

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH-III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
MULTIDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS
SEMIÁRIDOS – PPGESA**

SOLANGE LEITE DE FARIAS BRAGA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A CONVIVÊNCIA COM O
SEMIÁRIDO NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DE ANOS INICIAIS
NO MUNICÍPIO DE SENTO-SÉ/BA: ESPAÇOS E TEMPOS DE
APRENDIZAGEM**

**JUAZEIRO - BAHIA
2019**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH-III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO
MULTIDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS
SEMIÁRIDOS – PPGESA**

SOLANGE LEITE DE FARIAS BRAGA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO NAS
ESCOLAS MULTISSERIADAS DE ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE SENTO-
SÉ/BA: ESPAÇOS E TEMPOS DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao
Departamento de Ciências Humanas,
Universidade do Estado da Bahia, Campus
III, para obtenção do título de Mestre em
Educação Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de Pesquisa: Educação para a
Convivência com o Semiárido Brasileiro

Orientador: Prof^o. Dr. Edmerson dos
Santos Reis

JUAZEIRO - BAHIA
2019

Ficha Catalográfica

Braga, Solange Leite de Farias

B813e Educação do campo para a convivência com o Semiárido nas escolas multisseriadas de anos iniciais no Município de Sento Sé/ BA: espaços e tempos de aprendizagem. / Solange Leite de Farias Braga. – Juazeiro, 2019.
157 fls

Orientador: Edmerson dos Santos Reis

Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. PPGESA. Campus III, 2019.

Bibliografia

1. Ensino fundamental 2. Educação do campo 3. Convivência – regiões áridas 4. Aprendizagem I. Reis, Edmerson dos Santos II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas

CDD 370.19346

FOLHA DE APROVAÇÃO

"EDUCAÇÃO DO CAMPO PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DE ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE SENTO-SÉ/BA: ESPAÇOS E TEMPOS DE APRENDIZAGEM "

SOLANGE LEITE DE FARIAS BRAGA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, em 08 de fevereiro de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, conforme avaliação da

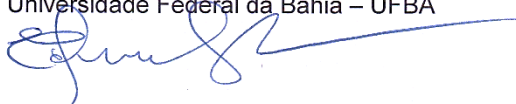
Professor Dr. EDMERSON DOS SANTOS REIS (Orientador)

Universidade: Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Doutorado em: Educação

Universidade: Universidade Federal da Bahia – UFBA

Assinatura:



Professora Dr.^a EDONILCE DA ROCHA BARROS (Examinadora Interna)

Universidade: Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Doutorado em: Ciências Humanas

Universidade: Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Assinatura:



Professora Dr.^a MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA (Examinadora Externa)

Universidade: Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Doutorado em: Sociologia

Universidade: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Assinatura:



Professor Dr. MARCELO SILVA DE SOUZA RIBEIRO (Examinador Externo – Suplente)

Universidade: Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF

Doutorado em: Ciências da Educação

Universidade: Université du Québec à Montréal - UQÀM

Assinatura:



Dedico esse trabalho aos meus pais, de origem camponeses, que apesar de terem a oportunidade da continuidade escolar usurpada por um sistema opressor e excludente, foram resistentes e ferozes para que a minha história fosse diferente da deles.

Dedico ainda, às minhas filhas, Melissa e Marina, na esperança de que elas tenham dias melhores, porém terão conhecimento de que nossas raízes são camponesas e que foram necessárias muitas lutas para que esses dias melhores fossem possíveis.

Dedico também a todos os educadores do campo, em especial àqueles que lutam por uma educação digna é de direito para todos os sujeitos do campo.

Por fim, não poderia deixar de dedicar a todos os professores pesquisadores que se dedicam à educação do campo, na pessoa do professor Edmerson dos Santos Reis, que nos faz acreditar que através do conhecimento é possível transformar a realidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, por todas as conquistas que me permitiu e pela força que nos sustenta e nos conduz.

Às minhas filhas, expressão mais sublime do que é o amor e a ternura em minha vida e razões pelas quais me encorajo a seguir externando bons sentimentos.

Ao meu esposo Rodrigo, por construir comigo uma família, pelo amor que nos une e pelo incentivo a cada conquista.

Aos meus pais, pelos princípios éticos e morais com os quais construíram nossa família e pela incansável dedicação, em todas as fases de minha vida, sem vocês eu não teria chegado aqui;

À toda minha família de origem, que muito me orgulho, em especial às minhas avós, duas heroínas reais, que com sabedoria e ternura nos ensinaram o significado do respeito e do amor para uma base familiar. E ainda a Tia Francinete, que me acolheu e me estendeu a mão nos meus primeiros passos da vida acadêmica.

Aos amigos, Carliane, Marcos Uchoa e Hailton Junior, que me motivaram e incentivaram a iniciar essa pesquisa. A Carlos George e a tantos outros amigos, que torcem pelo meu sucesso profissional e pessoal.

Aos colegas do PPGESA, pela amizade construída e pelo apoio que nos uniu e que transcenderá ao curso.

Aos professores do PPGESA, Carla, Cosme, Edonilce, José Roberto, Josemar (Pinzhó), Josenilton e Luzineide com os quais tanto aprendi, em especial ao meu professor orientador, Edmerson dos Santos Reis, que com paciência e sabedoria foi desvelando o meu objeto de estudo, a ele minha gratidão, respeito e admiração.

À coordenação do PPGESA, a princípio o professor Edmerson dos Santos Reis e atualmente a professora Carla Conceição da Silva Paiva, junto com a professora Edonilce da Rocha Barros, pela dedicação e compromisso para que o Curso se consolide a cada ano. Assim também, aos servidores técnicos administrativos do DCH III pelo empenho para que tudo aconteça da melhor forma possível.

Aos professores da banca examinadora, as doutoras Edonilce da Rocha Barros e Maria do Socorro Xavier Batista, e aos suplentes, os doutores, Josemar da Silva Martins (Pinzhó) e Marcelo Silva de Souza Ribeiro, por terem aceitado o convite dispondo do seu tempo e conhecimento para analisar este trabalho desde a fase de Qualificação.

Aos alunos do curso de Pedagogia 2016.1, do turno vespertino, com os quais muito aprendi durante o Tirocínio, pela acolhida carinhosa e amizade construída.

Por fim, a todos os educadores do Campo do município de Sento-sé/BA, em especial aos das Salas Avançadas D. Pedro I e Romoaldo Zeferino da Costa, assim como aos educadores da Secretaria Municipal de Educação, com os quais sempre pude contar no encaminhamento da minha pesquisa contribuindo com discursões e informações valiosas para o desvelamento do objeto da pesquisa.

"Neste sentido, a educação deveria ser pautada não na extrapolação como saída do lugar, mas na extrapolação dos conhecimentos e saberes dos sujeitos, que tendo como base os elementos do seu mundo vivido e experienciado, a partir do acesso à escola, passam a desnaturalizá-los, a provocar o estranhamento para promover a atualização dos mesmos de maneira sempre crítica e inovadora, sem, no entanto, desconsiderá-los.

Não deveria ser papel da escola a promoção do deslocamento do sujeito do lugar, do contexto, apesar dela ter sido ao longo da sua história este instrumento, principalmente quando nos referimos às comunidades e as escolas presentes no campo, que de rural e do campo só possuíam o nome e que funcionaram e ainda, na maioria das vezes, continuam funcionando, como passaporte para o êxodo rural, pois pouco tocam nas questões relacionadas ao campo, a não ser para reforçar os velhos estigmas direcionados a este espaço." (REIS, 2009, p. 265).

RESUMO

Essa pesquisa investigou os espaços e tempos de aprendizagem em classes multisseriadas do campo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Sento-Sé/BA. A mesma teve como objetivo compreender os processos de reestruturação dos espaços e tempos de aprendizagens implementados pelo município de Sento-Sé/BA nas classes multisseriadas dos anos iniciais do Ensino fundamental, a partir de 2002, com a adoção da proposta político-pedagógica de Educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. A pesquisa foi realizada em dois núcleos das escolas do campo, localizadas nos povoados de Brejo de Dentro e Café da Rosa no município de Sento-Sé/Ba. O embasamento teórico-metodológico fundamentou-se na fenomenologia, tendo como método de procedimento o estudo de caso, do tipo qualitativo. Para a pesquisa de campo, como instrumentos de levantamento das informações, foram utilizadas observações diretas por meio das visitas às classes multisseriadas, objeto de estudo dessa pesquisa, com registros em diário de campo, além da realização de entrevistas com professores, gestores, coordenadores pedagógicos e representante do setor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação. Para o embasamento teórico, no que se refere as classes multisseriadas e a educação do campo fundamentamos as reflexões a partir dos estudos de Caldart (2009), Reis (2011), Hage (2005), Molina (2011), entre outros. Os resultados dessa pesquisa revelam que, apesar do município ter iniciado um importante processo de afirmação de suas escolas do campo a partir da Proposta de ECSAB apresentando em sua Proposta Político Pedagógica (PPP) orientações para a organização dos espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo, esse processo foi desconsiderado nos últimos dezesseis anos. Assim, o município não tem conseguido reestruturar os espaços e tempos de aprendizagens das classes multisseriadas do campo para que estes correspondam aos fundamentos de uma educação contextualizada, que considere os interesses de seus sujeitos, embora haja esforços individualizados por parte de um coletivo de educadores que se empenham em tornar esses espaços e tempos de aprendizagem mais significativos, ficando muitas vezes às mudanças e inovações nas buscas e iniciativas dos docentes.

Palavras-chaves: Campo. Educação do Campo. Classes Multisseriadas. Espaços e Tempos de aprendizagem. Educação contextualizada.

RESUMEN

Esta investigación investigó los espacios y tiempos de aprendizaje en aulas multigradas del campo de los Años iniciales de la Enseñanza Primaria en el municipio de Sento-Sé/BA. La misma tuvo como objetivo comprender los procesos de reestructuración de los espacios y tiempos de aprendizajes implementados por el municipio de Sento-Sé/BA en las aulas multigradas de los años iniciales de la Enseñanza Primaria, a partir de 2002, con la adopción de la propuesta político-pedagógica de Educación contextualizada para la Convivencia con el Semiárido Brasileño. La investigación fue realizada en dos núcleos de las escuelas del campo, ubicadas en los poblados de Brejo de Dentro y Café de la Rosa en el municipio de Sento-Sé/Ba. La base teórico-metodológica se fundó en la fenomenología, teniendo como método de procedimiento el estudio de caso, de la especie cualitativa. Para la investigación de campo, como instrumentos de levantamiento de las informaciones, se utilizaron observaciones directas por medio de las visitas a las aulas multigradas, objeto de estudio de esa investigación, con registros en diario de campo, además de la realización de entrevistas con maestros, directores, coordinadores pedagógicos y representante del sector pedagógico de la Secretaría Municipal de Educación. Para el basamento teórico, en lo que se refiere a las aulas multigradas y la educación del campo fundamentamos las reflexiones a partir de los estudios de Caldart (2009), Reis (2011), Hage (2005), Molina (2011), entre otros. Los resultados de esta investigación revelan que, a pesar de que el municipio ha iniciado un importante proceso afirmación de sus escuelas del campo a partir de la propuesta de ECSAB presentando en su Propuesta Política Pedagógica (PPP) orientaciones para la organización de los espacios y tiempos de aprendizaje las aulas multigradas del campo, ese proceso fue desconsiderado en los últimos dieciséis años. Así, el municipio no ha logrado reestructurar los espacios y tiempos de aprendizajes de las aulas multigradas del campo para que éstos correspondan a los fundamentos de una educación contextualizada, que considere los intereses de sus sujetos, aunque haya esfuerzos individualizados por parte de un colectivo de educadores que se empeñan en hacer que estos espacios y tiempos de aprendizaje más significativos, quedando a menudo a los cambios e innovaciones en las búsquedas e iniciativas de los docentes.

Palabras claves: Campo. Educación del Campo. Aulas Multigradas. Tiempos e Espacios de aprendizaje. Educación contextualizada.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Formato das matrizes analíticas.....	33
Figura 2	Como aconteceu a triangulação dos dados nessa pesquisa....	34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Alguns marcos legais da Educação Do Campo.....	145
Quadro 2	A Proposta de ECSAB nas Classes multisseriadas do campo em Sento-Sé.....	95
Quadro 3	Os educadores e as classes multisseriadas do campo no município de Sento-Sé.....	97
Quadro 4	Visão dos educadores em relação às classes multisseriadas....	103
Quadro 5	Como são as formações em serviço para os educadores das classes multisseriadas do campo no município de Sento-Sé.....	105
Quadro 6	Compreensão dos educadores sobre os tempos e espaços de aprendizagem.....	107
Quadro 7	Visão dos educadores sobre o Campo.....	111
Quadro 8	Visão dos educadores sobre Educação do Campo.....	114
Quadro 9	A PPP de Sento-Sé nas escolas do campo.....	116
Quadro 10	O 'desinteresse' das instâncias governamentais com a PPP municipal.....	119
Quadro 11	Desafios para uma organização das classes multisseriadas do campo no município de Sento-Sé.....	121

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Taxa e Rendimento das Escolas Públicas em 2016 – Anos Iniciais.....	51
Tabela 2	Taxa de rendimento escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2016.....	79
Tabela 3	Taxa de rendimento escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Sento-Sé/BA nos anos de 2015 e 2016.....	80
Tabela 4	Taxa de abandono escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2016.....	86
Tabela 5	Mapeamento das Escolas do Campo de Sento-Sé.....	149

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Educação no campo e na cidade.....	50
Gráfico 2	Número de escolas por etapa de ensino – Brasil 2017.....	77
Gráfico 3	Número de matrículas no Ensino Fundamental por rede de ensino e localização (urbana/rural) da escola – Brasil 2017.....	77

LISTA DE MAPAS E FOTOS

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Localização da Comunidade de Brejo de Dentro no município de Sento-Sé/Ba.....	39
Mapa 2	Localização da Comunidade Café da Rosa no município de SentoSé/BA.....	41

LISTA DE FOTOS

Foto 1	As comunidades: Brejo de Dentro e Café da Rosa.....	37
Foto 2	Sala Avançada D. Pedro I	38
Foto 3	Sala Avançada Romoaldo Zeferino Costa.....	40
Foto 4	Classes multisseriadas no município de Sento-Sé	92
Foto 5	Hora da aula	93
Foto 6	Alguns espaços da Sala Avançada D. Pedro I, na comunidade do Brejo do Dentro	99
Foto 7	Momentos de prazer.....	100
Foto 8	Professores nas classes multisseriadas.....	102
Foto 9	Ser estudante no Campo no município de Sento-Sé	110

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHESF	Companhia Hidro Elétrica do São Francisco
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONESA	Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro
DRP	Diagnósticos Rural/Rápido Participativo
EBDA	Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola
ECSAB	Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
GPT	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IRPAA	Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNERA	Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária
PPGESA	Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos
PPP	Proposta Político Pedagógica
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEDUC	Secretaria de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DA PESQUISA.....	17
1.2 ENTENDENDO O OBJETO DE ESTUDO A PARTIR DO ESTADO DA ARTE.....	20
1.3 O CAMINHO PERCORRIDO.....	22
2 TRILHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	25
2.1 A ESCOLHA DO OBJETO DA PESQUISA.....	25
2.2 O MÉTODO FENOMENOLÓGICO NUMA ABORDAGEM QUALITATIVA...	27
2.3 O PROCEDIMENTO DE ABORDAGEM COM BASE NO ESTUDO DE CASO.....	30
2.4 CONTEXTUALIZANDO O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA.....	34
2.5 O CENÁRIO DO LOCUS DA PESQUISA.....	37
2.5.1 <i>Locus</i> da pesquisa I: Sala Avançada D. Pedro I.....	38
2.5.2 <i>Locus</i> da pesquisa II: Sala Avançada Romaldo Zeferino Costa.....	40
2.6 OS SUJETOS DA PESQUISA.....	42
3 DAS LUTAS HISTÓRICAS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO AUTÓCTONE A GARANTIA A UMA CLASSE MULTISSAERIADA DE QUALIDADE CONTEXTUALIZADA Á REALIDADE DOS POVOS DO CAMPO.....	44
3.1 A (DES)COLONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	45
3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONQUISTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	53
3.3 OS ESPAÇOS E TEMPOS DE APRENDIZAGEM DAS CLASSES MULTISSERIADAS.....	61
3.3.1 A proposta de ECSAB e a orientação pedagógica na organização dos espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas.....	70
3.3.2. A organização dos espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo: desafios, processos e estratégias.....	76
3.3.3 Um olhar sobre os Marcos Legais da Educação para as escolas do campo a partir da Proposta de ECSAB.....	83
3.4 CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO PARA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO.....	87
4 O QUE REVELAM AS CLASSES MULTISSERIADAS EM SENTO-SÉ/BA....	92
4.1 AS CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO E A PROPOSTA DE ECSAB NO MUNICÍPIO DE SENTO-SÉ.....	93

4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SENTO-SÉ.....	100
4.2.1 Orientação Pedagógica na organização dos espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas em Sento-Sé.....	102
4.2.2 Os marcos legais da Educação do Campo no município de Sento-Sé.....	110
4.2.3 A organização dos espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas em Sento-Sé: Desafios, processos e estratégias.....	118
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
6 REFERÊNCIAS.....	134
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DAS ESCOLAS NÚCLEOS “JOSÉ FREIRE DOS SANTOS” E “VEREADOR ANOTÔNIO ALVES DOS SANTOS”	142
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS NÚCLEOS “JOSÉ FREIRE DOS SANTOS” E “VEREADOR ANOTÔNIO ALVES DOS SANTOS”	143
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA EQUIPE PEDAGÓGICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	144
ANEXO A – QUADRO 01: ALGUNS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	145
ANEXO B – TABELA 5: MAPEAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE SENTO-SÉ.....	149
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCL..	151
ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	154

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa e suas proposições nasceram primeiramente a partir da minha experiência de vida, a começar por minha origem, neta e filha de pessoas que viveram no e do campo, e ainda por minha infância ter sido em um município com características predominantes rurais, depois pelas oportunidades surgidas no início de minha carreira profissional, que me imergiram na realidade das escolas do campo, assim como em espaços formativos informais que sempre me inseriram no contexto das classes com formato multisseriado. Nesses espaços, ora como estudante ora como profissional da educação, consegui perceber o quanto as classes multisseriadas não têm sido prioridade nas políticas públicas de base que visam melhorar suas condições, apesar desse formato de organização se fazer presente no sistema educacional desde os seus primórdios.

Desse modo, após experimentar os sabores e dessabores da Educação ofertada no campo e nas classes multisseriadas, pude compreender que esses espaços podem apresentar muitos desafios devido a diversos fatores, mas que acima dos desafios, o campo e as classes multisseriadas são espaços que representam fecundidade e possibilidades, além de uma identidade peculiar que faz essas vivências serem inspirações para proposições inovadoras, especialmente na área da educação, e quanto mais conhecemos essa realidade percebemos o quanto ainda necessitamos conhecê-la.

O que sabemos é que, muitos estudiosos têm despertado interesses em tornar o campo seu objeto de pesquisa, mas constatamos também que a demanda só aumenta à medida que vamos conhecendo esses espaços e ainda existem muitos aspectos que necessitam ser mais investigados, tornando-se objeto de pesquisa para serem melhores definidos, a exemplo dos espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo dos anos Iniciais do Ensino Fundamental, entre outros, e que são tão importantes como os que já estão sendo estudados.

Diante desse contexto, essa pesquisa nasce para tomar como objeto de estudo os espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do município de Sento-Sé/BA, localizado no Semiárido baiano, um município ainda muito carente em pesquisa dessa natureza, como tantos outros do Brasil.

1.1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA DA PESQUISA

Essa pesquisa buscou investigar como o município de Sento-Sé tratou a organização dos espaços e tempos de aprendizagem no processo de escolarização das classes multisseriadas do campo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir do ano em que esse município adotou a Proposta de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB), e da consolidação da Proposta Político Pedagógica (PPP) que tem por base os espaços e os sujeitos do campo.

A partir das proposições dos movimentos sociais do campo, o município de Sento-Sé/BA, em 2002, adotou uma política educacional contida na Proposta de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB), a qual é compreendida, de acordo com Pereira e Reis (2006, p.61):

[...] pelo trabalho pedagógico a partir de projetos didáticos que vão desde o envolvimento das mais variadas áreas do conhecimento até a interlocução com a investigação da realidade e dos saberes locais, e a extrapolação desta com a busca de novas fundamentações científicas e até míticas, que possibilitem aos alunos e as alunas a transcendência do campo das aprendizagens significativas que sejam capazes de explicar os fenômenos e as problemáticas presentes na realidade, mas também promova a interrelação do local com o regional, nacional e global e vice versa.

Considerando essa experiência, esta pesquisa se propôs a investigar como foram organizados os tempos e espaços de aprendizagem nas classes multisseriadas do campo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Sento-Sé, a partir da Proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB).

O objetivo geral dessa pesquisa foi compreender os processos de reestruturação dos tempos e espaços de aprendizagens implementados pelo município de Sento-Sé/BA nas classes multisseriadas do campo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de 2002, com a adoção da proposta pedagógica de ECSAB. Para isso, delineamos os seguintes objetivos específicos: identificar as alterações promovidas pela Gestão Municipal, a partir de 2002, quando a Proposta de ECSAB foi implantada no município de Sento-Sé e as influências dessa nova orientação pedagógica na organização dos espaços e tempos de aprendizagem das escolas multisseriadas do campo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental no

município; analisar os marcos legais municipais de educação voltados para as Escolas do Campo, a partir da proposta de ECSAB e a implementação dos mesmos nas escolas multisseriadas do campo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Sento-Sé/BA; e revelar os desafios, processos e estratégias adotados pelo Sistema Municipal de Educação de Sento-Sé/BA na organização dos tempos e espaços de aprendizagem das escolas multisseriadas do campo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tais questões foram surgindo mediante ao interesse de voltar a pesquisar a Educação do Campo neste município depois de oito anos, quando me desliguei oficialmente do quadro de educadores, onde entre os anos de 2007 a 2010, atuei como coordenadora pedagógica de um Núcleo de Escolas do Campo e tive a oportunidade de vivenciar diversas iniciativas promovidas pelo Sistema Municipal de Educação voltadas para uma educação para a convivência com o Semiárido Brasileiro, uma vez que o município havia adotado a Proposta de ECSAB desde o ano de 2002.

Entre as iniciativas vivenciadas no município, está a que considero mais desafiadora, que foi a construção da Proposta Político Pedagógica “Educação no Sertão: bonitezas de uma construção coletiva”, uma Proposta ancorada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo e na ECSAB, por considerar a realidade de cada campo existente no município e as suas peculiaridades.

Tal proposta se configura em uma construção legítima por ter sido construída com a participação efetiva da população da sede do município, mas também pelas pessoas de cada localidade do campo deste município tão extenso (com 12.699 km²), e por ser tão amplo, apresenta diferenças geográficas e culturais, no que se refere aos costumes e modos de vida presentes em cada distrito. Essa participação popular foi efetivada por meio da realização da metodologia do Diagnóstico Rural/Rápido Participativo (DRP).

Sendo o DRP uma estratégia pensada originariamente para o trabalho no campo, foi um desafio torná-lo possível para a dinâmica da Escola. No entanto, as Escolas Municipais de Sento-Sé realizaram essa dinâmica a partir do ano de 2003, tendo como experiência piloto a Escola Núcleo de Brejo da Brázida, sendo essa experiência disseminada para todas as Escolas/Núcleos no ano de 2006. A realização dos Diagnósticos Rural/Rápido Participativos (DRP's) possibilitou um panorama da

realidade social, ambiental, cultural e política das localidades que correspondem à sede e os diferentes campos do município. Com o resultado desses diagnósticos, foi possível iniciar a construção da Proposta Político Pedagógica (PPP) do Município, consolidada no ano de 2008.

Em 2010, me desliguei oficialmente do quadro de educadores da rede municipal de Sento-Sé, no entanto, porém não me desliguei da Educação do Campo, me engajando ao movimento social denominado Instituto Rumos da Educação para o Desenvolvimento do Semiárido Brasileiro, que discutia a Educação do Campo. Nessa oportunidade, pude vivenciar mais uma grande experiência com a Educação do Campo, ligada mais intensamente com as escolas em formato multisseriado, onde pensamos juntos e desenvolvemos o “Projeto De Mãos Dadas: novos caminhos para a Educação do campo”, cuja proposta, assim como a PPP do Município de Sento-Sé, também foi ancorada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

O Projeto De Mãos Dadas: novos caminhos para a Educação do campo, alcançou 13 municípios do Semiárido da Bahia e três Territórios: Sertão do São Francisco; Piemonte Norte do Itapicuru e Sisal. O foco do projeto foi as escolas multisseriadas devido ao estado de marginalização que estas vêm sofrendo ao longo da história.

Essas experiências me causaram uma certa inquietação que aguçaram o interesse em ampliar minha visão acerca da Educação nas escolas multisseriadas do Campo, especialmente no Campo do Semiárido Brasileiro.

Dessa forma, através dessa Pesquisa voltei ao município de Sento-Sé, após oito anos para tomá-lo como campo de estudo de uma problemática que traz aspectos tão expressivos para a sociedade. A presente Pesquisa toma a Educação do Campo como foco a partir da referência de um processo de educação contextualizada nos Espaços e Tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do Campo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Sento-Sé/BA.

1.2 ENTENDENDO O OBJETO DE ESTUDO A PARTIR DO ESTADO DA ARTE

Partindo da realização de um desenho epistemológico sobre o objeto de estudo, foi realizada uma pesquisa online nos bancos de dados dos catálogos de Teses, Dissertações, Artigos e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da *Scientific Eletronic Library Online (SCIELO)*, referentes aos últimos cinco anos (2013 e 2017) com a intenção de perceber como tem se configurado as pesquisas, no cenário nacional, em torno do objeto de estudo desta pesquisa.

Para tanto, analisei cada pesquisa buscando entrelaçar os elementos relacionados ao objeto de estudo proposto, que pudessem contribuir com o entendimento quanto à pluralidade dessa discussão. Com isso, essas análises contribuíram para a reflexão de que, a cada ano, as pesquisas sobre as classes multisseriadas no campo vêm crescendo, e que as demandas só aumentam à medida que a reflexões levantadas vem provocando novas necessidades tão importantes quanto as que já foram e estão sendo estudadas.

Porém, as questões em relação a organização dos espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ainda não estão bem definidas, uma vez que esse assunto se constitui em um dos grandes desafios para os educadores das classes multisseriadas do campo, de modo que, o modelo que se tem seguido predominantemente, parte da organização por seriação, levando os tantos educadores desta realidade tão peculiar a uma série de frustrações diante dos desafios para conseguir resultados satisfatórios em suas turmas.

No caso dessa pesquisa, o que se pretendeu foi investigar os processos de reestruturação dos tempos e espaço de aprendizagem implementados nas classes multisseriadas do campo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Buscando refletir sobre como essas questões têm sido investigadas a partir das pesquisas científicas realizadas entre 2013 e 2017, tomei como base a compreensão de Estado da Arte, a partir de Ferreira 2002, quando a mesma assim o compreende:

O desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que

aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (p. 258).

Portanto, a partir dessa orientação de Ferreira, fui me debruçando em pesquisas online, onde foram encontradas 1635 teses e dissertações e 503 artigos e periódicos, de modo que, destas pesquisas foram analisadas as que se aproximavam com o objeto de estudo dessa pesquisa, onde apresentavam discussões sobre Educação do Campo (9 pesquisas, sendo 1 tese e 8 artigos); sobre classes multisseriadas do campo (14 pesquisas, sendo 1 tese, 6 dissertações e 7 artigos); espaços e tempos de aprendizagem (apenas 4 dissertações); e Educação Contextualizada (6 pesquisas, sendo 4 dissertações e 2 artigos).

Diante das análises, constatou-se que os estudos em relação a Educação do Campo denunciam a precarização da Educação ofertada à população do campo mediante ineficácia da aplicabilidade das Leis e Diretrizes de Bases da Educação conquistadas pelos movimentos sociais que garantem a oferta de uma Educação do/no campo diferente daquela ofertada nas escolas urbanas.

Em relação às classes multisseriadas, as reflexões perpassam pelas contradições entre as escolas urbanas e as escolas do campo, pelas características e estratégias didáticas de como os professores enfrentam a heterogeneidade das classes multisseriadas na realização do agrupamento por diferenças de série, sexo, idade, interesses, domínio de conhecimentos e níveis de aproveitamento quanto ao processo da alfabetização desses alunos. No entanto, não foram encontrados estudos relacionados diretamente ao formato de como esses espaços podem se organizar para superar o modelo de seriação, historicamente imposto pelas políticas educacionais tradicionais e excludentes, uma questão relevante para a compreensão de uma realidade que tem sido vítima da ausência de políticas públicas que visem melhorar o formato das classes multisseriadas e que tem sido vítima da reprodução de um modelo muito questionado que é a seriação.

Quanto às pesquisas analisadas em torno dos espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo, não foram encontrados trabalhos relacionados efetivamente a essa questão. Os estudos se voltam para as contribuições na elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos dessas classes, além de levantar questões em torno do processo de alfabetização da Educação Infantil. São

objetos de estudo de extrema importância, no entanto, reforçam a evidência de que a questão da organização dos espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo do Ensino Fundamental é um assunto relevante e necessário para ser investigado e refletido assim como todos os temas que já foram pesquisados.

Por fim, foram analisados trabalhos relacionados a educação contextualizada onde os mesmos levantam questões importantes referentes a formação continuada dos professores do campo e dos professores de classes multisseriadas do campo, assim como a formulação do currículo das escolas do campo e a construção de seus projetos políticos pedagógicos numa perspectiva de contextualização.

Diante dessas análises, o que se observa é que, os muitos estudos desenvolvidos em torno da Educação do Campo, levantam uma série de outras questões, tão importantes quanto as já estudadas, que merecem ser investigadas para contribuir com a realidade das classes multisseriadas do campo, especialmente no Ensino Fundamental, onde se encontra um dos maiores desafios políticos e pedagógicos quanto às estratégias que venham atender às necessidades e aos direitos das crianças do campo a uma educação que parta do seu espaço e seja voltada a sua realidade.

1.3 O CAMINHO PERCORRIDO

Para dar conta dessa pesquisa a metodologia amparou-se na pesquisa qualitativa ancorada na fenomenologia por buscar explicar, analisar e interpretar o fenômeno que se investiga, sem pretender generalizar os fatos encontrados, mas questionar o mundo em volta do fenômeno investigado. Segundo Bicudo (p. 36, 2011) “[...] A Fenomenologia [...] desnuda a harmonia e a simplicidade presentes em uma estrutura do real vivido” e mais, “[...] a Fenomenologia, portanto, é um pensar a realidade de modo rigoroso” (p.17, 1994).

O delineamento metodológico se valeu da coleta de dados através da realização de entrevistas semiestruturadas, visitas, observações e registros no diário de campo. Esses instrumentos foram aplicados junto aos professores, gestores, coordenadores pedagógicos e alunos das escolas multisseriadas dos Núcleos de

Brejo de Dentro e Piçarrão no município de Sento-Sé/BA e a Equipe Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, na Sede do Município.

Inicialmente foram realizadas entrevistas com cada professor, gestor, coordenador pedagógico e representante da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação com o objetivo de levantar informações pertinentes ao conhecimento que os sujeitos da pesquisa trazem sobre os espaços e tempos de aprendizagem nas Escolas Multisseriadas de Anos Iniciais a partir da proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. E em seguida, foram realizados, durante 3 (três) meses, visitas com o objetivo de observar as práticas cotidianas dos sujeitos da pesquisa e sua relação com os espaços e tempos de aprendizagem, tendo o diário de campo como instrumento de registro dessas observações.

O trabalho está organizado em cinco capítulos, sendo este o primeiro, a Introdução, no qual apresentamos as motivações que impulsionaram essa pesquisa, a questão, os objetivos e a relevância da mesma.

O segundo capítulo, de título “Fundamentação Teórica – Das lutas históricas por uma educação do campo autóctone à garantia à uma classe multisseriada de qualidade contextualizada à realidade dos povos do campo”, traz as abordagens teóricas a respeito da Educação do Campo no Brasil fazendo um panorama em torno da organização das escolas multisseriadas no Brasil. Tais discussões trazem como base a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 03 de abril de 2002, Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, que marcam a normatização da Educação do Campo no Brasil. A discussão é fundamentada também em Reis (2011) que traz a discussão de educação contextualizada no campo; em Silva e Silva (2016) que faz uma abordagem sobre os confrontos entre educação do campo e educação urbana; Menezes, Silva e Reis (2012) que fazem uma provocação em torno dos estereótipos criados em relação ao campo e aos sujeitos do campo; Caldart (2009) que faz uma abordagem acerca dos formatos das escolas da educação do campo; Hage (2005), Lima e Teixeira (2015) e Colares e Rocha (2013) onde os mesmos fazem uma abordagem sobre o perfil das classes multisseriadas; Molina (2011), que traz reflexões sobre os desafios na execução das políticas públicas de educação do campo; Sampaio (2002), que faz uma reflexão em torno dos tempos de aprendizagem; Veiga-Neto, (2002) que provoca uma reflexão voltada para o movimento que a escola faz ao dividir o tempo e o espaço de

aprendizagem; Martins, (2006) que traz uma reflexão acerca da Educação Contextualizada, entre outros.

O terceiro capítulo, de título “**Trilhas Metodológicas da Pesquisa**” trata do método escolhido para essa pesquisa, a qual se configura numa abordagem qualitativa ancorada na fenomenologia enquanto método de pesquisa, tendo o estudo de caso e suas técnicas como estratégia para o levantamento das informações e a triangulação dos dados como possibilidade para a análise dos resultados da pesquisa. Indica ainda quem são os sujeitos e o lócus dessa pesquisa. Este capítulo dialoga com Morin (2005), Santos (2008), Giorgi (2010), Deslauriers e Kérisit (2010), e Yin *apud* Roesch (1999), entre outros.

O quarto capítulo, de título “o que nos revelam as classes multisseriadas em Sento-Sé – BA”, busca responder a forma como os espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão estruturadas após o ano de 2002 com a adoção da proposta de ECSAB. Traz à tona, os resultados da pesquisa de campo com base em cada um dos objetivos específicos dessa pesquisa. Revela as alterações promovidas pela gestão pública na organização dos espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo pela influência da ECSAB; revela quais são os marcos legais que o município se ampara para gerir a educação do campo e como esses têm sido implementados no município; por fim, revela os desafios, os processos e as estratégias adotadas pela Rede Municipal de Ensino na organização dos tempos e espaços de aprendizagem das classes multisseriadas do campo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, o quinto e último capítulo, composto pelas Considerações Finais, busca apresentar o percurso dessa pesquisa e apontar, de forma resumida, o que foi realizado, os resultados alcançados e seus desdobramentos.

2 TRILHAS METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Este capítulo revela as razões dessa pesquisa em discutir o contexto das classes multisseriadas do campo no município de Sento-Sé/BA, trazendo alguns aspectos da fenomenologia, numa abordagem qualitativa, que fez desse método de pesquisa em educação o mais apropriado para que os objetivos propostos fossem alcançados. Mostra o passo a passo e as técnicas utilizadas quanto aos procedimentos de abordagem, que foram ancorados no Estudo de Caso, para trilhar os caminhos dessa pesquisa. Aponta ainda o *lócus* dessa pesquisa e os sujeitos envolvidos.

2.1 A ESCOLHA DO OBJETO DA PESQUISA

Ao realizar uma pesquisa científica sobre os tempos e espaços de aprendizagem das classes multisseriadas do campo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Sento-Sé/BA, surge a necessidade inicial de uma reflexão sobre o processo de construção do conhecimento científico. Para essa reflexão, Morin (2005, p. 09) traz importantes subsídios quando ele afirma que:

[...] a ciência é, intrínseca, histórica, sociológica e eticamente, complexa. É essa complexidade específica que é preciso reconhecer. A ciência tem necessidade não apenas de um pensamento apto a considerar a complexidade do real, mas desse mesmo pensamento para considerar sua própria complexidade e a complexidade das questões que ela levanta para a humanidade.

Diante dessa definição sobre a ciência, onde Morin destaca a relação de valor entre os conhecimentos científicos levantados sobre a complexidade da realidade para a humanidade, que essa pesquisa ganha corpo, uma vez que, a mesma se propôs a investigar os fenômenos sociais que permeiam as Classes Multisseriadas do Campo no município de Sento-Sé, questionando o que se encontra em sua volta, sem atribuir generalizações, pois ainda segundo Morin “a ciência moderna só se pôde

desenvolver em se livrando de qualquer julgamento de valor, obedecendo a uma única ética, a do conhecimento.” (MORIN, 2005, p. 10)

Nesse aspecto, essa pesquisa investigou o fenômeno social vivenciado pelos sujeitos do campo do referido município quanto às possibilidades e aos desafios em relação à reestruturação dos tempos e espaços de aprendizagem implementados pelo município de Sento-Sé/BA nas escolas multisseriadas do campo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental após a implementação proposta de ECSAB.

O interesse nesse fenômeno social partiu da relação da pesquisadora com a educação do campo desde a infância e posteriormente com as oportunidades profissionais relacionadas também com a educação do campo, mais especificamente com as classes multisseriadas do campo.

No entanto, percebemos que muitas pesquisas têm sido feitas nessa área de Educação do Campo, especialmente pela influência dos Movimentos Sociais, porém para o município de Sento-Sé, essa pesquisa possui uma grande relevância, uma vez que, o município é carente de pesquisas científicas, principalmente pesquisas voltadas para o campo educacional e, especificamente em pesquisas voltadas para as classes multisseriadas do campo, o que a torna uma pesquisa original e atual, e dessa forma aumenta o desafio em contribuir com reflexões significativas para o campo educacional desse município.

