do país por uma década. As vinte metas ali estabelecidas representam o compromisso do Estado brasileiro para com a educação da população. Nesse documento, encontram-se explícitas as prioridades do Estado brasileiro com a educação nacional, no que diz respeito à qualidade, estrutura, investimentos financeiros, acesso, permanência e sucesso dos estudantes. A análise desse conjunto de metas permite visualizar a negligência com relação ao campo. (SANTOS, 2008, p. 186).

Notamos então desde já que a educação do campo pouco importava, daí então surgiram questionamentos frente a educação do campo e educação rural, que segundo Santos (2008) tais questionamentos se sobrepuseram devido o estado ser chamado a assumir a educação dos filhos dos trabalhadores do campo, com isso também garantindo políticas educacionais que atendam suas necessidades. Por isso na próxima seção vamos discutir sobre a educação rural e educação do campo. É essencial para entender sobre as salas multisseriadas devido esse modelo ser mais visto no campo.

3 EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesta seção nosso objetivo é trazer o resultado de algumas leituras que fizemos visando conhecer um pouco sobre educação do campo. Nas periferias de todas as cidades brasileiras estão as populações mais pobres. No entanto, no campo a situação pode ser pior, pois além dos problemas de marginalização e pobreza, a oferta de educação tem sido realizada de forma inadequada. Em muitas regiões rurais predomina a oferta de educação por meio da escola/sala multisseriada.

Por isso sentimos necessidade de realizar leitura sobre educação rural e educação do campo. Percebemos que são duas perspectivas de formação que historicamente vem se constituindo como referência para o processo de formação de crianças dos anos iniciais no Brasil. Uma que se afirmar e fortalece amparada no conservadorismo e no desejo de continuar formando para dominar que é exposto no ideário de formação da educação e da escola rural e que uma de suas expressões é a escola multisseriada. A outra é um processo ainda em construção nos últimos vinte e cinco anos no Brasil e que vem fazendo a crítica da educação conservadora e que aponta a possibilidade de a educação e a escola ser mais parceira das comunidades que participam do seu processo de formação. Esta é a perspectiva da educação do campo. Que também tem suas relações com a multisseriação.

3.1 Educação Rural

Sabemos que a educação no meio rural, tem sido objeto e instrumento do estado para executar políticas e modelos de agriculturas, com o intuito de atender os interesses que não foram da classe trabalhadora que vivem no meio rural e que não os valoriza enquanto grupo social, enquanto classe, enquanto pessoa.

Assim, o Brasil apresentou-se como um país que na sua gênese prevaleceu com características agrárias de um país agro exportador, que desde o período colonial sempre foi organizado de fora para dentro, pensado a partir de objetivos externos, mantendo-se uma forte relação entre a educação e a produção agrícola.

Até a década de 1930, os sujeitos do meio rural tinham pouco acesso à educação formal e restavam-lhes apenas assumir a condição de aprendiz de agricultor, ou seja criou-se no seio da sociedade normas de uma sociedade capitalista.

Leite (1999) afirma com mais propriedade que.

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi negada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão “gente da roça não carece de estudos” (LEITE, 1999, p. 14).

Contudo, é essencial destacar que a classe dominante brasileira, especialmente a que vive no meio rural, sempre demonstrou desconhecer a função da educação para a classe trabalhadora, pois não considera que esta tenha a oportunidade de receber educação, considerando que a escolarização era um privilégio de poucos e que para o camponês bastaria apenas o conhecimento empírico do saber trabalhar com a terra.

Podemos dizer que a educação para o meio rural até a década de 1930, estava voltada para o preparo de mão de obra para a melhoria do trabalho agrícola. Somente a partir desse período, os movimentos revolucionários centrados na visão liberal trouxeram à sociedade brasileira uma nova forma interpretativa do processo econômico, cuja prioridade maior estava na instalação de um processo industrial de produção.

Neste sentido, o Brasil com base num processo de industrialização que se instalava, precisava dar prioridade a uma educação voltada para a capacitação profissional, mediante as novas possibilidades do mercado.

Leite (1999, p. 111) afirma que “a preocupação maior com o campo e as populações camponesa não foi a escola em si, mas a produção agropecuária ali realizada, como subsidio fundamental para o processo urbano industrial”. O que significou deixar grande parte da população que vive no campo abandonada a sua própria sorte.

No entanto, o que fica claro é que ao longo do desenvolvimento do processo econômico brasileiro independentemente da época a escola no meio rural sempre esteve a serviço do capital e dos capitalistas que indiretamente, agiram no campo e sobre a vida dos camponeses.

Percebe-se que a prática da escola rural foi abandonada, buscando nas escolas urbanas seus novos referenciais didático-pedagógicos, fazendo refletir, desse modo os objetivos massificadores liberais do consumo e da aceleração produtivas dentro da concepção e do ideário do estado moderno. Para Demo (1980), citado por Leite (1999).

Quando a educação está fora do contexto imediato de vida, ela não consegue torna-se autossustentada, de interesse comunitário, e está fortemente propensa à regressão, porque esquecemos o que não usamos. É mister, pois, que o conteúdo pedagógico tenha também a característica da utilidade prática. Caso contrário, praticaríamos o pedagogismo, no sentido de dissociarmos a educação do contexto socioeconômico, político e social. (LEITE, 1999, p. 97).

No entanto, percebe-se que nos dias de hoje, a educação rural busca, satisfazer as necessidade do sistema capitalista, descaracterizando a sociedade rural, que luta por saber sistematizado adequado às suas necessidades, que lhe ofereça sustentação necessária, partindo dos diversos saberes por eles produzidos, tornando possível propiciar uma aprendizagem significativa que permita que os alunos tenham visões diferenciadas de mundo de vida de trabalho de produção e de novas interpretações da realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador.

Neste sentido, podemos afirmar, que historicamente a educação rural foi pensada a partir de interesse de classe que não são os seus, enquanto classe. Isto evidencia que a educação no meio rural é perpassada pelas contradições sociais que privilegiam uma educação como instrumento da classe dominante.

Segundo Marlene Ribeiro (2012), para caracterizar a educação rural, é necessário iniciar elaborando um diagnóstico dos sujeitos que a compõe. Sendo assim, vale ressaltar que é uma educação formada por indivíduos que em sua maioria tem na agricultura o meio mais relevante para a própria sustentabilidade. Esses sujeitos são camponeses, pessoas que habitam e exercem seu trabalho no campo recebendo uma quantia mínima pelo trabalho que realiza.

De acordo com Ribeiro (2012), quando se refere ao contexto de educação, percebe-se que não há uma distinção enquanto modalidade do que é ofertado nas áreas urbanas, ou seja, não existe o processo de adequação do contexto da realidade dos camponeses. Dessa forma, prevalece um ensino restrito apenas em noções simples de leitura, escrita e operações matemáticas básicas, levando ainda ao grande índice de analfabetismo.

Outro autor que aborda a conjuntura de direito e contextualização da educação é Sérgio Haddad (2012). Segundo o autor, idealizar a educação como direito de um indivíduo, corresponde a entender que a educação deve se fazer presente em meio aos direitos imprescindíveis ao desenvolvimento da dignidade do ser de forma íntegra. Sendo assim, o direito à educação precisa ser garantido a todos os indivíduos, independentemente de qualquer outro fator ou território, seja urbano ou rural.

