

A GESTÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO MUNICÍPIO DE QUIXABEIRA

Éden Santos de Castro¹

RESUMO: Este trabalho apresenta uma análise sobre o processo das ações pedagógicas realizadas com as escolas multisseriadas do município de Quixabeira – BA no período de 2010 a 2012 e pretendeu refletir sobre a contribuição do Programa Saberes do Campo para a gestão pedagógica das escolas multisseriadas do município de Quixabeira e descrever as ações pedagógicas do Programa Saberes do Campo para as escolas multisseriadas do município de Quixabeira. O mesmo consta de uma reflexão teórica inicial sobre Educação do Campo, classe multisseriada, bem como de uma descrição da realização dos módulos do Programa Escola Ativa, apresentando também o resultado da iniciativa municipal em dar continuidade às ações de formação continuada para professores do campo, após o encerramento do Programa Escola Ativa, com a criação do Programa Saberes do Campo que, através de um curso de formação presencial e em módulos, visou promover formação dos professores das classes multisseriadas para atuarem como formadores de alunos-pesquisadores, oportunizando o acesso introdutório à pesquisa e à ciência, ao mesmo tempo em que valorizando os saberes locais e globais historicamente construídos pelos indivíduos, pelas comunidades e pela humanidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Escola Multisseriada. Gestão pedagógica. Programa Escola Ativa. Programa Saberes do Campo.

THE PEDAGOGICAL MANAGEMENT OF THE MULTIGRADED SCHOOLS OF THE MUNICIPALITY OF QUIXABEIRA

ABSTRACT: This work presents an analysis about the process of pedagogical actions carried out with the multigraded schools of the municipality of Quixabeira - BA in the period from 2010 to 2012 and intended to reflect on the contribution of the Saberes do Campo Program for the pedagogical management of the multigraded schools in the municipality of Quixabeira and to describe the pedagogical actions of the Saberes do Campo Program for the multigraded schools in the municipality of Quixabeira. The same consists of an initial theoretical reflection on Education Field, a multigraded class, as well as a description of the implementation of the modules of the Escola Ativa Program, also presenting the result of the municipal initiative in continuing the continuous training actions for teachers in the field, after the closure of the Escola Ativa Program, with the creation of the Saberes do Campo Program, which, through a face-to-face and modular training course, aimed to promote the training of teachers in the multigraded classes to act as teacher-researchers, providing the introductory access research and science, while at the same time valuing the local and global knowledge historically built by individuals, communities and humanity.

KEYWORDS: Field Education. Multigraded school. Pedagogical management. Escola Ativa Program. Saberes do Campo Program.

¹ Pedagogo, Especialista em Gestão Escolar, Especialista em Educação do Campo, Mestre em Ciências da Educação, Doutorando em Ciências da Educação. Professor de prática pedagógica no Colegiado de Ciências Biológicas do Campus VII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), professor da Faculdade de Ciências Educacionais Capim Grosso (FCG) e professor da educação básica no município de Quixabeira. Universidade do Estado da Bahia. E-mail: edendecastro@live.com

1 INTRODUÇÃO

A garantia do direito de uma educação para todos conquistada pela intensificação das lutas sociais abre à população brasileira um cenário de respeito e adequação educacional às singularidades culturais e regionais. Nessa perspectiva surge também a garantia de uma educação do campo e no campo, com qualidade e valorização dos saberes próprios desse povo, devendo ser definida, como garantem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, parágrafo único,

[...]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. (BRASIL, 2002, p. 1)

Sendo assim, essas temáticas norteadas pelas Diretrizes tornam-se de urgente relevância para realização de ações pedagógicas que redimensionem a formação dos professores das escolas do campo, podendo assim atender a tais exigências e garantindo a realização de um trabalho onde as funções docentes se ampliem, visando a formação de alunos-pesquisadores que, em conjunto com os professores, possam ir a campo analisar, refletir e dialogar com a sua própria realidade em paralelo com a realidade global na qual também estão inseridos para, assim, poder efetivar o direito de igualdade pautado na diversidade e singularidade dos povos.