Quanto às pesquisas científicas, existe no cenário nacional, uma fragilidade de políticas públicas que incentivem às pesquisas relacionadas aos grupos sociais do campo, especialmente depois de 2004, ano em que se realizou a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Como afirma Molina (2011, p. 109-110),

De lá para cá, as ações e reivindicações têm sido feitas de forma mais desarticulada, isolada, não havendo aglutinação entre diferentes movimentos, e muito menos, entre movimentos e organizações parceiras, como universidade e outros aliados do Movimento da Educação do Campo.

Portanto, só aumenta a importância dessa pesquisa ao romper com barreiras relacionadas às fragilidades de políticas públicas de incentivo a pesquisas desse tipo, se configurando como parte de um interesse na busca por compreender questões pertinentes as relações sociais que permeiam o cotidiano das classes multisseriadas do campo no município de Sento-Sé/BA. Entendendo aqui, que todas as questões relacionadas aos grupos sociais, não são estáticas, uma vez que os seres humanos

também não são, portanto não se pretende trazer com essa pesquisa generalizações dos fatos observados.

Dessa forma, essa pesquisa vai ao encontro dos princípios defendidos por Santos ao considerar que a ciência pós-moderna dialoga com os sujeitos sem a pretensão de tornar qualquer conhecimento como verdadeiro ou falso, mas busca nas observações das relações entre os grupos sociais a correspondência para compreender esses fatos.

[...] as ciências sociais não podem estabelecer leis universais porque os fenômenos sociais são historicamente condicionados e culturalmente determinados; as ciências sociais não podem produzir previsões fiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire [...]. (SANTOS, 2008 p. 36)

Diante da compreensão acima sobre as Ciências Sociais, nessa pesquisa não se pretendeu generalizar os fenômenos nem os seres humanos, uma vez que estes são condicionados pela cultura e pelos conhecimentos que vão adquirindo historicamente, mas problematizar as evidências encontradas no campo da pesquisa, uma vez que a "(...) ciência moderna desconfia sistematicamente das evidências da nossa experiência imediata". (SANTOS, 2008 p. 24). Nesse sentido, não foi intenção afirmar ou negar nenhuma questão, mas buscar refletir sobre as questões aqui levantadas.

2.2 O MÉTODO FENOMENOLÓGICO NUMA ABORDAGEM QUALITATIVA

Para dar conta dessa pesquisa, de acordo com a lógica do subcapítulo acima, onde evidenciamos que aqui, não se pretendeu afirmar ou negar nenhuma questão, mas buscar refletir sobre as questões levantadas nessa pesquisa, utilizamos uma abordagem de natureza qualitativa sendo ancorada no Método Fenomenológico com o intuito de buscar explicar, analisar e interpretar o fenômeno investigado, sem pretender generalizar os fatos encontrados, mas questionar esse fenômeno no mundo em que ele toma sentido.

A fenomenologia é um movimento filosófico desenvolvido principalmente na França e Alemanha por Edmund Husserl e seus seguidores no século XX, tendo como inspiração a “ciência da experiência e consciência” de Georg Friedrich Hegel e a “ciência da aparência” de Johann Lambert. A fenomenologia, portanto, investiga a intencionalidade da consciência ao se dirigir a um determinado objeto, descrevendo a sua essência a partir da realidade em que ela se manifesta (HUSSERL, 1913).

O método fenomenológico percebe o fenômeno em sua totalidade, a forma como ele se manifesta, sua realidade e como ele se materializa, considerando o seu caráter essencialmente intencional, o que vai além da descrição de como o fenômeno se materializa, o que faz desse método o mais apropriado para o que essa pesquisa se propõe. No entanto, sempre foi considerando a imparcialidade ainda que tenha sido necessária a imersão da pesquisadora no campo da pesquisa, uma vez que para Tesser (2006), não é possível atingir o rigor científico na fenomenologia sem que se suspenda todo e qualquer juízo, memória e abstração, uma vez que esses são atos subjetivos que precisam ser verificados por uma faculdade superior.

A imersão da pesquisadora no campo da pesquisa, tendo como base a fenomenologia, possibilitou a escuta dos relatos dos sujeitos dessa pesquisa, e conseqüentemente apontou a direção que essa pesquisa deveria seguir, ampliando a compreensão sobre a realidade dos sujeitos vivenciada nas classes multisseriadas do campo.

Nesse caso, a pesquisa fenomenológica qualitativa permitiu uma ação integradora entre a pesquisadora e os sujeitos sociais envolvidos, uma vez que “[...] a pesquisa qualitativa se ancora na dialética das representações, ações e interpretações dos atores sociais em relação ao seu meio.” (DESLAURIERS e KÉRISIT, 2010, p. 135), possibilitando que dessa forma seja abstraída a essência do objeto pesquisado, e tanto os sujeitos quanto o campo de pesquisa não se restringem a reservatórios de dados, eles são considerados potenciais nas relações sociais que possibilitam uma amplitude de novas possibilidades, uma vez que de acordo com Deslauriers e Kérisit (2010, p. 148):

[...] a pesquisa qualitativa enfatiza o campo, não como reservatório de dados, mas também como uma fonte de questões. O pesquisador qualitativo não vai a campo somente para encontrar respostas para suas perguntas; mas também para descobrir questões, surpreendentes sob alguns aspectos, mas, geralmente, mais

pertinentes e mais adequadas do que aquelas que ele se colocava no início.

Portanto, foi pertinente que a pesquisadora não se limitasse aos conhecimentos anteriores de suas experiências, para que percebesse todas as nuances que o campo pôde contribuir para a pesquisa como inovadora e legítima.

A pesquisa qualitativa ancorada na Fenomenologia reafirma o que já foi posto anteriormente em relação à pesquisa qualitativa, assim como a compreensão de Fenomenologia defendida por Giorgi (2010, p. 385-386),

Fenomenologia significa “ciência dos fenômenos”, isto é, o estudo sistemático de tudo o que se apresenta à consciência, exatamente como isso se apresenta, ou em outras palavras, a fenomenologia é o estudo das estruturas da consciência, o que inclui uma correlação entre os atos da consciência e seu objeto (compreendido em sua extensão a mais geral possível) e os diversos estilos e modalidades de presença, manifestados pela consciência.

Nesse sentido, segundo a fenomenologia, o sujeito consciente ver o fenômeno além daquilo que ele apresenta, sem limita-se a lançar um parecer que simplesmente venha a afirmar ou negar alguma coisa. O que importa à fenomenologia é compreender o caminho que levou o sujeito consciente a afirmar ou negar alguma coisa sobre um fenômeno.

Esse sujeito consciente não é um sujeito neutro, existe uma intencionalidade que impulsiona a sua relação com o fenômeno investigado, que o impulsiona a analisar mais, a refletir mais sobre aquilo que o levou a dizer como alguma coisa veio a ser. Esse caminho, vai além de simplesmente descrever o fenômeno, mas passa pela interpretação que leva a construção de um significado.

Para se chegar à construção desses significados, quanto ao objeto de uma pesquisa qualitativa ancorada na fenomenologia, foi utilizado como tipo de abordagem de pesquisa o estudo de caso, através das técnicas de observação direta e da entrevista semiestruturada fluida, tendo como instrumentos da pesquisa o diário de campo e o aparelho de celular como recurso para registros audiovisuais.

2.3 O PROCEDIMENTO DE ABORDAGEM COM BASE NO ESTUDO DE CASO.

Por essa ser uma pesquisa social, o procedimento de abordagem esteve voltado para as questões humanísticas considerando os grupos sociais no seu espaço e tempo de vida real, com todas as nuances que perpassam o seu contexto, sem ter a pretensão de coletar informações para generalizar os fatos. Dessa forma o estudo de caso se configurou como uma possibilidade de analisar em *lócus* o fenômeno estudado.

O estudo de caso possibilita a vivência da realidade, tendo como base a apreciação do contexto, a discussão e a análise de um determinado fenômeno extraído da vida real, buscando responder o “como” e o “por que” dos fenômenos sociais ocorrerem. Como diz Yin *apud* Roesch (1999, p. 155): “no que se refere ao conceito de estudo de caso: é uma estratégia de pesquisa que busca examinar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto”, e foi nas comunidades de Brejo de Dentro e Café da Rosa, que essa pesquisa buscou analisar o contexto das classes multisseriadas do campo no município de Sento-Sé/BA.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa a partir do estudo de caso, foi imprescindível adotar uma postura fundada no procedimento escolhido, tendo em vista que a coleta das informações numa pesquisa se constitui em um dos momentos mais importantes, uma vez que esse é o ponto de partida e o ponto de chegada. Para isso, fez-se necessário que a pesquisadora adotasse uma postura onde possibilitasse, entre outros aspectos,

[...] a clareza das questões que serão abordadas, a imparcialidade em relação às noções preconcebidas, ser um bom ouvinte e não ser enganado por suas próprias ideologias e preconceitos, fazer boas perguntas- e interpretar as respostas, ser adaptável e flexível para que as situações sejam oportunidades e não ameaças.” (YIN, 2005 p.83)

Tendo essa postura como princípio para a busca dos resultados da pesquisa, foram necessárias a clareza dos objetivos que se pretendeu alcançar e a definição de como seria o percurso para se chegar a esse fim.

Para alcançar os objetivos dessa pesquisa, a princípio foram realizadas pesquisas virtuais em sites oficiais da educação sobre alguns dados da educação no município de Sento-Sé e sobre os espaços das classes multisseriadas pesquisadas para que a pesquisadora tivesse uma visão prévia das localidades e em seguida

confrontasse com aquilo que a realidade mostrou durante as visitas às localidades. Foram utilizadas também as técnicas da observação direta através de visitas com registros em diário de campo e em fotografias, e a entrevista semiestruturada fluida através de um roteiro de questões e registro com recurso de gravação auditiva. Essas técnicas possibilitaram as evidências e conduziram as análises através de uma triangulação dos resultados obtidos.

As técnicas utilizadas tiveram sua importância e segundo Yin (2005, p. 112), as várias fontes são altamente complementares [...], uma vez que nenhuma fonte única possui uma vantagem indiscutível sobre as outras. Na verdade, as várias fontes são altamente complementares [...], portanto, essas ferramentas foram utilizadas com o objetivo de se garimpar uma diversidade mais ampla das questões pesquisadas buscando as convergências dessa investigação. Portanto, cada uma dessas técnicas teve uma intencionalidade e cada uma teve sua importância, a saber:

A **observação direta** - tem como ponto forte o contato direto da pesquisadora com os sujeitos da pesquisa, que possibilita as interpretações que estão por trás das falas, o que não é possível observar em livros e documentos; além disso o fato da investigadora está no lócus da pesquisa em tempo real e nele poder contextualizar os acontecimentos do eventos que subsidiarão a pesquisa, assim como afirma Gil (2008, p.100) “A observação constitui elemento fundamental para a pesquisa [...] a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”.

As observações aconteceram, inicialmente, nas Salas Avançadas D. Pedro I, na comunidade do Brejo de Dentro, e em seguida na Sala Avançada Romoaldo Zeferino Costa, na comunidade do Café da Rosa, tendo acontecido três vezes no período de três meses. Nesses momentos observou-se inicialmente as relações entre os sujeitos da comunidade com a escola, as relações entre a sede do núcleo com a Sala Avançada e principalmente as relações dentro das Salas avançadas. Em seguida, observou-se a dinâmica da organização dos espaços e tempos de aprendizagem dos locais investigados, e finalmente, observou-se as condições físicas e pedagógicas em que acontece o ensino-aprendizagem nesses espaços.

Portanto, durante as observações diretas a pesquisadora observou comportamentos, condições dos ambientes, localização, acesso, material disponível, etc. Para tanto, foi importante utilizar alguns recursos como por exemplo: fotografias

e/ou filmagens para transmitir nos relatos características importantes que a memória poderá perder.

A **entrevista semiestruturada fluida** - As entrevistas aconteceram na Sala Avançada D. Pedro I, junto aos professores da comunidade de Brejo de Dentro e na escola sede do núcleo, na comunidade de Brejo de Fora junto à gestora e coordenador pedagógico da referida Sala Avançada. Em seguida, foram realizadas entrevistas junto a professora, gestora e coordenadora pedagógica da Sala Avançada do Café da Rosa, na escola sede do núcleo localizada na comunidade de Piçarrão. Por fim, foram realizadas as entrevistas com a Chefe do Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação, na sede do município. Não foi possível realizar entrevista com o Secretário de Educação, como estava previsto, uma vez que, nas duas tentativas, o mesmo estava resolvendo questões que não podiam ser interrompidas.

As entrevistas possibilitaram que as questões investigadas fossem focadas diretamente e que os entrevistados fornecessem inferências causais percebidas mediante suas próprias interpretações dos acontecimentos. As entrevistas aconteceram de forma espontânea a partir da relação entre os fatos observados e a opinião do entrevistado sobre estes fatos. As questões das entrevistas foram semiestruturadas, porém seguiu uma linha fluida não tendenciosa, uma vez que, durante a conversação poderiam surgir questões importantes da realidade que não foram pensadas anteriormente, uma vez que

[...] as entrevistas constituem uma fonte essencial de evidências para os estudos de caso, já que a maioria delas trata de questões humanas. Essas questões humanas deveriam ser registradas e interpretadas através dos olhos de entrevistadores específicos, e respondentes bem-informados podem dar interpretações importantes para uma determinada situação. (GIL, 2008, p. 118)

Porém, apesar da importância das entrevistas mencionadas acima, existe um risco que se corre com as entrevistas e que diz respeito às limitações humanas como memória fraca trazendo esquecimento, articulações imprecisas e vieses tendenciosos.

Cada uma das técnicas utilizadas na pesquisa consistiu em subsídio importante para a sistemática das análises. Uma das estratégias utilizadas para a análise dos dados coletados na pesquisa de campo foi a elaboração de matrizes por categorias como ferramentas para analisar cada evidência de acordo com cada objetivo da

pesquisa separadamente, mas articulados ao objetivo geral e à questão norteadora da pesquisa.

Analisar as evidências por categorias tendo como eixo cada objetivo específico possibilitou que a união dessas matrizes direcionasse o foco principal que é o problema original da pesquisa. Essa estratégia facilitou as considerações de forma justa, possibilitando a elaboração de conclusões analíticas mais convincentes e ajudou a eliminar interpretações equivocadas. As matrizes analíticas possuem o formato conforme a Figura 01 a seguir:

FIGURA 1 - Formato das matrizes analíticas.

1º OBJETIVO ESPECÍFICO DA PESQUISA		
CATEGORIA	ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FLUIDA	OBSERVAÇÃO DIRETA

2º OBJETIVO ESPECÍFICO DA PESQUISA		
CATEGORIA	ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FLUIDA	OBSERVAÇÃO DIRETA QUESTIONÁRIO

3º OBJETIVO ESPECÍFICO DA PESQUISA		
CATEGORIA	ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA FLUIDA	OBSERVAÇÃO DIRETA

Fonte: Produzida pela autora com base em Yin (2005)

Todas as questões que conduziram às conclusões das análises, passaram pelo “como” e pelo “por que” de tais resultados, de modo que fossem eliminadas ao máximo qualquer margem tendenciosa das questões durante a análise.

Por fim, a união das análises de cada matriz categoria e/ou descrição analítica dos casos resultou em uma análise geral. Essa estratégia de análise geral foi conduzida baseada nas proposições teóricas da pesquisa, assim como todas as análises anteriores.

Essas estratégias culminaram com um relatório ordenado por questões convergentes que facilitou a análise dos resultados. Para isso, foi utilizada a estratégia da triangulação dos dados tendo como centro cada objetivo da pesquisa.

A **Triangulação dos dados** - Consiste na produção das análises dos resultados como fontes de evidências, com embasamento abordado na fundamentação teórica de cada objetivo da pesquisa e com o método da pesquisa, tendo em vista o mesmo fenômeno, o que possibilita um potencial na validade do resultado da análise uma vez que analisa o mesmo fenômeno por várias vertentes. Segundo Yin (2005, p. 126) a triangulação consiste em “coletar informações de várias fontes, mas tendo em vista a corroboração do mesmo fato ou fenômeno”. Para ilustrar como ocorreu a triangulação dos dados, segue a Figura 02.

Figura 2 - Como aconteceu a triangulação dos dados nessa pesquisa.



Fonte: Produzida pela autora com base em Yin (2005)

Com essa análise não se pretendeu tornar os fenômenos investigados generalizáveis, uma vez que não foi esse o objetivo da pesquisa, no entanto, pretendeu-se provocar uma reflexão a respeito dos fenômenos em tempo real, contribuindo para que acontecesse uma reflexão sobre os tempos e espaços de aprendizagem das classes multisseriadas do campo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Sento-Sé em torno da educação que lhes é ofertada.

2.4 CONTEXTUALIZANDO O LÓCUS DA PESQUISA.

Sento-Sé é um município antigo, cuja história revela conflitos, lutas, artes e tradições. Segundo consta na página da Wikipedia (2018), seu nome é de origem indígena, em homenagem a uma tribo chamada *Centoce* que povoava essas terras no período em que a mesma foi tomada pelos portugueses para edificação de

engenhos de cana-de-açúcar. Registra-se na página da Wikipédia¹ que em 1719 foi construída pelos portugueses a primeira capela do município dedicada a São José da Barra, e em 1752 teve o primeiro vigário, que foi responsável pela correção gramatical do nome do município, passando a escrever Sento-Sé.

Por muito tempo, o coronelismo imperou no município, e apesar da sua emancipação política ser decretada em 1883 pelo então presidente da província Joaquim José Pinheiro Vasconcelos, a opressão continuava nas relações entre os poderosos e os subalternos. Foi quando em 1930, aconteceu uma pressão por revoltosos e a população foi maltratada com pancadarias e prisões. Dois anos depois, em 1932, a população passa por mais um momento difícil, pela passagem de Lampião e sua tropa, que provocou medo na população pelos assaltos ao comércio, deixando a população enfraquecida financeiramente. Diante dessa dificuldade, a população encontrou sua normalidade na pesca e agricultura de subsistência, culturas responsáveis pela maior parte da economia do município até os dias atuais.

Em 1971, a comunidade foi surpreendida pela CHESF – Companhia Hidro Elétrica do São Francisco, com a notícia de que seria construída a barragem de Sobradinho, para a geração de energia elétrica para o Nordeste, e que seria necessário submergir algumas localidades próximas ao Rio São Francisco, entre essas localidades, estava o município de Sento-Sé. Essa notícia gerou pânico para a população, tristezas, dores e perdas das memórias. A população teve que abandonar suas terras e suas identidades, deixando para trás suas memórias, costumes, etc. Muitos não resistiram a tal sofrimento e acabaram morrendo. A população aos poucos foi vendo suas casas e histórias sendo inundadas, e em 1976, a última mudança foi a mudança da sede do município, aqui morria Sento-Sé velha e dava-se origem a uma nova cidade.

Com essa ação da CHESF para a construção da barragem de Sobradinho, a história de Sento-Sé torna-se lendária, pois não foram feitos registros essenciais para a perpetuação de sua história, o que se sabe hoje são relatos das pessoas mais idosas colhidos pela população interessada. Até a data de aniversário do município é

¹ As pesquisas sobre o município foram realizadas de forma virtual, uma vez que, os documentos oficiais sobre a história do município são escassos e não foi possível encontra-los em um espaço público durante essa pesquisa, com isso, a história de Sento-Sé, parte de depoimentos de pessoas mais antigas e registrados por outras pessoas interessadas. Esse fato acontece, principalmente, devido a submersão da antiga Sento-Sé pela barragem de Sobradinho e a falta de planejamento da CHESF em fazer registros essenciais da história da cidade.

comemorada a partir de 1976, data da relocação da sede do município, deixando para trás, a história de origem do município.

Sento-Sé está localizada à margem direita da barragem do Lago de Sobradinho, no baixo médio São Francisco, distante 689 Km da capital, Salvador. Foi fundada em 06 de julho de 1832, através do decreto imperial publicado no Diário Oficial em 18/02/1954. Sento-Sé tem como fronteiras os municípios de Campo Formoso, Casa Nova, Itaguaçu da Bahia, Jussara, São Gabriel, Morro do Chapéu, Pilão Arcado, Remanso, sobradinho, Umburanas e Xique-Xique. Possui 12.871 Km², com isso é o 3º maior município do estado em território, segundo o IBGE (2010), o município possui 37.431 hab./km², dos quais 21.676 são moradores da área urbana e 15.755 moram na área rural.

As áreas rurais do município, sempre passaram por dificuldades em relação a presença do poder público, e nesses 41 anos depois da relocação para a nova Sento-Sé, o município ainda apresenta dificuldades em administrar uma área tão extensa com difícil acesso e localidades muito distantes uma das outras.

Quanto a administração da Rede Municipal de Ensino, o desafio é tão grande quanto a extensão do município, uma vez que, no ano de 2018 o município integra 60 escolas, sendo 9 na sede do município e 51 no campo, destas 38 são multisseriadas. As distâncias entre a sede do município e os povoados variam de 8 km, onde fica localizado o povoado de Riacho dos Paes, a 155 km, onde fica localizado o povoado de Mimoso, com uma região serrana, de difícil acesso. Para administrar a educação no campo, diante da realidade de localidades tão distantes uma das outras, o município adotou o sistema de Nucleação desde o ano de 2001, organizando os Núcleos escolares de acordo com a tabela 5 em anexo: Mapeamento das Escolas do Campo de Sento-Sé.

2.5 O CENÁRIO DO LOCUS DA PESQUISA

Foto 1 – As comunidades: Brejo de Dentro e Café da Rosa



Brejo de Dentro



Café da Rosa

Fonte: Arquivos da autora

Considerando a complexidade revelada na tabela 5 em anexo, quanto as distâncias entre a sede do município e os núcleos escolares, assim como as condições precárias das estradas de acesso a essas localidades, essa pesquisa foi realizada em dois núcleos localizados mais próximos a cidade de Juazeiro/BA, e que apesar disso, apresenta as mesmas condições difíceis quanto as estradas de acesso das demais comunidades, mas que possuem realidades distintas. São os núcleos seguintes:

- **NÚCLEO VI** – a sede do núcleo fica localizado no povoado de Piçarrão na “Escola Núcleo Antônio A. de Souza”, distante a 100km da sede do município de Sento-Sé. O núcleo possui duas Salas Avançadas, que são: Sala Av. Romualdo Zeferino da Costa, com 1 classe multisseriadas, no povoado de Café da Rosa; e Sala Av. Jayro Sento-Sé, com 3 classes multisseriadas, no povoado de São Pedro.
- **NÚCLEO VII** – a sede do núcleo fica localizado no povoado de Brejo de Fora na “Escola Núcleo José Freire dos Santos”, distante a 123km da sede do município de Sento-Sé. O núcleo possui uma Salas Avançadas, Sala Av. D. Pedro I, com 3 classes multisseriadas no povoado de Brejo de Dentro.

As escolhas para essa pesquisa são as classes multisseriadas da Sala Avançada Romoaldo Zeferino Costa no Núcleo VI e a Sala Avançada D. Pedro I no Núcleo VII. Essas escolhas partiram diante do interesse em investigar os dois formatos

de classes multisseriadas, onde na primeira todos os Anos de escolaridade se concentram na mesma classe, e na segunda os alunos são distribuídos em três classes diferentes de acordo com o nível de escolaridade. Além disso, a forma como se estrutura o cotidiano desses espaços, são bem distintos, o que pode ter influência pelas características de cada comunidade.

2.5.1 *Locus* da pesquisa I: Sala Avançada D. Pedro I

Foto 2– Sala Avançada D. Pedro I



Fonte: Arquivos da autora.

A Sala Avançada D. Pedro I, está localizada no povoado de Brejo de Dentro e é formada com 3 classes multisseriadas e uma equipe de 3 professores efetivos, 1 diretor, 1 coordenador pedagógico, 1 agente administrativo diariamente na localidade, 2 merendeiras, 2 auxiliares de serviços gerais e 44 alunos matriculados; sendo que na primeira classe existem 13 alunos, sendo 08 meninas e 05 meninos, da Educação Infantil ao 1º Ano do Ensino Fundamental; na segunda classe existem 16 alunos, sendo 09 meninas e 07 meninos, do 2º ao 3º Ano do Ensino Fundamental; e a terceira classe, existem 15 alunos, sendo 09 meninas e 06 meninos.

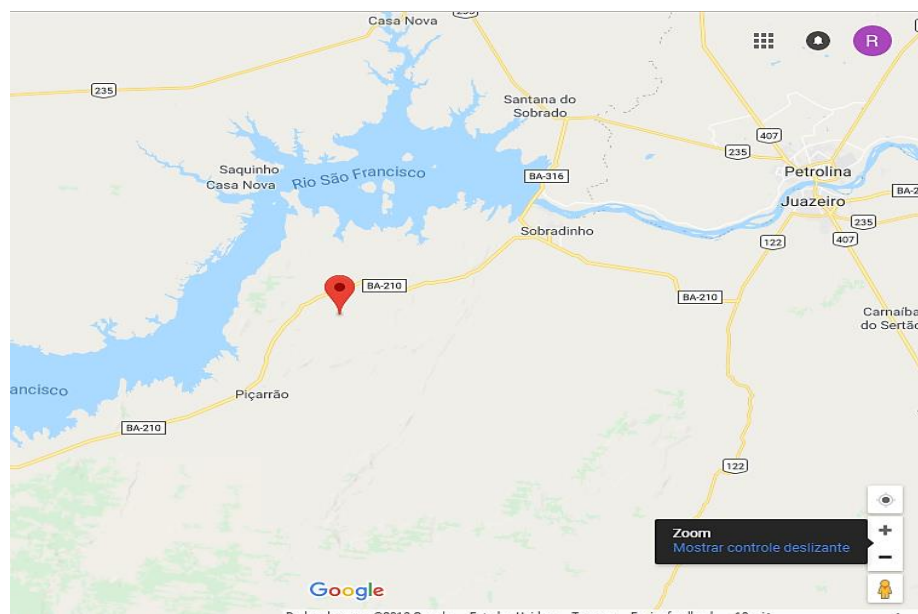
Segundo o Censo (2017), a Sala Avançada D. Pedro I, da comunidade de Brejo de Dentro possui 3 salas de aulas, Cozinha, Banheiro dentro do prédio, Sala de Secretaria, Despensa e Pátio coberto. O fornecimento de água acontece através de poço artesiano e a escola, assim como toda a comunidade, não possui rede de esgoto, mas fossas. O que consta como equipamentos da escola são uma TV e um DVD, um

aparelho de som e uma Câmera fotográfica/filmadora. Consta ainda que é fornecido alimentação escolar para os alunos.

Apesar dos dados acima, os ambientes encontrados na Sala Avançada encontram-se com a estrutura física bastante comprometida e a oferta dos recursos, que não é muita, acontece com muito atraso e de forma precária, a exemplo da merenda escolar que chega a faltar durante o ano, e as condições dos banheiros que são precárias. Alguns depoimentos dizem que o Poder Público alega que a localização da comunidade, de difícil acesso, é a principal causa para essa situação.

A comunidade do Brejo de Dentro, de acordo com o mapa 01: Localização da Comunidade Brejo de Dentro no município de Sento-Sé/Ba, a seguir, está localizada aproximadamente a 123 km da sede do município e a aproximadamente 8 km da escola sede do núcleo em Brejo de Fora. O acesso a essa comunidade é considerado de difícil acesso uma vez que a comunidade fica localizada numa área entre serras e, em alguns períodos, como nos tempos de chuva, o acesso se torna ainda mais difícil. Na comunidade existe aproximadamente 100 famílias, que começaram a chegar na comunidade devido a relocação ocasionada pela construção da Barragem de Sobradinho, o que segundo alguns depoimentos, provocou a perda de parte identidade cultural dessas famílias.

Mapa 1 - Localização da Comunidade de Brejo de Dentro no município de Sento-Sé/Ba.



Fonte: www.googlemapas.com.br (2018)

A comunidade fica localizada em uma área serrana, do lado oposto da BA 210, distante das margens do Rio São Francisco, e de difícil acesso, com isso, para relocação dessas famílias, a CHESF construiu um poço artesiano para o abastecimento de água, além desse poço a CHESF construiu uma igreja e uma escola que é administrada atualmente pelo Poder Público Municipal. Essa localização da comunidade, segundo depoimentos de moradores, compromete o acesso das famílias a alguns serviços, uma vez que fica distante do rio e da sede do município. Como outros serviços do poder público ofertados na comunidade, existe a energia de rede elétrica e a coleta de lixo periódica.

2.5.2 *Locus* da pesquisa II: Sala Avançada Romoaldo Zeferino Costa

Foto 3 – Sala Avançada Romoaldo Zeferino Costa



Fonte: Arquivos da autora.

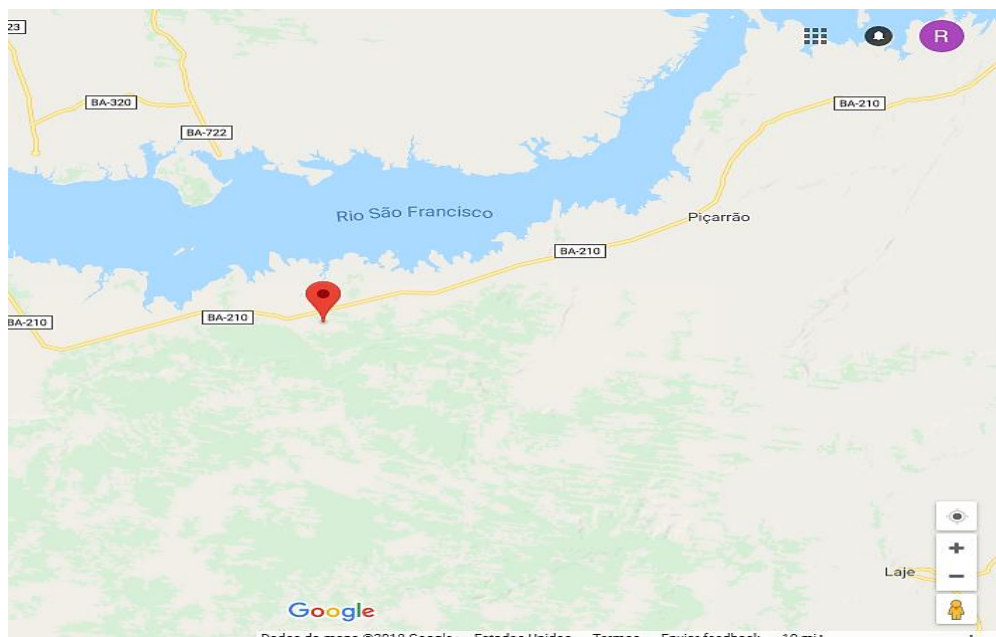
A Sala Avançada Romoaldo Zeferino Costa, está localizada na comunidade de Café da Rosa e é formada por 1 classe multisseriada e uma equipe de 1 professora contratada, 1 diretora, 1 coordenadora pedagógica, 1 auxiliar de serviços gerais e 14 alunos matriculados, sendo que destes, 09 são meninas e 05 são meninos, que vão do 1º ao 5º Ano do Ensino Fundamental.

Segundo dados do Censo (2017) A Sala Avançada Romoaldo Zeferino Costa, da comunidade Café da Rosa possui 1 sala de aula, cozinha, 1 banheiro feminino e 1 masculino dentro do prédio, despensa e pátio coberto. O fornecimento de água acontece através de cacimba, não possui rede de esgoto, mas fossas, e o lixo é

destinado a queimada ou descartados em outras áreas do meio ambiente. O que consta como equipamentos é um aparelho DVD e uma TV. Consta ainda que é fornecido alimentação para os alunos.

A comunidade do Café da Rosa, de acordo com o mapa 02: Localização da Comunidade Café da Rosa no município de Sento-Sé/BA, a seguir, está localizada aproximadamente a 90km da sede do município e a aproximadamente 10km da sede do Distrito de Piçarrão, onde fica localizado a escola sede do Núcleo. Na comunidade existe aproximadamente 30 residências de pessoas da mesma família, que começaram a ocupar a localidade pelo casal o Senhor Romualdo e a Senhora Rosa. O casal foi atraído pela área próxima ao Rio São Francisco propensa a criação do gado e pela agricultura familiar. A comunidade é passagem pela margem do rio e por locais de bons pastos, que atraíram vaqueiros com seus gados todos os dias. Nas idas e vindas desses vaqueiros, a casa da senhora Rosa servia de apoio para um rápido descanso acompanhado de um café, de onde surgiu o nome da comunidade, o Café da Rosa. E dessa forma, outras pessoas da mesma família foram chegando à comunidade atraídas pela terra às margens do Rio São Francisco, permanecendo até hoje.

Mapa 2 - Localização da Comunidade Café da Rosa no município de Sento-Sé/BA



Fonte: www.googlemapas.com.br (2018)

Na comunidade, além do grupo escolar, existe um poço artesiano e a energia de rede elétrica como infraestrutura pública. Outros serviços públicos só são encontrados no povoado de Piçarrão ou na sede do município.

Diante desses dois cenários distintos, mas com características marcantes de comunidades do campo, onde revela-se seus potenciais e também as suas dificuldades, principalmente as dificuldades de ordem pública que invisibiliza esses lugares e esses sujeitos, é que essa pesquisa foi desenvolvida.

2.6 OS SUJETOS DA PESQUISA

Para fazer parte dessa pesquisa, convidamos quatro professores, dois gestores e dois coordenadores pedagógicos das classes multisseriadas do Campo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental das comunidades do Café da Rosa e do Brejo de Dentro, o Secretário Municipal de Educação e a Chefe do Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Sento-Sé/BA. A formação dos colaboradores é de nível superior, sendo que, apenas dois professores não possuem pós-graduação. Entre os envolvidos na pesquisa, apenas a professora da comunidade do Café da Rosa era contratada, e entre os professores, apenas ela não residia na mesma comunidade da Sala Avançada, tendo que se deslocar todos os dias da comunidade do Piçarrão até o local de trabalho. Os professores permanecem nas Salas Avançadas apenas no período da manhã que é o horário de funcionamento, os gestores e coordenadores pedagógicos mantêm uma jornada de oito horas de trabalho diários e se organizam em formato de rodízio para atender o conjunto de escolas e turmas dos núcleos onde estão localizados.

Esses sujeitos foram considerados agentes indispensáveis para que fossem alcançados os objetivos dessa pesquisa uma vez que uma parte deles são os responsáveis pela oferta da educação das classes multisseriadas no município e outra parte são os responsáveis por executar todos os dias o ensino nas classes multisseriadas dessas comunidades.

Para que esses sujeitos aceitassem fazer parte dessa pesquisa, foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme a Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, em que assegura aos participantes o sigilo

de suas identidades de acordo com seu consentimento institucional e pessoal.

Para socializar os resultados dessa pesquisa com os sujeitos envolvidos, primeiramente a pesquisadora fará a apresentação dos resultados alcançados nas próprias comunidades onde serão convidados todos os sujeitos da pesquisa, os alunos e pais de alunos das classes multisseriadas pesquisadas, depois os mesmos serão convidados a participarem da apresentação de defesa dessa pesquisa.

3 DAS LUTAS HISTÓRICAS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO AUTÓCTONE A GARANTIA A UMA CLASSE MULTISSAERIADA DE QUALIDADE CONTEXTUALIZADA À REALIDADE DOS POVOS DO CAMPO

Este capítulo, referente a fundamentação teórica da pesquisa, é iniciado apontando alguns entraves sociopolíticos que tem dificultado historicamente a oferta de uma educação que represente o campo e seus sujeitos a partir da colonização e do percurso de institucionalização da escolarização no Brasil. A partir desse panorama geral da educação do campo no país, é revelado alguns dados da educação do campo no município de Sento-Sé/BA apontando alguns desafios a serem superados.

Em seguida, é realizado um panorama sobre a Educação do Campo no Brasil enfatizando a luta dos movimentos sociais e suas iniciativas para uma educação de qualidade e de direito para e com os sujeitos do campo.

Ainda é feito um breve percurso histórico das Políticas Públicas voltadas para a Educação do campo, que diante do protagonismo dos movimentos sociais, foram criadas para atender as reivindicações que sempre tiveram como base a garantia do direito à educação de qualidade que atendesse às demandas dos povos do campo. Uma educação pensada com e para os sujeitos do campo, porém, a criação dessas políticas tem efetivação questionável, uma vez que fica evidente que, nos locais onde os movimentos sociais não são ativos, os direitos assegurados nessas políticas conquistadas não são respeitados, principalmente nas localidades mais distantes dos polos urbanos, onde o número da população é pequeno e que, para atender a essa população são ofertadas escolas/salas multisseriadas, e nessas turmas são encontrados os maiores desafios das escolas do campo.

Reflete-se ainda sobre os espaços e tempos de aprendizagem das escolas multisseriadas do campo, sobre vários aspectos, entre eles: a orientação pedagógica na organização dos espaços e tempos de aprendizagem das escolas multisseriadas do campo a partir da Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro – ECSAB; os desafios, processos e estratégias quanto à organização dos tempos e espaços de aprendizagem das escolas multisseriadas do campo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e os marcos legais da educação para as escolas do campo a partir da ECSAB.

Por fim, é provocada uma reflexão acerca do currículo voltado para a Educação Contextualizada e para formação dos sujeitos do campo a partir de uma proposta descolonizadora, com fundamentos na ECSAB que percebe os sujeitos do campo a partir de seus potenciais e os seus espaços com possibilidades para inverter a exclusão e a sua inviabilidade.

3.1 A (DES)COLONIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Desde o período de ocupação dos territórios brasileiros pelos portugueses, o Brasil foi considerado um país rural. Atualmente, mesmo tendo resultados de pesquisas e muitos estudiosos, como Silva (1997 e 2000); Veiga (2003) e Wanderley (2001), considerando o Brasil como um país predominantemente rural, os critérios estabelecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o denomina um país urbano.

Compreendemos que para tais critérios existem intencionalidades elitistas que levam a essas considerações, uma vez que, o Campo brasileiro tem sido contestado histórico, econômico e socialmente pelos povos que vivem nesses espaços em decorrência do desenvolvimento urbano-industrial e pela hostilidade da herança colonizadora que tem submetido esses povos a uma relação que superioriza os espaços urbanos em detrimento aos espaços do campo.