Por meio da educação, são acessados os bens culturais, assim como normas, comportamentos e habilidades construídas e consolidadas ao longo da história da humanidade. Tal direito está ligado a características muito caras à espécie humana: a vocação de produzir conhecimentos, de pensar sobre sua própria prática, de utilizar os bens naturais para seus fins e de se organizar socialmente. (HADDAD, 2012, p. 215)

Compreende-se que esta é uma perspectiva importante de pensar a educação nos tempos atuais, especialmente quando ela assume seu caráter escolar no atendimento a

populações específicas. De acordo com Haddad (2012), a educação escolar é o alicerce na construção do desenvolvimento formativo dos indivíduos, norteando-os de forma que esses possam compreender que são seres que devem lutar pela conquista de outros direitos. Para o autor, a educação é uma ferramenta relevante para a efetivação dos fatores acima citados. No entanto, não somente a educação escolar, mas sim em toda sua amplitude, pois, a educação não se limita apenas à instituição educacional, ou seja, o contexto educativo abrange o meio familiar e o social em que esse indivíduo está inserido.

Ribeiro (2012) enfatiza que os educandos filhos de camponeses são inseridos no processo de trabalhar e estudar quando ainda criança, isto porque a maioria desses educandos precisam através de seu trabalho, auxiliar no sustento da família. Diante desse contexto, observa-se a grande relevância do papel a ser desenvolvido pela escola com o propósito de motivar esse educando a dar continuidade aos estudos. Mas segundo as discussões da autora, o que acontece na realidade é uma prática totalmente equivocada, pois na instituição de ensino apenas se estuda, e o contexto analisado não apresenta uma relação com o trabalho ou com a rotina do dia-a-dia do educando. Ou seja, há um corte entre o que a escola ensina, pensa e faz e a vida das crianças e de suas famílias, principalmente no caso de crianças que estudam em escolas rurais.

A autora relata sobre as dificuldades quanto a habilidade dos educadores em desenvolverem um trabalho que possibilite que os educandos se sintam correspondidos na ação educativa, principalmente na relação ao trabalho e contexto escolar, ou seja, a permanência dos alunos está intrinsecamente associada ao que lhe é proposto. Mas é imprescindível notar que os profissionais da educação não são preparados e qualificados em uma formação que lhes proporcione um desenvolvimento formativo para ministrar um trabalho coerente de acordo com a realidade do aluno camponês, o que ocasiona ao educador um desprendimento em exercer suas atividades nas instituições localizadas nas áreas rurais. Isso coloca uma responsabilidade maior para as instituições que formam professores para os anos iniciais, como é o caso da formação do pedagogo.

Ribeiro (2012) relata que as escolas rurais assim como as urbanas, incluídas em meio as relações de uma sociedade na qual seu modo de produção é capitalista, possuem fatores demarcados pelo processo industrial, uma vez que o interesse é formar indivíduos para exercer trabalho que apenas favoreça esse modo de produção e não se articule com as perspectivas dos processos de trabalho e produção do campesinato.

A escola não incorpora questões relacionadas ao trabalho produtivo, seja porque, no caso, o trabalho agrícola é excluído de suas preocupações, seja porque sua natureza

não é a de formar para um trabalho concreto, uma vez que a existência do desemprego não garante este ou aquele trabalho para quem estuda. (RIBEIRO, 2012, p. 294)

Diante do exposto pode-se compreender o quanto a educação rural é mencionada como um contexto em meio a percepções preconceituosas no que se refere ao camponês, pois a agricultura, o trabalho com a terra é entendido como algo desvalorizado e os indivíduos que vivem no meio rural e exercem essas atividades são citados como seres ignorantes em relação aos saberes de uma sociedade nacional complexa e que vive mediada pela busca da lucratividade.

A luta por educação é a mesma luta por políticas públicas que valorize os sujeitos do campo, pois historicamente a educação rural tem sido implantada como forma de mercadoria e políticas compensatórias, com a criação de programas educacionais que tinham como finalidade prender o homem rural à terra, formando-o convenientemente para o amor a pátria e em função da produção, e com isso deixaria o espaço urbano livre para os interesses dos dominantes do mundo rural.

A escola e a educação rural não devem se restringir ao espaço/território rural, ela também está e acontece no mundo urbano. Para Leite (1999, p. 99), “A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção e de novas interpretações da realidade, sem contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador”.

Nesta perspectiva, o papel da escola rural, pressupõe uma íntima ligação com a cultura os valores, as concepções e experiências advindas dos camponeses, trazendo para dentro da escola as necessidades enfrentadas pelos sujeitos e juntas, traçarem medidas que vão ao encontro destas necessidades. Assim, a educação rural se identifica pelos aspectos e sujeitos que a ela estão relacionados.

Therrien e Damasceno (1993, p. 07), indicam que “a educação constitui uma prática social e histórica que se liga diretamente à vida objetiva e subjetiva dos sujeitos envolvidos na referida prática”. Daí a importância de fazer o debate da educação do campo.

3.2 Educação do Campo

As populações pobres do campo historicamente foram e são excluídas de processos educativos formais, embora há muito tempo existam escolas no campo, no meio rural, mas a escola e a educação que é denominada como sendo “do campo” é fruto das lutas dos

movimentos sociais e tem uma história de uns vinte e cinco anos (contados a partir da primeira Conferência de Educação do Campo realizada em 1988).

A origem da educação do campo está marcada por processos históricos de luta pela terra em todas as regiões do Brasil. Essas lutas são partes de movimentos que ocorrem em nosso país desde sua primeira invasão pelos europeus colonizadores (principalmente os vários movimentos sociais rurais). De lá pra cá muita coisa mudou, mas existe uma característica que marca profundamente a sociedade brasileira que é o modo como se definiu, ao longo da história, acerca da apropriação e do uso da terra entre nós. Por isso que ainda hoje, os trabalhadores pobres em todo Brasil, lutam e conquistam espaços importantes, como é o caso dos assentamentos.

Segundo Caldart (2012), a Educação do Campo possui como objetivo principal, a superação da educação rural, uma vez que na educação rural esses sujeitos não são compreendidos como seres apropriados para desenvolverem saberes e conhecimentos. Sendo assim, o empenho realizado no ato de constituição do movimento em defesa da Educação do Campo, teve como alvo lutar pelas conquistas da educação de uma maneira mais ampla, desse modo, não seria uma educação restrita apenas nas especificidades das áreas de reforma Agrária.

De acordo com a autora, para esse movimento obter êxito, se faz necessário promover uma articulação entre conhecimentos históricos de ações, lutas e resistências. Para que assim haja uma compreensão na qual a educação seja elucidada como um contexto que não se determina de forma individual e nem tão pouco de forma localizada. Nesse contexto, podemos perceber que são os mesmos indivíduos que estão em busca da terra de trabalho que se manifestam para formarem as organizações em prol da educação escolar e das políticas públicas.