O presente trabalho resulta de uma pesquisa realizada sobre as ações pedagógicas realizadas com as escolas multisseriadas do município de Quixabeira – BA no período de 2010 a 2012. O mesmo pretendeu refletir sobre a contribuição do Programa Saberes do Campo para a gestão pedagógica das escolas multisseriadas do município de Quixabeira e descrever as ações pedagógicas do Programa Saberes do Campo para as escolas multisseriadas do município de Quixabeira. Para isso, consta de uma reflexão teórica inicial sobre Educação do Campo, classe multisseriada, bem como de uma descrição da análise feita sobre a realização dos módulos do Programa Escola Ativa, apresentando também o resultado da iniciativa municipal em dar continuidade às ações de formação continuada para professores do campo após o encerramento do Programa Escola Ativa, com a criação do Programa

Saberes do Campo que, através de um curso de formação presencial e em módulos, buscava promover formação continuada de professores das classes multisseriadas para atuarem como formadores de alunos-pesquisadores, oportunizando o acesso introdutório à pesquisa e à ciência, ao mesmo tempo em que valorizando os saberes locais e globais historicamente construídos pelos indivíduos, pelas comunidades e pela humanidade.

2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O CAMPO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

2.1 Considerações Históricas

Durante muitos anos o Brasil foi sustentado predominantemente pelo trabalho realizado no seu meio rural, até que com o advento da industrialização o movimento econômico passou a girar em torno de grandes cidades, desvalorizando a produção agrícola e obrigando muitos camponeses a deixarem seu trabalho no campo para buscarem melhorias de vida nos grandes centros urbanos que começavam a surgir no território nacional. Disso resultou também a imagem fortemente estabelecida que supervaloriza a produção industrial em detrimento da imagem da produção campesina que passa a ser vista como sinônima de atraso e inferioridade. Dessa forma, a educação oferecida nas cidades também adquire referência fazendo com que as escolas e o ensino das populações do campo, lá no próprio campo, fossem esquecidas.

A própria legislação educacional vigente na década de 70, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71 (BRASIL, 1971), propunha que a escola deveria preparar o cidadão para o mercado de trabalho, e sendo assim passou a estar focada na preparação de técnicos para a atuação em atividades agropecuárias, o que atribuía à formação do indivíduo uma concepção instrumentalista, tecnicista, elaborado unicamente para atender ao emergente processo de industrialização do Brasil, ou, como afirma Saviani, a escola era “o instrumento mais acabado de reprodução capitalista” (SAVIANI, 2000, p. 30). Nessa época surge o modelo Escola-Fazenda, com um currículo possuindo essa formatação. Sob esse aspecto, Carmo nos afirma: “Uma sociedade que se industrializava em ritmo crescente implicava a reordenação da vida rural. Entre os fenômenos iniciais dessa

reorganização temos uma maciça migração do campo à cidade, para onde a riqueza estava sendo transferida” (CARMO, 2007, p. 27).

No entanto, após o período do golpe militar de 1964, quando os movimentos sociais foram reprimidos e o país presenciou anos de autoritarismo, cerceamento e coerção contra ações democráticas, a sociedade começou a reagir e já na década de 70 as lutas pelo fortalecimento dos movimentos de conscientização da população adquiriram força através de sindicatos, criação de grupos de jovens da Igreja Católica e campanhas para alfabetização de jovens e adultos. Tudo isso proporcionou grandes conquistas para o campo educacional conseguindo que a Constituição Brasileira de 1988 assegurasse muitos direitos políticos e sociais do cidadão, entre eles o acesso de todos à educação escolar “garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais” (BRASIL, 2007).

Em relação à Educação do Campo, toda essa garantia de direitos de igualdade ainda não é suficiente para efetivar e garantir, à população do campo, o direito a uma educação que consiga manter com dignidade o cidadão camponês em sua localidade. Isso acontece também pelo fato de que a legislação mantém em suas terminologias fortes indícios de preconceito que ainda afirmam o favorecimento de uma educação urbana. Um exemplo disso é possível perceber na atual Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, em seu artigo 28, que contém a seguinte afirmação:

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

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2000)

No discorrer dos enunciados acima, o discurso recai sobre “adequações” e “adaptações” da educação à realidade do campo, colocando a cultura urbana como parâmetro, como referencial inicial e suporte aos ajustes necessários para que a educação no campo se faça. A garantia desse direito pode ser considerada um avanço, tendo em vista que por muitos anos pouco se havia pensado a respeito dessa especificidade de povo e educação, mas Arroyo nos provoca com a seguinte reflexão: “a escola do campo teria que ser apenas um remedo da escola da cidade?” (ARROYO,

2011, p. 8). “Adequar” e “adaptar” algo é insuficiente para o atendimento a uma realidade que necessita de reflexões em sua essência e complexidade, pois, como afirma também Arroyo, “[...] a garantia do direito do povo à instrução e à educação ainda tem de ser defendida com a ênfase que merece” (ARROYO, 2002, p. 19).