No entanto, o que vamos focar aqui é que, apesar de suas características predominantes rurais, o campo nunca foi espaço de prioridade quanto aos benefícios necessários à garantia das condições humanas para se viver bem neste espaço, levando aos povos camponeses a saírem do campo em busca de melhores condições de vida nos centros urbanos, como afirma Reis (2011, p.30)

Não poderíamos esperar outra reação, se não a que foi adotada por boa parte desses moradores, a ida em massa para os grandes centros, provocando uma evasão no campo, já que, os serviços básicos de atendimento ao ser humano, o incentivo ao crédito, a geração de emprego e renda, os investimentos estruturais e estruturantes, o acesso a informação, a cultura e aos benefícios da tecnologia, foram privilegiados para serem implantados apenas nos grandes centros

urbanos, enquanto que, no campo, a pobreza se torna cada vez mais visível.

Além dessas questões estruturantes e estruturadas, citadas acima, herdamos o colonialismo que representa outra questão que provoca uma grande exclusão dos povos do campo na sociedade de um modo geral. Nesse processo herdado, denominado por Ferreira, Santos e Silva (2015) de “colonialidade”, os povos são hierarquizados em inferiores e superiores, no caso das pessoas da cidade são os superiores e as pessoas do campo os inferiores. Nesse sentido, Silva e Silva (2016, p. 117) constata que

Atualmente ainda é predominante o forte discurso da separação, entre campo e cidade, dando a entender o campo como espaço selvagem, atrasado, e a cidade o lugar da civilização e adiantado. Isso pode decorrer de uma abordagem “urbanocêntrica” do campo, assim sendo, o modo de vida do camponês, seus valores, seus costumes, sua cultura e também sua economia.

Diante dessa abordagem urbanocêntrica, trazida pelas autoras, que é fruto da colonialidade e do processo de desenvolvimento urbano-industrial, que tem sido a base de sustentação para as iniciativas de prioridades estatais e elitistas e que acabam excluindo o campo e inferiorizando os sujeitos que vivem nesses espaços, o campo tem sido visto predominantemente como um espaço negativo e seus sujeitos como seres infelizes, condenados a tal realidade sendo que sua realidade só seria possível a uma transformação quando esses passassem a viver nos centros urbanos, como se no campo os sujeitos não tivessem possibilidade nenhuma a melhores condições de vida.

Essas exclusões e inferiorização de sujeitos vão se agravando ainda mais quando partimos para o Semiárido Brasileiro, território onde se concentra a maior população rural do Brasil, e que na mesma perspectiva do campo, tem sofrido maiores pré-conceitos diante da hostilidade dos interesses elitista quando rotulam os povos do semiárido como “primitivos, irracionais, iletrados e sem cultura” (LIMA e TEIXEIRA, 2015, p. 35), para que sejam legitimados apenas o que é propagado pela elite urbanocêntrica como o ideal, o verdadeiro e o científico.

Mas essa imagem criada para favorecer a elite nordestina, em detrimento dos reais interesses da maioria da população foi um dos

elementos que moveram a sociedade civil para envidar esforços na tentativa de romper com esse cenário de artificialidade, caricaturado. (MENEZES, SILVA e REIS, 2012 p. 61)

Partindo de visões estereotipadas como essa acima, necessitamos discutir o papel de interdependência entre os povos do campo e do urbano, para que sejam desconstruídos os preconceitos em relação aos sujeitos do campo como inferiores aos urbanos, e dos nordestinos e semiáridos em relação aos demais tipos humanos do Brasil.

Para superar essa dominação colonialista nas relações dos centros urbanos-desenvolvidos sobre os campos², os povos dos campos têm se organizado coletivamente e manifestado resistência através dos movimentos sociais, que lutam contra essa lógica predatória e pelo direito de viver no campo com respeito e qualidade de vida.

Diante do enfrentamento de situações que visem à superação da realidade no cenário histórico que divide o urbano e o rural, a luta ainda se intensifica quando esse campo se refere aos povos do Semiárido Brasileiro, uma vez que, como bem retrata Reis (2010, p. 113)

[...] o contexto do Semiárido brasileiro é o descaso histórico, resultante, em grande medida, do *modus operandi* da política tradicional, que precisa ser revertido com relação a essa região, condenando-a ao abandono.

Partindo da necessidade, citada por Reis (2010), de reverter o contexto do Semiárido, essa pesquisa toma como sujeitos de estudo os povos do Semiárido do campo de Sento-Sé-BA, de modo que esse município vem representar tantas outras realidades do Semiárido, que como tal, sofre uma dívida histórica de uma realidade menos favorecida social e economicamente, entre outras realidades do cenário nacional.

Nessa luta que busca reivindicar a decolonização dos sujeitos do campo, existe no Semiárido Brasileiro a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), que defende a Proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido, uma proposta que teve a colaboração de educadores e instituições diversas do Semiárido Brasileiro,

² O plural a palavra campo é utilizado intencionalmente para explicitar a diversidade cultural, econômica e produtiva do campo Brasileiro, ou seja, não há um único campo.

no ano de 2000, com o Seminário Educação no Contexto do Semiárido Brasileiro, realizado em Juazeiro – BA. Essa Proposta surge com o propósito de contrapor aos processos e práticas educativas colonialistas que precarizam os processos educativos e os sujeitos do campo dessa região.

A proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido brasileiro se insere na perspectiva de compreensão dos processos formativos imbricados nas múltiplas dimensões da realidade na qual as pessoas existem e onde a escola assume papel fundamental na formação de todas as gerações que a ela têm acesso, qualificando-as para uma inserção mais crítica e autônoma na sociedade em que vive, contribuindo, decisivamente, com o desenvolvimento humano e sustentável. (REIS, 2010, p. 57)

Partindo do princípio acima, a educação contextualizada assume um papel transformador nas práticas educacionais das escolas do semiárido brasileiro, especialmente nas escolas do campo, uma vez que nesses espaços são fortemente investidos estereótipos dos sujeitos e de sua realidade social, principalmente pelas influências dos grandes polos urbanos, de onde são produzidas as inúmeras fontes de material didático pedagógico e que são implantados nos nossos espaços escolares, de modo que,

[...] a constatação mais corriqueira é a de uma educação escolar que se dirige aos vários pontos da imensidão do território brasileiro, é uma educação descontextualizada e, por sê-lo, é também colonizadora, ou seja, ela se dirige hegemonicamente de uma determinada realidade – atualmente majoritariamente esta realidade é a do sudeste urbano do Brasil – e, a partir desta “sua realidade” e de uma narrativa pronunciada por um tal sujeito universal abstrato denominado “nós brasileiros”, ela toma todas as outras realidade que compõem a imensa diversidade brasileira, como sendo seus “Outros”: “eles”, “aqueles” que estão “lá” e devem ser integrados à sua narrativa. (MARTINS, 2006, p. 30)

Com isso, a contextualização e descolonização da educação parte de iniciativas que percebam os sujeitos como eles são e o seu contexto social, com todos os seus potenciais e riquezas, ao invés de reproduzir os padrões que circulam predominantemente sobre como devem ser os sujeitos, a educação, a sociedade.

Nesse sentido, surge o desafio para os municípios do Semiárido Brasileiro em promover Políticas Educacionais que provoquem mudanças a partir dessa lógica que

ressignifica e valoriza o território do Semiárido Brasileiro, fortalecendo o protagonismo dos sujeitos, seus potenciais e de seus espaços.

Quando analisamos as políticas educacionais, especialmente as voltadas para o Campo, percebemos que, apesar dos avanços recentes, ainda encontramos um quadro bastante crítico quanto a oferta e a qualidade do ensino nessas localidades, basta olharmos o último resultado da Educação Básica do Censo Escolar. Com base nas informações obtidas pelo Censo da Educação Básica 2016 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do total de escolas da Educação Básica no Brasil no ano de 2016, 33,9% estão localizadas no campo e 66,1% na cidade. Quanto aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 52,3% estão na cidade e 47,7% estão no campo, sendo que destas escolas do campo 95,1% tem apenas um docente atuando, ou seja, 42.711 são escolas multisseriadas e as condições para a oferta fogem os padrões mínimos garantidos em lei. (INEP/DEED, CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2015).

Com base nas informações acima mencionadas, e considerando que no Brasil a maioria das escolas do campo encontra-se no Semiárido, logo compreendemos que são nesses espaços onde acontecem os maiores descasos políticos e que é impossível a oferta de uma educação de qualidade sem que haja políticas públicas que partam dessas realidades. E aqui, enfatizamos as classes multisseriadas do campo, onde os descasos se agravam ainda mais e, por isso, a necessidade de se romper com a invisibilidade desses coletivos de aprendizagem, uma vez que tem sido evidente em todo o processo de institucionalização desses espaços, que essas comunidades não têm sido ouvidas e menos ainda respeitadas em suas necessidades básicas de acesso e qualidade de educação, uma vez que, como afirma Lima e Teixeira (2015, p. 22)

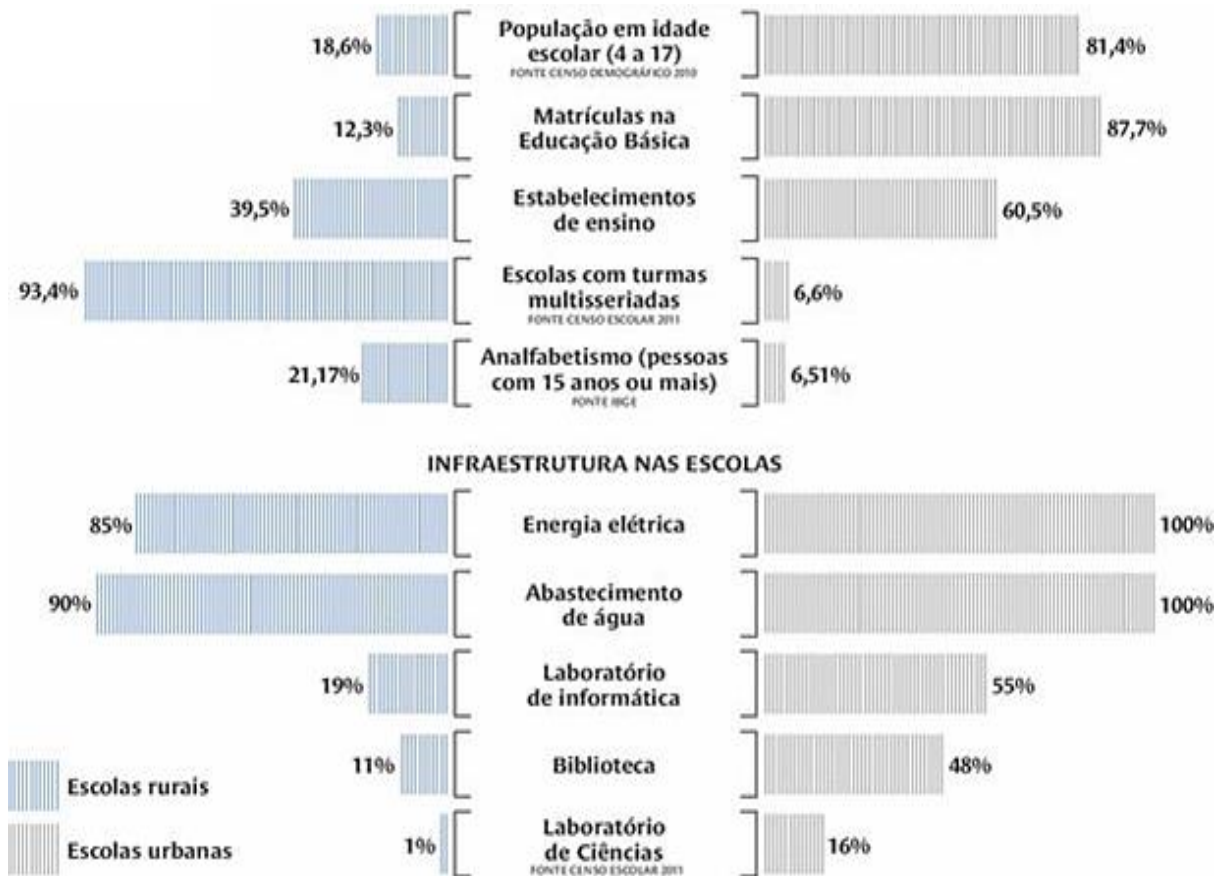
A escola isolada, classe unidocente, multisseriação, esses e outros aqui não apresentados são denominações utilizadas para designar a organização de escolas ou salas em que se agrupem várias crianças de séries, idades, níveis de aprendizagem ao mesmo tempo, prevalecendo na história educacional brasileira invisível aos olhos da sociedade.

Partindo dessa invisibilidade destacada acima, que reforça, a herança eurocêntrica de colonização da história educacional brasileira, onde as localidades

mais distantes dos centros urbanos, onde se localizam os campos, tem convivido com a negação de direitos e o desrespeito aos sujeitos que vivem nesses espaços.

Para ilustrar a situação acima, vejamos o gráfico abaixo, resultado do Censo Escolar de 2014:

GRÁFICO - 1 - Educação no campo e na cidade



Fonte: Revista Nova Escola (11/2012)

Diante desse panorama, trazido no gráfico acima, percebemos que a relação de descaso com os povos do campo só vem se agravando. Os dados de rendimento dessas duas realidades não poderiam ser diferentes ao se revelar com diferenças tão significativas. Os números das escolas do Ensino Fundamental de Anos Iniciais do Campo não se aproximaram aos das escolas Urbanas, e nem seria possível bons resultados em espaços desprovidos das necessidades básicas, como por exemplo água e energia. A tabela 1 abaixo mostra a diferença dessas duas realidades nos quesitos reprovação, abandono e aprovação:

Tabela - 1: Taxa e Rendimento das Escolas Públicas em 2016 – Anos Iniciais

	REPROVAÇÃO	ABANDONO	APROVAÇÃO
CAMPO	9,8%	2,0%	88,3%
CIDADE	6,1%	0,9%	93,0%

Fonte: Produzido pela autora com dados do CENSO ESCOLAR/INEP (2016)

A situação acima reflete o resultado do descaso histórico de herança colonizadora que tem privilegiado os espaços escolares da cidade em detrimento aos espaços escolares do campo e das oportunidades de acesso à Educação dos seus sujeitos.

Não é recente que esse quadro de desigualdades acima tem sido pauta das reivindicações dos Movimentos Sociais que se organizam por uma Educação do Campo a partir do Campo, partindo da lógica da educação contextualizada que incentiva a dinâmica do local-global-local. Como é o caso do Manifesto dos Pioneiros quando, desde o ano de 1932 reivindica uma educação que respeite as características regionais e democrática, como relata Almeida Junior, Bordignon, Cunha e Gadotti (2014, p. 208)

[...] os Pioneiros preconizam a conciliação da unidade nacional com respeito às características da multiplicidade regional, propondo a superação do centralismo estéril e odioso pela aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, como princípio democrático. Poderíamos situar como mantra do Manifesto: unidade na multiplicidade.

Esse movimento, encabeçado por intelectuais da sociedade militante, influenciou através de suas ideias e princípios renovados a constituição de 1934, que pela primeira vez trata da educação rural no Brasil. Essa constituição é fruto das insatisfações de vários setores da sociedade que queriam reformas voltadas principalmente para o ensino.

Em 1996, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96, e que, por força dos Movimentos Sociais deu visibilidade à Educação do Campo.

Em 1997, acontece em Brasília, na UnB (Universidade de Brasília), o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), desse encontro surgiu a mobilização para a realização da I Conferência Nacional por uma Educação

Básica do Campo, realizada em julho de 1998, em Luziânia – GO, onde foram apresentadas proposições para se consolidar a Educação do e no Campo.

Em 2001, foram atendidas as reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo com a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo através do Parecer 36/2001 de 04 de dezembro de 2001. Essas Diretrizes definem a identidade da escola do campo e definem uma nova compreensão do conceito de Educação do Campo. Desse modo, Fernandes e Molina (2004, p.63) diferenciam a compreensão entre Educação Rural e Educação do Campo: “Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo...” Essa diferença de “pelo” povo e “para” o povo do campo, dá visibilidade ao processo democrático nas decisões para a educação que representa os diferentes campos brasileiros.

Em 2004, acontece a II Conferência Nacional – por uma política pública de Educação do Campo, que busca definir a garantia de acesso aos povos do campo a todos os níveis de ensino, ou seja, a Educação Básica, Nível Superior e Pós-Graduação.

Quando falamos em políticas públicas nos remetemos ao que diz Azevedo (1997, p. 6) “... as políticas públicas são ações que guardam intrínsecas conexões com o universo cultural e simbólico ou, melhor dizendo, com o sistema de significações que é próprio de uma determinada realidade social.” Portanto, compreendemos que elas representam direitos conquistados através das lutas e que representam os interesses do povo, e não de uma gestão pública, dessa forma, a continuidade ou a descontinuidade de uma gestão não deve implicar na garantia da efetividade e na continuidade ou descontinuidade das políticas públicas conquistadas pela luta dos povos, uma vez que, apesar da aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, ainda percebemos o quanto elas têm sido pontuais precisando avançar na sua implementação e assegurando os direitos de uma Educação com Políticas eficientes e contínuas que garantam a execução de um Projeto em longo prazo independente da (des)continuidade de uma gestão.

3.2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA CONQUISTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Nessa pesquisa trataremos da Educação no Campo a partir da referência de um processo que focaliza os Espaços e Tempos de aprendizagem das classes de Anos Iniciais do Ensino Fundamental com formato multisseriado. Sendo assim, faz-se necessário adentrar no percurso histórico da Educação do Campo no Brasil para, em seguida, perpassar pelas classes multisseriadas do campo.

A Educação do Campo no Brasil tem enfrentado ao longo da história de escolarização grandes desafios, e com o advento do capitalismo onde a reprodução assume o espaço da criatividade, é evidente que esse desafio se torna ainda mais complexo quando a Escola é provocada a atuar de forma dinâmica, instigadora e autônoma, especialmente quando ela assume o desafio de contextualizar suas práticas a partir do seu local, com os sujeitos que lá vivem e para quem ela existe.

Essa sempre foi a grande luta dos Movimentos Sociais por uma Educação do Campo que fosse pensada a partir da realidade das pessoas que lá vivem, assim como retrata Caldart (2009, p. 149) quando trata que a Educação do Campo deve ser

[...] uma educação que seja no e do campo. 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.

Esse direito, do qual fala Cadart, foi conquistado e está claro no Parágrafo único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB 1/2002, onde estabelece que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Apesar dessa garantia assegurada na Resolução acima, esse direito não tem sido respeitado nos diversos campos brasileiros. O que tem garantido de fato que

esses direitos sejam exercidos tem sido a presença dos movimentos sociais do campo que se mobilizam e lutam por melhores condições social de vida coletiva.

Essa situação configura-se em uma consequência dos processos de colonização, uma vez que, sendo o Brasil um país de origem predominantemente agrária, a Educação do Campo nunca foi prioridade, sendo este um tema recente nos debates e nas políticas públicas, de modo que herdamos um modelo colonizador dos portugueses que influencia e perpetua ainda hoje no processo de apropriação de terras, baseado na exploração dos trabalhadores rurais e na negação dos direitos trabalhistas desse povo.

Essa influência colonizadora, gerou fortes preconceitos em relação a identidade dos povos do campo e aos seus diferentes modos de vida, enfatizando dessa forma que os sujeitos da cidade são superiores aos sujeitos no campo, de modo que vai além da materialidade, como afirma Ferreira, Santos e Silva (p. 35, 2015)

A colonialidade é um processo arbitrário de dominação/exploração no qual o ideário colonial penetra as estruturas sociais tanto na dimensão material como na dimensão subjetiva dos povos subjugados... a colonialidade produz hierarquias entre os sujeitos da cidade como superiores e os sujeitos do campo como inferiores.

Portanto, esse discurso predominante permanece muito fortemente até hoje, tentando convencer, e convencendo a muitos ainda, de que é viável que as pessoas do campo saiam de seus espaços em busca de “qualidade de vida” na cidade. Diante dessa lógica de desenvolvimento, presenciamos ao longo da história um grande fluxo das pessoas do campo para as cidades em busca das condições que por diversas ordens, não se encontram no campo.

Em Sento-Sé/BA, um município distante da capital do Estado a 482km, com influências predominantemente rurais, podemos presenciar fortemente esse fluxo, revelado também pelo número de escolas paralisadas ou extintas no campo, onde segundo os dados do Censo 2015, enquanto na cidade encontra-se paralisada 1 escola, no campo encontram-se 25 escolas; além disso, mais 4 escolas encontram-se extintas.

Esses números podem nos relevar que se essas escolas foram paralisadas ou extintas; a demanda foi diminuindo, o que quer dizer que as pessoas estão saindo do campo e as que continuam estão se deslocando de suas residências para terem acesso à escolaridade em outro lugar, ou seja, o fluxo pode estar ocorrendo entre

campo-cidade e/ou campo-campo, de qualquer forma, as pessoas estão deixando suas localidades para ter acesso à escolaridade. Com essa situação, é desencadeada uma série de situações que alteram a realidade desses sujeitos. Essa realidade de Sento-Sé nos remete a refletir sobre a história da Educação do Campo do Brasil.

A institucionalização da escola formal no Brasil, aconteceu por volta do século XX com a constituição de 1934, o que marca as primeiras iniciativas de tornar a escolarização um direito gratuito para todos.

Porém, no período que antecede o desenvolvimento capitalista urbano industrial, a escolarização era um privilégio de poucos, ou seja, as escolas se constituíam em espaços privilegiados para a elite. De acordo com os princípios do Capitalismo, precisava-se pensar em uma escola voltada para os filhos dos trabalhadores, mas com a intencionalidade de formar mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, e que essas escolas fossem no próprio campo, devido ao inchaço das favelas dos grandes centros que acontecia pelo fluxo campo-cidade, num momento onde o discurso de desenvolvimento era predominante, e as altas taxas de analfabetismo no Brasil, tornava negativa a imagem do País no cenário mundial, afastando os grandes investimentos econômicos das multinacionais.

Então, com base em Arelalo (2014), passou a existir dois tipos de escolas, a escola voltada para a elite onde se ensinava a pensar, e a escola voltada para os trabalhadores onde preparava o sujeito para a mão-de-obra. Essas escolas foram pensadas para privilegiar as classes dominantes na perspectiva de que o Brasil crescesse economicamente sob uma lógica de “desenvolvimento” capitalista.

Nesse sentido, várias iniciativas foram tomadas para que o Brasil avançasse e tivesse uma boa impressão mundialmente. E dessa forma, em meio aos períodos de Regime de exceção de 1937 com Estado Novo e de 1964 com a Ditadura Militar, algumas iniciativas foram tomadas para superar de forma rápida o analfabetismo no País.

A ênfase colocada na educação como responsável por todos os problemas, se tinha a virtude de chamar a atenção para a necessidade de universalizar a instrução elementar, cumpria também uma finalidade menos consciente, mas não menos verdadeira: a de mascarar a análise da realidade, deslocando da economia e da formação social a origem dos problemas mais relevantes. (PAIVA, 2003 p. 38)

Diante dessas intencionalidades baseadas nos princípios do Capitalismo, em atribuir ao analfabetismo os problemas mais relevantes desde o primeiro período de Regime de exceção, a sociedade não se conformava com a forma hierarquizada que acontecia a institucionalização da escolaridade.

Assim, muitas iniciativas foram tomadas por grupos organizados que reivindicavam por igualdade de direitos e garantias na continuidade dos direitos conquistados. Como exemplo dessas iniciativas, temos o Manifesto dos Pioneiros, promovidos pela sociedade organizada ainda no ano de 1932, o que lamentamos, pois até hoje, depois de 85 anos, percebemos que os mesmos ideais ainda são pautas de reivindicações.

[...] os Pioneiros preconizam a conciliação da unidade nacional com respeito às características da multiplicidade regional, propondo a superação do centralismo estéril e odioso pela aplicação da doutrina federativa e descentralizadora, como princípio democrático. Poderíamos situar como mantra do Manifesto: unidade na multiplicidade. (ALMEIDA JÚNIOR, BORDIGNON, CUNHA, GADOTTI, 2014, p. 208)

Os Movimentos Sociais não tinham nenhum vínculo com a educação formal e suas reivindicações eram de resistência as imposições do Sistema autoritário do governo e lutavam para “*estabelecer um sistema público de ensino para o campo, baseado no paradigma pedagógico da educação como elemento de pertencimento cultural*”. (CADERNO SECAD 2, 2007, p. 12).

Em meio a muitas lutas dos grupos sociais do campo, surgiram as escolas no campo, porém sob uma lógica de Educação Rural que se diferencia do que se discute atualmente sobre Educação do Campo.

A Educação Rural passou a ser uma reprodução do modelo das escolas urbanas para o campo com seus conceitos urbanocêntricos, cheios da influência capitalista assim como todos os seus valores de desenvolvimento que acabaram por alimentar um estereótipo da vida no campo, como uma vida empobrecida, sofrida, sem direito a sucesso.

O modelo da Educação Rural historicamente foi utilizado para silenciar e moldar os povos do território rural ao modelo urbanocêntrico de sujeito e de sociedade (...) Paradigma da Educação Rural estabelece a razão eurocêntrica como válida e universal, e subalterniza as formas

outras de produzir conhecimento. (FEREIRA, SANTOS e SILVA, 2015, p. 40-41)

Portanto, a Educação Rural se constitui num processo imposto, uma vez que os conhecimentos já chegam prontos às escolas do campo, sem conexão com sua realidade, uma vez que a mesma é pensada a partir da realidade urbana e não apresenta nenhuma relação com os povos do campo nem com os movimentos sociais.

Os movimentos de resistência contra as imposições à realidade do Campo continuaram com as reivindicações, lutando por uma educação do campo onde “busca romper com a colonialidade urbanocêntrica”. (FEREIRA, SANTOS e SILVA, 2015, p. 42)

Entre os anos de 1998 e 2004, percebemos uma concentração no cenário nacional que reúne forças em prol de uma Educação do Campo, “que atendesse às demandas dos povos trabalhadores do meio rural” (COLARES e ROCHA, 2013, p. 91), a exemplo da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, em 1998, e a partir dessa Articulação foram realizadas duas Conferências Nacionais por uma Educação Básica do Campo - em 1998 e 2004; a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002; a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003; a criação, em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, da Coordenação- Geral de Educação do Campo à qual está vinculada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

A partir de então, a Educação do Campo passa a ter uma nova roupagem. Passa-se a compreender a Educação do Campo como um processo construído por grupos sociais que pensam o campo a partir “do campo e no campo”, numa dinâmica reflexiva do local-global-local, tendo o campo como um espaço favorável a uma vida digna aos seus habitantes, contrapondo toda ideia de hierarquização de valores entre cidade e campo, onde esses dois espaços se completam, e não um sobrepõe o outro. E assim reforça Molina (2011, P. 107),

Educação do Campo não é somente um projeto educativo, uma modalidade de ensino, ela é uma perspectiva de mudança nas relações sociais não só no campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam.

E complementando o conceito acima trazido por Molina, Caldart enfatiza que

A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colasse a sua realidade, de relações sociais concretas de vida acontecendo em sua necessária complexidade. (CALDART, 2008, p. 72)

Partindo da visão acima sobre Educação do Campo, a discussão sai de uma iniciativa imediatista para uma discussão Política onde o foco passa a ser “os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais” (CALDART, 2012, p.3), independente de seu espaço geográfico. Essa discussão toma amplitude no cenário nacional, como está relatado no Caderno SECAD 2 (2007, p. 09)

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive nas cidades é recente e inovador, e ganhou força a partir da instituição, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos.

Partindo do princípio acima, a Educação do Campo está voltada para oferecer mecanismos que estimulem o empoderamento de seus sujeitos no próprio campo, o sucesso daqueles que desejarem permanecer através do reconhecimento do potencial do seu espaço, e sustenta uma proposta que rompe com os estereótipos construídos durante o apogeu do capitalismo e do discurso de “desenvolvimento”.

Ao se pensar numa Política de Educação do Campo, evidencia-se as necessidades de melhoria nos aspectos de aprendizagem voltados para o “acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transportes adequados” (PARECER CNE/CEB Nº: 23/2007, p. 02), enfim, uma Política de Educação do Campo que respeite os sujeitos e os seus modos de vida.

Apesar de todas essas iniciativas e conquistas, e ainda que tenha sido reconhecida como política educacional, a Educação do Campo enfrenta muitos desafios, entre eles, a descontinuidade das Políticas Públicas já conquistadas.

A luta no Brasil, pela garantia dos direitos já conquistados na Educação não é recente. Porém, o que se percebe, em todo esse processo histórico de lutas, é que

as conquistas do povo são tidas pelos gestores políticos como políticas de governos e não Política do/para o povo.

Após décadas de lutas, ainda nos deparamos com os mesmos problemas de descontinuidades e abortamentos dos direitos que são conquistados pelos povos. No cenário atual, existe uma tensão entre os militantes da Educação do Campo no que diz respeito às intencionalidades quanto as Políticas Públicas executadas pelos Estados e Municípios, assim como alerta MOLINA (2011, P. 105)

[...] exatamente o que lhe é constitutivo, o que a fez surgir, que foram as lutas e os conflitos no campo e a busca dos movimentos sociais e sindicais por outro projeto de campo e de sociedade, e nele outro projeto de educação, tem sido intencionalmente abortados por partes relevantes destas instâncias governamentais [...] Sem considerar como dimensão indissociável deste conceito, a práxis social dos sujeitos camponeses; a materialidade de suas condições de vida; as exigências as quais estão submetidos os educandos e suas famílias no processo de garantia de sua reprodução social, tanto como indivíduos quanto como grupos.

Dessa forma, tenta-se fazer Educação do Campo sem o campo, negando a identidade dos seus sujeitos, negando práticas pedagógicas que determinam as características desses espaços e de todos os sujeitos que vivem nele. A materialidade das Políticas Públicas voltadas para a Educação do Campo só foi possível mediante as mobilizações dos movimentos sociais do campo, por um longo período até os dias de hoje, e sem a presença desses grupos militantes essas Políticas para a Educação do Campo, por si só não tem garantido os direitos conquistados. Dessa forma, romper com a materialidade desses direitos conquistados é negar esses coletivos sociais.

A continuidade ou descontinuidade das Políticas Públicas não deveria ser pauta de nenhum governo sem a participação dos maiores interessados, que são os sujeitos coletivos, mas o que deveria estar em pauta são as proposições que venham a melhorar sua qualidade de vida, de modo que, a presença das escolas no campo e a garantia de seu funcionamento com qualidade, representa um projeto de vida e a materialização de um direito universal para os sujeitos envolvidos.

A presença de uma escola no campo, ainda que seja de uma única sala, como é o caso das classes multisseriadas, em muitos casos, é a única presença do Poder Público naquela localidade, e ainda assim, muitas vezes negado, ou quando existem, é ofertada uma educação de descaso àqueles que dela necessitam.

Para definir o que são as classes multisseriadas, Hage (2010) traz a seguinte definição:

As escolas multisseriadas ou turmas multisseriadas são espaços educativos que têm, no seu formato, o atendimento de várias séries em uma mesma sala. Quando oferecida sob a responsabilidade de um único professor, são conhecidas também como escolas ou turmas unidocentes (HAGE, 2010, p. 349).

Esse formato de educação, que é o caso das classes multisseriadas, existe no Brasil desde os primórdios da Educação, porém, a permanência delas no campo, se camufla através dos argumentos políticos, principalmente quando se refere a recursos financeiros. No entanto, compreendemos que historicamente, em nome de um projeto de desenvolvimento econômico, pautado nos princípios mercadológicos, a educação das classes multisseriadas do campo tem sido ofertada de forma perversa, usurpando o direito a uma educação de qualidade aos sujeitos que vivem no campo, de modo que, como afirma Colares e Rocha (2013, p. 92)

[...] é possível inferir, que a existência de tal forma de organização, está estritamente vinculada ao projeto de desenvolvimento econômico adotado pelo Brasil e sua política agrícola. Atualmente há um privilégio do agronegócio para atender ao mercado global e uma marginalização da agricultura familiar. Assim, para manter o homem no campo, qualquer escola, qualquer educação serve.

Para denunciar esse formato de educação acima, onde qualquer educação serve para aqueles que vivem no campo, os movimentos sociais se mobilizam por uma educação do campo a partir da realidade do campo e que respeite a identidade de cada localidade, independentemente dessa Educação ser ofertada em apenas uma sala ou não.

As características das classes multisseriadas são desafiadoras para muitos, uma vez que foge dos padrões de escolarização formal e se distinguem desses, inclusive nos requisitos espaços e tempos. Aqui, o mesmo espaço é dividido para atender alunos com diferentes idades e séries, e porque a maioria, encara o tempo com o mesmo padrão da escola com formato de série, este acaba sendo insuficiente para atingir o que se planeja.

Porém, mesmo com esses e outros tantos desafios, as classes multisseriadas representam possibilidades; representam também, um espaço de convivência e

preservação dos valores e crenças do seu povo; representam um espaço de mobilização social, de um projeto de vida e de comunidade; representam um espaço de socialização das comemorações e festas; é mantenedora das raízes e tradições culturais. Além disso, muitas escolas nos diversos campos foram construídas pelos próprios moradores, portanto é dever do Estado assegurar políticas consistentes para que essas escolas se mantenham abertas e funcionando de forma digna, em respeito a cada sujeito que vive no campo.

Assim como a importância de manter as classes multisseriadas funcionando de forma digna nas diversas localidades de cada campo, é também de tamanha importância definir quais espaços e quais tempos de aprendizagem serão considerados nas classes multisseriadas, zelando para que seus sujeitos se sintam, todos, incluídos e protagonistas em seus espaços e tempos de aprendizagem.

3.3 OS ESPAÇOS E TEMPOS DE APRENDIZAGEM DAS CLASSES MULTISSERIADAS

As classes em formato multisseriadas surgiram como uma condição para suprir a necessidade da oferta a educação nas localidades onde não existiam quantidade suficiente de alunos de acordo com os padrões estabelecidos pelo sistema de ensino para que fossem formadas turmas como nas escolas com formato seriadas. Essas classes, em sua maioria, estão localizadas nas áreas rurais e apresentam muitos aspectos distintos das escolas urbanas.

Essa dinâmica de comparação entre a organização das escolas da cidade e das escolas no campo, é assim retratada por Arroyo (1999, p.27) na I Conferência Nacional por uma Educação Básica das Escolas do Campo, onde ele fala que as classes multisseriadas são tidas como modelos negativos em relação as escolas seriadas da cidade, porém, sabemos que o formato seriado de organização do ensino apresenta sérios problemas, entre eles, desconsidera os indivíduos, sua diversidade e as localidades onde as escolas estão inseridas; além disso, já existem muitos países que romperam com essa estrutura rígida de sistema. O Brasil ainda é um dos poucos países que mantem o sistema de seriação e o coloca numa situação de modelo ideal,

caracterizando a multisseriação como modelo a ser um dia destruído para se implantar nessas escolas um sistema de seriação.

Por essa visão negativa da multisseriação é que foram gerados inúmeros preconceitos fadando esse modelo ao fracasso e sustentando o falso discurso de que a solução para os problemas das classes multisseriadas só seriam possíveis se elas se tornassem seriadas. No entanto, a realidade das classes multisseriadas seria diferente, assim como afirma Hage e Reis (2018, p. 81), se fosse “superada a situação de abandono e descaso do poder público com relação às escolas rurais” Dessa forma, compreendemos que o maior problema das classes multisseriadas encontra-se não em seu formato, mas em sua invisibilidade pelo poder público que acaba gerando muitas dificuldades nas relações com as peculiaridades das classes multisseriadas entre alunos, professores, pesquisadores e demais envolvidos com a educação do campo.

Uma das peculiaridades da multisseriação é a “heterogeneidade” no agrupamento dos alunos, e este se constitui em mais um desafio para a formulação e políticas públicas de base específicas para essas classes, uma vez que os docentes muitas vezes não se sentem preparados para trabalhar em uma sala inadequada para atender a muitos alunos em um mesmo espaço com diferentes idades e séries, sendo que, a heterogeneidade por si só não se constitui como um problema, de modo que como afirma Hage e Reis (2018, p. 81) por meio dela é possível favorecer “o diálogo e a interação entre os estudantes, que podem ensinar e aprender os conteúdos das diferentes séries concomitantemente, e também, estimula o autoestudo no processo de aprendizagem.” Essa possibilidade pode ser realidade à medida que os educadores das classes multisseriadas vão se apropriando dessa premissa através de uma política de formação continuada.

Outro fator que se constitui em um desafio para as classes multisseriadas está relacionado ao espaço e tempo de aprendizagem, uma vez que nessas realidades, ainda há a tendenciosidade em seguir a mesma lógica da seriação em relação a sua proposta de planejamento, o que torna o espaço inadequado e o tempo insuficiente para desenvolver o planejamento dentro desses parâmetros, uma vez que a rigidez imposta pelo Sistema de Ensino em seguir uma realidade urbanocêntrica de seriação, limita as escolas do campo a inovar suas práticas sob uma formação continuada baseada na realidade onde ela está inserida.

Nesse sentido, parafraseando Hage e Reis (2018, p. 83) a organização dos espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo deve superar a fragmentação dos espaços e dos tempos de aprendizagem, que resulta

[...] em salas de aula com organização homogênea, em que as carteiras são enfileiradas e o quadro escolar todo esquadrinhado para dar conta dos conteúdos específicos de cada série; e os tempos de aprendizagem são definidos em mês, ano, semestre, período. São anuais as séries, o ano letivo é anual, cada disciplina tem uma carga horária definida institucionalmente em função do grau de importância convencionalmente estabelecido por padrões externos à escola, vinculados aos sistemas de avaliação nacionais, de caráter periódico e rígido, que aprovam ou reprovam os estudantes, e, como resultado, estes seguem adiante ou são retidos, permanecem ou são excluídos da escola.