Para Caldart (2012), a busca de desenvolvimento da Educação do campo não é recente, pois há diversos movimentos os quais lutam por políticas públicas de forma que essas venham garantir aos camponeses o direito à educação escolar, correspondendo suas expectativas de modo que seja ela uma educação no/do campo. Pois, percebe-se que em meio ao processo de formação social, o camponês não faz parte da camada beneficiada ao acesso à escola de qualidade e nem mesmo no que diz respeito à universalização da educação básica.

De acordo com a Santos (2013), em contraposição à educação rural, a educação do campo é um segmento edificado na e pelas ações dos camponeses, pois nessas ações aglomera uma variedade de movimentos sociais populares os quais lutam pela terra, em especificamente pela reforma agrária, sendo assim mencionado ao contexto a educação do campo.

A educação do campo visa à formação dos filhos dos agricultores para enfrentar os desafios da produção agrícola e da vida contemporânea. [...]. Movimentos populares que integram o Movimento Camponês querem ir além da escola multisseriada rural; exigem a educação, da infantil à acadêmica, articulada ao trabalho como definidor do humano dentro de um projeto societário popular que inclua os agricultores enquanto sujeitos produtores de bens e conhecimento. (SANTOS, 2013, p. 78).

Vale destacar que mesmo havendo a intensa relação entre o movimento dos camponeses lutarem pela terra e pela escola, primeiramente eles se organizam nos acampamentos, elaborando estratégias para pressionar o Estado a realização da reforma agrária, nesse momento percebe-se a luta pela terra. Em seguida, com o decorrer do tempo, os pais que são eles, os camponeses em luta pelos seus direitos, começam a reivindicar por uma instituição escolar, sendo que essa não deverá apresentar as características semelhantes às que ao longo dos anos sempre os definiram como sujeitos retardados e ignorantes, negando assim sua identidade.

Diante do exposto, compreende-se a necessidade do avanço em estudos que tenham como intuito principal, expor um direcionamento em relação à educação camponesa frente às políticas públicas de educação. Vale ressaltar que a sociedade camponesa é mencionada em diversos momentos como um conjunto de sujeitos excluídos e discriminados, desde suas propostas, ações e até mesmo no que se refere a sua expressão cultural.

Dessa forma, é de suma importância enfatizar a necessidade dos movimentos sociais organizados por esses trabalhadores. É visto que muitas conquistas já foram alcançadas, porém ainda há um grande embate pela frente, pois vários desses pais que lutam por uma educação escolar no/do campo, são indivíduos que não tiveram a oportunidade de usufruir dessa educação que hoje almejam para seus filhos.

É importante compreender que no meio rural, assim como nas cidades, não há uma escola única, a escola é plural e diversa, assim como são as populações atendidas por ela. Precisamos compreendê-las, ouvi-las e dialogar com essas populações, para que possamos ir produzindo mudanças na escola, mas conscientes dos limites da escola burguesa que nós e o estado inventamos. O debate no interior das escolas e a pressão dos trabalhadores, camponeses, universidades, movimentos sociais, tem construído políticas públicas e alguns princípios dessa escola (OLIVEIRA, 2013).

Políticas públicas que vindas ou não do estado, em vários momentos da história. Dentre essas políticas podemos citar algumas que em tese obteve resultado para educação do campo, não podendo deixar também de falar que por trás de algumas políticas públicas ainda existia um duplo sentido. Alguns programas pensados para educação do campo são

programas que consideram políticas públicas, pois dessa maneira que poderiam agir com propostas voltada para o meio, dentre esses podemos citar 3: Programa Escola Ativa, Pronera e Pronacampo. Ao longo dos anos esses programas abriram portas para novas reformas, mudando de nome, alguns conceitos, mas o importante é que foram pensando para uma educação no/do campo.

Em primeiro lugar, o termo campo não é apenas um substituto do termo rural, pois para Fernandes (2005):

O campo é 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 lugar de produção agropecuária e industrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por isso tudo, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação. (FERNANDES, 2005, p. 137):

Este é um modo de pensar a educação e a escola como resultante das contradições vividas pelos diferentes sujeitos que vivem no campo. Neste sentido, ela é do campo, por que é pensada juntamente com estas populações. A “antiga” escola rural que ainda é atual é limitada neste sentido. Escola no / do campo é diferente de escola rural (Oliveira, 2013).

As crianças filhas (os) de pobres, de camponeses, brincam, estudam e trabalham. Compreendemos que a escola precisa conhecer essa realidade. Concordamos com Soares (2004) quando adverte que é urgente e necessário fazer o processo de alfabetização caminhar na direção do letramento, ou seja: o saber ler e escrever supõe ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita nos distintos contextos de relações sociais em que vivemos. E isto é muito importante para as populações do campo, pois coloca o trabalho educativo da escola, como instrumento de transformação dos espaços onde essas pessoas estão. O professor tem uma tarefa importantíssima neste processo.

A identidade da escola do campo nasce das lutas políticas por direitos (terra e educação principalmente). As Diretrizes Operacionais orientam a identidade da escola do campo em seu Artigo 2º afirmando que:

A educação do campo é uma concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições da existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e os espaços da floresta, da pecuária, da agricultura, das minas, os pesqueiros, caixas, ribeirinhos e extrativistas. (BRASIL, 2002, p. 2).

Compreendemos que esses instrumentos legais são importantes, mas não são suficientes para que os governos cumpram as suas obrigações com essas populações, pois

muito facilmente temos direitos conquistados, mas uma dificuldade muito grande de vê-los efetivados.

Após, pelo menos, duas décadas de debates e muitos conflitos, os movimentos sociais e pesquisadores da área já garantiram alguns princípios da escola do campo (Brasil, 2014e que tem contribuído para fortalecer o debate acerca da construção de uma identidade para essa escola não somente do campo:

1. Gestão participativa e coletiva da escola;
2. A organização dos tempos e espaços escolares para além do já instituído;
3. A busca da relação da escola com a vida (o trabalho pedagógico é extraído da materialidade da vida real dos educandos);
4. O vínculo das escolas do campo com as lutas sociais;
5. A escola deve possibilitar o acesso ao conhecimento universal, contemplando as singularidades existentes na vida dos educandos. (BRASIL, 2014, p. 13-14)

Pelo exposto acima e refletindo acerca do que representa as ações das escolas multisseriadas vemos que ainda há muito por fazer, pois o modo como elas funcionam, as propostas pedagógicas praticadas estão distantes deste ideário. Segundo Arroyo (2004) a educação do campo deveria estar comprometida com princípios que fortalecessem qualitativamente a formação do povo.

Estamos entendendo por escola do campo aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. (ARROYO, et al, 2004, p. 53).

Essas questões mencionadas pelo autor evidenciam que os trabalhadores rurais e seus filhos sabem e compreendem que estranhamente a escola não se preocupa em levar em conta, em aproveitar, os conhecimentos que cada família tem e que podem contribuir no processo de formação das crianças, mas ao mesmo tempo, não se deve deixar de buscar alternativas para que a escola com o seu trabalho formativo não vire as costas para a comunidade.