O que tem se presenciado ainda nos dias atuais é um modelo de educação que não contempla à real necessidade de um povo e que reproduz o mesmo modelo de educação que perpetua há muitos anos e que não mais atende aos desejos da sociedade contemporânea. Para tanto, é necessário “reconfigurar o território dos currículos” (ARROYO, 2011, p. 12) e mais ainda, é preciso que existam outros movimentos, não somente aqueles em favor do direito à educação, mas também que lutem pela melhoria da qualidade da educação que recebem:

Movimentos que pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. Que pressionam, ainda, para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, história e culturas. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência. (ARROYO, 2011, p. 11)

Reconfigurar o currículo é uma necessidade urgente da educação como um todo, mas como a discussão aqui perpassa por uma reflexão sobre a educação do campo essa urgência recai principalmente sobre as escolas que possuem classes multisseriadas, onde, segundo o INEP² (2007), estudam 1,3 milhões de alunos.

2.2 A classe multisseriada como espaço da garantia de direitos

As classes multisseriadas possuem uma configuração totalmente diferente das classes regulares urbanas, mas devido à referência de qualidade ainda estar focado no modelo seriado urbanocêntrico, a metodologia utilizada nelas ainda é, em grande parte das escolas do campo, a mesma utilizada nas escolas regulares seriadas. Uma sala de aula onde estão matriculados alunos de várias séries diferentes em que o professor trabalha com eles dividindo-os por grupos-série, torna-se uma educação que perpetua a divisão e a desigualdade.

² Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais.

Esse pensamento fincado na divisão da turma em grupos-série provém da psicologia tradicional que buscava “‘explicar’ o indivíduo a partir dele mesmo” (MARTINS; MARSIGLIA, 2010), ou seja, que o ser era controlado essencialmente por fatores interiores numa linealidade de fases biologicamente determinadas, fato este que fundamentou grande parte das teorias pedagógicas. Assim, a escola moderna começa a agrupar os indivíduos em séries e idades iguais acreditando que dessa forma o professor poderia trabalhar com vários indivíduos ao mesmo tempo e de uma única maneira, como se fossem todos iguais.

Saviani (2004, p. 47) nos afirma que nesse modelo de organização da aprendizagem o professor atua em sala de aula percebendo o que ele denomina de “aluno empírico” e não o “aluno concreto”. Mesmo assim muitos acreditam que um professor, por ter numa única sala de aula alunos da mesma idade, está em vantagem, uma vez que supostamente esses alunos estariam num mesmo nível de aprendizagem. Esse pensamento fincou-se culturalmente nos professores de classes seriadas, pensando estes estarem em posição de vantagem em relação aos professores de classes multisseriadas por terem numa mesma sala alunos com idades diferentes e níveis cognitivos diferentes. Outro fator que caracteriza a falta do reconhecimento do “aluno concreto” é a ideia de que o professor de uma classe seriada apenas necessita de um plano de aula para a execução do trabalho e que os professores multisseriados, por receberem numa mesma sala alunos de várias séries diferentes, necessitariam de um plano para cada série.

Este é um pensamento complexo que exige uma profunda reflexão sobre segregação/agregação de alunos. O professor de uma classe seriada necessita, para reconhecer o “aluno concreto”, perspectivar a turma como um agrupamento de crianças que estão numa mesma série, com a mesma idade, mas que possuem níveis, estruturas e ritmos cognitivos diferentes uns dos outros. Ou seja, em relação à aprendizagem, mesmo o professor de uma classe seriada, possui alunos com níveis diferentes, o que caracteriza de maneira expressiva que o pensamento de que existem classes “puras”, homogêneas, com alunos iguais, é um equívoco pedagógico e podemos dizer que esse pensamento não atende às exigências de uma sociedade pós-moderna.