Diante dessa constatação e baseado nos princípios da Educação do Campo, os espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas devem ir além do convencional, do já estabelecido no modelo dominante.

Os espaços de aprendizagem, portanto, vão além das carteiras, do quadro e dos conteúdos, mas relaciona-se com a comunidade onde ela está inserida, com o trabalho dos sujeitos que vivem nesses espaços, com a sua militância e com a forma como esses povos se organizam. Esses são espaços de aprendizagem que dão significado ao conhecimento construído dentro do espaço das classes multisseriadas do campo e que, se passa invisível na maioria da organização de ensino, apesar de estar evidente logo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), no seu Art; 1º que diz:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Entendendo os espaços de aprendizagem das classes multisseriadas do campo na dinâmica acima, é fundamental que os envolvidos com essa educação compreendam também que o tempo de aprendizagem não se restringe somente a quatro horas de aula e aos duzentos dias letivos, nem tampouco somente à bimestres e a ano letivo, embora esses sejam direitos que precisam ser garantidos, no entanto, o tempo de aprendizagem também deve ser organizado a partir das condições de

seus sujeitos, com respeito aos diversos tempos que eles estão condicionados, assim como está claro no Artigo 20 da Resolução Número 4, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Art. 20 - O respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários é um princípio orientador de toda a ação educativa, sendo responsabilidade dos sistemas a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar. (BRASIL, 2010)

E ainda, a LDB abrange as possibilidades de organização dos tempos educativos da Educação Básica de diversas formas, dando autonomia para que os processos de aprendizagem sejam de acordo com o interesse do coletivo.

Art. 23 - A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

Apesar das orientações mencionadas anteriormente, possibilitar às instituições de ensino a autonomia para a organização dos seus tempos de aprendizagem partir de seus princípios norteadores, a invisibilidade das escolas do campo tem sido uma constante e suas sala de aula se transformando em espaços com relações baseadas na hierarquização dos sujeitos e homogeneização das culturas.

No entanto, as classes multisseriadas têm suas peculiaridades e necessitam de um olhar político específico para a sua realidade, uma vez que, o que temos presenciado tem sido a transposição de um formato de ensino pensado para o urbano no campo, e essa transposição não tem servido para as diferentes realidades encontradas nessas diferentes comunidades. Assim como afirma Munarim (2014, p. 13):

[...] as escolas e classes multisseriadas, em razão das distâncias que caracterizam os espaços rurais, foram e continuam sendo uma necessidade que se impõe como estratégia para atender as famílias de comunidades rurais no seu direito à educação. Essa estratégia, entretanto, via de regra, não é seguida dos recursos necessários para se fazer educação de qualidade – nem recursos materiais, nem tampouco de formação pedagógica.

Para ilustrar o que Munarim afirma em relação ao cenário nacional atual dessas classes, trazemos os dados do Censo Escolar de 2016 onde, das matrículas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no País, 16% são da zona rural, e destas 80,26% estão na Região Nordeste, isso reflete uma maior concentração da população no campo dessa região que nas demais regiões do Brasil.

Hage (2005, p. 44) ressalva que “apesar de concentrar mais da metade das escolas brasileiras [...] a metade das escolas do campo ainda é de uma sala e 64% são multisseriadas”. São essas escolas e classes, que somam o maior número de escolas do campo, e mais de 54% encontram-se no Semiárido Brasileiro.

Apesar desse número elevado de escolas e classes multisseriadas no campo, em especial no Semiárido Brasileiro, é aí onde nos deparamos com as maiores fragilidades e ineficácia de políticas públicas voltadas para as condições básicas de funcionamento dessas escolas, como assegura a Resolução CNE/CEB 2/2008, Art. 10, parágrafo segundo.

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

No entanto, o que está assegurado em Lei, não tem sido garantia da efetivação dos direitos conquistados. Pelos resultados das pesquisas realizadas nos últimos anos, podemos perceber que esses “padrões de qualidade”, que trata o inciso acima, não tem sido prioridade para essas escolas do campo, em formato multisseriado.

O que temos presenciado em relação às condições desses espaços escolares do Campo, é um quadro bastante agravante, como bem ilustra Pereira (2005, p.293):

A precariedade da estrutura física das escolas e a falta de condições adequadas para a aprendizagem; o descaso para com a formação dos professores que atuam nessas áreas; a sobrecarga de trabalho dos professores ao realizar outras funções; a falta de apoio e acompanhamento pedagógico das secretarias de educação; a falta de um planejamento adequado e de metodologias apropriadas para o trabalho pedagógico que envolva a discussão acerca da diversidade étnico-racial; a existência de um currículo deslocado da realidade”.

Essas são situações corriqueiras encontradas nas classes multisseriadas dos diversos campos brasileiros, o que tem reforçado a política de prioridades de um

sistema educacional vislumbrado com os ideais capitalistas onde os investimentos estão voltados para uma ordem de desenvolvimento que inclui o campo do agronegócio, mas não o da agricultura familiar camponesa. Na visão capitalista, qualquer escola serve para os povos do campo. O que se constitui numa negação ao direito da oferta de educação de qualidade e igualdade de condições, encontrado no artigo 3º da LDB 9.394/96, citado anteriormente.

A presença de uma escola no campo, ainda que de uma única sala, representa um espaço de convivência e preservação dos valores e crenças do seu povo; representa um espaço de mobilização social, de um projeto de vida e de comunidade; é mantenedora das raízes e tradições culturais; representa um espaço de socialização das comemorações e festas, mas acima de tudo, um espaço de possibilidade para a escolarização, ainda que necessitando de muitas intervenções político-sociais, mas sua presença nesses lugares tem significados imensuráveis.

Por isso, nas escolas do campo, ainda que diante de tantas ausências, devem ser considerados os diferentes espaços de aprendizagem como uma possibilidade de contextualizar o ensino e a aprendizagem com a realidade do campo onde a escola está inserida, rompendo assim com os velhos discursos estereotipados, predominante dos espaços urbanos e do sistema dominante, que homogeneízam os sujeitos. Dessa forma, “fica evidente, por exemplo, a partir da compreensão de como ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento no ser humano, que é necessário romper com a seriação, que segmenta as crianças em grupos supostamente homogêneos. (PEREIRA, 2005, p.13-14)

Quando falamos nos espaços e tempos de aprendizagem, nos remetemos imediatamente aos espaços e tempos escolares, onde estes devem representar o direito de escolarização para todas as crianças e adolescentes, devendo estar o mais próximo possível de suas residências e oferecer garantia de qualidade e igualdade de condições para o acesso e permanência na escola conforme expresso no o Art. 3º da LDB 9.394/96.

Cabe então problematizar as questões em torno dos espaços e tempos das classes multisseriadas no campo buscando responder a questões como bem coloca Sampaio (2002, p. 190) “que espaços de aprendizagem possibilitam viver o tempo da criação e não o tempo da repetição? Como romper com as barreiras das salas de aula que homogeneízam os tempos das crianças de acordo com os tempos da escola? ” Nesse sentido, Sampaio, ainda reafirma que os espaços devem ir além da sala de

aula, expandindo-se de forma interativa, ilimitada e flexível com os demais espaços das comunidades, proporcionando o envolvimento de toda a comunidade e onde as diferenças sejam consideradas.

Nessa perspectiva, os espaços escolares devem tornar-se espaços criativos através da interação com a realidade onde as escolas estão inseridas de forma que a escola não se limite apenas ao espaço entre quatro paredes da sala de aula formal.

Portanto, faz-se necessário reinventar os espaços escolares a partir da realidade vivida pelos próprios atores sociais, dando significado e alegria aos processos de aprendizagem. De acordo com Paulo Freire (1993, p. 10), “o tempo que levamos dizendo que, para haver alegria na escola é preciso primeiro mudar radicalmente o mundo é o tempo que perdemos para começar a inventar e a viver a alegria”. O tempo da alegria nesse sentido, é o tempo real onde a criança está situada.

Porém, em grande parte das classes multisseriadas, a organização do espaço escolar acontece através de impressões desmotivadas e hostis pela realidade encontrada nas ausências dessa realidade. A começar pela organização do ensino, que acontece por meio da unidocência, o que torna o trabalho do professor solitário e desafiador, uma vez que ele se depara com os diferentes níveis de aprendizagem, sem que tenha uma formação e um apoio pedagógico que o leve a perceber os potenciais de um trabalho diversificado como a multisseriação.

Esse quadro tem levado o professor a elaborar um plano de trabalho para cada série que ele tenha em sala de aula e reproduzir um método de ensino semelhante ao modelo de seriação, e homogeneizar os tempos de aprendizagem, por não ser preparado para trabalhar com esse formato heterogêneo que são as classes multisseriadas.

A escola foi dividida em tempos e espaços determinados e estruturados e as crianças foram hierarquizadas dentro deles. Os espaços e tempos fixos que a Modernidade buscou levaram à homogeneização das turmas, afinal, era preciso que todos estivessem em um mesmo ponto do desenvolvimento para ocupar um determinado lugar em um determinado tempo. É a espacialização do tempo, onde o tempo passou a ser redutível ao espaço e pensado em função do espaço (VEIGA-NETO, 2002).

Partindo dessa questão do tempo de aprendizagem citado acima, e trazendo para o contexto multisseriado, não é concebível homogeneizar as crianças ou os grupos de aprendizagem, uma vez que as crianças se encontram em diferentes

tempos de aprendizagem e exige que essa característica seja considerada na organização do conhecimento e do trabalho pedagógico.

Dessa forma, a não linearidade do tempo, tem outra dimensão para esses grupos, uma vez que conviver com os diferentes níveis ou fases de aprendizagem, possibilita uma interação de cooperação mais comum no cotidiano desses, diferentemente da formalidade das escolas seriadas, onde em uma sala, aqueles que não acompanham o tempo da aprendizagem planejada pela escola, são desqualificadas sendo discriminadas e tendo como referência, aquelas crianças que conseguiram acompanhar o tempo de aprendizagem pensado pela escola.

Por outro lado, é uma realidade a falta de investimentos na formação dos educadores que lhes deem a clareza quanto a organização do conhecimento e do trabalho pedagógico de acordo com as realidades multisseriadas, o que tem levado essas classes a reproduzir um modelo conteudista sem considerar os coletivos de aprendizagem de uma dada realidade.

Nesse caso, para que a formação dos professores das escolas multisseriadas considere os tempos de aprendizagem numa perspectiva de heterogeneidade, necessita superar muitos desafios e entre eles está a formação dos alunos numa perspectiva de coletividade.

Para isso, é necessário investir na formação de práticas docentes específicas para a realidade das escolas multisseriadas do campo, uma vez que os tempos de aprendizagem dos alunos têm sido fragmentados em conteúdos e atividades dicotômicos com a realidade vivida pelos mesmos, além de não considerar os diferentes estágios do processo escolar que os alunos se encontram, como esclarece Marsiglia “o conteúdo empobrecido ou inadequado aos alunos a que se destina terá implicações para os resultados do processo de ensino e aprendizagem” (2011, p. 30)

Os professores tendem a reproduzir o modelo das escolas de sistema seriado, por não terem formação específica para trabalhar com o formato multisseriado. Dessa forma, eles tendem a reproduzir o que encontra nas propostas de trabalho pedagógico que chegam prontos nos próprios livros didáticos e até mesmo da Secretaria de Educação, que foram pensados para as escolas urbanas.

Essas propostas direcionam o trabalho dos professores para o agrupamento dos alunos por uma suposta homogeneização, e o professor se submete a elaborar um plano de aula para cada série que ele tenha em sala de aula.

As diferentes formas de perceber, de pensar, de sentir da criança passam a ser vistas como ausências de saber. Os caminhos percorridos pelas crianças, na maioria das vezes, desconhecidos para a escola, não são reconhecidos como passíveis de levar ao aprendizado. O que termina acontecendo é que as crianças que não acompanham o tempo da escola vão ficando para trás... [...] Na medida em que a criança não acompanha o “tempo” da sua turma, que é o “tempo” imposto pela escola, ela é posta de “lado”. A criança se perde no tempo, deixando de existir para a escola e para a professora como se o tempo para ela parasse (SAMPAIO, 2002, p. 186-187).

Essa realidade que acaba deixando algumas crianças de “lado” torna a escola desagradável, humilhante e rígida. Não é essa a proposta para as classes multisseriadas do campo que os movimentos sociais defendem e que defendemos aqui nesse trabalho.

Entendemos que, as escolas do campo, assim como todos os espaços escolares, não deveriam ter esse formato rígido, existindo apenas entre quatro paredes, e estereotipando os sujeitos. Os espaços escolares precisam ser reinventados, para que sejam criadas situações onde a sua proposta de educação aconteça respeitando as peculiaridades de seus sujeitos, tendo como base a multiplicidade das suas identidades, a forma como a comunidade está organizada, suas crenças e valores, suas festas e tradições, sua cultura, etc. sem perder de vista o seu itinerário pedagógico, que segundo Reis (2011, p.19) “[...] privilegia três momentos fundamentais: a ida à realidade, com a observação; a busca da explicação, com o tratamento científico; e a volta a realidade, com a restituição ou transformação”.

Nesse itinerário, a escola provoca a significação do conhecimento com base na realidade vivida pela comunidade, dando possibilidade para a intervenção numa dada situação da realidade. Com isso a escola vai além de suas quatro paredes e proporciona que a aprendizagem seja extensiva a outros espaços de aprendizagem, dessa vez mais próximo com a realidade vivida pelos sujeitos, e assim acontece a apropriação dos conhecimentos científicos com a realidade vivida.

No entanto, o que vemos nas classes multisseriadas é um despreparo quanto ao potencial de se trabalhar a partir da contextualização e a intervenção na realidade local. Numa sala com diferenças de idade, de série, de aprendizagem, etc. os professores geralmente não contam com formação continuada específica, nem com um acompanhamento pedagógico também específico, daí abre-se espaços para a reprodução de um sistema que não estabelece nenhum significado com a realidade do campo.

O desafio que a sociedade do campo coloca para as classes multisseriadas no que se refere aos tempos e espaços de aprendizagem discutido até aqui, parte da compreensão do Sistema de Ensino de que as classes multisseriadas são coletivos de sujeitos heterogêneos e que estes fazem parte de uma comunidade onde os processos de transformação são constantes, e que a escola não pode negar essa realidade, possibilitando que esses sujeitos interajam com essa dinâmica de transformação através do conhecimento a partir da realidade.

3.3.1 A proposta de ECSAB e a orientação pedagógica na organização dos espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas

Pensar a classe multisseriada do campo e sua orientação pedagógica sob um formato que se oponha ao formato predominante historicamente, que é o modelo de organização das escolas seriadas, especialmente quanto aos seus tempos e espaços de aprendizagem não tem sido uma tarefa fácil. A princípio, pela intencionalidade histórica que possibilitou a existência desses espaços nos diversos campos, dando a eles uma reprodução urbanocêntrica de formato de escola, depois, pela compreensão que foi sendo construída do Campo como espaço simplesmente 'não-urbano'.

Nesta linha de pensamento, tanto a compreensão das classes multisseriadas quanto a compreensão de campo, historicamente, sofrem fortes influências do pensamento colonizador que, tende a inferiorizar tudo aquilo que não é urbano. Em contrapartida a esse pensamento colonizador, esse trabalho parte do princípio de que o campo é muito mais que um espaço 'não urbano',

[...] é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres com a própria produção das condições de existência social e com as realizações da sociedade humana, portanto é um lugar de vida, de trabalho, de lazer, de produções econômica, cultural e de conhecimentos. Ele retrata a identidade, a luta e a resistência dos povos do campo pelo acesso e permanência da terra. (PARANÁ, 2005)

Essa compreensão de campo trazido acima, ainda fica restrita a alguns grupos militantes que tem abraçado as questões relativas aos povos do campo e a sua

realidade socioeconômica, compreendendo que a educação é o caminho mais viável para a superação das necessidades de vida dos sujeitos e dos espaços do campo.

Nesse sentido, a Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB) se constitui em uma das propostas educativas que visa romper com o problema da colonização e se propõe a

[...] tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões “locais” e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de “questões pertinentes” não por serem elas “locais” ou “marginais”, mas por serem elas “pertinentes” e por representarem a devolução da “voz” aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente. (MARTINS, 2006, p.34)

Por esse viés da educação contextualizada, compreendemos que os sujeitos que mais sofrem por terem suas questões silenciadas estão no campo, se agravando ainda mais quando esse campo se localiza no semiárido brasileiro e quanto mais distante dos grandes centros urbanos ainda mais suas questões são silenciadas e esses sujeitos e lugares se tornam invisíveis.

Diante disso, percebemos que a escola se constitui em um dos mais importantes (se não o mais importante) espaços para que esse movimento de respeito e visibilidade às questões do campo aconteça, especialmente no campo do Semiárido brasileiro, onde a negação dos direitos é mais evidente. E considerando que no campo, a maioria das escolas se constitui em classes multisseriadas, o desafio desses espaços é despir-se de toda influência colonizadora e tecer sua Proposta Pedagógica a partir da realidade onde ela se encontra inserida e a serviço dos sujeitos para quem ela existe, contradizendo a lógica dominante, e dessa forma proporcionando na prática o que Caldart traz como o ideal de educação “no” e “do” campo:

Uma educação que seja no e do campo. 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 (CALDART, 2009, p. 149)

Diante desse pressuposto trazido acima, as classes multisseriadas no campo, tem um caminho ainda muito longo a percorrer, uma vez que a proposta de organização do ensino existente na maioria desses espaços, ainda está embasada

num formato colonizador, longe ainda de ser essa educação “no” campo e “do” campo, como define Cadart.

Desde o seu surgimento, que as classes multisseriadas funcionam de forma rudimentar e em condições precárias, passando a existir como a possibilidade mais escolhida pelo poder público quanto à oferta a educação nos espaços rurais com baixa população. A luta em defesa dessas classes vislumbra outras possibilidades que venham potencializar significativamente os espaços de formação do e no campo a partir de um processo que garanta a construção do conhecimento com qualidade a partir da realidade em que ela está inserida e com a participação dos sujeitos para quem ela existe.

Nesse processo, compreende-se que a educação só será possível, a partir do envolvimento da escola com a comunidade, de forma que a vida da comunidade não seja diferente da vida da escola, visto que as duas são compostas pelos mesmos sujeitos. Nessa dinâmica, o compromisso deve ser coletivo, e o conhecimento que a comunidade pode proporcionar dará significado concreto ao conhecimento que as classes multisseriadas devem ensinar, assim como afirma Janata e Anhaia, (2014 p. 90) “O conhecimento científico adquire relevância social e a escola passa a ter mais sentido para todos os envolvidos”. Com isso, é necessário que as classes multisseriadas do campo, tenham claramente definidas suas orientações pedagógicas potencializando coletivamente a responsabilidade de seus espaços e tempos de aprendizagem.

Para que as orientações pedagógicas dessas classes sejam bem definidas e priorizem essa relevância mencionada acima, é necessário que as mesmas sejam abertas à comunidade e vá ao encontro dela, para que conheça sua história, seus problemas socioeconômicos e as dificuldades que influenciam no processo de ensino-aprendizagem, assim como para conhecer suas potencialidades, e que isso esteja sistematizado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola a partir de uma prática de planejamento coletivo. Uma vez que,

[...] a construção coletiva envolvendo todos os sujeitos, trabalhadores da educação e comunidade escolar, precisa ser feita de forma qualificada, para tanto são necessárias reuniões de estudo, proporcionando espaços de debates, revisitando e aprendendo novos conceitos. (JANATA E ANHAIA, 2014, p. 93)

Aprende-se do texto em destaque que, no PPP, a escola deverá ainda, deixar claro qual “a concepção de sociedade, de ser humano, de campo, de educação, de escola, de trabalho e de conhecimento que os sujeitos da escola acreditam, defendem e querem construir.” (Idem, 2014, p. 93)

Esses conceitos deixarão claro no PPP, a intencionalidade da escola e subsidiará ‘qual’ o percurso que ela fará para que se chegue a escola e a sociedade que se deseja, uma vez que, assim como afirma Veiga (2001), o PPP é um “processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação e sua intencionalidade”.

O caminho a ser percorrido pela classe multisseriada, é a operacionalização do ensino proposto por ela. Nesse campo, deve-se deixar claro ‘como’ o caminho será percorrido para se chegar à educação e à sociedade que se deseja, de acordo com a sua realidade. Nesse ponto, Janata e Anhaia, (2014, p. 96) sugerem que a escola, ao operacionalizar o ensino proposto, traga alguns aspectos necessários, como:

[...] a matriz curricular; a organização dos tempo-espacos escolares (semestre, trimestre, bimestres, modulo, etapas...; os comitês estudantis, os ambientes de aprendizagem, a organização dos tempos de aula, recreio, de planejamento coletivo e individual, da horatividade, articulada com a formação continuada, ente outros); a metodologia de ensino; e a avaliação na e da escola.

As autoras deixam claro que existem diferentes caminhos a serem percorridos, as classes multisseriadas vão definir o melhor caminho de acordo com a realidade da comunidade onde ela está inserida.

Nesse processo para definir ‘qual’ o melhor caminho e ‘como’ percorre-lo, existe um grande desafio para as classes multisseriadas no campo, que Martins e Marsiglia (2014 p. 105) destacam “o planejamento dos conteúdos de ensino e a grupalização dos alunos” como os maiores desafios a serem enfrentados dentro da orientação pedagógica da organização das classes multisseriadas.

Por grupalização, entende-se aqui

[...] um agrupamento que congrega indivíduos que repartem o mesmo espaço e tempo por determinação de objetivos semelhantes, mas para o atendimento dos mesmos não precisam estabelecer ações interativas entre si. Nos agrupamentos, as ações dos indivíduos são orientadas pelos conteúdos particulares de suas necessidades e por

isso, neles, cada qual pode estar 'solitariamente acompanhado'.
(MARSIGLIA, 2014, p.109)

Nesse caso, a grupalização é proveniente da heterogeneidade entre os alunos com tempos de aprendizagem diferentes, porém, no mesmo espaço de aprendizagem. Apesar da predominância do modelo da organização pedagógica por seriação, essa heterogeneidade pode potencializar a aprendizagem por meio do compartilhamento dos conteúdos planejados, para isso, devem ser proporcionadas as condições necessárias para essa finalidade, uma vez que,

[...] se o êxito ou o insucesso da educação escolar recaísse na 'homogeneidade' ou na 'heterogeneidade' dos grupos de alunos aos quais o professor se dedica; ou ainda, no fato de elaborar e implementar um ou mais planos de ensino, o desempenho das escolas seriadas não deveria ser superior aos que, em grande medida são encontrados? Ou seja, podemos afirmar que as suas supostas vantagens têm representado um verdadeiro acréscimo de valor à aprendizagem dos alunos? Os resultados das avaliações do ensino público brasileiro nos fornecem a resposta: não! (MARSIGLIA, 2014, p.105)

Portanto, o papel das classes multisseriadas do campo não é reproduzir práticas predominantes que têm se configurado como falidas nos dados nacionais, como vem sendo o modelo de seriação, mas assumir uma postura inovadora a partir de sua realidade e planejada com respeito às diferenças locais e responsabilidade didático-metodológica em sua organização pedagógica nos tempos e espaços de aprendizagem.

Nesse sentido, o professor passa a exercer o papel de líder pelo qual os alunos serão norteados nessa dinâmica da grupalização quando todos se percebem como aprendizes em potencial. Com esse perfil, o conhecimento deixa de ter o formato verticalizado e linear característico do formato de seriação, onde os conhecimentos passam por uma sequência imposta e autoritária ocupando uma dinâmica democrática horizontal e não linear na organização das turmas multisseriadas, sendo que uma das formas que esse conhecimento acontece, parte do estudo da realidade concreta, quando os alunos são submetidos ao seu meio natural, abrindo-se então o leque para inúmeras possibilidades educativas, pois

[...] sabidamente, as formas iniciais de conhecimento são as sensações e as percepções, das quais resultam as representações mentais, isto é, as imagens dos objetos e fenômenos na consciência. Mas tais representações são, a princípio, limitadas ao contato direto, são, portanto, representações primárias e não *conceitos* propriamente ditos. (MARSIGLIA, 2014, p.113)

Compreende-se dessa forma a relevância do conhecimento social para dar sentido ao conhecimento científico, como citado por Janata e Anhaia anteriormente. Conhecer a partir do que é vivido, é notável, é sentido torna a escola mais atraente e significativa para o grupo de aprendizes.

Com esse formato de planejamento do conhecimento a partir da realidade, o PPP da escola parte da reflexão sobre sua realidade e da realidade de onde ela está inserida, a partir da dinâmica que proporcione a interação dos grupos escola e comunidade para que dessa forma, se revelem os potenciais e as fragilidades do contexto abrindo espaço para a formação de sujeito, de escola e de sociedade que se deseja alcançar, uma vez que

[...] a inserção do termo *político* no PPP é essencial porque a instituição assume o compromisso com a formação de um determinado ser humano, para um determinado tipo de sociedade, anunciada em seu marco conceitual. (JANATA e ANHAIA, 2014, p. 99)

Esse compromisso político, de acordo com o sentido acima, deve ser evidenciado no PPP das classes multisseriadas no campo, assim como em suas práticas de organização pedagógica. O compromisso com a formação de um determinado tipo de sujeito e de sociedade, a partir do espaço escolar onde as relações devem acontecer de forma democrática e crítica da realidade.

Com isso, não se pretende, que a reprodução aconteça, muito menos de forma imposta, como temos percebido com as influências do colonialismo em nossa história da educação, mas que aconteça pela criatividade e conhecimento da realidade, a inovação nas diferentes formas de organização dos espaços e tempo escolares, possibilitando oportunidades para os diferentes coletivos sociais.

3.3.2. A organização dos espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo: desafios, processos e estratégias

Diante do cenário atual de lutas que os movimentos sociais têm enfrentado por uma Educação do Campo de qualidade para atender as demandas nas diferentes realidades do campo brasileiro, podemos perceber que os desafios enfrentados pelas escolas situadas nessas localidades ficam cada vez mais evidentes.

Nos deparamos constantemente com argumentos de gestores políticos para justificar as inúmeras mazelas que permeiam a educação no campo, e entre tantos argumentos, prevalece o de ordem financeira quando a questão se refere aos investimentos nos espaços físicos e humanos onde as escolas do campo funcionam.

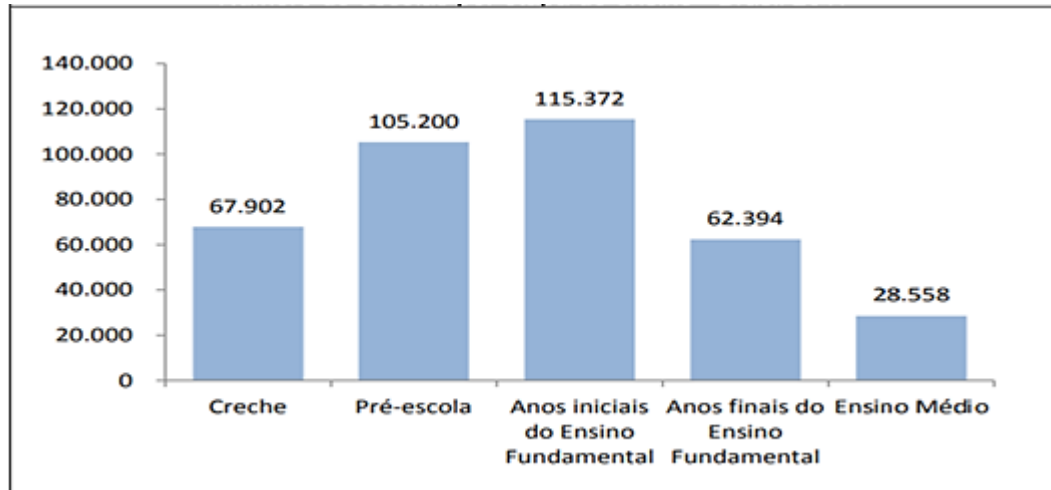
Alegando na maioria das vezes que, o número de alunos é pequeno para um investimento tão alto, sendo que, a alternativa utilizada quando essas escolas estão desativadas é o transporte escolar, para o deslocamento dos alunos para outras localidades onde existem escolas em condições de atendimento, o que se percebe é que essa 'economia' é questionável, visto o alto gasto que os transportes escolares exigem. Esse é apenas um de tantos outros argumentos ruminados para justificar todas as dificuldades que as escolas do campo têm enfrentado.

O fato é que, ainda é reforçado o velho discurso que percebe o custo benefício na Educação como uma despesa e não como um investimento, uma vez que alega-se que em algumas localidades, não existe a possibilidade da construção e manutenção de prédios escolares ou mesmo de uma ou duas salas de aula devido ao seu alto custo. Porém, a questão que permeia essa discussão vai para além da necessidade da existência desses espaços nas localidades menos povoadas do campo, uma vez que já entendemos que a presença desses espaços nos diversos campos, é de suma importância por possibilitar a interação social, a memória coletiva e a identidade de um povo, as práticas das matrizes culturais da localidade, de seus valores e produções, etc. O que se pretende aqui é discutir a qualidade da organização dos espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental existentes no campo, mesmo que seja de apenas uma sala de aula.

Os dados dispostos nos gráficos que seguem, revelam que o maior número de escolas da Educação Básica no Brasil, são escolas de Anos Iniciais do Ensino

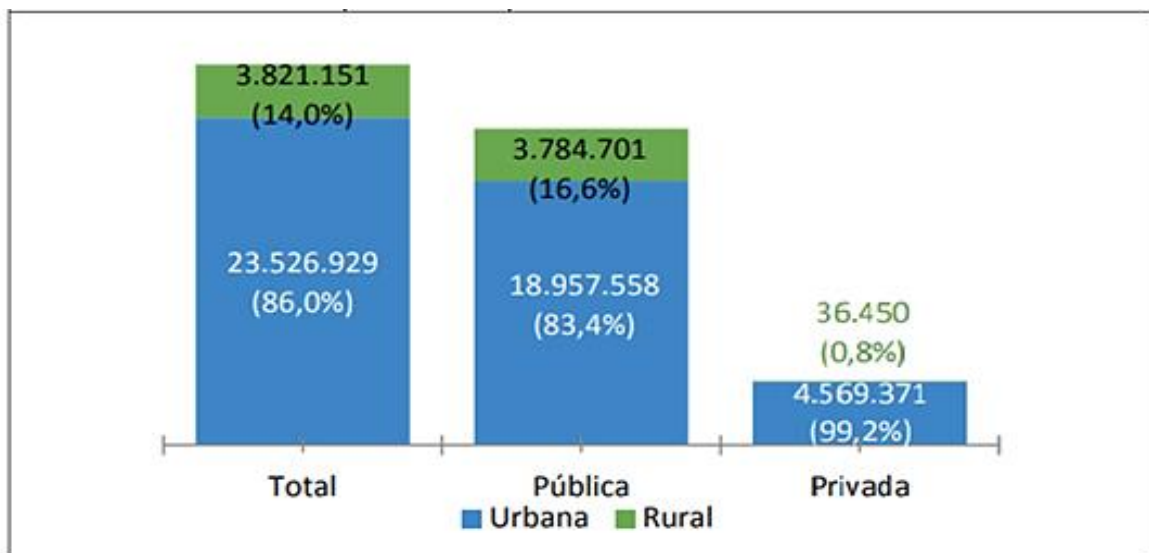
Fundamental, e que dos alunos matriculados nessa etapa de ensino, 16,6% estão no campo. No entanto, dos espaços escolares do campo onde essa população estuda, 70,5% são multisseriadas, na maioria de apenas uma sala de aula.

GRÁFICO 2 - Número de escolas por etapa de ensino – Brasil 2017



Fonte: CENSO ESCOLAR/INEP (2017).

GRÁFICO 3 - Número de matrículas no Ensino Fundamental por rede de ensino e localização (urbana/rural) da escola – Brasil 2017



Fonte: CENSO ESCOLAR/INEP (2017).

Com esses dados acima, não podemos negar a existência dessas pessoas no campo e que as mesmas dependem desses espaços de aprendizagem, mas o mais importante é que a existência desses espaços, ainda que de uma sala apenas, tenha a qualidade necessária para o seu funcionamento e a garantia de condições dignas para que aconteçam, de fato, os processos de aprendizagem, uma vez que esses

espaços têm enfrentado inúmeras dificuldades, e quanto a oferta à educação não tem sido diferente.

De acordo com pesquisas realizadas por D'Agostini (2014, p. 29-30), os dados do IBGE (2010), PNAD (2004), do INEP/MEC (PISA, 2006; CENSO ESCOLAR 2011) e pelo PNERA (2005), as maiores dificuldades enfrentadas pelas escolas do campo, são:

- 1- 70,5% das salas de aula rurais são multisseriadas. Essas classes multisseriadas apresentam educação de baixa qualidade, por ausência de um projeto político-pedagógico adequado e de formação dos professores para isso;
- 2- A falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- 3- A falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade. A formação inicial de um grande número destes professores é de nível médio, raros com nível superior completo e poucos com nível superior em andamento. Além disso, há uma deficiência na formação continuada, apesar dos movimentos realizarem 'Encontros de Educadores' e formação local em serviço, isso ainda não mostra alterações significativas na organização do trabalho pedagógico destas escolas.

Porém, apesar da pesquisa acima trazer as salas multisseriadas como uma das dificuldades logo no primeiro ponto, vale salientar que a mesma também justifica que essas classes sofrem a ausência de um projeto político-pedagógico adequado e de formação dos professores. Desse modo, podemos mais uma vez afirmar que, o problema não está na classe multisseriada, mas na ausência de políticas públicas que garanta as condições para que esses espaços funcionem com qualidade.

Diante dos problemas enfrentados pelas escolas do campo, não poderíamos esperar que os números quanto aos rendimentos escolares dessas turmas em comparação com as turmas das escolas urbanas fossem tão diferentes. Com isso surgem vários questionamentos em torno dessa situação, entre elas, as seguintes: Que tipo de política tem sido pensada para a escolarização dos povos do campo? Que estruturas são oferecidas a essas escolas (física, pedagógica, administrativa, etc.)? Que política de formação de professores são ofertadas para garantir que os processos de ensino-aprendizagem ocorram com qualidade? Quais as condições que as crianças do campo terão para que aconteça o processo de aprendizagem garantindo

a sua identidade cultural e a participação da família e da comunidade em seu processo formativo?

Essas e outras questões estão na conta que implica o atraso escolar no Brasil, principalmente quando essa conta é relativa a escolarização dos povos do campo pela evidente desigualdade social que assola o País. Assim como afirma D'Agostini

As principais evidências da crise e do atraso escolar no Brasil, além dos altos índices de analfabetismo, são os índices de reprovação e abandono escolar, decorrentes, sobretudo, da desigualdade social e da baixa qualidade das escolas públicas para a classe trabalhadora. A situação agrava-se no campo. Assim como vimos acerca da diferença acentuada em relação ao índice de analfabetismo entre campo e cidade, os outros aspectos educacionais seguem a mesma tendência devido às condições físicas e socioculturais serem insuficientes, inadequadas, ou por não corresponderem em suas propostas pedagógicas às necessidades da formação para emancipação do trabalhador do campo. (2014, p. 20-21)

Além dessa situação que se agrava no campo, ela torna-se ainda mais grave no território Semiárido do País, onde os investimentos de ordem socioeconômicos ainda não são os mesmos das regiões privilegiadas pelo sistema capitalista.

Dessa forma, para comprovar o que está posto acima, podemos analisar na tabela 2 abaixo com os dados do Censo Escolar do ano 2016 referente ao rendimento escolar quanto a aprovação, reprovação e evasão escolar nas escolas das áreas urbanas e das escolas das áreas rurais do Brasil e de suas regiões.

Tabela 2 - Taxa de rendimento escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2016

		APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
BRASIL	ÁREAS URBANAS	94,1	5,1	0,8
	ÁREAS RURAIS	88,3	9,7	2,0
NORTE	ÁREAS URBANAS	91,2	7,3	1,5
	ÁREAS RURAIS	83,0	13,3	3,7
NORDESTE	ÁREAS URBANAS	91,1	7,3	1,6
	ÁREAS RURAIS	88,1	9,9	2,0
SUDESTE	ÁREAS URBANAS	96,3	3,4	0,3
	ÁREAS RURAIS	94,3	5,3	0,4
SUL	ÁREAS URBANAS	94,5	5,3	0,2
	ÁREAS RURAIS	93,8	5,9	0,3
CENTRO-OESTE	ÁREAS URBANAS	95,0	4,7	0,3
	ÁREAS RURAIS	92,2	6,9	0,9

Fonte: Produzida pela autora com os dados do CENSO ESCOLAR/INEP (2016).

Nos resultados acima percebemos que, quanto à aprovação, em todos os casos, os índices das áreas urbanas são maiores do que os das áreas rurais, sendo que o maior índice de aprovação está na região sudeste e o menor está na região nordeste, seguido da região norte. Quanto à reprovação, em todos os casos, esses índices são maiores nas áreas rurais, sendo que o maior índice de reprovação é o da região norte, seguida da região nordeste, e o menor se encontra na região sudeste. E por fim, quanto ao abandono escolar, em todos os casos os maiores índices de abandono escolar estão nas áreas rurais, sendo que os maiores índices estão na região norte e na região nordeste.

Portanto, os dados acima, reafirmam o processo de negação do acesso a políticas públicas que pelo modelo de desenvolvimento centrado no sul e sudeste do país ignorou o norte e o nordeste, bem como o Semiárido Brasileiro, onde os indicadores de reprovação e de abandono escolar são sempre maiores.