É frequente ouvirmos afirmações as quais relatam que o sistema escolar no qual somos inseridos como urbano, sendo este pensado de forma excludente. Nesse contexto, as organizações de políticas educacionais mencionam os cidadãos urbanos como o modelo de seres de direitos, existindo assim uma concepção da cidade como o espaço de progresso e busca por dignidade. Havendo com isso uma interpretação de forma negativa para com o campo, sendo este pensado como o espaço de retrocesso e de uma cultura tradicional. Como Arroyo (2007, p.158-159) enfatiza:

[...] A palavra adaptação, utilizada repetida vezes nas políticas e nos ordenamentos legais, reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os cidadãos, que é lembrada a escola e seus educadores (as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada é: não esquecer dos outros, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano (ARROYO, 2007, p.158-159).

É relevante mencionar que diante dessa visão negativa em relação ao campo, há consequências importantes para os processos formativos que ocorrem no campo e nas cidades. “O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade”. (ARROYO, 2007, p.159). O autor aborda que outra consequência desse processo de secundarização do campo que não apenas os professores estenderão seus trabalhos ao campo, mas também outros profissionais urbanos, como os da área da saúde. Sendo estes, serviços adaptados e de forma precária, sem apresentar nenhuma união e tão pouco a permanência no que diz respeito a cultura camponesa.

De acordo com o autor, estudos têm apontado que a simples divulgação de princípios, regras e políticas não tem sido suficiente para garantir os direitos nas específicas maneiras de viver as distinções de gêneros, classes, etnias, raças e território. Sendo assim, é válido ressaltar que são os considerados “outros” os sujeitos com nível de escolarização mais precária. É relevante compreender também, que os direitos não são organismos prontos e acabados, ou seja, estão em constantes reformulações, pois são constituições históricas e foram desenvolvidos em meio a conflitos de uma sociedade com distintos interesses.

Arroyo (2007) afirma que é imprescindível rever o paradigma urbano, rever as formas de adaptação que foram desenvolvidas para excluir, omitindo assim, a educação básica aos sujeitos do campo. Pois essa adaptação destruiu a forma de educação, desarticulando todo um contexto de infância, adolescência e juventude da sociedade camponesa.

No que tange a defesa do direito de todos à educação, os movimentos sociais realizados pelos camponeses divergem de toda e qualquer política que afaste a infância e adolescência de suas origens, de suas relações com a terra e de sua identidade humana. Arroyo (2007, p.163) discorre que “os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço e comunidade”.

Diante do exposto, é de suma importância que possamos compreender a eficácia que o território e o lugar ocupam no processo de formação do sujeito, seja no âmbito social, político ou de identidade da comunidade do campo. Se não tivermos essa concepção, será impossível

desenvolvermos uma educação onde a escola seja um ambiente onde há uma verdadeira formação.

Arroyo (2007) enfatiza que os movimentos sociais no decorrer das lutas pelos seus direitos se preocuparam em exigir a demarcação de critérios que ficassem de forma clara as responsabilidades do Estado, das políticas e das instituições públicas no que tange o processo de formação específico para os educadores do campo.

Os movimentos sociais estão sempre atentos e buscando novas alternativas para cada dia mais se fazerem presentes na ocupação de cargos em órgãos relevantes como o MEC e que assim possam reivindicar seus direitos, principalmente à educação para todos. “[...] a educação do campo existe, e a formação de profissionais específicos que garantam à educação básica de milhões de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que vivem no campo tem de ser equacionada”. (ARROYO, 2007, p.167).

A educação do campo tem como objetivo principal, transformar de forma positiva as instituições de educação básica existente no meio rural. Preocupando assim, para que essas modificações não neguem aos educandos seu direito de pensar com autonomia. Conforme Molina (2009, p. 32-33) afirma:

Destaca-se como um dos aspectos relevantes para o funcionamento de uma escola que possa ser considerada “do campo” o reconhecimento e valorização da identidade de seus sujeitos. Reconhecer e valorizar implica construir e desencadear processos educativos, dentro, ao redor e no entorno da escola que não destruam a autoestima dos sujeitos pelo simples fato de serem do meio rural; de serem sem terra; de serem filhos de assentados; filhos de agricultores familiares; extrativistas; ribeirinhos; quebradeiras de coco; enfim filhos de sujeitos camponeses cuja reprodução social se dá prioritariamente a partir dos trabalhos no território rural. (MOLINA, 2009, p. 32-33).

Dessa forma, percebe-se que uma das particularidades principais da educação do campo tem como base as práticas pedagógicas possibilitarem uma contribuição de forma positiva para com o ato de organização dos alunos. Portanto, o propósito dessas ações educativas, precisam promover fatores os quais demandem a produção de maneira coletiva de tarefas consideradas enriquecedoras para o conhecimento dos educandos e da comunidade.

Como já abordado anteriormente com base nas discussões de vários autores, uma das descrições primordiais que vêm esboçando a característica do movimento por uma Educação do Campo é a luta desses sujeitos camponeses em busca de políticas que façam valer seus direitos à educação e que seja uma educação no e do campo. Como argumenta Caldart (2002, p.18): “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”.

A autora destaca que somos sucessores e devemos dar continuidade a esta luta que possui uma história pela edificação da educação como um direito universal para todos; um direito como ser humano, de cada sujeito em busca de seu desenvolvimento íntegro, direito enquanto ser de uma sociedade. Logo, como direito de todos, a educação não deve ser abordada como uma política a qual venha prevalecer lucros, isto é, não deve ser oferecida como uma simples mercadoria.

Posto isso, é necessário que seja realizado a inclusão da Educação do Campo nas discussões geral sobre a educação, sobretudo nas discussões de um planejamento de desenvolvimento do país, do estado e do município como espaço local de se viver e buscar transformações. É pertinente salientar que se deve preocupar com uma política educacional a qual esteja atenta com a maneira de educar quem são os seres de direitos dessa educação. Conforme Caldart (2002, p. 19) evidencia:

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. (CALDART, 2002, p. 19).

A expectativa da educação do campo é justamente a de possibilitar a educação a esses sujeitos, a esses seres humanos que desenvolvem seu trabalho no campo. Chega de uma visão medíocre a qual define a educação como apenas uma forma de preparação para satisfação do mercado de trabalho. “Trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo. Feita assim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem”. (CALDART, 20012, p. 19).

Diante desse ponto de vista, entende-se que precisamos contribuir de forma direta na elaboração do nosso projeto educativo, precisamos refletir a educação a qual nos é proporcionada, pensarmos enquanto seres humanos e sujeitos das mais diversas culturas. Conforme explica Caldart (2002), os sujeitos da educação do campo são aqueles cujos experimentam de forma direta os resultados de uma educação cruel, mas que estes não de dão pro derrotados, e continuam suas lutas pelos direitos no e do campo, persistindo em serem agricultores mesmo sabendo que estão inseridos em um contexto a qual a agricultura é cada dia mais excludente, e mesmo assim permanecem batalhando por melhor qualidade de trabalho e firmes nas lutas pela própria identidade cultural.

A autora salienta ainda que o termo educação do campo se refere a um pensamento o qual deriva das mais variadas práticas de educação ampliadas no campo e ou pelos sujeitos que ali vivem. É um pensamento que reconhece o campo como o espaço onde não há somente a ação de reproduzir, mas que neste também acontece o processo pedagógico articulado com a capacidade de elaboração de modos de vidas, portanto de elementos simbólicos importantes no processo de elaboração de outras formas de educar as pessoas.