Por outro lado, o professor de uma classe multisseriada, para reconhecer o “aluno concreto”, necessita abandonar a segregação de alunos por grupos-série e

agregá-los em grupos multisseriados, buscando reconhecer “o papel do outro social no desenvolvimento da criança” (FINO, 2001) visando, no direcionamento do trabalho pedagógico, auxiliar o aluno a construir seu conhecimento tendo em vista a complexificação crescente e abstrata que esse olhar necessita pois, como afirma Vygotsky, “o desenvolvimento, neste caso, como frequentemente acontece, não se dá em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior” (VYGOTSKY, 2007, p. 55).

Nessa forma de organização em grupos multisseriados o professor pode contar com o auxílio de alunos que podem atuar nos grupos como um “par-tutor” (FINO, 2001) nesse processo que deve acontecer através da “interação inter-pares” (FINO, 2001), reconhecendo os próprios conhecimentos por ele(s) construídos através da atividade de criação autônoma com auxílio de um modelo de ensino que não instrui o aluno, mas que é responsável pelo protagonismo da criança e de sua autonomia no processo de construção de conhecimentos. A partir da interiorização, o aluno-autor está pronto para “iniciar um novo ciclo de aprendizagem a um nível cognitivo mais elevado” (FINO, 2001).

Apesar do discurso de que a educação no campo deveria ser uma simples adaptação da educação urbana, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, por outro lado, também oportuniza que as instituições escolares possam romper com esse princípio homogeneizador da visão de que a verdadeira aprendizagem só acontece através dos indivíduos separados por idades e séries e garante, em seu texto, a “organização escolar por ciclos” e a “progressão continuada” (BRASIL, 2000) Outro fator importante para o sucesso do trabalho pedagógico é o fato de que o aprendizado, por ser complexo, necessita que os conhecimentos trabalhados em cada série estabeleçam uma relação lógica e uma articulação coerente entre si e também que a aprendizagem não acontece de maneira uniforme entre os alunos. Para essa real necessidade, mais eficaz seria que esse processo fosse acompanhado de maneira articulada, através de um planejamento horizontal, que contemple as necessidades dos aprendizes também a longo prazo. Sob essa reflexão, seria coerente pensar que o professor da classe multisseriada teria então mais oportunidades de acompanhar e orientar o processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que o mesmo tem a oportunidade de orientá-los durante vários anos?

Fica então uma pertinente reflexão de Arroyo sobre sua própria experiência enquanto aluno de uma classe multisseriada:

Quero dizer a vocês uma coisa: estudei numa classe multisseriada, aliás, nem se falava em multisseriada, nunca tinha ouvido falar em série. A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola seriada urbana fosse boa, o modelo; e a classe multisseriada fosse algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada do campo. Por favor, não cometam esse disparate. Não tragam para o campo a estrutura seriada urbana [...] Vocês sabem que o sistema seriado está acabando no mundo inteiro já faz muito tempo. [...] Por favor, não transfiram isto para o campo (ARROYO, 2004, p. 83).

Por fim, a educação do campo não pode ser uma educação seletiva, que faz “perpetuar divisões, desigualdades e injustiças já existentes” (WOODS, 1999, p. 19), mas necessita ser uma educação onde na relação entre ensinar e aprender haja comunhão e partilha, pois, “todo processo de ensino para o outro é também processo de aprendizado para si próprio” (PARO, 2010, p. 49) e nessa visão que deve existir entre ensino e respeito às singularidades é que, de fato, a verdadeira educação se faz.

3 O PROGRAMA ESCOLA ATIVA EM QUIXABEIRA: INÍCIO DA MUDANÇA NA GESTÃO PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS

Na década de 70, ainda sob forte influência do movimento escolanovista, a Colômbia iniciou uma proposta para atender às escolas de classes multisseriadas. No Brasil, somente em 1997 foi implantada a estratégia metodológica do Programa Escola Ativa. Isso aconteceu devido ao aumento em número e força dos movimentos sociais de luta dos povos do campo com o objetivo de disseminar projetos contra-hegemônicos. Entre 2004 e 2005 chegam em nossas mãos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo construídas e aprovadas pelos mais variados segmentos organizados da sociedade com a intenção maior de difundir políticas de educação específicas para o campo e seus moradores. Essas foram apenas algumas das iniciativas feitas pelo poder público, em consonância e a partir de reivindicações dos movimentos sociais, que representam força maior para essas conquistas.