Já em Sento-Sé/BA, lócus desta pesquisa, a tabela 3 apresenta resultados semelhantes:

Tabela 3 - Taxa de rendimento escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Município de Sento-Sé/BA nos anos de 2015 e 2016

		APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
ÁREAS URBANAS	2015	91,7	6,8	1,5
ÁREAS RURAIS		86,0	12,6	1,4
.....				
ÁREAS URBANAS	2016	89,8	8,3	1,9
ÁREAS RURAIS		83,7	12,2	4,1

Fonte: Produzido pela autora com os dados do CENSO ESCOLAR/INEP (2017)

O que se percebe é que, quanto à aprovação, tanto em 2015 quanto em 2016, os índices foram maiores nas áreas urbanas do que nas áreas rurais, sendo que apresenta uma queda do ano de 2015 para o ano de 2016. Quanto a reprovação, em 2015 e em 2016, os índices foram maiores nas áreas rurais do que nas áreas urbanas. Em relação ao abandono escolar, em 2015, o índice foi de 0,1% maior na área urbana do que na área rural, porém em 2016 a diferença desse índice entre a área urbana e a área rural foi de 2,2%, sendo maior na área rural, aumentando 2,7% de 2015 para 2016. E considerando que das escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental no campo, 70,5% são escolas multisseriadas, os maiores desafios para que se mude o

quadro acima, deveriam começar por esses espaços, pois as condições em que esses espaços se encontram não favorecem uma melhoria de fato, assim como revela D'Agostini (2014, p. 26)

Algumas experiências têm demonstrado que o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado, e, principalmente, na ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humano qualificados – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

Com isso, o investimento na infraestrutura desses espaços, sem o prejuízo de qualidade do ensino, aliado a um projeto político-pedagógico, com orientações pedagógicas coerentes com a realidade do campo onde a escola está inserida, e que atenda aos anseios da comunidade, pode ser uma alternativa em potencial para a transformação desses dados. Ao contrário disso, pela falta de investimentos e de uma orientação pedagógica coerente com a realidade das escolas multisseriadas do campo, a sua organização pedagógica tende a ser uma reprodução das escolas em formato seriado. Esse é mais um dos grandes desafios a ser superado pelas escolas multisseriadas.

O que se percebe é que, a organização dos conteúdos e o agrupamento da turma acontecem de forma fragmentada, como se a sala fosse composta de sub-salas, uma vez que a turma é dividida em grupos de acordo com as séries que se apresentam dentro daquela sala. A questão aqui é o que Martins e Marsiglia (2014, p. 105) destacam como “*o planejamento dos conteúdos de ensino e a grupalização dos alunos*” como os maiores desafios a serem enfrentados dentro da orientação pedagógica da organização das escolas multisseriadas de Anos Iniciais e Ensino fundamental.

Sobre o planejamento dos conteúdos, esse deverá ser pensado com a mesma intencionalidade sobre que sujeito e que comunidade a escola pretende formar, porque tais conteúdos a serem planejados são pensados para os sujeitos da comunidade onde a escola existe, portanto, tal planejamento deve ser coletivo e exige seriedade e envolvimento dos envolvidos na sua definição, uma vez que “o conteúdo empobrecido ou inadequado aos alunos a que se destina terá implicações para os resultados do processo de ensino e aprendizagem” (MARSIGLIA, 2011, p. 30).

Diante dessa proposta de organização do planejamento dos conteúdos, Arroyo (p. 37, 1999), na Iª Conferência Por Uma Educação Básica do Campo, faz uma abordagem sobre a função da escola, quando diz que “[...] a função da escola não é só, ensinar a ler e a escrever (...), a função da escola é mais que isso: é socializar, trabalhar o tempo, o espaço, é trabalhar a produção, os rituais, os valores, a cultura [...]”; e ainda acrescenta que “tudo isso pode ser feito, muito mais facilmente por ciclos, por grupos ou por fases de formação.”

O formato de “grupalização dos alunos” (assim denominado anteriormente por Martins e Marsiglia) é consequência da compreensão que o coletivo escolar tem a respeito da organização do espaço e do tempo escolar. Essa compreensão deverá ser muito estudada e discutida pelo coletivo escolar, porém, como existe uma tendência de reprodução do modelo de seriação, Arroyo faz um alerta, dizendo que “o sistema seriado está falido” (1999, p.35) e aconselha a todos os educadores das escolas multisseriadas que “não façam o disparate de tentar passar as multisseriadas para as seriadas, quando a escola seriada da cidade está acabando com a seriação” (ARROYO, 1999, p. 37)

A “grupalização dos alunos”, segundo a proposta de Arroyo (1999, p. 36) “não separaria as crianças e adolescentes por níveis de conteúdos aprendidos, por séries, mas aproximaria por experiências, idades culturais, sociais, aprendizados, socialização”. Essa proposta, expressa o resultado das lutas dos movimentos sociais por uma educação do e no campo, uma vez que parte das experiências e realidades vivenciadas pelos grupos sociais do campo.

Diante de tantos desafios encontrados, percebemos que muitos passos já foram dados e outros tantos ainda são possíveis para redesenhar os processos e as estratégias dos tempos e espaços de aprendizagem das escolas multisseriadas, onde os maiores desafios ainda estão presentes no campo e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

3.3.3 Um olhar sobre os Marcos Legais da Educação para as escolas do campo a partir da Proposta de ECSAB

Temos presenciado a luta histórica da sociedade organizada dos povos do campo em defesa de seus direitos e de políticas públicas para a Educação do Campo. Essa luta se intensificou ainda mais a partir dos anos 80 em consequência das mazelas sociais deixadas pelo Regime Militar durante os 21 anos (de 1964-1985) em investimentos na negação do modo de vida dessa população para a implementação de um sistema de exclusão através do processo de industrialização nesses espaços.

Sempre combatendo a opressão imposta pelo sistema capitalista, de exclusão da maioria, os povos do campo vêm lutando pelo reconhecimento de sua diversidade e pela igualdade de direitos como cidadãos, dessa forma, muito se tem conquistado nesse processo. Como mostra o Quadro 01 em anexo - Alguns marcos legais da Educação Do Campo – que traz algumas conquistas desses movimentos sociais referentes as políticas públicas para a Educação do Campo.

Diante dessas importantes conquistas no campo da legislação da Educação do Campo, presenciemos ainda hoje, que o desrespeito a essas Leis são constantes, uma vez que tem sido sempre assim: o que tem sido conquistado pelo/para os povos do campo, quanto aos direitos hoje garantidos, têm acontecido em meio às lutas dos movimentos da sociedade civil organizada, e apesar de muitas conquistas, ainda percebemos a precarização desses espaços uma vez que falta o comprometimento do Estado e falta a efetivação de políticas públicas de base claras e específicas para a vida no campo.

Na área da educação, os movimentos sociais têm lutado por uma Educação do Campo que gere a emancipação dos povos que vivem no campo, uma vez que esses espaços têm sofrido fortes influencias urbanas, com a desvalorização de tudo e todos que não fazem parte dos centros urbanos.

Na Declaração Final da II Conferência Por Uma Educação do Campo (2004), ficou clara a defesa por “uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural.” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2004 p. 134)

Toda essa compreensão tem sido foco dos movimentos sociais do campo e nas políticas públicas conquistadas. Entre esses movimentos da sociedade civil organizada que reivindicam a emancipação dos sujeitos do campo, existe no Semiárido brasileiro a Proposta da Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro (ECSAB). Uma proposta que teve como iniciativa educadores e instituições diversas do Semiárido Brasileiro no ano de 2000, e o *que está por trás da ideia de “educação para a convivência com o semiárido” é, antes de qualquer coisa a defesa de uma contextualização da educação, do ensino, das metodologias, dos processos.* (MARTINS, p. 32, 2006).

Portanto, a ECSAB, como uma proposta dos movimentos sociais do campo no semiárido brasileiro, propõe uma educação pensada a partir da realidade do campo e da valorização dos atores sociais do campo, contrapondo toda a ideia colonizadora que ainda se mantém nesses espaços apesar de todas as lutas para que ela seja rompida.

Com isso, é evidente que os povos do campo sabem qual a Educação que eles querem e merecem, porém por conceitos e princípios, já percebemos que não é possível garantir que estes virem realidade. É necessário que haja políticas de base para a efetivação dos conceitos e princípios desejados, e isso só é possível quando há vontade política.

À educação do campo não faltam princípios. Não é suficiente dizer que todos são iguais e têm direito à educação. Não temos bases legais claras de financiamento, de contratação de professores, nem de atribuição das Secretarias Municipais de Educação. (ARROYO, p. 75, 2004)

Portanto, além das garantias previstas nos marcos legais da educação do campo, são necessárias as garantias políticas das bases legais quanto ao financiamento, ao administrativo e ao pedagógico para que a situação da educação do campo seja o desejado pelos movimentos sociais e pelos povos que vivem no campo.

Diante de mais uma “falta” que essa população enfrenta, que é a pouca vontade política, os movimentos sociais têm reinventado os espaços escolares, seus currículos, sua organização pedagógica, etc. e com isso, são apresentados nacionalmente, muitas situações de sucesso nas escolas do campo, onde os

protagonistas são os próprios povos do campo, porém a educação nesses espaços, de um modo geral, continua precarizada, porque:

[...] enquanto o campo e a educação do campo não forem assumidos como problemas nacionais, como problemas públicos, como partes da agenda pública política desse País e ficarem por conta dos movimentos sociais do campo, dos conflitos internos do campo, não poderemos contar com políticas públicas de educação do campo. (TEIXEIRA, p. 69, 2004)

Dessa forma, mesmo depois de todas as conquistas dos movimentos sociais por uma educação voltada para o campo, como por exemplo, a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998; a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, em 2002; a II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em 2004; e os demais marcos legais encontrados no Quadro 01, mencionado acima e que se encontra em anexo, nada disso tem garantido a educação nas diversas localidades dos campos, e principalmente, uma educação contextualizada com tais realidades, como propõem a ECSAB. O que ainda tem garantido a reinvenção da educação do campo é a presença dos movimentos sociais nesses espaços.

Portanto, na Declaração Final da II Conferência Por Uma Educação do Campo, realizada em Luziânia, GO, no período de 2 a 6 de agosto de 2004, foi defendida a visão de políticas de educação para os povos do campo

[...] políticas públicas de educação articuladas ao conjunto de políticas que visem a garantia do conjunto de direitos sociais e humanos do povo brasileiro que vive no e do campo. O direito a educação somente está garantido se articulado ao direito à terra, à permanência no campo, ao trabalho, às diferentes formas de produção e reprodução social da vida, à cultura, aos valores, às identidades e às diversidades. Defendemos que esse este direito seja assumido como dever do Estado. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2004 p. 134)

Contudo, essa educação do campo desejada, somente será possível com “políticas públicas específicas: de acesso e permanência e de projeto político-pedagógico” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, p. 134). O fato é que a população campesina tem reduzido, porque as pessoas, por razões diversas, tem saído do campo para os centros urbanos; a “proporção das pessoas residindo na zona rural em 1980 era de 32% e declinou para 17% em 2004. Ou seja, uma redução de quase 50%

nos últimos 24 anos” (BRASIL, 2014, p. 22), e em 2016, esse número declinou ainda mais para 15,64%, segundo o IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, e dos que permanecem no campo, os índices de abandono escolar ainda são altos, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, e ainda o município de Sento-Sé/BA, que supera os índices do País e das regiões do país.

Tabela 4 - taxa de abandono escolar dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em 2016

BRASIL	ÁREAS URBANAS	0,8
	ÁREAS RURAIS	2,0
NORTE	ÁREAS URBANAS	1,5
	ÁREAS RURAIS	3,7
NORDESTE	ÁREAS URBANAS	1,6
	ÁREAS RURAIS	2,0
SUDESTE	ÁREAS URBANAS	0,3
	ÁREAS RURAIS	0,4
SUL	ÁREAS URBANAS	0,2
	ÁREAS RURAIS	0,3
CENTRO-OESTE	ÁREAS URBANAS	0,3
	ÁREAS RURAIS	0,9
SENTO-SÉ/BA	ÁREAS URBANAS	1,9
	ÁREAS RURAIS	4,1

Fonte: Produzida pela autora com os dados do CENSO ESCOLAR/INEP (2017).

O que a Declaração Final da II Conferência Por Uma Educação do Campo propõe é que seja superada a situação da tabela acima, através de políticas públicas e que a educação do campo tenha um PPP (Projeto Político-Pedagógico) específico para as escolas do campo como uma possibilidade de repensar esses espaços. Com isso, [...] a inserção do termo político no PPP é essencial porque a instituição assume o compromisso com a formação de um determinado ser humano, para um determinado tipo de sociedade (ANHAIA; JANATA, 2014, p. 99).

Com isso, é reafirmada a necessidade das escolas do campo conhecerem sua realidade e terem clareza sobre qual a sociedade e quais sujeitos se pretende formar. Essa clareza só é legítima quando a escola se abre para a participação de toda a comunidade, quando a escola se permite escutar os sujeitos sociais para quem ela existe, quando seus processos de ensino aprendizagem são reinventados e partem da realidade que se revela na relação escola-comunidade.

Diante desse panorama, compreendemos a necessidade de políticas públicas de bases específicas para o campo, para que a educação do campo seja de fato para os povos do campo e que seus sujeitos se reconheçam nos espaços onde vivem.

3.4 CURRÍCULO CONTEXTUALIZADO PARA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DO CAMPO

O currículo escolar é antigo assim como a própria escola, mas ele passou a ser refletido como campo de estudo bem depois de seu surgimento. O vocábulo currículo é de origem latina e significa corrida, mas em nosso contexto vamos refleti-lo sob o viés da Educação contextualizada, como o lugar onde percorre as intencionalidades para uma educação do campo legítima, pensada com e para os sujeitos do campo.

Com base em Tomas Tadeu da Silva (2010, p. 22), na década de 20, surgem às teorias tradicionais do currículo; foi nessa época que ele passou a ser visto como um campo especializado de estudo tendo como base a influência do Livro de Bobbitt “*The Curriculum*” (1918), que apontava o currículo escolar com o mesmo modelo das fábricas devido ao contexto histórico do movimento de industrialização nos Estados Unidos, e por uma forte influência capitalista de se racionalizar a escolarização uma vez que acontecia uma massificação popular nas escolas pelo processo de migração ocasionado pelo setor fabril.

Dessa forma, o currículo foi pensado em função do capital, do lucro, obedecendo os padrões das fábricas como algo eficiente, técnico, organizacional, e que dissesse com precisão quais eram as habilidades que deveriam ser desenvolvidas. Essa visão de currículo e de escola, revela um modelo excludente e opressor que se tornou predominante para a população que migrava para os polos do setor fabril em busca de trabalho, no entanto, ainda é possível perceber grande influência desse contexto capitalista na educação e no currículo das escolas atualmente.

No entanto, várias teorias a respeito do currículo foram sendo tecidas ao longo da história da educação e muitos estudiosos se dedicaram a defini-lo de acordo com a realidade histórica de cada tempo e de cada situação, com isso, atualmente podemos encontrar uma vasta definição sobre o currículo escolar. Nesse caso, a compreensão de Sacristán (2000, p.35) sobre o currículo é que ele é “uma seleção de conteúdos relacionados e organizados de acordo com a cultura e estes são codificados de forma única”. Já Veiga (2002, p.7), compreende o currículo como

[...] uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

No entanto, essa pesquisa trata o currículo com base na educação contextualizada, onde segundo Reis (2011, p. 109)

O currículo contextualizado precisa ser compreendido como um campo de insurgência e transgressões epistemológicas – não limitante do contexto ao contexto, mas sempre chegando ou partindo dele. Somente assim será possível estabelecer e construir a comunicação dos saberes locais com os globais, evitando assim, que se caí na deturpação que professa o currículo como o veículo de transmissão de verdades inquestionáveis, absolutas em si mesmas. (REIS, 2011 p. 109)

É nessa discussão que parte essa pesquisa, por entender que a educação contextualizada propõe uma ruptura na forma de pensar as políticas públicas, entre elas a educacional, a partir da lógica universalista que não dialoga com as configurações locais e toda sua complexidade.

Diante dessa compreensão sobre a educação e na tentativa de superar as mazelas que existem no campo, educadores e instituições diversas do Semiárido Brasileiro tem reunido forças para tecer uma Proposta de Desenvolvimento Regional denominado Convivência com o Semiárido. A exemplo da RESAB que realizou em 2006 a I Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro – I CONESA, no município de Juazeiro/BA, que resultou na elaboração das Diretrizes da Educação para Convivência com o Semiárido Brasileiro. A luta desses movimentos tem como finalidade

[...] uma educação contextualizada para a convivência com o Semi-árido decorre de longos processos em que se inscrevem diversas experiências de educação, governamentais e não governamentais, formais e não formais situadas no Semi-árido Brasileiro, que vêm fazendo inflexões curriculares e metodológicas e colocando importantes questões no sentido de fazer a educação do semi-árido vincular-se às formas de vida e às problemáticas aqui existentes. (RESAB, 2006, p.6)

A Proposta consiste, em linhas gerais, em superar a lógica do combate às secas e instaurar a lógica da Convivência como possibilidade de inverter a exclusão e inviabilidade dos potenciais locais.

Portanto, a Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro requer uma ruptura com todos os processos políticos que não consideram a contextualização como um princípio permanente, inclusive e especialmente o princípio educativo. Como coloca Reis (2010, p. 120)

[...] defendemos uma educação que se opõe a todo e qualquer processo pedagógico de descontextualização, que não respeita a condição de vida concreta das pessoas, que não respeita as condições materiais em que elas vivem, pois não é mais possível pensar a educação como algo distante, algo que está marcado pela descontextualização dos conhecimentos e dos saberes.

Diante do que afirma Reis, a escola do campo tem o desafio de considerar em seus processos de formação do conhecimento a realidade onde ela está inserida, percebendo os sujeitos como agentes centrais de todas as propostas e atividades por ela desenvolvida.

Partindo de tal premissa, a condição para que a Escola do Campo seja capaz de atender as peculiaridades do povo do Campo é provocar a construção de um Currículo dinâmico e participativo com/para os atores do campo. Um Currículo que considere a necessidade de se conhecer a fundo as diferentes realidades que conformam a localidade onde a escola está inserida, bem como adentrar seus processos para com os sujeitos locais e construir possibilidades viáveis para o fortalecimento das comunidades do campo. Sobre essa possibilidade, afirma Menegolla e Sant'Anna (1991, p. 51)

O currículo se refere a todas as situações que o aluno vive dentro e fora da escola. Por isso o currículo escolar não se limita a questões ou problemas que só se relacionam ao âmbito escolar. Ele não se restringe as paredes da escola e não surge dentro da escola. Nasce fora da escola. Seu primeiro passo é dado fora da escola, para poder entrar nela. Esse procedimento se justifica porque o currículo é constituído por todos os atos da vida de uma pessoa: do passado, do presente e tendo ainda, uma perspectiva de futuro.

Compreendendo essa amplitude do currículo, considerando que ele nasce fora para depois entrar na escola, a proposta de Convivência com o Semiárido fortalece a

escola e a comunidade em suas bases de sustentação, uma vez que nessa dinâmica o que se vê dentro da escola é parte de cada sujeito, é a história que cada um traz consigo, é a escola provocando a inquietação da apropriação do conhecimento da realidade dos sujeitos que a constrói. A escola passa a dar significado a tudo àquilo que se propõe a ensinar e a aprender através de um currículo voltado para a sua realidade, uma vez que,

O que tem motivado a crítica ao currículo formal e oficial e tem motivado a ação concreta de transformação da prática educacional no semi-árido brasileiro, baseando-se na noção de “educação para a convivência com o semi-árido”, é antes de qualquer coisa, a consideração de que os currículos, os saberes e as práticas escolares, de uma forma geral são demasiadamente descontextualizados, o que os torna aparentemente um tanto “sem propósito”, e desobrigados de explicarem a serviço de quê e de quem estão. (MARTINS, 2006, p. 01)

Considerando a compreensão acima em colocar a instituição escolar como canalizadora do debate contextualizado, afirmá-la como um instrumento social capaz de produzir transformações através da autonomia dos sujeitos, deve ser a meta evidente no currículo escolar. Uma vez que a escola se constitui num espaço para dialogar com as gerações atuais e a cultura da humanidade. Acreditamos que ela é, sobretudo, um instrumento social capaz de mobilizar sujeitos e processos.

Portanto, o currículo deve propiciar que a escola seja um importante espaço de interação, formação, transformação e construção de identidades. Pois é nesse espaço que a concepção de relações é formada desde a infância, portanto, ao propagar as relações de competições ou de solidariedade, a Escola acaba influenciando intencionalmente a formação de valores desses sujeitos.

Com base na formação que lhes é proporcionada, os sujeitos vão crescendo e se agrupando na sociedade por afinidade de interesses. Esses grupos buscam diferentes objetivos, mas ainda assim, continuam na Escola, o que confirma a importância que a Escola exerce sobre a sociedade. E ainda sabemos que em algumas comunidades a Escola representa a única presença do Poder Público em suas localidades, o que a compromete para uma postura dialógica e de fácil acesso para os sujeitos.

Dessa forma, não compactuar com as relações de devastação e castração dos direitos humanos e dos recursos naturais presentes nas relações capitalistas de clientelismo, constitui o desafio necessário para a Escola. Uma vez que,

A Escola (como uma instituição responsável pela educação) não pode se isentar de discutir estas questões, sob a pena de abster-se da sua função máxima que é a formação dos sujeitos sociais, a formação humana para transformação dos homens, das mulheres em suas mais sutis e complexas dimensões (política, poética, ideológica, cooperativa, fraterna, social entre outras) e, por conseguinte, a transformação das condições objetivas de estar no mundo. (BAHIA, 2008, p. 31)

Com isso, compreende-se o papel fundamental que a escola exerce para a formação humana. Atribuindo-lhe dessa forma a responsabilidade de considerar os sujeitos em suas dimensões e diversidades, e possibilitando através da autonomia o conhecimento da realidade para que o processo de transformação social aconteça com responsabilidade e a partir da realidade vivida. Dessa forma, o currículo escolar, nessa perspectiva da Convivência com o Semiárido Brasileiro deve ter a formação humana para a transformação social como eixo sustentável de toda sua ação educativa, sem perder de vista o potencial do local onde ela está inserida.

Nesse sentido, as escolas multisseriadas localizadas no campo necessitam de um currículo contextualizado bem sistematizado e construído coletivamente, onde a comunidade sinta-se representada em seus processos e que os mesmos sejam significativos para os seus sujeitos. Dessa forma, a escola cria condições para que os sujeitos se identifiquem com o que a escola se propõem a ensinar e assim ela se torna um espaço de possibilidades para que aconteça a intervenção dos sujeitos com o espaço onde ela está inserida.

4 O QUE REVELAM AS CLASSES MULTISSERIADAS EM SENTO-SÉ/BA

Foto 4- Classes multisseriadas no município de Sento-Sé



Fonte: Arquivos da autora.

Este capítulo se propõe a fazer uma discussão sobre os espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo do município de Sento-Sé/BA, tendo como ponto de partida a triangulação dos dados obtidos a partir dos referenciais teóricos utilizados para fundamentar essa pesquisa com os resultados empíricos e no protagonismo dos educadores e dos espaços aqui investigados.

A discussão proposta, apresenta uma análise que busca responder à questão posta inicialmente: como os espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Sento-Sé, estão estruturadas após o ano de 2002, quando o município aderiu a proposta de ECSAB?

Dessa forma, as reflexões partem da concepção de que se faz necessário para se perceber os processos que possibilitam o fortalecimento da educação do campo, a partir da proposta de ECSAB, perceber as negações e as invisibilidades sofridas nesses espaços, para com isso, provocar ações no campo educacional que possibilitem reverter a situação das classes multisseriadas, fatores estes que foram manifestados nas subjetividade dos educadores envolvidos na pesquisa, que conhecem a realidade vivenciada e sabem o caminho que possibilita a transformação desejada e que pode tornar-se uma realidade.

4.1 AS CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO E A PROPOSTA DE ECSAB NO MUNICÍPIO DE SENTO-SÉ.

Foto 5 – Hora da aula



Fonte: Arquivos da Autora.

No ano de 2002 a Rede Municipal de Educação de Sento-Sé, Bahia, adotou a proposta de ECSAB. A partir de então, teve início o trabalho de disseminação da educação contextualizada para a convivência com o Semiárido Brasileiro, considerando a diversidade existente dentro desse município. Para isso foi necessária uma mobilização dos sujeitos educativos dos diversos campos do município, que apresentam realidades bastante diferentes, apesar de serem campos de um mesmo município, além da mobilização, também, dos sujeitos da sede.

Para que essa Proposta fosse implementada e causasse os impactos que ela se propunha à época, a Secretaria de Educação – SEDUC compreendeu que seria necessária uma força tarefa, e que sozinha não conseguiria atingir os resultados esperados, uma vez que para isso, movimentaria questões subjetivas, rompendo com paradigmas estereotipados sobre os sujeitos e os espaços desse território.

Com este intuito, a SEDUC mobilizou diversos grupos sociais organizados (associações, cooperativas, igrejas, etc.) nas localidades mais centralizadas estrategicamente, onde fosse possível reunir as pessoas das demais localidades aos redores para iniciar um processo que envolveria mudanças de posturas, e que necessitaria de uma sintonia entre os envolvidos, onde todos abraçassem o compromisso coletivo e tivessem as mesmas intencionalidades com a oferta de uma

educação de qualidade, independentemente de onde estivesse localizada a escola, se na sede ou em qualquer Campo do município.

A estratégia utilizada pela SEDUC para a mobilização social foi o DRP em parceria com a Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola (EBDA), tendo como comunidade piloto a comunidade de Brejo da Brázida. Enquanto era amadurecida nessa comunidade a forma de abordagem social e os desdobramentos educativos dos resultados do DRP, o município em parceria com o Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA) realizava, com coordenadores pedagógicos, formações voltadas para a ECSAB, uma vez que posteriormente, esses realizariam os desdobramentos nas escolas/comunidades, na sede e no interior do município.

Em 2007, foram realizados os DRP's em todas as escolas do município, cujo objetivo era aproximar os conhecimentos produzidos na escola com a realidade da comunidade local, de modo que essa iniciativa possibilitasse um novo olhar sobre os conhecimentos produzidos nas escolas municipais. Esta perspectiva fica evidente na PPP "Educação no Sertão: bonitezas de uma construção coletiva; Proposta Político-Pedagógica do Município de Sento-Sé"

Já entendíamos que não havia muito sentido ter uma Escola desconectada da vida, dos desejos, de seus sonhos e de suas lutas. Dessa forma, optamos pelo Diagnóstico Rural/Rápido Participativo como sendo uma forma de nos aproximarmos de tais questões. (SOUZA, 2008, p.19).

Essa compreensão que busca dá sentido aos conhecimentos produzidos pela escola, foi fruto de um trabalho processual que teve início com as formações sobre a ECSAB em 2002, consolidando-se em 2008 com a Proposta Político-Pedagógica do Município de Sento-Sé "Educação no Sertão: bonitezas de uma construção coletiva". Um trabalho que a SEDUC, na ocasião, teve a intencionalidade de torna-lo legítimo, uma vez que buscou representar nela a vida, os sonhos e as lutas de todos os sujeitos da sede e do campo do município. Dessa forma, a escola buscava cumprir o seu papel a partir da lógica da ECSAB, sendo possível encontrar facilmente na PPP da Rede municipal fragmentos do tipo:

[...] os conteúdos ganharam novo significado e as questões que afetam a vida dos educandos e das comunidades viraram temas a serem estudados na escola, potencializando o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias às práticas cotidianas, inter-

relacionando o local e o global. Isso tem sido feito a partir do trabalho com projetos didáticos que buscam temas com enfoque nos fenômenos sociais, mobilizando as comunidades para pensarem sobre os problemas locais e buscarem soluções a partir das estratégias proporcionadas pelo DRP que, além de levantar as situações significativas (potenciais ou fragilidades) das comunidades, impulsiona um planejamento participativo para a busca de soluções. (SOUZA, 2008, p.12)

No entanto, com base nas informações levantadas durante a realização da pesquisa, podemos afirmar que esse processo foi enfraquecendo ao longo dos últimos dez anos. E, apesar da educação ter uma dinâmica natural que se transforma, uma vez que ela é feita de pessoas e as pessoas se renovam, a proposta de ECSAB não foi se renovando, mas foi ficando no esquecimento, ao ponto de alguns depoimentos revelarem que não conhecem a proposta, e outros afirmarem que o trabalho com a proposta de ECSAB é pontual, como é revelado no Quadro 02 a seguir:

QUADRO 2 - A Proposta de ECSAB nas Classes multisseriadas do campo em Sento-Sé.

<i>Eu não conheço essa Proposta de ECSAB. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO CAFÉ DA ROSA, ENTREVISTADA EM 2018)</i>
<i>Não conheço a Proposta de ECSAB. (PROFESSORA DO CAFÉ DA ROSA ENTREVISTADA EM 2018)</i>
<i>Conheço vagamente. Agora a gente não trabalha com essa proposta de ECSAB. (GESTORA DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADA EM 2018)</i>
<i>A compreensão é muito vaga, porque não a conhecemos de fato. A escola vivencia a Proposta de ECSAB de forma muito vaga, de forma que se torna uma coisa muito pontual. Falta formação nesse sentido. (PROFESSORA DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADA EM 2018)</i>
<i>[...] essa coisa da Convivência com o Semiárido se perdeu no processo, porque faltou continuidade de formação para os professores, só tinha formação para os coordenadores (...) O que a gente ainda consegue fazer, com dificuldade, é o DRP, um DRP para as duas comunidades nucleadas, mas há resistência em pegar o problema e planejar suas aulas, talvez nem seja resistência, mas sim falta de conhecimento quanto ao caminho para esse processo. (COORDENADOR PEDAGÓGICO DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADO EM 2018)</i>
<i>Em 2002 eu não fazia parte da Rede municipal de Educação, e não conheço como o município trabalhou com essa Proposta, hoje essa discussão quase não acontece, o que vejo são algumas atividades, isoladas, que parte do interesse dos próprios professores quando há necessidade, de se trabalhar com algumas questões voltadas para o Semiárido, mas de forma bem pontual. Outro fator importante de ser colocado aqui, é que de 2002 para cá houve concursos público e o nosso quadro mudou muito, então os professores quase que não conhecem a forma como o município trabalhou com essa Proposta, apenas ouve-se falar, mas como o município não trouxe mais formações nessa linha, não temos trabalhado, até por falta de conhecimento. (GESTORA DO CAFÉ DA ROSA, ENTREVISTADA EM 2018)</i>

A escola trabalha pouquíssimo com a Proposta de Convivência com o Semiárido, uma vez que a gente tem formações gerais que são propostos projetos que induzem as questões da proposta de ECSAB, mas se pensarmos que a gente tem um projeto didático que se dedica a essas questões, mas se você dedica a maior parte do tempo a conteúdos que não fazem ligação com isso, você quase não trabalhou (...) As discussões em torno da Educação para a convivência com o Semiárido tem acontecido aqui na escola de forma muito pontual, ela tem se perdido no caminho, e eu atribuo isso ao fato de que, a escola não sabe qual a linha que ela deve seguir, esse percurso não está bem definido. (PROFESSOR DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADA EM 2018)

O município disseminou na rede a compreensão e encaminhamento para o desenvolvimento de ações por núcleo na zona rural e na zona urbana por escolas. Considerou na PPP do município ideias e princípios da ECSAB; de forma crescente até 2008. De 2009 a 2016 o município continuou de forma mais tímida a considerar essa modalidade; dando espaço na rede ao acompanhamento de uma coordenação pedagógica no Setor Pedagógico na SME e permitindo a escolha de livros didáticos voltados a educação do campo. Na construção do Plano Municipal de Educação – PME também considerou a discussão e a ECSAB. (CHEFE DO DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DA SME, ENTREVISTADA EM 2018)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas.

Os depoimentos acima revelam que, até 2008, havia mais incentivos quanto às ações voltadas para a implementação de uma educação contextualizada, e que apesar das intencionalidades da SEDUC, atualmente os processos educativos nas classes multisseriadas do campo não conseguem acompanhar a Proposta de ECSAB, e quando tentam, as ações são pontuais e os educadores do campo apresentam dificuldades em seguir essa linha, porque segundo os envolvidos, faltam formações para os educadores do campo que possibilitem a definição, com clareza, dos caminhos a serem seguidos para que a educação contextualizada seja de fato uma realidade nas classes multisseriadas do campo.

Com isso, fica evidente que, apesar dos esforços reunidos pela SEDUC até o ano de 2008, quando consolidou a PPP como parte do resultado de um trabalho engajado voltado para a educação contextualizada, a Rede municipal de ensino não tem conseguido seguir o percurso de uma educação embasada na ECSAB nas classes multisseriadas.

No entanto, as falas acima revelam o anseio dos educadores das classes multisseriadas do campo por formações continuada a partir da lógica de ECSAB. Os mesmos têm a clareza que essa é uma Proposta que se renova, portanto ela não se esgota. Ainda compreendem que a educação do campo no município precisa definir o caminho a ser seguido sabendo onde se deseja chegar para que os esforços não

tragam resultados pontuais e isolados, mas que sejam contínuos e processuais, como reforça a fala do professor a seguir:

Essa Proposta se renova porque as coisas vão acontecendo, então existem coisas que são relevantes e a escola tem deixado para depois. Talvez exista um pouco de acomodação também, porque é mais trabalhoso, porque é mais fácil você pegar a gramática pura e trabalhar os conteúdos sem contextualizá-la, mas todo mundo tem sua parcela. Então a escola não está sabendo o seu ponto de partida e onde ela deseja chegar. (PROFESSOR DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADO EM 2018)

Essa falta de clareza quanto ao caminho que a educação do campo deve percorrer mencionada acima, tem provocado sérios desconfortos nas classes multisseriadas do campo, verificados nas falas dos educadores no Quadro 03 a seguir:

QUADRO 3 - Os educadores e as classes multisseriadas do campo no município de Sento-Sé

<p><i>A maior dificuldade mesmo está relacionada à formação. Eu preciso ter conhecimento, senão eu nunca vou compreender as classes multisseriadas. Você pode me falar o que você quiser sobre as classes multisseriadas, mas se eu não tiver pelo menos um conhecimento básico, mínimo possível, eu não vou conseguir dialogar com você, porque eu não consigo compreender. Então eu vou para as classes multisseriadas e continuo fazendo do jeito que eu tenho confiança, do jeito que eu sei fazer. Então, a formação do coordenador e do professor precisa acontecer, e o município precisa organizar as orientações de como deve acontecer o ensino nas classes multisseriadas. (COORDENADOR PEDAGÓGICO DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADA EM 2018)</i></p>
<p><i>Eu acho que a escola tem que partir de um ponto e deve promover o avanço e esse avanço está sendo prejudicado nas classes multisseriadas, não existe uma proposta diferenciada para essas turmas... Então, os maiores prejuízos das classes multisseriadas são de ordem pedagógicas porque mesmo tendo um espaço escolar na localidade onde moramos, nós não temos formação pedagógica para trabalhar com esse formato de turma, o que tem acontecido é que nossas formações são voltadas para o formato de seriação, e isso não tem promovido sucesso nas nossas escolas multisseriadas, pelo contrário, têm nos deixado tristes. (PROFESSOR DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADA EM 2018)</i></p>
<p><i>A gente tem uma visão de formato de escola seriada e não fomos preparados para as multisseriadas, tendemos a colocar os conteúdos em caixinhas e temos muita dificuldade de trabalhar a inter e multidisciplinaridade. O professor está muito preocupado em encher o quadro e não em fazer o aluno pensar; a gente não sabe como orientá-los porque a gente tem várias tendências e, o município e a escola mesmo, não alinham uma orientação. Nós não somos preparados para trabalhar a partir de uma situação com as várias reflexões dando significado ao que está sendo proposto, e ser menos conteudista. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO CAFÉ DA ROSA, ENTREVISTADA EM 2018)</i></p>
<p><i>A classe Multisseriada é trabalho demais para o professor porque é série demais para a gente e dentro de cada série existe vários níveis de aprendizagem, então é horrível de se trabalhar. A gente trabalho porque somos obrigados a trabalhar, não tem outro jeito, mas não gosto. (PROFESSOR DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADO EM 2018)</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas.

A partir da análise das falas do Quadro 03, percebemos que apesar do município ter implementado a Proposta de ECSAB em 2002 e ter uma PPP construída a partir dessa lógica, as classes multisseriadas continuam sendo incompreendidas e o seu formato configura-se em um “mistério” ainda não revelado, sendo que para alguns educadores, trabalhar nesses espaços tem sido uma questão de falta de opção. Percebemos ainda, a associação que os educadores fazem entre os formatos seriados e multisseriados, assim como a influência da seriação nesses espaços de aprendizagem com o formato multisseriados.

Nas falas, podemos perceber que existe uma tendenciosidade do formato predominante de seriação ao se trabalhar nas classes multisseriadas do campo e que seus espaços e tempos de aprendizagem não estão alinhados, uma vez que os educadores revelam que têm se organizado isoladamente para o exercício diário do ensino-aprendizagem, cada um com sua turma, da forma como eles acreditam que pode ser melhor. Os educadores justificam ainda que não conhecem uma orientação pedagógica específica para o formato das escolas multisseriadas e, portanto, organizam o ensino a partir do que já conhecem do formato das escolas seriadas. No entanto, os mesmos manifestam o anseio por formações voltadas especificamente para as classes multisseriadas, assim como pela organização de orientações voltadas para esse formato de ensino, uma vez que existe a necessidade e o desejo de se compreender as classes multisseriadas e uma maneira de organizar o ensino a partir desse formato para assim, poder dialogar com as questões pertinentes a essa realidade.