Segundo Antunes-Rocha et al (2010), a escola é conceituada por vários especialistas como um dos aspectos básicos no desenvolvimento do educador. Pois relatam ainda que as ações desenvolvidas em meio a sociedade são modos educativos, o qual os sujeitos são estimulados a desenvolverem atividades. Dessa forma, para os autores uma prática pedagógica elaborada de maneira coletiva é um ato de formação, visto que possibilita ao sujeito desenvolver a ação, dialogar quanto aos erros e acertos sugerir ideias diferentes, isto é, edificar uma autonomia a qual é vivenciada no cotidiano das práticas formativas da escola, mas também nas práticas produtivas que sustentam a vidas das pessoas que fazem parte do mundo dessa escola, por isso não é possível pensar a escola separada da vida da comunidade.

Os autores ressaltam que a educação do campo é uma das instigações colocadas para o contexto do sistema de ensino em virtude da permanência da exclusão quanto às dificuldades que os sujeitos que vivem no meio rural enfrentam para acessar as escolas. Esses autores também defendem a tese de que a educação do campo surge das lutas dos sujeitos do campo, mediadas por uma diversidade de atores e de um pensar plural acerca da escola e da educação em seus diferentes espaços.

A Educação do Campo é uma ação em desenvolvimento que defende sua peculiaridade que é própria de classe, porém sem desvalorizar a formação do ser humano nos seus diversos aspectos. “A Educação é um denso e rigoroso processo de humanização, de preparação para a vida em sociedade, de formação para a alegria de viver, de ser de sentir, de conviver” (COSTA, 2012, p. 119).

Costa (2012) ratifica que imaginar uma educação nas áreas de assentamento consiste pensar em um currículo que procure consolidar ações que leve em consideração o sujeito em desenvolvimento, quer dizer realizar estratégias de ensino na qual o educando seja considerado em seu contexto e não no resultado que ele venha desenvolver. Significa elaborar um currículo que norteia uma prática a qual focaliza a formação do ser humano nos mais variados aspectos.

É relevante enfatizar que a autora menciona que nas lutas dos movimentos sociais pela Educação no Campo, evidencia-se uma tarefa de formar sujeitos geradores de concepções

eficazes para modificar o meio no qual estão inseridos, reivindicando políticas públicas no desenvolvimento da formação como ser humano. “[...] Pensar a educação na relação com o desenvolvimento comunitário é pensar a partir da ideia de que o local, o território, pode ser reinventado por meio de suas potencialidades”. (CALDART, 2000 apud COSTA, 2012, p.129).

Os sujeitos da escola do campo, da mesma forma que os demais da cidade procuram um conhecimento que lhes possa oferecer uma concepção geral da realidade, na resolução de problemas que emergem no seu cotidiano em coletividade, que vive em um espaço onde o trabalho da terra requer não somente uma união entre os sujeitos e sua própria família, mas também uma união entre todas as famílias assentadas ou que vivem em suas pequenas propriedades. Uma educação pensada por eles e para eles e mesmo que isso não ocorra como se deve, pois, devido ser uma educação pensada na educação urbana traz consigo os métodos utilizados nessa base, deixando assim pensarem que não precisam de uma educação, pois vivem no meio rural. Por várias questões a escola predominante no meio rural é por meio da multisseriação, muitas vezes considerada ultrapassada, com isso sendo esquecida e excluída enquanto método de ensino. Por esse motivo ela acaba até mesmo fazendo os próprios camponeses pensarem desse modelo.

Para melhor entendimento sobre a escola/sala multisseriada o próximo tópico irá aprofundar sobre as práticas das escolas multisseriadas tomando como referência estudos já realizados por pesquisadores no âmbito do Estado do Tocantins.

4 A ESCOLA MULTISSERIADA NO TOCANTINS E SUAS PRÁTICAS

Pensada para o campo, com baixa densidade populacional, a escola/sala multisseriada carrega consigo a marca do fracasso. Para muitos a escola não rende educação alguma, e só está ali porque é melhor não ter, embora seja fruto de muitas lutas do povo camponês para ter uma escola ao seu alcance, ainda precisa ser entendida e ter planos elaborados para que funcione como realmente deva ser (HAGE, 2008).

Com isso podemos notar a falta de estrutura e condições necessárias para manter em funcionamento uma escola, ainda mais quando se trata de uma multisseriada, o desafio de chegar até a escola já é árduo, quanto mais estudar sem condições e com fome. Realidade presente em muitas escolas pelo Brasil afora. Esse mesmo autor fala da necessidade da merenda escolar, algo necessário a qualquer estudante, mas quase inexistente nesse modelo de escola. Pois para ele “A oferta irregular da merenda também interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois quando ela não está disponível, situação aliás, muito comum nas escolas multisseriadas, constitui-se num fator que provoca o fracasso escolar”, Hage (2008, p. 5). Podemos notar o quanto os estudantes destas escolas sofrem pelo simples fato de quererem estudar. O questionamento que se tem é, porque não são escolas seriadas como na área urbana da cidade com prédio próprio e ensino adequado? São questões que mesmo que a resposta chegue, ainda não saberíamos, a resposta que temos vem de Nunes (2008 p. 179) no estado do Tocantins, referindo a uma escola multisseriada da região conhecida como Bico do Papagaio.

O técnico do município de Tocantinópolis relatou que infelizmente ainda se usa o antigo modelo, ou seja, o que sobra, como, por exemplo, carteiras escolares. Estes vão para as escolas do campo. Já o técnico de Araguatins respondeu que a secretaria de Educação não é autônoma financeiramente, pois não gera receita, consequentemente, também as escolas não são, com exceção das escolas que recebem o PDDE e de outros programas advindos do governo federal. (NUNES, 2008, p. 179).

Diante disto pode se notar que a escola multisseriada é esquecida, é um modelo que existe por não ter saída, por não ter opção. Vão para essas escolas apenas o que não serve para a cidade, primeiro a educação urbana, depois a educação rural.

Além disso, o corpo docente da escola/ sala multisseriada também é esquecido, uma vez que esses professores são sobrecarregados por muitas funções, que além de atenderem duas ou mais turmas ainda fazem serviços de secretaria e direção, às vezes ainda como porteiro e merendeiro, como Nunes (2008) explicita em uma tabela de dados do estado do Tocantins, na escola Adelina de Andrade. Por meio de pesquisa soube que a escola conta com

24 alunos, do Pré I ao 5º ano, dois professores e 1 ASG, notamos que dentro dessa escola há sobrecarga de funções para os professores, que só contam consigo mesmos para manter a escola ainda de pé, como se diz no ditado popular. Além de tudo isso, a educação em si se torna algo inalcançável, uma vez que os professores sofrem com a falta de tempo e inúmeras outras questões como podemos ver abaixo.