O programa Escola Ativa começou a ser aplicado (teoricamente) no município de Quixabeira em Janeiro de 2010 quando foi escolhido um técnico para participar dos seis módulos de capacitação (realizados pela FACED-UFBA) em Salvador no decorrer do ano. Uma das exigências do MEC para a participação do técnico era que este precisava possuir graduação completa em qualquer curso de licenciatura e ser funcionário do quadro efetivo do município. Porém a Secretaria Municipal de Educação enviou uma pessoa que não se enquadrava em nenhuma dessas duas exigências do MEC e, por conta disso, no início do segundo semestre o município foi notificado de que deveria fazer a troca desse técnico para alguém que atendesse a essas características. O material didático (cadernos de ensino-aprendizagem) e os kits pedagógicos (kit 2 e kit 3) já haviam sido entregues à secretaria e estavam guardados, esperando pelo momento de formação dos professores para serem distribuídos às escolas.

O primeiro técnico já havia ido a três módulos de capacitação e até o mês de junho ainda não havia realizado nenhuma ação. Alguns professores conheciam o programa, mas a maioria sequer sabia do material que já estava disponível. Com o envio, em julho, do novo técnico ao módulo IV, o momento de formação com os professores do programa foi marcado e os professores puderam receber instruções em relação ao programa e receber também o material de cada turma (Entrevista com professores da Educação do Campo em 22/06/2012).

Com o envio, em julho, do novo técnico ao módulo IV, o momento de formação com os professores do programa foi marcado para o início de agosto, mas, por motivo de alguns acontecimentos no município, só pode ser realizado no dia 01 de setembro. Nesse encontro houve a abertura oficial feita pela Secretária Municipal de Educação e durante o primeiro momento houve a explicação do programa. No segundo momento os professores puderam manusear todo o material que já estava exposto e em seguida foram orientados a como utilizá-lo em sala. Na mesma semana todo o material foi enviado às escolas.

No módulo V do Programa Escola Ativa, realizado em Salvador no período de 20 a 24 de setembro de 2010, a coordenação do evento notificou ao município de Quixabeira que, até então, apenas relatórios dos meses de Janeiro e Fevereiro de 2010 haviam sido enviados, estando o município em dívida dos relatórios dos meses de março, abril, maio e junho, uma vez que os relatórios de julho e agosto haviam sido

entregues na data da notificação (durante o módulo V). Para a regularização da situação, e após explicação dos reais motivos do não envio dos relatórios, foi proposto o envio deste relatório (constando os meses de março a junho) como um resumo geral sobre o andamento do Programa Escola Ativa no município de Quixabeira (Entrevista com Secretária Municipal de Educação, em 19/06/2012).

No dia 22 de outubro de 2010, na Biblioteca Municipal de Quixabeira, às 8:00hs, foi realizado o segundo encontro de formação com os professores do Programa Escola Ativa.

Foi um dia muito produtivo e os professores sentiram-se otimistas e confiantes em relação ao trabalho a ser realizado. O Programa Escola Ativa trouxe para os professores do campo do município de Quixabeira mais satisfação para trabalhar, tanto pelos momentos de formação quanto pelos materiais recebidos e pelas visitas realizadas nas escolas. Isso faz com que a autoestima do profissional do campo se eleve e o trabalho se torne mais gratificante e saudável.

A participação do técnico no Programa Escola Ativa era de 12 meses, que durava de janeiro a dezembro. Já no começo de 2011, o município de Quixabeira ainda não havia nomeado um novo técnico para o programa. No entanto, com a chegada restante do material (kit 1), o mesmo foi enviado às escolas.

Com a criação do Departamento de Gestão Escolar e Pedagógica, no final de 2010, o município de Quixabeira passa a ter uma proposta pedagógica definida e bem articulada, conseguindo estabelecer uma forma de planejamento interdisciplinar atendendo às necessidades básicas das instituições escolares em sua realidade, bem como a uma das exigências do Programa Escola Ativa que era a “organização interdisciplinar dos conteúdos e da relação que se busca estabelecer entre o conhecimento que os estudantes trazem de suas experiências comunitárias e dos conteúdos da aprendizagem escolar” (BRASIL, 2005). Com isso, na jornada pedagógica 2011, os professores do Programa Escola Ativa participaram do planejamento com o material didático exclusivo do programa feito a partir de uma reorganização dos conteúdos, buscando um diálogo entre as disciplinas planejadas no objetivo de facilitar a compreensão dos alunos, dando maior sentido ao programa no momento das aulas.