Além dessas questões de natureza formativa elencadas acima, os educadores revelaram ainda que os espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo enfrentam outras dificuldades relacionadas às condições físicas e de abastecimento. Para ilustrar esse cenário, trazemos a seguir, as falas de dois educadores:

“Quem não sabe, pensa que a nossa escola está desativada por causa das condições que ela se encontra (...) Precisamos de reforma e ampliação da escola, coisas básicas, como: pintura, consertos, uma sala que possibilite um trabalho dinâmico, um espaço para pesquisa, reforma dos banheiros, porque os meninos usam o banheiro e tem que utilizar baldes de água para jogar no sanitário e outro balde para lavar as mãos, todos lavam as mãos no mesmo balde, é constrangedor,

entre outras coisas também básicas. ” (PROFESSORA DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADA EM 2018)

“A gente vive um sucateamento muito grande aqui na escola, desde a mobília até as paredes da escola, passa também pela merenda escolar, que atrasa muito aqui, o cardápio que é sempre o mesmo, ele não muda. Depois poderiam melhorar em investimento na formação para todo o profissional da educação, não apenas para o professor. ” (PROFESSOR DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADO EM 2018)

Diante desses depoimentos, analisamos que apesar do município proporcionar uma reflexão sobre educação contextualizada para toda a Rede de Ensino há mais de quinze anos, os investimentos para que as reflexões passassem a ser realidade no dia-a-dia das classes multisseriadas do campo não foram suficientes. Essa constatação é reforçada pelas imagens abaixo, de alguns espaços da Sala Avançada D. Pedro I, na comunidade do Brejo do Dentro.

Foto 6: Alguns espaços da Sala Avançada D. Pedro I, na comunidade do Brejo do Dentro.



Fonte: Arquivos da autora.

Os espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas como é revelado acima, é uma realidade que se distancia das entrelinhas da proposta de ECSAB, uma vez que para isto, é necessário que a educação movimente questões que representem as vozes dos povos do campo e que possibilite condições dignas para que os sujeitos se sintam incluídos e respeitados de fato, de modo que Martins (2006, p. 34) faz uma provocação sobre essa Educação contextualizada e que nos leva a refletir sobre esse panorama acima.

[...] tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões “locais” e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de “questões pertinentes” não por serem elas “locais” ou “marginais”, mas por serem elas “pertinentes” e por representarem a devolução da “voz” aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente.

Porém, com esse cenário revelado acima nas falas dos educadores, os esforços em devolver as questões *usurpadas, roubadas, negadas historicamente* aos povos do campo, continua sendo uma dívida no campo de Sento-Sé. Dessa forma, provocar a reflexão é necessário mas agir sobre a realidade é uma necessidade urgente.

4.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS NO CAMPO NO MUNICÍPIO DE SENTO-SÉ

Foto 7- Momentos de prazer



Fonte: Arquivos da autora.

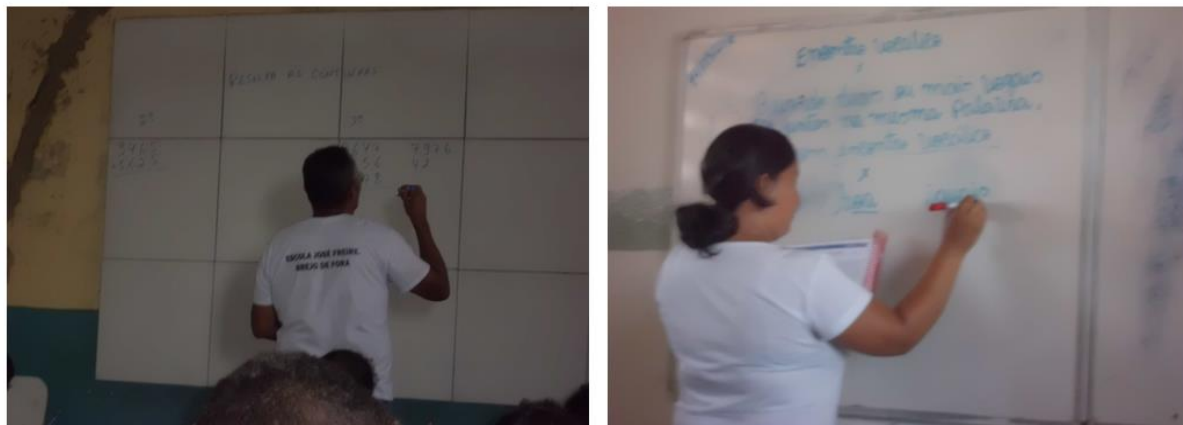
Nessa parte do capítulo, apresentamos os resultados dos objetivos específicos delineados para esta pesquisa, ou seja: Identificar as alterações promovidas pela Gestão Municipal, a partir de 2002, quando a Proposta de ECSAB foi implantada no município e as influências dessa nova orientação pedagógica na organização dos

espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Sento-Sé/BA (4.2.1); Analisar os marcos legais municipais de educação voltados para as Escolas do Campo, a partir da proposta de ECSAB e a implementação dos mesmos nas classes multisseriadas do campo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Sento-Sé/BA(4.2.2); e revelar os desafios, processos e estratégias adotados pelo Sistema Municipal de Educação de Sento-Sé/BA na organização dos tempos e espaços de aprendizagem das classes multisseriadas do campo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental (4.2.3).

Percebemos, a partir dos sujeitos e espaços investigados, que as mudanças ocorridas nas gestões políticas podem mudar os processos construídos pelo município, ainda que esses processos tenham partido da participação da população. Essas mudanças intencionais trazem impactos consideráveis nos resultados que o município poderia vir a alcançar, especialmente no campo educacional, onde esses acontecem de forma gradativa requerendo um tempo maior, de modo que as mudanças na forma de gerir os processos no campo educacional exercem influência desde a infraestrutura das escolas até o acompanhamento técnico-pedagógico, que traz como consequência uma zona de inseguranças e desconfortos entre os educadores.

4.2.1 Orientação Pedagógica na organização dos espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas em Sento-Sé.

Foto 8- Professores nas classes multisseriadas



Fonte: Arquivos da autora.

As classes multisseriadas do campo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental do município de Sento-Sé estão formadas de acordo com a realidade populacional das comunidades, ou seja, quando a comunidade é mais populosa as classes são formadas por aproximação da idade e/ou dos tempos de aprendizagem, que é o caso da comunidade de Brejo de Dentro, onde os alunos são agrupados em três turmas, sendo uma que vai da Educação Infantil ao 1º Ano do Ensino Fundamental, o que contraria o Artigo 3º, parágrafo 2º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, quando a mesma deixa claro que em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental; outra turma é formada por alunos do 2º ao 3º ano, sendo esses dois agrupamentos: o ciclo inicial de alfabetização, e a terceira turma do 4º ao 5º ano, que é o ciclo final de alfabetização.

Porém, quando a comunidade é de uma população menor, como é o caso da comunidade do Café da Rosa, todos os alunos, da Educação Infantil ao 5º Ano do Ensino Fundamental, se concentram em uma mesma classe.

Esses dois formatos acima mencionados, requerem acompanhamentos diferentes, desde a organização das classes até a formação dos professores dessas

turmas para que eles tenham clareza e segurança ao conduzir o processo ensino-aprendizagem no dia-a-dia da sala de aula.

Porém, o que percebemos é que os professores das turmas multisseriadas do campo de Sento-Sé, não foram preparados para essa realidade. Os mesmos aprenderam, quando alunos, em uma sala de organização seriada, e agora, quando professores em suas formações em serviço, que acontecem em grupos diferentes da sua realidade, levando em conta o grupo maior, que são os dos professores das turmas em formato seriado. Dessa forma, a compreensão que esses professores têm sobre as classes multisseriadas demonstram sua fragilidade e insegurança em exercer a docência nesses espaços, como mostra o quadro 04 a seguir:

Quadro 4 - Visão dos educadores em relação às classes multisseriadas.

<p><i>A classe multisseriada é um desafio e eu acho que é um mundo complicado porque ao trabalhar com uma, duas ou três séries em uma sala só é um desafio para o professor trabalhar e para o coordenador que tem que dar conta de atender e orientar os professores sem ter tido formação para isso, então é desafiante, mas um aprendizado. Assim como o professor que não teve formação inicial e nem continuada para trabalhar com as classes multisseriadas, por isso sente dificuldade. Quando você domina você sabe o caminho que vai seguir. (COORDENADOR PEDAGÓGICO DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADO EM 2018)</i></p>
<p><i>A classes multisseriadas têm atendido mais aos critérios técnicos do que pedagógicos, porque é o que os gestores têm priorizado, o valor aluno x ano, o que é uma questão puramente financeira, que a gente sabe que não atende os anseios pedagógicos, porque formato de sala de aula diferente requer formação diferente. A oferta à educação no formato multisseriado tem sido ofertada prioritariamente com essa intenção financeira. (PROFESSOR DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADO EM 2018)</i></p>
<p><i>É uma turma muito complicada para o professor trabalhar, porque você com uma turma que tem uma série só você já se complica imagine uma turma com várias séries juntas. Na realidade, cada série tem alunos com níveis diferentes e duas séries ou mais aí as diferenças são maiores, por isso é um desafio muito grande para os professores trabalharem nessas turmas. (GESTORA DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADA EM 2018)</i></p>
<p><i>A multissérie é um pouco trabalhosa, apresenta muitas dificuldades, mas é desafiadora, os professores da multissérie tem conseguido se sobressair em meio a uma turma tão mista. No entanto, eu acho que precisamos estudar muito uma proposta que ajude a superar as dificuldades dessas classes. A maior dificuldade é o professor ter que se desdobrar para atender desde a pré-escola até ao aluno do 5º ano. Outra dificuldade é relacionada ao suporte de material didático-pedagógica. (GESTORA DO CAFÉ DA ROSA, ENTREVISTADA EM 2018)</i></p>
<p><i>É uma classe boa, mas é mais trabalhoso porque tenho que fazer vários planos de aula, uma para cada série, vários tipos de atividades, se fosse uma série só, eu faria só um de cada. (PROFESSORA DO CAFÉ DA ROSA, ENTREVISTADA EM 2018)</i></p>
<p><i>É uma classe que exige muito do professor e do coordenador porque se faz necessário que haja todo um ajuste nos conteúdos, na didática do professor, na divisão do tempo para não priorizar um grupo em detrimento do outro, então a classe multisseriadas é bastante</i></p>

complicada. A gente tem uma visão de formato de escola seriada e não fomos preparados para a multisseriadas. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO CAFÉ DA ROSA, ENTREVISTADA EM 2018)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas.

Diante dessas falas, fica evidente a necessidade de um plano estratégico pela SEDUC para formação desses educadores das classes multisseriadas, de modo que seja investido no perfil de seus educadores e em sua compreensão sobre as classes multisseriadas, uma vez que, assim como fala o segundo entrevistado do Quadro 04 “*um formato de sala de aula diferente requer formação diferente*”. Além disso, nas falas fica evidenciado que os professores organizam suas salas multisseriadas por série, com planos de aula para cada série, o que prejudica o aproveitamento dos estudantes e não cumpre o tempo escolar exigido da jornada de quatro horas diárias. Portanto, não basta que exista um espaço que ofereça escolaridade nas comunidades mais isoladas, esses espaços têm que ofertar uma educação digna e de direito para todos.

Com isso, embora a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sejam ofertados nas comunidades *Lócus* da pesquisa, indo ao encontro do que sugere o Artigo 3º da Resolução nº 02 de abril de 2008, onde diz que:

A Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

A nucleação das escolas do campo no município de Sento-Sé necessita ser repensada, uma vez que a mesma acontece sob o argumento de que o principal facilitador seria o acompanhamento técnico-pedagógico, no entanto, nesses casos pesquisados, apesar dos núcleos contarem com uma equipe técnico-pedagógica, as formações não acontecem nas comunidades onde se encontram as classes multisseriadas.

Portanto, para participar de formações em atividade e para realizarem os planejamentos, os educadores das classes multisseriadas continuam precisando ser deslocados. Dessa forma, o processo de nucleação necessita ser repensado, principalmente em relação ao apoio pedagógico, uma vez que as formações acontecendo na sede do núcleo, na maioria das vezes, e as orientações pedagógicas desconectadas dos interesses das comunidades isoladas, onde funcionam as classes

multisseriadas, levam a uma série de dificuldades para esses professores e, principalmente, para esses alunos, no que se refere a identificação dos mesmos com as propostas educativas dessas realidades, como revela o Quadro 05 a seguir.

Quadro 5 - Como são as formações em serviço para os educadores das classes multisseriadas do campo no município de Sento-Sé.

<i>Quando a gente tem formação geralmente é baseada na seriação por modalidade de ensino, de um modo geral. (PROFESSOR DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADO EM 2018)</i>
<i>A formação em atividade para os professores especificamente de turmas multisseriadas não existe, o que acontece são formações na sede do núcleo, pensadas a partir do formato de seriação, onde o coordenador pedagógico dá as orientações e tenta nos ajudar, porém nem ele mesmo nunca teve uma formação específica para as classes multisseriadas. (PROFESSOR DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADO EM 2018)</i>
<i>Acredito que as nossas maiores dificuldades em trabalhar com essas turmas multisseriadas é justamente por conta dessa falta de formação específica para essa realidade multisseriadas. (PROFESSORA DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADA EM 2018)</i>
<i>A formação acontece nos planejamentos quinzenais, que são feitos na sede do núcleo. (PROFESSORA DO CAFÉ DA ROSA, ENTREVISTADA EM 2018)</i>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas.

Com isso, a estratégia de nucleação não tem resolvido o problema da formação em exercício, especificamente para os educadores das classes multisseriadas, a começar pelo coordenador pedagógico que diz não ter formação nessa linha para liderar formações para um grupo de professores que atuam nesses espaços, por sua vez, os professores não tendo essas formações, os maiores prejudicados são os alunos, que vão todos os dias para a sala de aula e sentem que seus professores, por maiores que sejam os seus esforços, têm dificuldades em organizar aquele espaço e tempo de aprendizagem de modo que atenda às necessidades de aprendizagem de todos. Dessa forma, não basta ter formações, elas têm que ter significado e dialogar com a realidade dos educadores e da comunidade local para que os resultados sejam refletidos de forma crescente.

Ainda em relação à formação dos professores das classes multisseriadas, o que nos chamou a atenção foi o fato dos professores terem que ir para a sede do núcleo, quinzenalmente, para participar de formações. Se os coordenadores pedagógicos e os gestores têm um carro disponível para cada um ir a essas comunidades uma vez na semana, então, por que razão, esses momentos não podem acontecer em uma dessas idas? Não seria mais fácil e mais coerente, do que ter que

fazer o professor arrumar uma forma de se deslocar para uma localidade e lá participar de formações que, na maioria das vezes, não estão conectadas com a sua realidade?

Essa situação enfraquece a afirmação dos educadores das classes multisseriadas nesses espaços e, com isso, enfraquece ainda mais a qualidade do ensino e da aprendizagem, uma vez que esses momentos poderiam ser uma oportunidade para se compreender melhor as classes multisseriadas através do compartilhar experiências, escuta dos anseios e dificuldades, entre outras situações que possibilitariam um ciclo de diálogo e nessas ocasiões os caminhos para as descobertas poderiam ser revelados.

E assim, enquanto for negado às classes multisseriadas do campo o direito de refletir coletivamente sua realidade dentro de seu próprio espaço, esse formato de educação continuará sendo incompreendido e com isso as insatisfações só aumentarão, e aqueles que tiverem a oportunidade de viver uma experiência com outra realidade, irá na primeira oportunidade, o que foge da ideia da Proposta de ECSAB, como afirma Reis (2010, p. 57)

A proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido brasileiro se insere na perspectiva de compreensão dos processos formativos imbricados nas múltiplas dimensões da realidade na qual as pessoas existem e onde a escola assume papel fundamental na formação de todas as gerações que a ela têm acesso, qualificando-as para uma inserção mais crítica e autônoma na sociedade em que vive, contribuindo, decisivamente, com o desenvolvimento humano e sustentável.

Essa reflexão de Reis, reafirma a importância dos momentos de formação em exercício dos educadores das classes multisseriadas acontecerem onde esses espaços estão inseridos, uma vez que possibilita a autonomia crítica e o fortalecimento dos sujeitos dessas localidades.

De outro modo, partindo dessa reflexão de Reis e fazendo uma análise ainda mais crítica sobre as falas dos quadros 03 e 05, a respeito das classes multisseriadas, poderemos perceber que esse processo de nucleação, da forma como está sendo colocado pelos educadores, acaba negando duplamente o campo onde estão localizadas as classes multisseriadas. Essa negação se dá primeiro pelos centros urbanos que não dialoga com a realidade do campo, mas tenta impor a sua forma de ser no mundo, depois pelo próprio campo, que nesse caso é onde se localiza a sede

do núcleo, este tem negado a essas localidades menores o direito aos processos formativos imbricados em sua própria realidade.

Dessa forma, os espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo ficam penalizados a ter uma educação baseada nos esforços individuais dos professores, que assumem a dificuldade enfrentada para se trabalhar com uma classe nesse formato, principalmente por não conhecerem orientações voltadas para esta realidade e ainda tendo como agravante, as formações em exercício que impõe para este campo a realidade de outro campo, diferente do seu.

Diante dessa realidade, a compreensão que os educadores (gestores, coordenadores pedagógicos e professores) têm sobre os espaços e tempos de aprendizagem se distancia da lógica da proposta de ECSAB e da PPP do município, uma vez que os educadores compreendem o tempo de aprendizagem de acordo com os padrões estabelecidos convencionalmente pela educação formal, e a maioria, compreende os espaços de aprendizagem restritos ao espaço físico da escola, como podemos perceber no quadro 06, a seguir:

Quadro 6 - Compreensão dos educadores sobre os tempos e espaços de aprendizagem.

Tempo de aprendizagem para mim é o tempo que a gente está em sala de aula, e a gente tem que aproveitar bem esse tempo porque é um tempo curto. Espaço de aprendizagem para mim, seria o momento que a gente se dispõe a pesquisar, é o momento de ouvir e de falar. (PROFESSORA DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADA EM 2018)

Tempos de aprendizagem não são apenas os tempos da escola formal, existem outros tempos de aprendizagem, que os alunos trazem para a escola. Espaços de aprendizagem são esses que a gente tem, os espaços físicos da escola, e outros espaços da comunidade também, apesar da escola não se encorajar para usá-los, o que poderia dar sentido e celeridade na aprendizagem dos alunos. O que leva a acreditar que o espaço de aprendizagem seja só a escola. (COORDENADOR DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADO EM 2018)

Tempo de Aprendizagem é conseguir acompanhar o tempo certo da educação formal, porque depois que ficam na defasagem eles ficam desmotivados. Espaços de aprendizagem, são os espaços da escola, dentro desse espaço temos os programas como o Mais Educação. (GESTORA DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADA EM 2018)

Cada pessoa é única e tem seu tempo de aprender. O professor não tem uma formação para saber como organizar esse tempo, e eu volto a dizer que a gente ainda tem uma educação bancária, conteudista, onde a gente ainda não atentou para as capacidades e possibilidades que existe de aprendizagem, então, os espaços devem ser favoráveis e organizados para que aconteça a aprendizagem, a família também tem que ajudar para que realmente aconteça a aprendizagem. Acho que o espaço está muito voltado para a sala de aula, então ela deve ser um ambiente letrado, com alfabeto na parede, ter uma rotina bem articulada, estabelecer a disciplina e o respeito. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO CAFÉ DA ROSA, ENTREVISTADA EM 2018)

Tempo de aprendizagem, para mim é o tempo próprio de cada criança, tem crianças que tem dificuldade de aprender, outros tem mais facilidade, e outros casos é pela falta de acompanhamento da família. Espaço de aprendizagem é a escola porque são poucas famílias que ajudam na aprendizagem dos filhos. (PROFESSOR DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADO EM 2018).

Tempo de aprendizagem cada um tem o seu, nem sempre todos os alunos chegam ao final do ano com as mesmas aprendizagens adquiridas, mas a escola exige que cheguem. Espaços de Aprendizagem é um fator que a escola deve respeitar porque os espaços de aprendizagem acontecem simultaneamente. Por exemplo, uma criança que chega a escola aos quatro anos de idade, elas já trazem uma gama de aprendizagem. Os espaços de aprendizagem são todos os espaços onde acontece as relações. (PROFESSOR DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADO EM 2018).

Tempo de aprendizagem, cada criança tem seu tempo e sua forma de aprender. Os espaços de aprendizagem, são os espaços da escola. Uma escola arrumadinha com o essencial para que eles se sintam bem dentro da escola, é fundamental. (GESTORA DO CAFÉ DA ROSA, ENTREVISTADA EM 2018)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas.

A partir da análise dessas falas, constatamos que as classes multisseriadas investigadas partem do princípio que os tempos de aprendizagem estão definidos a partir das 4 horas diárias na sala de aula, fato que fica prejudicado quando se atende por série, apesar de alguns afirmarem que cada criança tem seu tempo para aprender. Assim como compreendem que os espaços de aprendizagem estão restritos ao espaço físico da escola. Diante dessa constatação, nos reportamos a Sampaio (2002, p. 190) quando ela faz o seguinte questionamento: (...) que espaços de aprendizagem possibilitam viver o tempo da criação e não o tempo da repetição? Como romper com as barreiras das salas de aula que homogeneízam os tempos das crianças de acordo com os tempos da escola?

Para responder ao questionamento de Sampaio, voltamos ao quadro 06 quando o segundo entrevistado afirma que “*Espaços de aprendizagem são esses que a gente tem, os espaços físicos da escola, e outros espaços da comunidade também, apesar da escola não se encorajar para usá-los, o que poderia dar sentido e celeridade na aprendizagem dos alunos*”. Essa fala revela que, apesar do educador comungar com os demais quando diz que os espaços de aprendizagem é o espaço físico da escola, o mesmo entende também que não, que existe sim outros espaços de aprendizagem, mas que falta ousadia da escola em sair de suas quatro paredes para aproximar os seus conhecimentos com a realidade da comunidade. Essa é a ideia da Proposta de ECSAB e está claramente explícita na PPP do município:

Os tempos e espaços da escola não são suficientes para “formar” as habilidades e competências necessárias para o plano de desenvolvimento humano em todas as dimensões; nesse sentido, é indispensável potencializar aquilo que se tem no entorno escolar, incluindo os próprios locais de trabalho dos educandos, suas atividades e militâncias; a experiência dos movimentos sociais, religiosos e políticos que existem na comunidade, não só atribui à Escola um novo sentido, como a situa num espaço-tempo vivo e dinâmico. (SOUZA, 2008, p. 114)

Portanto, mesmo que ainda seja um desafio organizar os espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo de acordo com a ECSAB, é certo que passos importantes já foram dados nesse sentido no município, a exemplo da sua PPP que traz importantes diretrizes para essa organização, mas que as discussões necessitam ser retomadas para serem compreendidas e transformadas em realidade.

Essa necessidade de retomar as reflexões sobre como organizar os espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo de acordo com a ECSAB e com a PPP municipal, também é igual à urgência do governo municipal de garantir condições mínimas de funcionamento desses espaços. Esse assunto foi amplamente debatido na Jornada Pedagógica do município, ainda no ano de 2006, por um grupo de professores. Nesse grupo,

Foi consenso que seria preciso maior investimento para melhorar os espaços físicos escolares, torná-los mais humanos, menos frios e mais belos. Discutiu-se que esses espaços precisariam ser projetados de tal forma, que possibilitassem melhor acolhida aos professores e alunos e estimulassem a vontade de aprender e de ensinar. (SOUZA, 2014, p. 115)

No entanto, doze anos se passaram após essa Jornada Pedagógica e ainda é comum o sucateamento dos espaços físicos das classes multisseriadas do campo desse município. Para relacionar esse fato, voltemos ao depoimento de uma das professoras, quando a mesma fala que *“Quem não sabe, pensa que a nossa escola está desativada por causa das condições que ela se encontra...”*. Essa situação tem gerado uma série de consequências para alunos e professores que reinventam todos os dias os processos educativos em meio tantas carências.

Portanto, a implementação da Proposta de ECSAB no município no ano de 2002, influenciou fortemente o campo educacional com a construção da PPP do município de forma dialógica e legítima, uma vez que a mesma foi construída com a

participação em massa da comunidade através da realização dos DRP's. Porém, o que foi possível perceber nessa pesquisa de campo, foi que os processos após consolidação da PPP ficaram estagnados e com isso, os resultados que poderiam ter sido alcançados, foram sufocados pela falta de continuidade dos processos após consolidação da PPP.

4.2.2 Os marcos legais da Educação do Campo no município de Sento-Sé.

Foto 9- Ser estudante no Campo no município de Sento-Sé



Fonte: Arquivos da autora.

Sento-Sé é um município cuja área territorial é predominantemente rural, e por ser uma área muito extensa, apresenta uma diversidade de campo bastante expressiva. Existe o campo ribeirinho, banhado pelo Rio São Francisco, assim como o campo de sequeiro com altas temperaturas; existe também o campo das regiões serranas, que apesar de ser sequeiro³, as temperaturas são mais amenas, entre outros tipos de campos presentes nesse município. Mas o que todos os povos dessas localidades têm em comum é a resistência em lutar para superar as dificuldades encontradas diante das ausências históricas do poder público, como tem sido revelado nos depoimentos dos educadores para essa pesquisa.

³ Segundo a Wikipédia, sequeiro deriva da palavra seco, e área de sequeiro refere-se a uma área localizada em terrenos onde a pluviosidade é diminuta, sendo que para realizarem o plantio as pessoas dependem da água das chuvas.

Em 2002, com a adesão da Rede Municipal de Educação à Proposta de ECSAB, o município iniciou uma ressignificação dos processos educativos com a intenção de contextualizar os conhecimentos produzidos nas escolas com a realidade de cada localidade. Esse seria um processo que geraria reflexões sempre inovadoras, uma vez que a sociedade é transformada e transforma o seu contexto mediante a influência do surgimento de novos fenômenos sociais.

Nesse sentido, a adesão a Proposta de ECSAB provocou reflexões e mudanças de postura nos sujeitos que influenciaram a Rede Municipal de Ensino a consolidar esses resultados com a construção da PPP para que esse processo se tornasse referência para a educação municipal. Com isso, a PPP foi construída ancorada nos marcos legais da Educação Nacional, especialmente nas Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo devido às características do município serem predominantemente rurais.

Dessa forma, fica evidente nos quadros 07 e 08 a seguir, que as reflexões possibilitaram aos educadores especialmente, uma visão mais ampla do que seja o campo e do que seja a educação do campo. Nas entrevistas realizadas para essa pesquisa, foi solicitado que os entrevistados dessem a definição de campo com a intenção de contemplar os seus olhares em relação às suas localidades, o que resultou no quadro 07 a seguir.

Quadro 7 - Visão dos educadores sobre o Campo.

O campo é muito mais do que espaço de produção Agrícola. É espaço de vida, onde a cultura, a democracia, a educação, a saúde, o lazer e o trabalho são produzidos de forma única e de cuja sustentabilidade depende a qualidade de vida das cidades também. (CHEFE DO DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DA SME, ENTREVISTADA EM 2018)

O campo é uma área onde tem especificidades totalmente diferentes da área urbana, primeiro porque na área urbana você está próximo de tudo, da área médica, da área comercial, do poder jurídico como Fóruns, Bancos, Prefeituras. Já na área rural temos dificuldades, começando por aí, porque estamos distantes de todos esses aparelhos sociais... Ainda no campo a relação de status não é tão evidente quanto na área urbana, as pessoas são tratadas com naturalidade, tipo, eu sou professor aqui na comunidade, então quando eu saio, sou tratado com a mesma naturalidade, não existe um distanciamento entre as pessoas pelo cargo ou função que elas ocupam. (PROFESSOR DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADO EM 2018)

Defino o campo a partir do Brejo de Dentro que é uma comunidade muito carente, o governo municipal é ausente, não dá muito apoio; a renda daqui é basicamente as aposentadorias, poucos vivem da agricultura, a maioria mesmo produz para a subsistência, alguns trabalham numa firma de produção de manga, Muranaka, e poucos são funcionários da prefeitura. (PROFESSORA DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADA EM 2018)

Aqui temos muita dificuldade porque é distante de tudo, do rio, de terra e da estrada de acesso a outras localidades. Com a relocação, essa comunidade ficou em um local muito isolado de tudo. (COORDENADOR PEDAGÓGICO DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADO EM 2018)

É um lugar muito necessitado, esquecido pelo poder público. (GESTORA DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADA EM 2018)

É uma comunidade que precisa de mais suporte pela carência, mas a gente vê que lá é um exemplo de superação porque as pessoas de lá têm determinação para superar as dificuldades. Apesar das dificuldades encontradas lá, as pessoas se sentem capazes. (GESTORA DO CAFÉ DA ROSA, ENTREVISTADA EM 2018)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas.

Analisando as falas dos entrevistados, podemos perceber que todos relatam a carência da comunidade e a ausência do poder público como fatores que necessitam ser superados. Os mesmos deixam evidente que a vida nessas localidades é de desafios e de superação uma vez que esses sujeitos são impulsionados a reinventarem seus espaços para, de alguma forma, suprir as ausências do Poder Público nas questões básicas para uma melhor qualidade de vida. Com isso, nos reportamos ao retrato que Reis (2011, p.30) faz em relação a realidade dos serviços públicos no campo:

[...] os serviços básicos de atendimento ao ser humano, o incentivo ao crédito, a geração de emprego e renda, os investimentos estruturais e estruturantes, o acesso a informação, a cultura e aos benefícios da tecnologia, foram privilegiados para serem implantados apenas nos grandes centros urbanos, enquanto que, no campo, a pobreza se torna cada vez mais visível.

Essa situação acima mencionada é uma realidade também nas comunidades investigadas, de modo que, para se ter acesso a esses serviços básicos, as pessoas dessas localidades têm que se deslocar para os centros urbanos, e diante da extensão territorial do município, nada fica à menos de 20km.

No entanto, os entrevistados manifestaram o prazer que sentem em viver nessas localidades, principalmente pelas relações humanas que existem entre eles, o que faz dessas comunidades um lugar fortalecido e resistente apesar de suas necessidades. Isso renova as forças desse povo para permanecer nesses lugares lutando por melhores condições sociais, entre elas, uma educação digna. Aqui, adentraremos na questão educacional, que é o foco dessa pesquisa.

A Educação no município de Sento-Sé está organizada em Rede e as escolas do campo estão organizadas em Núcleos onde uma escola maior e de localização

geográfica mais central atua como sede, de onde é para partir uma equipe administrativa e pedagógica através de um trabalho itinerante para as escolas menores denominadas “Salas Avançadas”.

Essa forma de organizar as escolas do campo em núcleos de ensino, acontece no município desde o ano de 2001 e de acordo com a Chefe do Departamento Pedagógico da SME:

Os impactos negativos foram poucos, o principal em alguns povoados foi cultural; pois existiam comunidades que por convicções e aspectos sociais não aceitavam a integração entre comunidades. O principal facilitador além do financeiro pontuado por muitos foi o acompanhamento administrativo e pedagógico das escolas da rede. (CHEFE DO DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DA SME, ENTREVISTADA EM 2018)

Analisando a fala da entrevistada, entendemos que a nucleação foi uma estratégia para que as escolas do campo tivessem um acompanhamento pedagógico e administrativo mais próximo e autônomo, uma vez que a dificuldade de acesso às comunidades impossibilita o acompanhamento da equipe da SME de forma constante às escolas do campo. Nesse sentido, os núcleos passaram a ter autonomia quanto às tomadas e decisões, porém sempre tendo como referência a Secretaria de Educação.

No entanto, apesar das intenções apontadas acima, a educação do campo no município ainda apresenta muitos desafios de natureza pedagógica, administrativa e estrutural. Mesmo com a nucleação, as Salas Avançadas, que são a maioria no município e é onde funcionam as turmas em formato multisseriado, apresentam um quadro bastante preocupante, como aponta os entrevistados no Quadro 03, além das questões estruturais, também já mencionados anteriormente.

As condições dos espaços físicos onde funcionam as classes multisseriadas neste município limita o exercício do ensino aprendizagem e se distancia do que seria [...] o direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo [...] assegurado no Art. 7, parágrafo 2º da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Mesmo quando os educadores compreendem claramente o que Caldart (2009, p. 149) quer dizer ao definir Educação do Campo como

[...] uma educação que seja no e do campo. 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.

Essa ideia de Educação do Campo apontada por Caldart é comungada pelos educadores entrevistados, como é revelado no Quadro 08, a seguir:

Quadro 8 - Visão dos educadores sobre Educação do Campo.

<p><i>A educação do campo é uma Modalidade de Ensino que perpassa por todas as Etapas da Educação Básica. A mesma é de suma importância para proporcionar um atendimento adequado de acordo com as necessidades educacionais específicas para os alunos que moram no campo... Os estudantes do campo têm os mesmos direitos dos da zona urbana mas, entendemos que a educação do campo tem suas especificidades de acordo com a localidade/comunidade a que estas escolas pertencem e de que é preciso (re)pensar sempre numa Escola que atenda aos interesses dessas comunidades. (CHEFE DO DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DA SME, ENTREVISTADA EM 2018)</i></p>
<p><i>Educação do Campo foi por muito tempo confundida com Educação Rural, porque Educação do Campo traz uma gama de informações que é para ser usado no meio urbano e no meio em que ele vive. Então eu acredito que a Educação do Campo ela tem que ser contextualizada, só que esse fato exige um pouco de cuidado porque o contextualizado confundiu-se com o construir apenas com a realidade e não a partir dela, mas a minha realidade enquanto eu estou aqui é uma, e se eu sair daqui? Não será a mesma realidade social. Então a Educação do Campo, tem que ser uma educação que me prepara para eu sair daqui mas também que me dê condições para ficar, se eu quiser viver aqui no campo, que eu possa fazer algo diferente contextualizando com a realidade daqui, com o que já existe e com o novo, porque não é nada interessante o aluno construir seus conhecimentos escolares e acreditar que esses conhecimentos não irão servir de nada, ou ter que sair pra poder colocar suas informações em outro lugar, onde o contexto vivido permanece sempre do mesmo jeito. (PROFESSOR DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADO EM 2018).</i></p>
<p><i>A Educação do Campo parte do princípio que o respeitar a realidade dos alunos deve ser o ponto de partida, o seu conhecimento prévio para ampliar a partir do local para o global, para que esses alunos conheçam o que há de bom em sua realidade e a partir desse conhecimento ter condições de procurar o que é melhor para eles, para que eles saibam qual é o lugar dele no mundo. Que o aluno possa a partir da educação conhecer suas origens e valorizá-las. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO CAFÉ DA ROSA, ENTREVISTADA EM 2018)</i></p>
<p><i>Educação do Campo é pensar em uma educação que valorize o que a comunidade tem, o que o aluno tem, o que a comunidade produz, como é o seu dia-a-dia, qual a sua visão de mundo etc. para que isso reflita na vida do aluno como possibilidade para que ele possa optar em permanecer no campo ou sair dele, e não apenas querer sair porque só enxerga possibilidade nos grandes centros, garantindo a identidade do aluno quanto sujeito do campo, porque se ele não se identifica como sujeito do campo ele vai oscilar entre estar aqui ou não, vai perdendo sua identidade, e se a escola não prioriza isso ela deixa de ser educação do campo e também perde a sua identidade. (COORDENADOR PEDAGÓGICO DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADO EM 2018)</i></p>
<p><i>Para mim Educação do Campo é uma educação voltada para a realidade, as necessidades dos povos do campo, não trabalhar apenas com aquilo que tem na cidade e esquecendo o cotidiano daqui. Temos que chegar até o urbano sim, mas valorizar primeiro o que encontramos aqui no campo. (PROFESSORA DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADA EM 2018)</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas.

Essa visão de Educação do Campo foi muito discutida nas formações quando o município aderiu a Proposta de ECSAB, como também durante a construção da PPP do município. No entanto, percebemos que, além de compreender o tipo de educação que deve ser ofertada nesses espaços, é necessário ofertar condições para que o direito a essa educação seja garantido, e depois de dezesseis anos de adesão a Proposta de ECSAB e de dez anos da consolidação da PPP, as condições não tiveram mudanças significativas.

Quanto às formações voltadas para a Educação do Campo, os educadores evidenciaram que nesses últimos dez anos, acontecem de forma bastante pontual, normalmente uma vez no ano, em salas temáticas, durante as Jornadas Pedagógicas. Os mesmos manifestaram o interesse e a necessidade desses momentos voltarem a ser uma realidade, uma vez que, de modo generalizado, as formações acontecem com uma visão urbanocêntrica, ainda que estejam atuando em escolas do campo.

De fato, a Educação do Campo não pode ser pensada a partir do contexto urbano, ainda mais com o entendimento que os educadores já possuem de que a realidade urbana é diferente da vida no campo, que o campo apresenta suas peculiaridades e que as mesmas devem ser respeitadas e consideradas na educação ofertada para os povos do campo para que essa educação tenha significado e dialogue com a vida de seus sujeitos.

Dessa forma, é fundamental que a educação do campo seja pauta de reflexões continuamente a partir do campo e com os sujeitos do campo, que essas reflexões aconteçam de forma processual, sem as interrupções que vêm acontecendo pelas instâncias políticas, que desrespeitam as pessoas e tudo o que já foi e tem sido conquistado pelas pessoas que vivem nesses espaços, uma vez que, como bem lembra Molina (2011, p. 105) sobre a Educação do Campo e as interferências políticas nessa área:

[...] exatamente o que lhe é constitutivo, o que a fez surgir, que foram as lutas e os conflitos no campo e a busca dos movimentos sociais e sindicais por outro projeto de campo e de sociedade, e nele outro projeto de educação, tem sido intencionalmente abortados por partes relevantes destas instâncias governamentais [...] Sem considerar como dimensão indissociável deste conceito, a práxis social dos sujeitos camponeses; a materialidade de suas condições de vida; as exigências as quais estão submetidos os educandos e suas famílias no processo de garantia de sua reprodução social, tanto como indivíduos quanto como grupos.

Essa situação descrita por Molina retrata claramente o que os educadores entrevistados falaram sobre a PPP do município, revelado no Quadro 09 a seguir:

Quadro 9 - A PPP de Sento-Sé nas escolas do campo.