Com base no número de profissionais na escola, pode se dizer que este influencia na organização de atendimento aos alunos, pois atendem do pré-escolar até o quinto ano do ensino fundamental. Assim, em Tocantinópolis, a configuração para organizar as turmas se apresenta da seguinte forma: existe um professor para atender alunos do pré escolar (jardim I e II), um professor para do 1º ao 2º ano e outro para o 3º, 4º e 5º anos do ensino fundamental, multisseriando-se os anos de ensino. Já em Araguatins não existe essa configuração para organizar as turmas, os professores são, na sua maioria, unidocentes, ou seja, um professor para atender desde a pré-escola até o quinto ano do ensino fundamental, à exceção da Escola Municipal Aparecida Mota, que conta com dois professores. Neste sentido, a configuração de juntar dois níveis de ensino (educação infantil e ensino fundamental) passa a ser denominada, também de multietapa, o que agrava a insatisfação dos professores em trabalhar com esse tipo de organização escolar, pois, além de trabalhar com alunos do 1º ao 5º ano, tem que também, se desdobrar com atendimento aos alunos da pré-escola. (NUNES, 2008, p. 172)

Como exposto acima, os desafios são imagináveis, trabalhar com os mesmos níveis de ensino hoje sem o planejamento adequado já se torna complicado, imagine juntar dois níveis diferentes, com crianças diferentes, como os professores mesmo dizem, sempre irão deixar a desejar, e alguém irá ficar sem atenção.

Dessa forma pode se notar que a prática pedagógica para esses professores é bastante complicada, uma vez que não existe preparação alguma, ou formação continuada para que os mesmos tenham possibilidades adequadas em oferecer esse ensino, como diz Nunes (2008 p. 182) falando de Tocantinópolis e Araguatins no Tocantins.

Como se percebe, reafirmam-se que os dois municípios não seguem as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, as DOEBC nem sequer fazem parte do momento de planejamento destinado para as escolas, não que seja silenciada, ela simplesmente não se faz importante, não é necessária por acreditar que os alunos que estão hoje nas escolas da zona rural amanhã irão para as escolas da zona urbana, visto que a oferta vai até a primeira etapa do ensino fundamental. Daí não se tem uma formação continuada específica para esses professores, a formação se dá no bojo dos programas que são destinados para esses municípios pelo governo federal e pelo governo municipal e, quando acontecem, seguem a mesma lógica, a não formação específica. Portanto não se vê uma formação específica para esses alunos, haja vista que os professores também não são formados nesta matriz. (NUNES, 2008 p. 182).

Nota se a partir dessa passagem que pouco se faz pela formação desses professores, visto que já se tem na cabeça que tais alunos irão para escolas da zona urbana logo, onde essas escolas são consideradas boas, por serem seriadas, mas podemos ver que os professores

dessas escolas têm todo suporte, formação continuada e programas que acolhem, ao contrário do exposto acima com os professores das escolas multisseriadas do campo.

Contudo os professores ainda passam por outras dificuldades que é a falta de estrutura física das escolas/salas multisseriadas, muitas vezes ainda em barracões de palha, bares ou igrejas, Hage,

Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais. Os professores e estudantes enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegarem à escola, vindo a pé, de barco, bicicleta, ônibus, à cavalo, muitas vezes sem se alimentar, enfrentando jornadas que chegam a 12 Km e 8h diárias (HAGE, 2008, p. 1).

Percebe-se a partir disso o quanto a escola/sala multisseriada é esquecida em todos os aspectos, e questões físicas principalmente, sem contar que os alunos percorrem longos caminhos para que possam ter o mínimo acesso à educação, o qual ainda chegam e se deparam com vários problemas como a merenda escolar, e observando essa citação notamos também um fator importante na educação escolar, que é a merenda (lanche) visto que esses alunos enfrentam grandes precariedades e essa torna-se indispensável no aprendizado escolar, pois criança com fome é criança desconcentrada, assim é desestimulante tanto para professores como alunos, levando mais uma vez ao fracasso.

Tomando conhecimento a partir de Nunes (2008) em pesquisa realizada na região do Bico do Papagaio a relação escola e família também é bastante complicada, visto que as famílias não participam da vida escolar dos educandos e ainda se torna imprescindível conhecer sobre essas famílias.

4.1 Família dos educandos das escolas multisseriadas na região do Bico do Papagaio.

De certa forma as famílias do meio rural não são diferentes das famílias da área urbana em alguns quesitos, são pessoas que trabalham para obter o pão de cada dia, porém essas famílias do meio rural têm mais empecilhos para conseguir acompanhar seus filhos à escola, como já exposto nessa monografia, os próprios estudantes encontram diversas dificuldades inclusive para chegar à escola, pois não possuem transporte próprio, e não seria diferente com os seus familiares, o que leva a investigar sobre essas famílias.

Nesse sentido, de acordo com Nunes (2008), nas cidades de Araguaatins e Tocantinópolis, “28 famílias de alunos pesquisados vivem em situação de pobreza, chegando a receber meio salário mínimo, e suas profissões são de lavradores, aposentados e alguns recebem auxílio do governo, além desse fato existem famílias que não vivem de rendas agrícolas e algumas estão desempregadas.” Retrato de muitas outras famílias que vivem no campo, e não chegaram a fazer uma graduação. Nunes (2008) mostra que o nível de escolaridade das famílias dos estudantes varia entre ensino fundamental e ensino médio, tendo ainda analfabetos na composição familiar, e apenas um membro das famílias pesquisadas em Tocantinópolis possui ensino superior.

À vista disso é importante destacar também que a questão familiar interfere no fracasso escolar dos educandos, que ao chegar em casa se deparam com uma realidade que não é vista dentro da sala de aula, e os pais não se sentem acudados em não saber ajudar o filho. “Em geral, eles não se sentem preparados para ajudar seus filhos em face do baixo nível de escolaridade que possuem, ainda que não deixem de reconhecer a importância de sua participação na escola.” Hage (2008)

Por isso Nunes (2008) fala:

A partir do levantamento das famílias pesquisadas, conclui-se que o perfil socioeconômico das famílias dos alunos que residem na zona rural nos municípios estudados é que estes desenvolvem num meio de condição material muito baixas, tanto em níveis de renda familiar, quanto em nível de acesso a investimento público (NUNES, 2008, p. 168).

Dessa forma o tanto que podem tentar ajudar seus filhos para que os mesmos não passem pelo que eles estão passando. Uma vez que são totalmente esquecidos e recebem apenas migalhas e sobras da zona urbana ou de alguma política social compensadora.

Por essas e muitas outras razões muitos sujeitos pertencentes ao corpo docente, e comunidade do meio rural acredita no modelo de escola seriada é a melhor solução, como diz Hage (2008) em sua pesquisa na região do Pará, onde as pessoas expuseram seus pensamentos da seguinte forma:

A escola multisseriada é muito difícil tanto para a professora quanto para o aluno. Imagina o peso que é para a professora ter que atender todas as séries no mesmo horário, isso a meu ver prejudica o trabalho dela e os alunos não têm a oportunidade de aprender tudo o que eles têm direito. Seria melhor como é na cidade. (Dona Sebastiana, Mãe de aluno de escola multisseriada).

Uma classe já tem sua complexidade quando ela é regular, imagina ela multisseriada. Além do professor ter que preparar uma atividade para 1ª série normal, regular, ele tem que atender a dificuldade daquela criança que às vezes está lá e que não está no ritmo da 1ª série”. (Mariana, técnica da SEMED) (HAGE, 2008 p. 4).