Mesmo ainda sem um técnico para o ano letivo de 2011, esses professores tinham recebido visitas frequentes em suas escolas feitas pelos coordenadores do

município, pelos membros da equipe técnico-pedagógica, e/ou pela diretora das escolas do campo.

O Departamento de Gestão Escolar e Pedagógica supriu a ausência de um técnico no município durante os meses de 2011 em que este não havia sido escolhido, estando à disposição dos professores numa sala da Biblioteca Municipal de Quixabeira que funcionava como o microcentro exigido pelo programa Escola Ativa para a “troca de experiências, a oportunidade para educadores se organizarem e construir novos conhecimentos, bem como discutirem dificuldades em relação ao processo ensino-aprendizagem e à metodologia adotada” (BRASIL, 2005). Dessa forma, o município de Quixabeira garantiu a continuidade do programa com consciência responsável de suas atribuições que, segundo o Projeto Base do Programa Escola Ativa, eram:

Ao município, por sua vez, deverá organizar e manter os microcentros, garantindo a formação continuada dos educadores, garantir o deslocamento e presença dos formadores nas atividades de formação e criar formas de acompanhamento, monitoramento e avaliação do Programa no âmbito local. (BRASIL, 2005, p. 35)

O objetivo geral do Programa Escola Ativa era “melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo” (MEC, 2005). Para que isso acontecesse era necessário que todos os envolvidos no processo cumprissem restritamente o seu dever frente ao Programa. A União, os Estados, os Municípios, os técnicos e por fim os professores deveriam ter claras as suas atribuições e fazerem cumprir tudo aquilo que lhes era de responsabilidade. Se assim não acontecesse, não haveriam contribuições significativas para a melhoria das escolas do campo.

Nesse sentido, o município de Quixabeira recebeu todo o material do Programa mostrando assim que União e Estado fizeram com que as coisas caminhassem para o rumo desejado. Como citado anteriormente, em relação às atribuições do Município, Quixabeira cumpriu com o que estava descrito no Projeto Base do Programa. Alguns professores se adaptaram bem ao planejamento, fazendo cumprir com suas responsabilidades. Algumas escolas construíram seu cantinho de aprendizagem bem organizado, onde os alunos tinham acesso a todo o material. Outras, mesmo sem os cantinhos, deixam o material disponível aos alunos para que manuseassem e

interagissem. Alguns professores também utilizaram os cadernos de ensino-aprendizagem. Outros, porém, pouco fizeram com o material que receberam. Ignoram o livro e em algumas escolas os jogos pedagógicos não foram vistos, dando sequência a uma educação de classes multisseriadas sem nenhuma diversidade metodológica, distorcendo o foco do Programa e se distanciando inclusive das atribuições do professor do Programa Escola Ativa que era manter

[...] destacada participação no processo de ensino e aprendizagem para além da condição de mero observador ou provocador de conflitos cognitivos. Seu papel consiste em promover situações de envolvimento e compromisso dos estudantes com o estudo e ação sobre sua realidade e com a valorização dos povos do campo. (BRASIL, 2005, p. 20)

Sendo assim, o Programa funcionou bem em algumas escolas; porém, em outras sequer deu o primeiro e mais básico passo, a saber: a distribuição dos cadernos de aprendizagem aos alunos. Partindo dessa perspectiva é notável que o compromisso de todas as partes envolvidas no processo era de estrita importância para que o Programa pudesse cumprir seus objetivos e garantir uma melhoria significativa nas escolas do campo com classes multisseriadas. Mais que isso, era urgente que todos se posicionassem em defesa dos que são o foco central de todo esse processo.

Por fim, ao final de 2011 o Ministério da Educação extinguiu o Programa Escola Ativa e, em Nota Técnica 002/CGEC/SECADI/MEC³, anunciou o seguinte:

4 – Em 2011 foram realizadas reuniões técnicas para implantação das ações previstas no Decreto 7.352/2011, que institui a política de educação do campo. Nesse processo, novos programas e ações serão desenvolvidos a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e os que estão em curso estão sendo reestruturados.

5 – O Programa Escola Ativa está sendo finalizado e será substituído pelo Programa Escola da Terra, ampliando seu alcance para escolas seriadas, contemplando mudanças na concepção pedagógica.

6 – Considerando este contexto definem-se as seguintes orientações referentes às questões que estão sendo levadas pelos Estados, Municípios e IPES.