<p><i>Existe uma Proposta Político Pedagógica “Educação no Sertão – Bonitezas de uma Construção Coletiva” que norteia a organização de um trabalho voltado para as diversidades do campo. Mas, como houve desinteresse das gestões anteriores em efetivar a mesma, vemos um estacionamento do processo de evolução que vinha acontecendo. E neste momento a Secretaria Municipal de Educação - SME tenta retomar isso e já se organiza para a reelaboração da referida Proposta. Esta Proposta foi desconsiderada pela gestão da educação no período de 2009 a 2016. (CHEFE DO DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DA SME, ENTREVISTADA EM 2018)</i></p>
<p><i>Temos a PPP que traz essa ideia de Educação do Campo com base na ECSAB mas existe uma resistência muito forte em se trabalhar com ela. Quando foi para ela ser implementada em 2008, foi muito trabalhada no calor da proposta, mas como não houve mais formação nesse sentido, o professor não abraçou a causa, e nem todos compreendem a Proposta, uma vez que ela também é muito complexa. E os professores preferem a linha conteudista. Depois veio a mudança de governo e a PPP ficou de molho, sem continuidade, sem motivação para que ela fosse trabalhada, sem formação, agora com a volta do governo que a implementou nós imaginávamos que voltasse as discussões, mas até agora não retomaram.</i></p> <p><i>A PPP deveria ter sido considerada Política Pública, mas ficou um instrumento de gestão. (COORDENADOR PEDAGÓGICO DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADO EM 2018)</i></p>
<p><i>Não conheço a PPP, só ouvi falar. Não participei de nenhum estudo aprofundado que me levasse a conhecê-la de fato. Algumas vezes, muito raramente, a escola trabalha com o PPP, quando acontece, a comunidade é convocada para se falar dos projetos didáticos daí se faz uma reunião que pincela algumas questões da PPP. (PROFESSOR DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADO EM 2018).</i></p>
<p><i>Conheço a PPP do município. A escola tem trabalhado em partes com essa Proposta, a exemplo dos eixos temáticos de discussões, dos projetos didáticos e outro exemplo, são os DRP's, que é uma proposta que ainda é feita na escola. Não participei diretamente de nenhuma formação sobre a PPP e suas contribuições para as classes multisseriadas. O que recebemos de formação foi trazida pelo coordenador em forma de desdobramento, mas essa formação foi insuficiente devido à complexidade da PPP, ela não é fácil de se compreender. Mas de um tempo para cá, nem esses desdobramentos formativos acontecem, no início ela foi muito debatida, mas depois de sua implementação, houve a mudança de governo e as discussões pararam, depois de oito anos, com a volta da gestão anterior, pensávamos que as discussões iam ser retomadas, mas até agora nada. Hoje não se tem a preocupação de amarrar as coisas a partir da PPP, e se a PPP é essa, tudo deveria partir dela, então relaxamos e continuamos relaxados quanto a Proposta Político Pedagógica Municipal. Eu acredito que tudo deveria partir dela, mas não é assim que acontece. (PROFESSOR DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADO EM 2018).</i></p>
<p><i>Conheço a PPP de forma muito vaga. Há três anos atrás até tentamos trabalhar com ela, mas se perdeu no caminho. Pontualmente discutimos algumas coisas, mas não é nada que vivenciamos como um ponto de partido. O município tem se portado de forma muito pontual nas formações, não tem dado continuidade as propostas adotadas, e a gente fica sem saber o caminho e onde queremos chegar. A PPP já vai fazer 10 anos e a gente ainda não a conhece. (PROFESSORA DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADO EM 2018).</i></p>

<i>Eu não sei falar dessa PPP porque não lembro de ter tido formação sobre esse assunto. (GESTORA DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADO EM 2018).</i>
--

<i>Só ouvi falar, mas não conheço a PPP. (PROFESSORA DO CAFÉ DA ROSA, ENTREVISTADA EM 2018).</i>
--

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas.

A construção da PPP do município foi um processo lento, principalmente porque teve a intencionalidade de envolver as questões subjetivas de toda a população, através das representações envolvida com os processos educativos, com isso, só foi possível consolidá-la no último ano de uma gestão política, quando no ano seguinte, em 2009, que houve a mudança de governo, aconteceu o que os educadores apontaram no quadro acima, o estacionamento do processo de evolução que vinha acontecendo. Com isso, a PPP que traz questões inovadoras na área da educação, o que faz dela uma Proposta que precisa ser estudada para ser melhor compreendida, precisaria de vontade política para o incentivo a formações e o interesse em gerir a educação de acordo com os seus princípios norteadores.

A PPP estacionou no momento de sua consolidação, porém fica evidente nas falas, que os educadores têm interesse em retomá-la e conhecer na prática os caminhos apontados por ela para torná-la uma realidade. Ela parte principalmente das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, o que a torna legal, e da participação popular, o que a torna legítima. Por esta razão, o município deve ter o compromisso e o respeito com o povo e torná-la efetivamente possível de sair do papel.

Enquanto a PPP não é retomada, a educação fica como um barco à deriva, que qualquer vento serve, uma vez que não se sabe exatamente por onde seguir e nem onde se pretende chegar, como deixa claro uma das professoras, no Quadro 08, quando a mesma fala que “[...] O município tem se portado de forma muito pontual nas formações, não tem dado continuidade as propostas adotadas, e a gente fica sem saber o caminho e onde queremos chegar”.

Com isso, o município não tem deixado claro quais são os marcos legais que têm ancorado de fato os seus processos educativos nesses últimos dezesseis anos, após a Proposta de ECSAB no município. O que pudemos perceber foi que, a Proposta de ECSAB e a PPP do município está sendo apagada da lembrança de alguns educadores, enquanto outros educadores que chegaram à Rede nesses últimos anos desconhecem esses documentos, e aqueles que ainda se reportam a

essas duas referências, fazem isso de forma muito insegura, alegando que não tem formação continuada a partir dessas referências por isso, chegam a conhecer, porém vagamente.

4.2.3 A organização dos espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas em Sento-Sé: desafios, processos e estratégias

A análise dessa parte da pesquisa apresenta uma complexidade em torno das questões polêmicas que envolvem as instâncias governamentais do município e as dimensões sociais que sofrem pelas oscilações dos processos que tem materializado a vida dos sujeitos do campo. Na dimensão educação, essas oscilações têm interrompido os possíveis resultados das iniciativas planejadas, uma vez que em se tratando de educação, as questões são de ordem subjetivas, portanto são pensadas para longo prazo, porém nas mudanças de governo, as iniciativas têm sido abortadas e o trabalho planejado não tem conseguido fechar seu ciclo, nem menos ainda, continua seguindo um percurso processual. Dessa forma, os desafios, processos e estratégias voltados para os tempos e espaços das classes multisseriadas giram em torno dessas questões.

Durante a pesquisa de campo, as visitas realizadas nos espaços investigados puderam revelar que as questões estruturais relacionadas às escolas do campo, tiveram alguma interferência, quando estas partiram de iniciativas voluntariadas da gestão escolar junto à comunidade, que é o caso da Sala Avançada Romoaldo Zeferino Costa, na comunidade do Café da Rosa. Segundo o depoimento da gestora, foi realizado um mutirão antes das aulas começarem, que teve a participação de uma empresa privada em relação ao recurso financeiro para aquisição de tintas e materiais necessários para a limpeza do espaço, e o esforço das famílias, professores e Auxiliar de Serviços Gerais para tornar o espaço mais agradável, uma vez que segundo o depoimento dos funcionários, esse espaço não oferecia condições para que as aulas pudessem acontecer. Alguns materiais da cozinha foram substituídos por outros da escola sede do núcleo e brinquedos foram doados pelos funcionários para que o dia-a-dia das crianças fosse mais dinâmico.

No entanto, as Salas Avançadas D. Pedro I, na comunidade de Brejo de Dentro, de acordo com o que foi observado nas visitas de campo e registrado nos depoimentos dos educadores entrevistados, apresenta uma estrutura bastante comprometida, necessitando de intervenções para solucionar questões básicas para um funcionamento tranquilo no dia-a-dia. Ainda de acordo com os depoimentos de funcionários, o prédio não passa por uma reforma, nem ao menos uma pintura nas paredes, há mais de dez anos.

Essas questões estruturais estão relacionadas às condições mínimas para o funcionamento de uma sala de aula, porém entendemos que esses sujeitos podem e merecem ter mais que o básico, pois se trata de crianças entre quatro a dez anos de idade e merecem ter um espaço que possibilite a aprendizagem através da brincadeira e do lúdico, que tenham uma merenda escolar de qualidade e que percebam a escola como um espaço atrativo.

Além dessas questões voltadas para a estrutura das classes multisseriadas do campo no município de Sento-Sé, existe outra realidade relacionada ao desinteresse dos governos municipais de dá continuidade as iniciativas de outros governos. Com isso, o processo de ressignificação dos conhecimentos produzidos pela escola com a adoção da Proposta de ECSAB, consolidado na PPP do município, foi interrompido logo após a mudança do governo municipal, de modo que, os educadores da Rede, os que fizeram parte desse processo, dizem em seus depoimento que conhecem a PPP mas ainda não compreendem como colocá-la em prática porque após a sua consolidação faltou formação para este fim, e os que chegaram depois, através de concurso público ou de contratos temporários, dizem não conhece-la porque não lhes foi apresentada e não participou nem do processo de construção e nem de formação para trabalhar a partir dela.

Dessa forma, ao se desconsiderar um processo como este, a gestão municipal também desconsidera toda luta engajada pelo povo por uma educação feita com e para este mesmo povo. Além disso, gera muitos desconfortos entre os educadores que dizem não saber o caminho a ser seguido, como apresenta os depoimentos o Quadro 10 abaixo:

Quadro 10 - O 'desinteresse' das instâncias governamentais com a PPP municipal.

O Poder Público Municipal deve Criar Políticas Públicas de afirmação do campo, porque temos a Proposta Político Pedagógica do Município que foi construída por todos, mas, que

tem se perdido no caminhar. Assim como a Proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, que nem se ouvi mais falar. Então, garantir de alguma forma que essas propostas tenham continuidade, independente de mudanças políticas partidárias. A descontinuidade nas propostas é uma realidade aqui no município. Temos um caminho construído mas mudou o governo, mudou-se a direção. A PPP deveria ter sido considerada Política Pública, mas ficou um instrumento de gestão. (COORDENADOR PEDAGÓGICO DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADO EM 2018)

Houve a mudança de governo e as discussões pararam, depois de oito anos, com a volta da gestão anterior, pensávamos que as discussões iam ser retomadas, mas até agora nada. Hoje não se tem a preocupação de amarrar as coisas a partir da PPP, e se a PPP é essa, tudo deveria partir dela, então relaxamos e continuamos relaxados quanto a Proposta Político Pedagógica Municipal. Eu acredito que tudo deveria partir dela, mas não é assim que acontece. (PROFESSOR DO BREJO DE DENTRO, ENTREVISTADO EM 2018).

Conheço a PPP, mas tem muito tempo que não recebemos nenhum tipo de formação de como se trabalhar a partir da PPP, muitos educadores nunca tiveram nenhum contato com esse documento, por isso existe uma resistência muito forte dos professores em trabalhar com a PPP porque tem muitos professores que não conhecem. Lá no Café da Rosa, a professora é contratada e não conhece a PPP, ela até tem boa vontade, mas como trabalhar com uma Proposta tão complexa como é a nossa, se a pessoa não conhece e nem lhe foi apresentada? (GESTORA DO CAFÉ DA ROSA, ENTREVISTADO EM 2018).

Existe uma Proposta Político Pedagógica “Educação no Sertão – Bonitezas de uma Construção Coletiva” que norteia a organização de um trabalho voltado para as diversidades do campo. Mas, como houve desinteresse das gestões anteriores em efetivar a mesma, vemos um estacionamento do processo de evolução que vinha acontecendo. E neste momento a Secretaria Municipal de Educação - SME tenta retomar isso e já se organiza para a reelaboração da referida Proposta. (CHEFE DO DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO DA SME, ENTREVISTADA EM 2018)

A PPP é algo muito complexa, e a gente não construiu uma orientação de base para trabalhar com ela, então muitos educadores alegam não conhecer a PPP de fato, o que tem gerado muita resistência para trabalhar a partir dela [...] A PPP é muito filosófica e é necessário que seja feita uma transposição didática dela, tem muitas coisas boas mas é muito difícil a sua aplicabilidade, então o que falta são parâmetros possíveis de serem interpretados por todos para serem de fato trabalhados em cada canto do município. (COORDENADORA PEDAGÓGICA DO CAFÉ DA ROSA, ENTREVISTADA EM 2018)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas.

Analisando as falas dos educadores, percebemos o descontentamento de todos diante dessa realidade de rompimento com os processos educativos no município. Nesses depoimentos, foi percebido também que a confiança dos educadores em relação aos processos da educação municipal ficou abalada, uma vez que, os mesmos acreditam que qualquer iniciativa tem o mesmo prazo de um mandato de governo municipal. Com isso, torna-se um desafio para as próximas gestões que mude essa situação, sendo esse um desejo dos educadores da Rede, como revela o primeiro depoimento do quadro 10.

A partir dessa situação apontada acima, todas as outras questões educacionais ficam comprometidas e tornam-se desafiadoras para que a educação municipal tenha

melhores condições e conseqüentemente melhores resultados. No caso das classes multisseriadas do campo, os educadores apontaram uma série de desafios, os quais poderiam ter sido reduzidos ao longo do tempo se, nas alternâncias de governos, eles tivessem sido considerados como questões de ordem social e não de uma política partidária.

Diante disso, a descontinuidade das iniciativas de uma gestão para outra torna os desafios ainda maiores, e em se tratando da educação no campo, as conseqüências tomam uma ampla dimensão, uma vez que, como afirma Silva (2008, p. 125-126)

[...] as ciências sociais e as teorias políticas sempre tiveram dificuldades em encontrar um lugar para o campesinato, sendo visto por muitos teóricos como uma classe destinada a desaparecer, com uma economia inviável e politicamente conservadora, contribuindo para o desconhecimento da cultura, da vida e da realidade camponesa e de suas organizações nos estudos e pesquisas acadêmicas do País.

Essa invisibilidade do campo, trazida por Silva, torna-se uma questão superada na PPP do município de Sento-Sé, uma vez que a mesma protagoniza os sujeitos e os espaços do campo e parte de uma dinâmica dialógica com essa realidade. No entanto, como temos visto nos depoimentos do Quadro 10, com a mudança de governo a PPP não chegou a ser efetivada na Rede Municipal de Educação.

Com isso, as questões educacionais, amplamente tratadas na PPP, ficaram apenas no documento. O fato é que, muitos problemas poderiam ter sido resolvidos e a educação municipal, especialmente as classes multisseriadas do campo, poderiam ter tomado outra dimensão, ao longo desses dez anos após consolidação da PPP. Porém, o que presenciamos atualmente nesses espaços, é um quadro de muitos desafios, apontados pelos educadores e resumidos do Quadro 11 a seguir.

Quadro 11 - Desafios para uma organização das classes multisseriadas do campo no município de Sento-Sé.

DESAFIOS	FALAS DOS EDUCADORES NAS ENTREVISTAS
Construir uma Proposta específica para as classes multisseriadas do campo	<i>Eu acho que a SEC poderia dá mais suporte justamente em formação específica para a Multissérie e ter uma Proposta unificada para essas turmas. (GESTORA DO CAFÉ DA ROSA)</i> <i>Acho que a SEC deveria fazer um assessoramento para definir essas questões junto com a gente porque é uma dificuldade que temos de entender a dinâmica da organização</i>

	<p><i>multisseriadas. (COORDENADOR PEDAGÓGICO DO BREJO DE DENTRO)</i></p> <p><i>O professor está muito preocupado em encher o quadro e não em fazer o aluno pensar, a gente não sabe como orienta-los porque a gente tem várias tendências e o município e a escola mesmo não alinham uma orientação. (COORENADORA PEAGÓGICA DO CAFÉ DA ROSA)</i></p>
<p>Investir em formação específica para educadores das classes multisseriadas do campo</p>	<p><i>Professores e coordenadores precisam de mais apoio, mais formação voltadas para esse formato multisseriado. (GESTORA DO CAFÉ DA ROSA)</i></p> <p><i>O maior prejuízo das escolas multisseriadas são de ordem pedagógicas porque mesmo tendo um espaço escolar na localidade onde moramos, nós não temos formação pedagógica para trabalhar com esse formato de turma, o que tem acontecido é que nossas formações são voltadas para o formato de seriação, e isso não tem promovido sucesso nas nossas escolas multisseriadas, pelo contrário, tem nos deixado tristes... porque formato de sala de aula diferente requer formação diferente. (PROFESSOR DO BREJO DE DENTRO)</i></p>
<p>Rediscutir as intenções da nucleação no município e otimizar o acompanhamento pedagógico nas Salas Avançadas</p>	<p><i>A gente não conta com um acompanhamento pedagógico contínuo e eficiente, e assim a gente tem feito o que pode... as visitas do coordenador aqui no Brejo de Dentro são poucas, ele não tem um dia certo, aparece quando dá certo. O coordenador justifica a sua ausência pela falta de recurso para o deslocamento para vir para o núcleo. (PROFESSORA DO BREJO DE DENTRO)</i></p> <p><i>[...]a comunidade acaba ficando em segundo plano porque tudo é pensado a partir da realidade da sede do núcleo, porque como coordenadora, eu não tenho dado conta, a gente quer fazer o nosso trabalho, mas a gente não está conseguindo, por exemplo, esse ano eu ainda não fiz uma visita ao Café da Rosa, devido à dificuldade com o nosso transporte. (COORENADORA PEAGÓGICA DO CAFÉ DA ROSA)</i></p>
<p>Investir na Educação do Campo a partir do Campo e com os sujeitos do campo</p>	<p><i>A questão Educação, o interior é visto como “vamos ver como dá certo”, “vamos ver como pode ser lá”, eu não sei se isso tem haver muito com questões políticas porque está lá no urbano será muito mais visível e isso faz com que o interior seja pensado em segundo plano, tem muito dessa questão que “não é visto”... (PROFESSOR DO BREJO DE DENTRO)</i></p> <p><i>A gente tem muita dificuldade, por exemplo, tudo que chega para nós vem como se a gente não fosse campo, mas cidade... (GESTORA DO CAFÉ DA ROSA)</i></p> <p><i>Criar Políticas Públicas de afirmação do campo, porque temos a Proposta Político Pedagógica do Município que foi construída por todos, mas que tem se perdido no caminhar. (COORDENADOR PEDAGÓGICO DO BREJO DE DENTRO)</i></p>

<p>Equipar as escolas do campo com materiais e espaços de pesquisas</p>	<p><i>[...] as questões de suporte de material pedagógico e tecnológico, não contamos com bibliotecas aqui na comunidade, no café da rosa nem internet temos, entre outras coisas. (GESTORA DO CAFÉ DA ROSA)</i></p> <p><i>Até a única máquina de xerox aqui está quebrada, a gente leva as atividades para serem reproduzidas na sede do núcleo, mas a de lá também está em péssimo estado. (PROFESSORA DO BREJO D DENTRO)</i></p>
<p>Refletir sobre a pedagogia de projetos.</p>	<p><i>Os projetos didáticos daqui não fazem muita relação com a realidade daqui, a problemática é mais relacionada a sede do núcleo, apenas alguns fazem relação com a realidade daqui, a gente ainda tenta buscar algumas coisas que vivemos aqui, mas é um esforço muito grande. É o mesmo núcleo, mas as comunidades são diferentes e vivem situações diferentes. (PROFESSORA DO BREJO D DENTRO)</i></p>
<p>Definir orientações para os agrupamentos dos alunos nas classes multisseriadas do campo.</p>	<p><i>Não existe agrupamentos, eles ficam enfileirados, mas existem atividades diferenciadas de acordo com a série deles. (PROFESSORA DO CAFÉ DA ROSA)</i></p> <p><i>A professora coloca sempre os alunos enfileirados e divide o quadro em quatro partes, referente aos alunos do segundo ao quinto ano, os demais são atividades no caderno, na folha. (GESTORA DO CAFÉ DA ROSA)</i></p> <p><i>Dependendo do conteúdo, eu agrupo os alunos do 4º ano e faço outro agrupamento com os alunos do 5º ano, simplesmente virando, como tem dois quadros na sala, um na frente outro no fundo, então os alunos do 4º ano viram para um quadro e os do 5º ano viram para o outro quadro. Não temos um modelo de agrupamento único, porque depende da atividade. (PROFESSOR DO BREJO DE DENTRO)</i></p>
<p>Construir o PPP das escolas do campo com uma base comum curricular que rompa com a lógica da seriação nas classes multisseriadas.</p>	<p><i>Os conteúdos são organizados de acordo com a lógica da seriação, um planejamento para cada série. Não há orientação para organizar os conteúdos dessas turmas. (GESTORA DO CAFÉ DA ROSA)</i></p> <p><i>A organização parte de acordo com a série. (PROFESSORA DO CAFÉ DA ROSA)</i></p> <p><i>Faço um planejamento para cada turma e nesse planejamento existe os conteúdos. (PROFESSOR DO BEJO DE DENTRO)</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas realizadas em 2018.

Percebemos que além dos desafios de ordem estrutural, apontados anteriormente, são muitos os desafios de natureza administrativa e pedagógica

apontados pelos educadores no quadro acima. Podemos perceber nas falas, que apesar da maioria das escolas da Rede Municipal estar no campo, e sendo elas a maioria multisseriadas, a organização da educação tem partido sempre da lógica urbanocêntrica com a predominância do formato de seriação nas classes multisseriadas do campo, que vai desde a organização dos conteúdos até o posicionamento das carteiras dos alunos no dia-a-dia das salas de aula.

Percebe-se que a estratégia de nucleação, que teve como principal facilitador o acompanhamento administrativo e pedagógico para as escolas do campo, necessita ser repensada uma vez que, desde os articuladores das escolas nucleadas, que são gestores e coordenadores pedagógicos, demonstram ter limitações relacionadas às questões pertinentes às classes multisseriadas. Com isso, as formações dos docentes em atividade não correspondem com as inquietações pertinentes à realidade das classes multisseriadas, então, todos fazem em sala de aula “o melhor que sabem”, mas o que sabem, aprenderam em outra realidade, a realidade de seriação, e essa não cabe num formato diferente, que é a multisseriação. Com isso, a sensação de frustração e impotência dos professores quando não conseguem atingir os resultados planejados.

No entanto, a PPP do município, principalmente no seu Capítulo 6, que traz como título “Organização da “Rede” Municipal de Ensino” apresenta princípios norteadores que respondem a algumas questões das classes multisseriadas, especialmente no subcapítulo 6.3, de título “Organização dos Tempos e Espaços de Aprendizagem”, que define a partir de uma dinâmica dialógica as necessidades dos espaços e tempos de aprendizagem, dando foco para as escolas do campo por estas serem a maioria no município.

Nesse sentido, no que se refere às estratégias desenvolvidas pelo Poder Público Municipal para atender às orientações pedagógicas na organização dos espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Sento-Sé/BA, conclui-se que, juntamente com a alternância dos governantes, acontece a descontinuidade de iniciativas anteriores, e esses espaços e tempos de aprendizagem sofrem sem orientações pedagógicas específicas que retratem sua realidade cotidiana, comprometendo o fazer docente e a aprendizagem significativa dos alunos.

Concernente aos marcos legais municipais de educação, voltados para as Escolas do Campo, a partir da proposta de ECSAB e a implementação dos mesmos

nas escolas multisseriadas do campo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Sento-Sé/BA, com base em todas as informações coletadas nas entrevistas, podemos afirmar que, após a construção da PPP, as iniciativas para promover a implementação da Proposta de ECSAB nas Escolas do Campo aconteceram de forma bastante pontuais ou, em outros casos, essas iniciativas não aconteceram, ao ponto de alguns educadores afirmarem que nunca ouviram falar sobre essa Proposta.

E ainda em relação aos desafios, processos e estratégias adotados pelo Sistema Municipal de Educação de Sento-Sé/BA na organização dos tempos e espaços de aprendizagem das classes multisseriadas do campo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, percebemos que os desafios ainda não foram superados e continuam sendo muitos, que os processos iniciados precisam ser reavaliados uma vez que a dinâmica vai mudando com o tempo, assim como os sujeitos envolvidos; e que as estratégias precisam ser mais eficazes, uma vez que as classes multisseriadas vivem uma verdadeira crise de realidade.

Conclui-se que a estrutura dos espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Sento-Sé, após o ano de 2002, quando o município aderiu a proposta de ECSAB, passou por uma grande mobilização social, até o ano de 2007, com a realização dos DRP's, levantando questões pertinentes sobre os seus sujeitos e os espaços onde cada escola do campo e da cidade estão inseridas, transformando essas questões em conhecimentos a serem produzidos pela escola. Esses conhecimentos foram sistematizados e transformados em propostas pedagógicas, culminando com a proposta maior, que é a PPP do município, em 2008. Após a culminância da PPP houve mudança dos governantes, e com essa mudança, a PPP foi desconsiderada. Com isso, os espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas encontram-se desestruturados, contando com as iniciativas isoladas dos educadores que se comprometem em fazer o melhor para promoverem a educação em suas comunidades.

Dessa forma, se a PPP fosse de fato estudada e conhecida pelos educadores da Rede, e contasse com o interesse dos gestores municipais em seguir com esse processo, muitos dos desafios apresentados no Quadro 09 já teriam sido resolvidos. No entanto, a aversão de alguns educadores à PPP pode se dá pelo fato dela ter sido interrompida quando ela foi consolidada, e justamente a partir desse ponto é que ela

deveria ter sido mais estudada para ser implementada nas escolas. Claro que ela necessita ser avaliada continuamente, mas não se pode negar que a sua materialidade é legítima e que todos os povos do município estão representados nela, diante do grande esforço de mobilização social que foi empenhado para a sua construção. O que falta então é a PPP ser retomada e passar a ser conhecida, especialmente por aqueles que entraram na Rede depois de 2008 e que não fez parte dessa construção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar essa parte da pesquisa, surge a inquietação em relação à resposta da questão central que norteou esse estudo, assim como a resposta aos objetivos específicos que serviram como base para o desenvolvimento de todo o percurso realizado, e nessa parte do processo, a pergunta que fazemos é essa: será que conseguimos responder de forma satisfatória ao que nos propomos nessa pesquisa? Tal questionamento parte da compreensão de que trazemos uma série de (in)certezas arraigadas de (pre)conceitos que influenciam nossa postura diante dos fenômenos sociais os quais vivenciamos. No entanto, diante do compromisso com o conhecimento, procuramos manter a postura de pesquisadora e responder as questões investigadas rompendo com as noções preestabelecidas pelo senso comum.

O ponto de partida que norteou a pesquisa foi responder a seguinte questão central: como os espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Sento-Sé, estão estruturadas após o ano de 2002, quando o município aderiu a proposta de ECSAB?

Para tanto, foi necessário o debruçar em bibliografias pertinentes que possibilitassem situar a pesquisa em conhecimentos prudentes e necessários para constituir uma base teórica relevante voltada para as classes multisseriadas do campo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, foi possível construir um aporte teórico consistente para subsidiar as reflexões a partir dos objetivos elencados, que foram: a) identificar as alterações promovidas pela Gestão Municipal, a partir de 2002, quando a Proposta de ECSAB foi implantada no município e as influências dessa nova orientação pedagógica na organização dos espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Sento-Sé/BA; b) Analisar os marcos legais municipais de educação voltados para as Escolas do Campo, a partir da proposta de ECSAB e a implementação dos mesmos nas classes multisseriadas do campo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Sento-Sé/BA; c) revelar os desafios, processos e estratégias adotados pelo Sistema Municipal de Educação de Sento-Sé/BA na organização dos tempos e espaços de

aprendizagem das classes multisseriadas do campo de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Diante dos objetivos traçados para a pesquisa, a fenomenologia foi escolhida como o método de abordagem por entender que esse método possibilita compreender os fenômenos para além das aparências sem generalizar os fatos; e o estudo de caso e suas técnicas de coleta de dados foram escolhidos por possibilitar a busca das evidências que proporcionou o atingimento do objetivo geral da pesquisa, sendo que as técnicas escolhidas foram a observação direta e as entrevistas semiestruturadas fluídas, que possibilitaram interpretar os fatos que estavam por trás das falas. Além disso, o fato da investigadora está nos lócus da pesquisa em tempo real e nele poder contextualizar os acontecimentos dos eventos, foi essencial para subsidiar a pesquisa.

As análises foram baseadas em uma dimensão analítica dos dados observados e a partir de categorias estruturadas, como podem ser observados nos apêndices A, B e C, onde o cruzamento destes possibilitaram visualizar que os processos de reestruturação dos tempos e espaços de aprendizagens implementados pelo município de Sento-Sé/BA nas classes multisseriadas do campo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de 2002, com a adoção da proposta pedagógica de ECSAB, têm acontecido de forma fragmentada, chegando em alguns momentos desses últimos 16 anos, a serem desconsiderados, de modo que importantes resultados que poderiam trazer transformações expressivas para as classes multisseriadas do campo deste município, continuam ainda na expectativa.

Conforme é demonstrado no capítulo 4 – O que revelam as classes multisseriadas em Sento-Sé/BA, o questionamento central dessa pesquisa, assim como cada objetivo específico foram respondidos.

Ao perceber que a questão central dessa pesquisa foi respondida, nos reportamos ao percurso realizado, onde garimpamos importantes reflexões em torno das questões vinculadas às classes multisseriadas do campo, ao tempo em que as mesmas trazem uma série de contribuições para a educação e para os educadores dessa realidade no município de Sento-Sé, de modo que, sua importância cresceu ainda mais durante a pesquisa de campo, mediante os desejos manifestados pelos educadores em desvendar os caminhos que levam à superação dos desafios presentes nos espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo.

Esse desejo manifestado pelos educadores passou a ser uma prioridade na pesquisa, uma vez que, dessa forma ela teria mais significado para os educadores participantes da pesquisa e para a educação do município de um modo geral. Com isso, a pesquisa tomou uma proporção para além do esperado. Nesse momento, após a pesquisa de campo, percebemos a sua grandeza e a sua relevância, aumentando ainda mais a responsabilidade da pesquisadora em corresponder ao emaranhado de significados e sentidos imbuídos em cada encontro, em cada fala, em cada gesto percebido durante o contado com os sujeitos e com os *lócus* investigados.

Nesse sentido, a pesquisadora lançou um olhar criterioso em relação ao campo da pesquisa, incitando o diálogo para que fossem reveladas as particularidades e pluralidades dos diferentes campos envolvidos nessa pesquisa. Com isso, deixou-se revelar, principalmente, o quanto os povos do campo são capazes de transformar sua realidade invisibilizada em potenciais possibilidades, especialmente pelas relações humanizadas que encontramos entre eles, o que faz desse povo ainda mais otimista em relação a tudo o que eles sabem que podem conquistar.

Foi revelado ainda, o quanto os educadores das classes multisseriadas do campo são criativos e comprometidos com uma educação de significados e sentidos para os sujeitos do campo, pois, apesar de todas as limitações impostas a essas realidades, a educação tem sido reinventada por esses educadores resistentes e solitários, uma vez que, o fato de existir uma sala de aula, ou mais, funcionando nessas comunidades, isso não tem garantido um apoio necessário para um trabalho digno, que atenda às necessidades básicas dos alunos, dos professores e da comunidade.

Nesse sentido, ficou claro que os educadores compreendem que é importante a existência desses espaços nas comunidades, porém só sua existência não basta, é necessário que se ofereça condições dignas para que o ensino e a aprendizagem significativa aconteçam e que todos os sujeitos sejam respeitados e reconhecidos nesse processo. Para se perceber essa questão, o método Fenomenológico associado ao Estudo de Caso e suas técnicas, foram fundamentais.

O estudo realizado nessa pesquisa com base na fenomenologia e através das técnicas utilizadas permitiu perceber também que os processos educativos das classes multisseriadas, *lócus* dessa pesquisa, são parciais ou totalmente interrompidos de acordo com os interesses e as alternâncias dos governantes e que

as reestruturações dos seus tempos e espaços de aprendizagens não acompanharam a lógica de uma educação onde o contexto dos sujeitos seja respeitado.

A pesquisa mostrou ainda que o “abortamento” dos processos educativos das classes multisseriadas do campo provoca uma série de inseguranças nas práticas pedagógicas ao tempo que causa confusões em relação ao caminho que se deve seguir e onde a educação desses espaços pretendem chegar. Com isso, fica evidente que não é em ações como essas que se pode alcançar uma educação do campo de qualidade, que respeite os modos de vida dos sujeitos e os seus contextos. Para tanto, é necessário que se rompa com a política elitizada e centralizadora, empoderando os sujeitos do campo e fortalecendo seus espaços através de políticas públicas de base que garantam a qualidade de vida desses sujeitos e nesses espaços. Nessa dinâmica, buscamos considerar todos os aspectos observados, sem deixar de lado os pontos positivos que acontecem nessas classes multisseriadas.

Nessa pesquisa, trouxemos para debate as questões relacionadas ao campo e aos sujeitos que vivem no campo, a partir de um aporte teórico que dialogasse com as realidades investigadas, para que tais reflexões pudessem contribuir com um despertar de que é possível provocar transformações a partir de uma consciência crítica e empoderada dos sujeitos do campo.

Provocamos ainda o debate sobre a educação ofertada aos povos do campo, onde na maioria acontece em formato multisseriado, ventilando questões que perpetuam na história e que são fortes evidências nas realidades investigadas. Para isso, nos ancoramos em uma base teórica que trouxesse reflexões claras e imbuídas de possibilidades de transformações, que se mostraram possíveis à medida que os sujeitos do campo passam a compreender a sua realidade vivida para poder intervir sobre ela.

Debatemos ainda sobre a Educação Contextualizada, a partir de referências teóricas que partem da militância por uma educação que tenha na sua essência os sentidos e significados do local onde os sujeitos vivem, rompendo com uma educação colonizadora e elitizada que busca impor uma realidade opressora a partir de velhos discursos.

Todas as reflexões elencadas partem do interesse em conhecer quem são os sujeitos que estão no campo, uma vez que estes são os protagonistas de todas as ações educativas. Percebemos que esses são pequenos agricultores, pescadores, ribeirinhos, vaqueiros, camponeses que gostam de viver no campo e lutam para que

seus filhos tenham oportunidades de escolha entre viver feliz no campo ou em qualquer outro lugar onde deseje estar. Porém, fica evidente que as condições mínimas ofertadas à educação não têm possibilitado essa escolha, muitos preferem sair de seus lugares para encontrar essas possibilidades fora, com isso percebemos o quanto a educação do campo ainda é invisibilizada, assim como seus sujeitos.

Nessa perspectiva, as classes multisseriadas são penalizadas em vários aspectos, que vão desde as condições precárias de seus espaços até à dinâmica diária em que é ofertado o tempo de ensino.

Esse conjunto de fatores que poderiam melhorar a qualidade do ensino aprendizagem das classes multisseriadas do campo do município de Sento-Sé, tem sido comprometido, principalmente pelo desinteresse dos governantes em garantir a continuidade de iniciativas exitosas, o que torna o trabalho desses professores ainda mais difícil porque muda-se a direção que se segue e os mesmos não sabem como fazer para se chegar a algum lugar seguro em salas de aula com infraestrutura desconfortantes e um acompanhamento pedagógico limitado.

Além disso, percebemos que, apesar das alternativas criativas desses educadores para garantir o mínimo de condições a uma educação de direito para os sujeitos que necessitam desses espaços, nos deparamos com as incertezas dos educadores sobre as questões que permeiam as classes multisseriadas, por estes ainda reproduzirem as ideias do formato seriado e isso faz do trabalho diário um desafio, tornando a caminhada aleatória, sem que se compreenda o “como fazer” para se chegar a um resultado desejado.

Por outro lado, o município possui uma PPP rica, que traz contribuições fundamentais para a organização dos espaços e tempos de aprendizagem das classes multisseriadas do campo do município, baseada na realidade dos seus sujeitos e fundamentada na Proposta de ECSAB, porém a mesma não foi efetivada e com isso, a educação das classes multisseriadas no município continua sem uma direção. Apesar disso, os educadores manifestaram o desejo de retomar a PPP e estudá-la melhor para entender de que forma é possível fazer a sua transposição didática, dando o real significado socioeducativo a que ela se propõe.

Ficou evidente que, um dos maiores problemas enfrentados pelas classes multisseriadas do campo no município está relacionado à falta de comprometimento dos governantes em dar continuidade aos processos educativos conquistados pelos povos do campo, os quais, se tivessem sido considerados, talvez, pudessem ter

contribuído para mudanças significativas na realidade encontrada atualmente nesses espaços escolares.

Essa situação revela um ciclo vicioso na história dos processos educacionais brasileiros, onde governantes tem ignorado ações exitosas dos governos anteriores para impor à sociedade as condições de sua gestão, como se não houvesse histórias, identidades e significados anteriores; como se fosse possível anular nas pessoas as marcas de suas conquistas e anseios sempre que acontece uma mudança de governante.

Dessa forma, o problema não se resolve apenas a partir de políticas públicas bem elaboradas, mas principalmente pelo compromisso dos governantes e de todo e qualquer cidadão, em fazer com que as políticas públicas sejam de fato executadas.

Nesse sentido, o município de Sento-Sé apresenta um vasto potencial na área educacional, principalmente humano, uma vez que os educadores da Rede se mostram dispostos a dialogar com as propostas que possam contribuir com a qualidade do ensino, e retomar aos processos que ficaram no meio do caminho. O maior desafio se configura em (re)iniciar os processos e conseguir que esses tenham continuidade, independente de gestão política, mas que o compromisso seja em prol de uma qualidade na educação respeitando os sujeitos e seus contextos.

Por fim, constatamos ainda que as classes multisseriadas do campo no município de Sento-Sé têm como o maior potencial os seus sujeitos, se permitindo inquietar-se e por meio das inquietações, seguem reinventando os seus espaços e tempos de aprendizagem cotidianamente, dando a cada sala de aula o brilhantismo que só educadores comprometidos podem dá a uma educação que tem como foco principal os sujeitos que fazem esses espaços vivos e possíveis de transformar a sociedade naquilo que se sonham juntos.