Essas e muitas outras foram indagações de professores, pais, e muitos outros que tem contato com a educação da escola/sala multisseriada, acreditam que pôr a escola seriada urbana ter mais estrutura, por ter maiores ferramentas se tornam superiores, o que não pensam é que se a escola/sala multisseriada tivesse todo o suporte também seria tão boa quanto a seriada. O que nos remete a conhecer as práticas pedagógicas e o currículo com que os professores trabalham na escola/sala multisseriada.

4.2 Prática pedagógica e currículo dos professores da escola/sala multisseriada

Conhecer toda uma escola requer tempo e pesquisa, principalmente quando se trata das práticas pedagógicas que são utilizadas por professores dentro da sala de aula, precisam ser embasadas em concepções pedagógicas. Para conhecer melhor sobre as práticas pedagógicas dos professores e, como já dito neste trabalho, os estudos sobre o tema baseiam-se em estudos feitos na região do Bico do Papagaio como aporte para aprofundar sobre essas questões da escola/sala multisseriada.

Nunes (2008) fez estudos *in locos* em duas cidades do Tocantins, que são Tocantinópolis e Araguatins. Foram pesquisas em escolas multisseriadas dos dois municípios para coletar informação e neste subitem iremos expor essas informações que irá ajudar a conhecer as práticas pedagógicas de professores, e em quais concepções pedagógicas se baseiam além de conhecer seu currículo.

Como já dito em textos anteriores a esse, sabemos o quanto a escola multisseriada é sucateada, e o quanto seus professores são esquecidos em questões simples como formação continuada e até mesmo formação específica para trabalhar na educação campesina, tanto que a formação continuada que recebem não se trata necessariamente da educação do campo, o que acarreta uma soma de equações para que o ensino da escola/sala multisseriada seja bastante desequilibrado e fraco.

Para dar início precisamos saber que os professores são guiados em seu trabalho pelas Secretarias de Educação. Elas são responsáveis pelas escolas e por passar as informações, e tudo que tem dentro do ambiente escolar, principalmente auxiliar professores dentro da sala de aula com formações, com programas, e projetos. E de acordo com Nunes (2008) na região do Bico do Papagaio os professores que trabalham com essa forma de ensino não recebem todo esse auxílio, no máximo uma formação continuada de acordo com o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), e encontros na SEMED, deixando assim os professores à mercê de sua própria imaginação para conduzir tal método (multisseriado),

sendo que existe Diretrizes Operacionais para as escolas do Campo, e as secretarias, bem como as escolas não seguem.

Assim, os professores ficam perdidos quanto como operar com turmas diferentes ao mesmo tempo, visto que o tempo de planejamento era escasso nessas escolas. Nunes 2008 p. 181) complementa informando que

Constatou-se, também que a formação continuada que as escolas da zona rural desses municípios estavam recebendo era do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), e, embora a formação não fosse específica para a educação do campo, alguns momentos eram destinados para se discutir sobre os preceitos, de forma genérica e superficial, o que levou a pesquisadora a indagar sobre o planejamento. (NUNES, 2008 p. 181).

Conforme essa autora, tais planejamentos se resumiam a questões e situações apenas superficiais também uma vez que nenhuma formação, nenhuma diretriz era voltada realmente para a escola do campo e multisseriada, e sim em livros e propostas da SEDUC - TO (Nunes 2008).

Cujo dito acima nota-se a presença, nas escolas do campo, do mesmo livro didático utilizado nas escolas seriadas da zona urbana, porém a única diferença segundo Nunes (2008) é que para essas escolas pesquisadas por ela, vem apenas duas coleções e não atendem à demanda da escola, e professores precisam se organizar em cima disso, já que as secretarias não trabalham com as Diretrizes Educacionais para as Escolas do Campo deixando assim professores perdidos em suas práticas pedagógicas, sem saberem ao menos qual teoria pedagógica seguirem, e isso acarreta uma série de problemas na relação entre o professor e o aprendizado das crianças. Por isso, Nunes diz que

Nesse sentido, o que se percebe, nos encaminhamentos por parte das secretarias para as políticas educacionais para as escolas do campo, é que as ações não coincidem com os motivos que a equipe gestora e técnicos pedagógicos levam a formular as políticas e, consequentemente, ficam distorcidas perante a necessidade que o professor apresenta no agir de formar a alcançar os objetivos, que é de os alunos aprenderem, a essência do existir da própria escola e das políticas educacionais. Acrescenta-se, o motivo pelo qual leva o professor a agir na sua atividade pedagógica fica esvaziado de sentido, justamente por não se ter clareza e conhecimento sobre como as teorias pedagógicas podem os ajudar na ação do processo de ensino aprendizagem. (NUNES, 2008, p. 185).

Dessa forma é imprescindível que o professor saiba qual caminho esteja seguindo, visto que isso não acontece nesses casos citados pela autora, sem caminho o professor não tem domínio do que está fazendo e assim reproduz um trabalho de má qualidade.

Além de seus currículos chamarem bastante atenção por ter ainda professores sem formação específica de licenciatura, por mais que a maioria tenha pedagogia, por exemplo em Tocantinópolis segundo Nunes (2008) ainda tem 1 professor que tem apenas o ensino médio, e em Araguatins um professor tem apenas ensino fundamental, por isso é ainda mais complicado de se lidar com a escola/sala multisseriada, mesmo o profissional passando por 4 anos de treinamento não consegue desenvolver esse método, imagine assim quando a pessoa não foi instruída, as dificuldades frente ao aprendizado são constantes, e para economizar o poder público deixa a desejar em vários quesitos no modelo multisseriado.

Esses estudos demonstram que a escola multisseriada é empobrecida porque é uma escola que oferta educação para a população pobre, já excluída e marginalizada, econômica e socialmente. Isto, no entanto não significa dizer que o formato multisseriado só possa reproduzir exclusão. É uma prática escolar que merece ser retomada em outros estudos, especialmente aprofundando as reflexões nas experiências que temos na região de Miracema e seu entorno.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou conhecer o debate que envolve uma escola/sala multisseriada, e para entender essa questão necessitou conhecer toda a trajetória da educação e assim seguir desde o princípio a linha de raciocínio da escola/sala multisseriada no Brasil e principalmente no Tocantins. Nota – se, que tratar da escola/sala multisseriada é sempre uma questão muito complexa, quando se fala a palavra multisseriada é como se falasse “atrasada” “fracassada”, porém até mesmo o povo campestre não sabe as dificuldades que essa escola apresenta em sua totalidade, problemas esses que foram expostos no decorrer desse trabalho, muitas vezes, e além do mais basta pensar como seria uma escola, com 20 alunos, tendo 1 professor e uma ASG, a precariedade que é já em questões de funcionários, imagina em questões físicas, que estão sendo deixadas de lado por ser em escolas do campo, e assim carregam em sua estrutura matérias que são os restos que vem da cidade.

Dessa maneira não é diferente no ensino, e por isso compreende-se porque a escola do campo multisseriada é vista de forma errônea pela sociedade. Para que uma escola tenha bons frutos, no mínimo ela precisa ter embasamento, ou seja, necessita de uma concepção para seguir, baseada na diversidade em que está inserida, utilizando das diretrizes que as valorizam, e isso não acontece com a escola do campo multisseriada, é um erro não pensar essa escola como realmente ela é, como diferente da escola da zona urbana, que é seriada. E ao pensar a escola multisseriada como uma escola que agrupa séries diferentes e na zona rural deveria ser utilizado diretrizes para o campo, juntamente com políticas públicas e com a população campestre, com povos que lutam para efetivação dessas para a população campestre.