Com essa pesquisa, tive a oportunidade de contribuir através das reflexões e proposições levantadas, com um município baiano do semiárido brasileiro, ainda muito carente em pesquisas dessa natureza, que me acolheu e foi responsável pelo início da minha formação profissional, me mostrando os potenciais e as dificuldades existentes na educação do campo. Para a academia, a contribuição dessa pesquisa está em retratar uma questão educacional brasileira que, apesar de se fazer presente desde seus primórdios, ainda não tem sido objeto de prioridade das políticas públicas de base que visem sua melhoria. Para o Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), essa pesquisa contribuirá

através da abordagem de um tema relacionado à escola básica, algo recomendado pela Capes na última avaliação quadrienal do Programa. Por fim, essa pesquisa também contribui com a possibilidade de inspirar a construção de políticas públicas de base, específicas para as escolas multisseriadas do campo, através de toda sua abordagem teórico-metodológica.

Ao finalizar esta narrativa, tenho muita clareza que esse não é o final, que ainda existe muito conteúdo para discussão, porém falta tempo, e este sim, nos limita, obrigando-nos a encerrar por aqui, mas tendo a certeza de que esse é um tema amplo e não se esgota nesse estudo. Muitas inquietações surgiram à medida que se avançava nesse percurso e certamente outras questões surgirão a partir daqueles que acessarem este trabalho porque nem todas elas foram respondidas, afinal é um estudo sobre Educação e nela sempre existirá algo novo.

Hoje, surge uma mistura de sentimentos em meio às múltiplas aprendizagens adquiridas nesse processo que me levam a crer que termino esse trabalho como uma pessoa muito diferente de quando iniciei. A minha trajetória profissional, contribuiu para que esse estudo fosse projetado, mas a minha filiação, de pais de origem camponeses, me fez imergir nesse universo com um grande desejo de contribuir com as questões aqui visitadas de forma muito respeitosa.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA JUNIOR, Amóbio Marques de; BORDIGNON, Genuíno; CUNHA, Célio; GADOTTI, Moacir. Sistema Nacional De Educação: uma agenda necessária, In: BRASL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto / Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino.** -- Brasília: MEC/SASE, 2014.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Sistema Nacional De Educação: uma agenda necessária, In: BRASL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto / Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino.** -- Brasília: MEC/SASE, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In.: ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. **Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 2.** Brasília, 1999.

ARROYO. Políticas Públicas de Educação no Campo. In.: CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão de Educação e Cultua. **Uma Política Pública para a Educação no Campo.** Brasília, 2004.

AZEVEDO, J.L. **A Educação como Política Pública.** 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56.

BICUDO, Maria Aparecida Virgiane. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. In: Maria Aparecida Virgiani Bicudo. (Org.). **Pesquisa qualitativa segundo uma visão fenomenológica.** 1ªed.São Paulo: Editora Cortez, 2011, p. 29-40.

BICUDO, Maria Aparecida Virgiane. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, M.A.V.; ESPOSITO, V.H.C. (ORGS). **A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico.** Piracicaba. Ed.: Unimep, 1994, p. 15-22.

BRASIL **Resolução. Art. 3, n.2, abr. 2008. Brasília: DF:** Conselho Nacional de Educação (CEB), 2008.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação (CNE).** Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, v. 67, Sessão 1, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: . Acesso em: 15dez.2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária Pronera. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/26278491/decreto-n-7352-de-04-de-novembro-de-2010>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Dispõe sobre o sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm>. Acesso em: 07 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto** / Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. -- Brasília: MEC/SASE, 2014.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 01 de 07/01/2011**. Altera dispositivos na Resolução CD/FNDE nº 45, de 14 de agosto de 2009, para modificar procedimentos e adequar os repasses de recursos financeiros aos Estados no âmbito do Programa ProJovem Campo. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/resolucoes/2011?start=80>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 21 de 26 de maio de 2008**. Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa ProJovem Campo. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3250-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-21-de-26-de-maio-de-2008>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução CD/FNDE nº 45 de 14/08/2009**. Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa ProJovem Campo. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3354-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-45-de-14-de-agosto-de-2009>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. SECAD, MEC: Brasília, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Institui diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas para o atendimento da Educação Básica do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, v. 81, Sessão 1, p. 25, 29 abr. 2008. Disponível em: . Acesso em: 15dez.2014.

BRASIL. **Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 07 de março de 2018.

CADERNO SECAD 2 - **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, DF: SECAD, 2007.

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

CALDART. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel, CALDART, Roseli, MOLINA, Mônica C. (Orgs). **Por uma educação do campo**. Vozes: Petrópolis/RJ, 2009.

CALDART. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano et. al. **Educação do Campo: campo-políticas públicas – educação**. - Brasília : Incra ; MDA, 2008.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão de Educação e Cultua. **Uma Política Pública para a Educação no Campo**. Brasília, 2004.

CAMPOS, Ana Cristina. **Sancionada a lei que dificulta fechamento de escolas rurais e quilombolas**. Agência Brasil, 28/03/2014. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-03/sancionada-lei-que-dificulta-fechamento-de-escolas-rurais-e-quilombolas>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portal de Periódicos**. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=70&smn=78&sfx=buscaRapida&type=p&Itemid=125>. Acesso em: 14 mai. 2018.

CARVALHO, A.R.C.; SENA, I. P.F.S; BRAGA, Solange L. F. Educação do Campo no Contexto do Semiárido: Tessituras de um processo. In: Maria Isabel Antunes Rocha; Salomão Mufarrej Hage. (Org.). **Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, v2, p.9423.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; ROCHA, Solange Helena Ximenes. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 50 (especial), p. 90-98, mai2013 - ISSN: 1676-258**.

COSTA, Sala Avançada Romoaldo Zeferino. **Escola Pública Municipal**, 2017. Disponível em: <<https://www.escol.as/132481-sala-avan%C3%A7ada-romoaldo-zeferino-costa>>. Acesso em: 07 ago.2018.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro, RJ, Sextante, 2003.

D'AGOSTINI, Adriana. **Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**. Adriana D'Agostini (Org.) – Florianópolis: Insular, 2014. 296 p.

DESLAURIERS, J.P.; KÉRISIT, M. **O A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DUARTE, Claudia Glavam. TASCETTO, Leonidas Roberto. A escola multisseriadas como potência para tensionar algumas “vedades” do campo educacional. In: D'AGOSTINI, Adriana (Org.). **Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**.– Florianópolis: Insular, 2014.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna & AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos. (Org.). **Por uma Educação do Campo** – contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Caderno nº 5. Brasília: DF: Articulação Nacional por uma “Educação do Campo”, 2004.

FERREIRA, Norma S. de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte"**. *Educação & Sociedade (online)*, v. 23, n. 79, 257-272. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010173302002000300013&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 01 jun. 2018.

FERREIRA, Rafaela dos Santos; SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. Paradigmas da Educação Rural e do Campo: uma análise através dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. In: **Educação do Campo e diversidade cultural: faces e interfaces**. Org.: Irenete Maria da Silva Lima; Cynthia Xavier Carvalho; Maria Joselma do Nascimento Franco. Recife. Ed.: UFPE, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnica de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo. Ed: Atlas. 2008.

GIORGI, A., & SOUZA, D. **Método fenomenológico de investigação em psicologia**. Lisboa, Portugal: Fim de Século, 2010.

GOOGLE MAPS. **Localização da Comunidade de Brejo de Dentro no município de Sento-Sé/BA**. 2018. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Brejo+de+Fora/@-9.6820119,-41.1656097,3097m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x773d2b914cbb9c1:0xb6941bc8f1b79635!8m2!3d-9.7021196!4d-41.1363745>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

GOOGLE MAPS. **Localização da Comunidade de Café da Rosa no município de Sento-Sé/BA**. 2018. Disponível em: <<https://www.google.com/maps/place/9%C2%B050'57.2%22S+41%C2%B031'13.0%22W/@-9.84921,-41.52027,2943m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0x0:0x0!8m2!3d-9.84921!4d-41.52027?hl=pt-BR>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

HAGE, S. M. (org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. **Currículo e educação do campo na Amazônia: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo espaço do currículo**, v.3, p.348-362, mar. de 2010 a set. de 2010.

HAGE. S.M, REIS. M, I, A. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Em aberto**, Brasília, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução Artur Morão Lisboa: Ed.70, 1913.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa por amostragem domiciliar**. Brasília: DF: IBGE, 2000.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, Brasília, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 12 set. 2017.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. Brasília – DF. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 12 set. 2017.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2016 – Notas estatísticas**. Brasília – DF. 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016>. Acesso em: 12 set. 2017.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Indicadores Educacionais**. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>>. Acesso em: 07 fev. 2018.

JANATA, Natacha Eugênia. ANHAIA, Edson Marcos. Projeto Político Pedagógico, possibilidades de repensar as classes multisseriadas? In.: D'AGOSTINI, Adriana (Org.). **Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**. Florianópolis: Insular, 2014.

LIMA, Silvana Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Rosiane do Carmo. Entre o Real e o Possível: a Multissérie no contexto da Educação do Campo. In: CARVALHO, Cynthia Xavier; FRANCO, Maria Joselma do Nascimento; LIMA, Irenete Maria da Silva. (Org.). **Educação do Campo e diversidade cultural: faces interfaces**. Recife. Editora: UFPE, 2015.

MARSIGLIA. Ana Carolina Galvão. **Um quarto de século de construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede estadual de ensin-o paulista**: Análise de programas e documentos da Secretaria de Estado da Educação do período de 1983 a 2008. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. 2011.

MARTINS J., BICUDO M.A. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes,1989.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de Educação para a Convivência com o Semi-Árido. In.: RESAB. **Educação para a Convivência com o Semi-Árido**: Reflexões Teórico-Práticas. Juazeiro/BA: Secretaria Executiva da Rede de Educação no Semi-Árido, Selo Editorial – RESAB, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. In.: D'AGOSTINI, Adriana. (Org.).

Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas. Florianópolis: Insular, 2014.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar? Currículo, área, aula.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MENEZES, Ana Célia Silva; REIS, Edmerson dos Santos; SILVA, Adelaide Pereira da. Educação para a convivência com o Semiárido: desafios e possibilidades de um novo fazer. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. **Territórios educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sócias/** Maria Isabel Antunes-Rocha, Maria de Fátima Almeida Martins, Aracy Alves Martins, (Organizadoras). Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2012. – (Cleção Caminhos da Educação do Campo, v. 5).

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. In.: **Educação do Campo: reflexões e perspectivas.** Antônio Munarin, Sônia Beltrame, Soraia Franzoni Conte e Zilma Izabel Peixe (org.). Florianópolis: Insular, 2ª ed. Ver., 2011.

MORIN, Edgard. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MUNARIM, A. SCHMIDT, W. **Educação do Campo e as Políticas Públicas Subsídios ao Dirigente Municipal de Educação.** Florianópolis. 2014.

NOVA ESCOLA, Revista. **Por que, no campo, os alunos estudam tão longe de casa?** São Paulo-SP. 11/2012. Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/politicas-publicas/escola-campo-alunos-estudam-tao-longe-casa-educacao-rural-722726.shtml>>. Acesso em: 12 set. 2017.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da Educação Popular no Brasil: Educação Popular e Educação de Adultos.** 6ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PARANÁ. **Cadernos temáticos: educação do campo.** Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005. - 72vp.

PEREIRA, Ana Cláudia da Silva. Lições da educação do campo: Um enfoque nas classes multisseriadas. In HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará.** Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes escolares nos processos de reorientação curricular das escolas do campo.** Salvador, 2009.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo: escola, currículo e contexto.** Edmerson dos Santos Reis. Juazeiro – Bahia: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011.

REIS, Edmerson dos Santos. Educação para a convivência com o semiárido: desafios e possibilidades. In: SOUSA E SILVA, Conceição de Maria de; LIMA, Elmo de Souza; CANTALICE, Maria Luíza de; ALENCAR, Maria Tereza de; SILVA, Waldirene Alves Lopes da. (Orgs). **Semiárido Piauiense: Educação e Contexto**. INSA. Campina Grande: 2010.

RESAB. **Diretrizes da Educação para a Convivência com o Semi-árido Brasileiro**. Juazeiro, BA: RESAB, 2006.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágios e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalho de conclusão, dissertações e estudos de casos. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAMPAIO, Carmem Sanches. Educação brasileira e(m) tempo integral. In: OELHO, Lígia Marta C. da Costa, CAVALIERE, Ana Maria (Orgs.). **Alfabetização e os múltiplos tempos que se cruzam na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro, Graal, 1989.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo. 3º Edição. Editora Autêntica. 2010.

WIKIPÉDIA. **Sento Sé**. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2018. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Sento_S%C3%A9&oldid=53037638>. Acesso em: 11 abr. 2018.

SILVA, José Francisco Graziano da. **O novo rural brasileiro**. s. l.: s. n., 1997.

SILVA, José Francisco Graziano da. Velhos e novos mitos do rural brasileiro. **Estudos Avançados**. São Paulo: USP/IEA, v. 15, n. 43, set/dez. 2000.

SILVA, Maria do Socorro. Da Raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. IN.: **Cidadania: organização social e políticas públicas**. Caderno Pedagógico Educandas e Educandos. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SILVA, Maria José Sousa; SILVA, Nilvania dos Santos. **Educação para a convivência com o semiárido: relatos de estudo**. Nilvania dos Santos Silva ... [etal.] Organizadores. – João Pessoa. Editora: UFPB, 2016. V. 2.

BAHIA, **Proposta Político Pedagógica: Educação no Sertão**: Bonitezas de uma Construção Coletiva. Sento-Sé, 2008.

TEIXEIRA, Raquel. Políticas Públicas de Educação no Campo. In.: CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão de Educação e Cultura. **Uma Política Pública para a Educação no Campo**. Brasília, 2004.

TESSER, Gelson João. **Fenomenologia e existência**: uma introdução filosófica. Curitiba: Protexoto, 2006.

UNEB – Universidade do estado da Bahia. Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**. Disponível em: <<http://www.uneb.br/comitedeetica/encaminhar-projeto/>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 23ª. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VEIGA, José Eli. **Cidades Imaginárias**: o Brasil é menos urbano que se calcula. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Espaço e currículo**. In: LOPES, Alice C. & MACEDO, Elizabeth F. (org.). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Terra, trabalho e educação**: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST. Ijuí: Ed. Unihuí, 2000.

WANDERLEY, Maria de Nazareth. A ruralidade no Brasil moderno. Por un pacto social pelo desenvolvimento rural. En publicacion: **¿Una nueva ruralidad en América Latina?**. Norma Giarracca. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Robert K. Yin; Trad. Daniel Grassi. – 3ª ed.. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES DAS ESCOLAS
NÚCLEOS “JOSÉ FREIRE DOS SANTOS” E “VEREADOR ANOTÔNIO ALVES
DOS SANTOS”

- 1- Qual o seu nível de escolaridade?
- 2- Qual o seu vínculo com o município? Contratado ou efetivo?
- 3- Você é da comunidade onde a escola está situada? Como você define o Campo, esta localidade onde a escola está inserida?
- 4- Você percebe alguma diferença entre a Educação urbana e a Educação do Campo?
- 5- Como você define Educação do/no campo?
- 6- Você conhece a Proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro? Se sim, a escola tem trabalhado de acordo com os princípios da ECSAB?
- 7- Você conhece a Proposta Político Pedagógica do Município? Se sim, a escola tem planejado de acordo com os princípios da PPP do município?
- 8- A sua escola possui um Projeto Político Pedagógico? Se sim, o PPP da escola contempla a Proposta Político-Pedagógica Municipal? De que forma?
- 9- Você recebeu alguma formação para trabalhar de acordo com a PPP do município?
- 10- Qual a sua compreensão sobre a escola multisseriadas?
- 11- A escola multisseriada tem trabalhado de acordo com a realidade da comunidade local? Se sim, quais as iniciativas planejadas pela escola que têm levado em consideração as peculiaridades da comunidade?
- 12- Você participa ou já participou de alguma formação específica para atuar numa escola multisseriadas? Se sim, relate essa experiência.
- 13- Como acontece o processo de formação em atividade dos professores das escolas multisseriadas do campo no município de Sento-Sé?
- 14- Como acontece o planejamento das atividades pedagógicas dos professores das escolas multisseriadas?
- 15- Como são organizados os conteúdos da turma multisseriada?
- 16- Como acontece o agrupamento da turma?
- 17- O que você entende por espaços e tempos de aprendizagem?
- 18- Como é organizado o tempo escolar no cotidiano da turma multisseriada?
- 19- Quais as dificuldades encontradas para atingir os objetivos planejados para o ensino-aprendizagem da turma?
- 20- Como a Secretaria de Educação poderia contribuir para melhorar a qualidade da educação em sua localidade?

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS GESTORES E COORDENADORES
PEDAGÓGICOS DAS ESCOLAS NÚCLEOS “JOSÉ FREIRE DOS SANTOS” E
“VEREADOR ANOTÔNIO ALVES DOS SANTOS”

- 1- Como você define o Campo, esta localidade onde a escola está inserida?
- 2- Você percebe alguma diferença entre a Educação urbana e a Educação do Campo?
- 3- Como você define Educação do/no campo?
- 4- No ano de 2002 a Rede Municipal de Educação aderiu a Proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro - ECSAB, a escola continua trabalhando de acordo com os princípios dessa Proposta? Se sim, nesse período, essa Proposta tem alterado a orientação pedagógica quanto a organização dos espaços e tempos de aprendizagem das escolas multisseriadas do campo? De que forma?
- 5- Em 2009 foi consolidado na Rede Municipal de Educação a sua Proposta Político Pedagógica. De 2009 para este ano de 2018, como tem sido a orientação formativa para o planejamento da comunidade escolar a partir dos princípios que norteiam essa PPP?
- 6- A Escola possui um Projeto Político Pedagógico? Se sim, ele atende aos princípios da PPP municipal? De que forma?
- 7- Como você define a escola multisseriadas?
- 8- A escola multisseriada tem trabalhado de acordo com a realidade da comunidade local? Se sim, quais as iniciativas planejadas pela escola que têm levado em consideração as peculiaridades da comunidade?
- 9- Você participa ou já participou de alguma formação específica para o modelo de escola multisseriadas? Se sim, relate essa experiência.
- 10- Como acontece o processo de formação em atividade dos professores das escolas multisseriadas do campo no município de Sento-Sé?
- 11- Qual é a orientação para o planejamento das atividades pedagógicas dos professores das escolas multisseriadas?
- 12- Qual é a orientação para a organização dos conteúdos da turma multisseriada?
- 13- Qual é a orientação para o agrupamento da turma multisseriada?
- 14- O que você entende por espaços e tempos de aprendizagem?
- 15- Qual é a orientação para a organização do tempo de aprendizagem no cotidiano da turma multisseriada?
- 16- Quais as dificuldades encontradas para atingir os objetivos planejados para o ensino-aprendizagem da turma?
- 17- Como a Secretaria de Educação poderia contribuir para melhorar a qualidade da educação nessa localidade?

APÊNDICE C
ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA EQUIPE PEDAGÓGICA DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

- 1- Como funciona o sistema educacional do município?
- 2- Como você define o espaço “Campo”?
- 3- Como você define Educação no/do Campo?
- 4- Para você, existe alguma diferença entre Educação Urbana e Educação para o campo?
- 5- Existe algum projeto diferenciado voltado para as escolas multisseriadas do campo?
- 6- No ano de 2002 a Rede Municipal de Educação aderiu a Proposta de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro - ECSAB, a escola continua trabalhado de acordo com os princípios dessa Proposta? Se sim, nesse período (de 2002 – 2018), essa Proposta tem alterado a orientação pedagógica quanto a organização dos espaços e tempos de aprendizagem das escolas multisseriadas do campo? Se sim, de que forma?
- 7- Em 2009 foi consolidado na Rede Municipal de Educação a sua Proposta Político Pedagógica. De 2009 para este ano de 2018, como tem sido a orientação formativa para o planejamento das escolas multisseriadas do campo a partir dos princípios que norteiam a PPP?
- 8- Como você define a escola multisseriadas?
- 9- A Secretaria de Educação já promoveu ou promove formação específica para os educadores das escolas multisseriadas? Se sim, relate como aconteceu/acontece.
- 10-Como a Secretaria de Educação realiza o acompanhamento pedagógico das escolas multisseriadas do campo no município de Sento-Sé?
- 11-Qual é a orientação para a organização dos espaços e tempos de aprendizagem das turmas multisseriadas?
- 12-Quais as ações que a gestão municipal de educação tem desenvolvido para contribuir com a qualidade do ensino-aprendizagem das escolas multisseriadas do campo?
- 13-Qual é a orientação para o agrupamento das turmas multisseriadas?
- 14-Na sua opinião, a forma como o município oferta a educação para os alunos(as) das escolas do Campo, atende as particularidades dessa população?
- 15- Como você analisa o cenário atual dos resultados educacionais do município, tendo em vista os dados das escolas urbanas e das escolas do campo?

ANEXO A

QUADRO 01: ALGUNS MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

<p>Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – 9.394/96</p> <p>Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.</p>	<p>Regulamenta o Sistema Educacional do Brasil.</p> <p>Reconhece o diferencial da Educação do Campo no Artigo 28 e seus incisos.</p>
<p>Resolução CNE/CEB nº 01, de 03/04/2002</p> <p>Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.</p>	<p>Esta resolução configura-se numa das maiores conquistas em relação a Educação Básica do campo. Diante das muitas ações promovidas pelos Movimentos Sociais, essa Resolução se configura como a legislação que reconhece as particularidades e diversidades das populações do campo.</p>
<p>Resolução CNE/CEB nº 02, de 28/04/2008</p> <p>Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.</p>	<p>O Art. 1º dessa Resolução amplia a compreensão a população do campo: A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.</p>
<p>Resolução CD/FNDE nº 21 de 26/05/2008</p> <p>Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra aos Estados no exercício de</p>	<p>Essas Resoluções se configuram em incentivo através de bolsas de estudo para os jovens do campo, entre 18 e 29 anos, que não concluíram o Ensino Fundamental darem continuidade a sua escolaridade ao tempo que tem a oportunidade de se qualificarem profissionalmente dentro de suas</p>

<p>2008.</p> <p>Resolução CD/FNDE nº 45 de 14/08/2009</p> <p>Art. 2º Esta Resolução orienta a transferência automática de recursos financeiros aos Estados, em caráter suplementar, para a oferta de ensino em nível fundamental a até 24.000 (vinte e quatro mil) jovens agricultores familiares, na modalidade educação de jovens e adultos integrada à qualificação social e profissional.</p>	<p>comunidades e respeitando as particularidades territoriais e produtivas dos povos do campo.</p> <p>Com isso, entende-se que essa medida se configura como oportunidade para essa parcela da população que não concluiu essa etapa da escolaridade devido aos processos históricos de exclusão espaços educacionais existentes no país.</p>
<p>Resolução CD/FNDE nº 01 de 07/01/2011</p> <p>Altera dispositivos na Resolução CD/FNDE nº 45, de 14 de agosto de 2009, para modificar procedimentos e adequar os repasses de recursos financeiros aos Estados no âmbito do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra aos Estados.</p>	<p>Altera dispositivos na Resolução CD/FNDE nº 45, de 14 de agosto de 2009, para modificar procedimentos e adequar os repasses de recursos financeiros aos Estados no âmbito do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra aos Estados.</p>
<p>Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010</p> <p>Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA</p>	<p>Diante das demandas apontadas pela sociedade civil organizada do campo, foi efetivado o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, do qual dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Onde garante em seu Art. 1º que “A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto.” Já no § 3º, aponta que “As escolas do campo e as turmas anexas deverão elaborar seu projeto político</p>

	<p>pedagógico, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação. ”</p> <p>Fica evidente que este Decreto está voltado para a valorização do acesso e permanência dos sujeitos do campo a uma educação de qualidade, estendendo da Educação Básica a Superior, evidenciando a importância de um Projeto Político Pedagógico nas escolas do Campo construído de acordo com as particularidades de cada localidade.</p> <p>Este Decreto garante ainda, a formação continuada para professores e condições didático-pedagógicas necessários para a qualificação da oferta a educação, como trata no seu Art. 1º § 4º: A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo. Além de garantir no Art. 3º, parágrafo III, o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo”.</p> <p>Tais condições, tem como objetivo a superação dos resultados educacionais defasados das escolas do campo, que historicamente, tem são maiores do que os das escolas urbanas.</p>
<p>Lei 12.960, de 27 de março de 2014</p> <p>Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do</p>	<p>Com a finalidade de dificultar o fechamento das escolas do campo, foi sancionada a Lei 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a LDB 9.394/96, em seu Art. 28, Parágrafo Único, determinando que “O fechamento de</p>

<p>sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.</p> <p>Lei que reconhece as Escolas Família Agrícola (EFAS) e repasse dos recursos públicos para sua manutenção</p>	<p>escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.”</p> <p>Esta Lei é justificada pelo desmonte das escolas do campo no país, quando <i>nos últimos cinco anos que antecedem a publicação desta Lei foram fechadas mais de 13 mil escolas do campo</i> (CAMPOS, 2014). No entanto, ainda hoje nos deparamos com atitudes catastróficas como essas nos diversos campos de nosso país. Tais atitudes são tomadas, geralmente, com justificativas de dificuldades financeira em manter essas escolas ativas, no entanto, como alternativa para essa situação, são os atendimentos por transportes escolares, que se configura também em um investimento altíssimo, além dos transtornos que essas populações sofrem quando são deslocados de suas comunidades.</p>
--	---

ANEXO B

TABELA 5: MAPEAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO DE SENTO-SÉ

Núcleo	Sede do Núcleo	Escolas/Salas Avançadas do Núcleo	Escolas Multisseriadas	Distância da sede para a sede do núcleo (km)
NÚCLEO I	Mimoso “Escola Núcleo 13 de Maio”	Sala Avançada Arcênio José de Alencar Sala Avançada José de Anchieta	Sala Avançada Arcênio José de Alencar Sala Avançada José de Anchieta	155 Km
NÚCLEO II	Cabeludas “Escola Núcleo Nossa Sr. ^a Aparecida”	Sala Av. I Laurentino dos santos Sala Av. Jose Lucindo Ribeiro	Escola Núcleo Nossa Senhora Aparecida Sala Av. laurentino dos santos Sala Av. Jose Lucindo Ribeiro	96 Km
NÚCLEO III	Quixaba “Escola Núcleo São Francisco”	Sala Av. Santa Catarina	Sala Av. Santa Catarina	50 Km
NÚCLEO IV	Riacho dos Paes “Escola Núcleo Dois de Julho”	Sala Jorge José de Castro	NÃO HÁ	18 Km
NÚCLEO V	Piri “Escola Núcleo Vereador Luís Antônio dos Reis”	Sala Av. prof. ^a . Elizabete Custódio	Sala Av. prof. ^a . Elizabete custódio	70 Km
NÚCLEO VI	Piçarrão “Escola Núcleo Antônio A de Souza”	Sala Av. Romualdo Zeferino da Costa Sala Av. Jayro Sento-Sé	Sala Av. Romualdo Zeferino da Costa Sala Av. Jayro Sento-Sé	100 Km
NÚCLEO VII	Brejo de Fora “Escola Núcleo José Freire dos Santos”	Sala Av. D. Pedro I	Sala Av. D. Pedro I	123 Km
NÚCLEO VIII	Junco “Escola Núcleo José Martins Ribeiro”	Sala Av. Tancredo Neves Sala Av. Sócrates palha do Amaral Sala Av. D. Pedro II	Sala Av. Tancredo Neves Sala Av. Sócrates palha do Amaral Sala Av. D. Pedro II	130 Km
NÚCLEO IX	Ponta D’Água – “Maria Mafalda Ribeiro Filha”	Sala Av. Paulo Jackson	Sala Av. Paulo Jackson	96 Km
NÚCLEO X	Volta da Serra “Escola Núcleo Prof. Nilton B. Queiroz”	Sala Av. Emilio Vieira Batista Sala Av. Fazenda Boa Sorte Sala Av. Dr. João Leopoldo Sala Av. Casa Nova Sala Av. Dr. João Leopoldo Sala Av. Manoel da Nobrega	Sala Av. Emilio Vieira Batista Sala Av. Fazenda Boa Sorte Sala Av. Dr. João Leopoldo Sala Av. Casa Nova Sala Av. Dr. João Leopoldo Sala Av. Manoel da Nobrega	76 Km

NÚCLEO XI	Aldeia “Escola Núcleo D. Pedro I”	Sala Av. 04 de Outubro Sala Av. Princesa Isabel Sala Av. Dr. Jayro	Sala Av. 04 de Outubro	23 Km
NÚCLEO XII	Brejo da Brásida “Escola Núcleo Seráfico Palha Amaral”	Sala Av. Antoninho Almeida Batista Sala Av. São Domingos Sala Av. São Lazaro	Sala Av. Antoninho Almeida Batista Sala Av. São Domingos Sala Av. São Lazaro	130 Km
NÚCLEO XIII	Tombador de Cima “Escola Núcleo Dr. João Leopoldo”	Sala Av. Maria Catarina da Cruz Sala Av. Prof. ^a Maria Café Sala Av. Sancho Santiago	Sala Av. Maria Catarina da Cruz Sala Av. Prof. ^a Maria Café Sala Av. Sancho Santiago	35 Km

Fonte: Arquivos do Setor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Sento-Sé (2018).

ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCL



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CAMPUS III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO,
CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO N^o
 - 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
 Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F () M ()
 Data de Nascimento: /_____/_____
 Endereço: _____ Complemento: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 Telefone: (____) _____/(____) _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** ESPAÇOS E TEMPOS DE APRENDIZAGEM DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DE ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE SENTO-SÉ/BA.
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** SOLANGE LEITE DE FARIAS BRAGA
3. **Cargo/Função:** Pesquisador / discente

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: ESPAÇOS E TEMPOS DE APRENDIZAGEM DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DE ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE SENTO-SÉ/BA, de responsabilidade da pesquisadora Solange Leite de Farias Braga, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo primário investigar os processos de reestruturação dos tempos e espaços de aprendizagens implementados pelo município de Sento-Sé/BA nas escolas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino fundamental, a partir de 2002, com a adoção da proposta político-pedagógica de Educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro, ou seja, se os espaços e tempos de aprendizagem das escolas multisseriadas do campo tiveram alguma influência em seus processos de reestruturação a partir das proposições da proposta de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. A realização desta pesquisa trará ou poderá contribuir com os estudos acerca da Educação do Campo com foco nas escolas multisseriadas na cidade de Sento-Sé-Ba e mesmo nacionalmente pela relevância da temática junto aos povos do campo e pelas contribuições com os demais trabalhos acadêmicos já

publicados acerca do tema e também possibilitar a utilização de partes da pesquisa em outras escolas do campo que não sejam multisseriadas. Caso aceite o Senhor(a) será observado, entrevistado e realizaremos fotografias dele e da sua turma, mas as imagens não serão expostas para ninguém além da pesquisadora Solange Leite de Farias Braga, aluna do curso de Pós-graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos. Devido a coleta de informações o senhor poderá sentir-se incomodado ou desinteressado. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o (a) senhor(a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o Sr. (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: SOLANGE LEITE DE FARIAS BRAGA

Endereço: Rua Graça, S/N. Bairro Monte Castelo, Juazeiro-BA. Telefone: .(74) 9 8818-0580, E-mail: sol-deus@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP/510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador (a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa ESPAÇOS E TEMPOS DE APRENDIZAGEM DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DE ANOS INICIAIS NO MUNICÍPIO DE Sento-Sé/BA, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

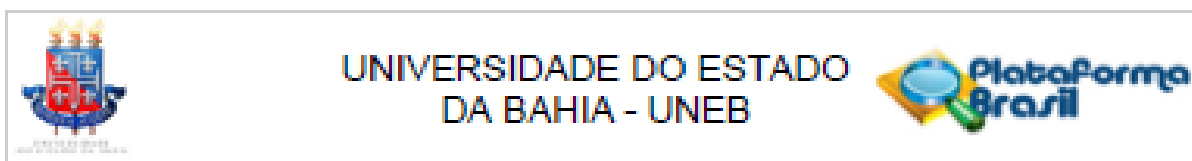
Juazeiro, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

ANEXO D - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Espaços e tempos de aprendizagem das Escolas Multisseriadas de Anos Iniciais no Município de Santo-Sé/BA.

Pesquisador: SOLANGE LEITE DE FARIAS BRAGA.

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 82423618.9.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.653.386

Apresentação do Projeto:

O presente trabalho de pesquisa terá como principal objetivo investigar os processos de reestruturação dos tempos e espaços de aprendizagens implementados pelo município de Santo-Sé/BA nas escolas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino fundamental, a partir de 2002, com a adoção da proposta político-pedagógica de Educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. Diversos teóricos servirão para embasamento teórico, como REIS (2011) - Abordagens teóricas a respeito da Educação do Campo; SAMPAIO (2002), VEIGA-NETO (2002) abordagem sobre os Tempos e Espaços escolares no Ensino Fundamental; CALDART (2011) - abordagem acerca dos formatos das escolas da educação do campo; HAGE (2010) - abordagem sobre o perfil das turmas multisseriadas; MOLINA (2011), - sobre os desafios na execução das políticas públicas de educação do campo. A pesquisa tem natureza qualitativa com abordagem do método Fenomenológico, por buscar explicar, analisar e interpretar o fenômeno que se investiga, sem pretender a generalização dos fatos encontrados, mas questionando o mundo em volta do fenômeno, tendo como Procedimento de abordagem o Estudo de Caso, por possibilitar a vivência da realidade, tendo como base a apreensão do contexto. Para a coleta de dados, serão utilizadas as visitas e as entrevistas semiestruturadas, tendo o diário de campo como instrumento de suporte para registro. Os resultados esperados por meio dessa pesquisa será a compreensão dos processos de reestruturação dos tempos e espaços de aprendizagens implementados pelo município de Santo-Sé/BA nas escolas multisseriadas dos

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.105-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2300

Fax: (71)3117-2300

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.653.306

anos iniciais do Ensino fundamental.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Investigar os processos de reestruturação dos tempos e espaços de aprendizagens implementados pelo município de Santo-Sé/BA nas escolas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino fundamental, a partir de 2002, com a adoção da proposta político-pedagógica de Educação contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro.

Objetivo Secundário:

Identificar as alterações da promovidas pela Gestão Municipal, a partir de 2002, quando a Proposta de ECSAB foi implantada no município e as influências dessa nova orientação pedagógica na organização dos espaços e tempos de aprendizagem das escolas multisseriadas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Santo-Sé/BA.

Investigar os marcos legais municipais de educação voltados para as Escolas do Campo, a partir da proposta de ECSAB e a implementação dos mesmos nas escolas multisseriadas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no município de Santo-Sé/BA;

Revelar os desafios, processos e estratégias adotados pelo Sistema Municipal de Educação de Santo-Sé/BA na organização dos tempos e espaços de aprendizagem das escolas multisseriadas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios Informados conforme orienta a Resolução nº 466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

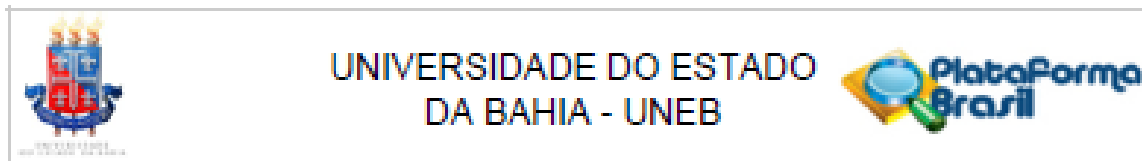
A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.105-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2300 Fax: (71)3117-2300 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 2.653.386

atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1023918.pdf	24/01/2018 17:55:23		Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modelo.pdf	24/01/2018 17:50:08	SOLANGE LEITE DE FARIAS BRAGA	Acelto
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_DA_COPARTICIPANTE_BREJO_DE_DENTRO.pdf	24/01/2018 17:49:06	SOLANGE LEITE DE FARIAS BRAGA	Acelto

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3117-2300 Fax: (71)3117-2300 E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.653.386

Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_DA_COPARTICIPANTE_PICARRAO.pdf	24/01/2018 17:48:26	SOLANGE LEITE DE FARIAS BRAGA	Acelto
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL_DA_COPARTICIPANTE_SEC.	24/01/2018 17:47:19	SOLANGE LEITE DE FARIAS BRAGA	Acelto
Outros	Termo_de_autorizacao_institucional_da_propONENTE.pdf	24/01/2018 17:46:35	SOLANGE LEITE DE FARIAS BRAGA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ESPACOS_E_TEMPOS_DE_APRENDIZAGEM_DAS_ESCOLAS_MULTISERIADAS_DE_ANOS_INICIAIS_NO_MUNICIPIO_DE_SENTO_SE_BA.	08/01/2018 19:52:55	SOLANGE LEITE DE FARIAS BRAGA	Acelto
Orçamento	Orcamento.pdf	08/01/2018 19:50:17	SOLANGE LEITE DE FARIAS BRAGA	Acelto
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_EXECUCAO.pdf	08/01/2018 19:47:38	SOLANGE LEITE DE FARIAS BRAGA	Acelto
Outros	Termo_de_Confidencialidade.pdf	08/01/2018 19:37:44	SOLANGE LEITE DE FARIAS BRAGA	Acelto
Outros	Termo_de_Compromisso_do_Pesquisador.pdf	08/01/2018 19:37:04	SOLANGE LEITE DE FARIAS BRAGA	Acelto
Outros	Declaracao_de_Concordancia_com_o_Desenvolvimento_do_Projeto_de_Pesquisa.pdf	08/01/2018 19:32:01	SOLANGE LEITE DE FARIAS BRAGA	Acelto
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	08/01/2018 19:22:27	SOLANGE LEITE DE FARIAS BRAGA	Acelto

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 14 de Maio de 2018

Assinado por:
WARLEY KELBER GUSMÃO DE ANDRADE
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2300

Fax: (71)3117-2300

E-mail: cepuneb@uneb.br