Entende – se, porque as escolas/salas multisseriadas deixam de ser orgulho dessa população que luta constantemente para ter uma educação que os valorizem enquanto conjunto da sociedade, com suas culturas e seus jeitos de viverem. Dessa forma remete se porque a escola/sala multisseriada, especialmente a que foi pesquisada na região do bico do papagaio enfrenta muitos problemas na sua estrutura enquanto espaço de transmitir conhecimento, não entende-se essas escolas como diferentes da escola do meio urbano, não utilizam as diretrizes educacionais para as escolas do campo, e os professores não são orientados de acordo com sua prática, uma vez que não sabem qual concepção estão seguindo, totalizando assim em um ensino precário e enraizado no meio urbano. Compreende-se a partir disso que tanto as escolas, como as salas multisseriadas devem ter mais atenção na medida que são esquecidas, atenderiam as necessidades do povo que as constitui, trabalhando sempre

para engradecerem sua cultura sem serem chamados de matutos e da roça, mas claro sem que se atentassem também ao meio urbano, uma vez que são cidadãos e seu lugar seria onde quisessem. Para entender melhor a colocação de tantas escolas com salas multisseriadas precisa de atenção, precisa se entender que são duas partes diferentes, as escolas multisseriadas constituem-se unicamente de salas unidocentes em sua composição, já as salas são as que em meio a escolas seriadas existem salas multisseriadas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Políticas de formação de educadores (aS) do Campo. **Caderno Cedes**, Campinas, vol.27, n. 72 p. 157-176, mai-ago 2007.

ARROYO, Miguel G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educ. ver.** Curitiba n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. et al. Formação e trabalho docente na escola do campo: protagonismo e identidades em construção. In: MOLINA, Mônica C (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.p.65-73.

AMORIM, Meire Catalane Beluzo; FARAGO, Alessandra Corrêa. As práticas de leitura na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, Bebedouro, SP: p.134-154. 2015.

BASTOS, Maria Helena Câmara. (1999a). O Ensino Mútuo no Brasil (1808 – 1827). In: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (org.) **A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf. p. 95 - 118.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: **Caderno 2: A criança no Ciclo de Alfabetização**. MEC, Brasília, SEB, 2015. 112 p.

BRASIL, Secretaria de educação continuada, Alfabetização e diversidade. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. **Cadernos 2**.Brasília, DF: 2007.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar j; CERIOLI, Paulo R; CALDART, Roseli S (Org). **Por uma Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, n. 4. P.18-25.

COSTA, Lucinete G. A Educação do Campo em uma perspectiva da educação popular. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012. P.118-136.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

CARDOSO, Tereza Maria R. Fachada Levy. (2004) As Aulas Régias no Brasil. In Stephanou, M.; Bastos, Maria Helena Câmara. (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, vol 1. Petrópolis, RJ: Vozes. p 179-191.

CASTANHO, Sérgio E. Montes. (2004). A Educação Escolar Pública e a Formação de Professores no Império Brasileiro. In: In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. (orgs.). **Fontes, História e Historiografia da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Palmas, PR: Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná; Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa.

CUNHA, Luiz Antônio. (1978). **Educação e Desenvolvimento Social no Brasil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. (2003). Instrução Elementar no Século XIX. In: LOPES, Eliane M. Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cyntia Greive (orgs). **500 anos de Educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica.

FACCIO, Sara de F. A Educação do Campo e os movimentos sociais: uma trajetória de lutas. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012. P.195-206.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras**. 8. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
Ferreira, f.j.; Brandão, e. c. **Fechamento De Escolas No Brasil E O Transporte Escolar Entre 1990 E 2010: Na Contramão Da Educação Do Campo**. Imagens Da Educação, V. 7, N. 2, Marília: São Paulo, P. 76-86, 2017.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 157 p.

FERNANDES, B. M. A questão Agrária no Brasil Hoje: subsídios para pensar a educação do campo. Cadernos Temáticos – Educação do Campo. SEED/PR. Curitiba, 2005.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS. Sistemas de Bibliotecas. **Manual de Normalização para Elaboração de Trabalhos Acadêmico-científicos da Universidade Federal do Tocantins/UFT-Sisbib**. Palmas, TO: UFT, 2017

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GHEDIN, Evandro. Perspectiva sobre a identidade do educador do Campo. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo**: epistemologia e práticas. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012. P.25-62.

HADDAD, Sérgio. Direito à educação. 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. 215 222.

HAGE, Salomão M. **A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo (2008)**. [https://faced.ufba.br > sites > faced.ufba.br >](https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br).

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. In: MOLINA, Mônica Castagna e FREITAS, Helena Célia de Abreu (Organizadoras). **Educação do Campo**. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, Abr. 2011, p. 97-113.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. **Paronama da educação no campo**. Brasília. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

LINS, Ana Maria Moura. (1999). O Método Lancaster: educação elementar ou adestramento? Uma proposta pedagógica para Portugal e Brasil no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FARIA FILHO, Luciano Mendes (orgs.). **A Escola Elementar no Século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. (2002). "Classes multisseriadas" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora. Disponível em www.educabrasil.com.br/dicionario. Acesso em 9/1/2007

MOACYR, Primitivo. (1936). **A Instrução e o Império: subsídios para a História da Educação (1823-1853)**. v. 1. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

PAIVA, Vanilda Pereira. (1983). **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2 ed. São Paulo: Loyola.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. (1989). **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 9 ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados.

MEDEIROS, Rosa M. V. Camponeses, cultura e inovações. **Revista de Geografia Agrária**. Uberlândia, v. 1 n.1 p. 41-59, fev. 2006.

NETO, Antônio J. M. Formação de professores para a Educação de Campo: projetos sociais em disputa. In: ANTUNES-ROCHA, M. I; MARTINS, A. A (Org.). **Educação do Campo: Desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 25-38.

OLIVEIRA, Antonio Miranda de. Territorialidades Camponesas na Educação de Assentados: Assentamento Brejinho em Miracema do Tocantins. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia – UFU-IG, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2013.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. 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. 293 - 299

RIBEIRO, Marlene. **Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v.18, n.54, jul./ Set. 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 maio 2016.

SANTOS, Marlene. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência! **Rev. Bras. Educ.** 18 (54) Set 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-247820130003000092013>>. Acesso em ago. 2020.

SANTOS, Ademar Vieira dos; ALMEIDA, Luis Sergio Castro de. Perspectivas curriculares para a Educação do Campo: algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem no e do campo. In: GHEDIN, Evandro (Org.). **Educação do Campo: epistemologia e práticas**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012. P.137-158.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 128 p.

SAVIANI, D. (2008). **História da Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval. (1980) **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados.

SOUZA, Rosa Fátima de. (1998). **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: Editora da UNESP.
SOUZA, Rosa Fátima de. (2006a). Lições da Escola Primária. In: **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. SAVIANI, D. [et al.]. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados. p. 109-161.

VENDRAMINE, Célia Regina. A Educação do Campo na perspectiva do materialismo histórico-dialetico. In: MOLINA, Mônica C (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.p.127135.