6.1 – Distribuição de materiais:

- Para que o trabalho pedagógico não seja interrompido, neste momento de transição para o Programa Escola da Terra, os Estados e Municípios poderão continuar suas atividades com a proposta pedagógica do Programa Escola Ativa, até o lançamento e adesão do novo Programa.

6.2 – Microcentros:

³ Brasília, 31 de janeiro de 2012.

- As reuniões dos microcentros poderão ter continuidade sob a coordenação dos professores multiplicadores, para apoio aos educadores no processo de ensino e aprendizagem, sem pagamento de bolsas do Programa, pois já é uma ação pedagógica e uma atribuição do técnico a realização dessas atividades, objetivando a melhoria dos resultados da aprendizagem dos educandos das classes multisseriadas.

Através desta última Nota, o Ministério da Educação deixa nas mãos dos municípios a responsabilidade de continuar gerindo a Educação do Campo através de ações de responsabilidade com a qualidade necessária. Com a autonomia garantida na Lei de Diretrizes e Bases, e enquanto o Programa Escola da Terra não é implantado, coube a cada município pensar estrategicamente suas ações.

3.1 Programa Saberes do Campo: inovação na gestão pedagógica das escolas multisseriadas

Como dito anteriormente, o ano letivo de 2012 representou para a gestão pedagógica da Educação do Campo no município de Quixabeira um enorme desafio a ser enfrentado. Como gerir os conhecimentos necessários a uma educação do campo e no campo com qualidade sem o amparo do Ministério da Educação e das Secretarias responsáveis? Como “continuar suas atividades com a proposta pedagógica do Programa Escola Ativa, até o lançamento e adesão do novo Programa” (BRASIL, 2012) e como “As reuniões dos microcentros poderão ter continuidade sob a coordenação dos professores multiplicadores, para apoio aos educadores no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2012) se para isso era necessário um técnico com a devida formação no Programa? Como manter um técnico continuando a formação dos educadores do campo “sem pagamento de bolsas do Programa” (BRASIL, 2012)

Neste sentido, o Departamento de Gestão Escolar e Pedagógica em Quixabeira especificou o seu olhar sobre as classes multisseriadas e debruçou-se sobre tudo o que representa este modelo de organização de sala de aula, quais seriam os desafios enfrentados pelos professores que atuam nesta modalidade de ensino e o que representa o ensino multisseriado numa perspectiva histórica, sociológica e pedagógica. A ideia inicial do Programa Saberes do Campo partiu da autonomia conferida pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 conferida aos sistemas de ensino e

de uma fundamentação teórica bastante sólida em relação à escola como um produto da modernidade e sua real necessidade de mudança frente ao emergente ideal pós-moderno.

Como princípio norteador da elaboração do programa, foram pensadas questões do início da psicologia no século XIX que pensavam a explicação do ser humano a partir dele mesmo. Com isso pensava-se numa linealidade e periodização da maturação infantil, acreditando que o desenvolvimento do ser humano era controlado por fatores internos. A isso se deu o surgimento de ideias fases naturalmente predeterminadas, fato que passou a direcionar as teorias pedagógicas. A escola moderna começa a agrupar os indivíduos em séries e idades iguais acreditando que dessa forma o professor poderia trabalhar com vários indivíduos ao mesmo tempo e de uma única maneira, como se fossem todos iguais.

Saviani (2004) nos afirma que esse modelo de organização da aprendizagem percebe o “aluno empírico” e não o “aluno concreto”. Nesse sentido, acredita-se que um professor, por ter numa única sala de aula alunos da mesma idade, está em vantagem, uma vez que supostamente esses alunos estariam num mesmo nível de aprendizagem. Esse pensamento fincou-se culturalmente nos professores de classes seriadas, pensando estes estarem em posição de vantagem em relação aos professores de classes multisseriadas por terem numa mesma sala alunos com idades diferentes e níveis cognitivos diferentes. Outro fator que caracteriza a falta do reconhecimento do “aluno concreto” é a ideia de que o professor de uma classe seriada apenas necessita de um plano de aula na mão e que os professores multisseriados, por receberem numa mesma sala alunos de cinco séries diferentes (pensando em relação ao Ensino Fundamental de Nove Anos), ou até mesmo sete (para os que recebem em suas salas alunos da Educação Infantil), necessitaria de um plano para cada série.

Este é um pensamento complexo que estabelece uma reflexão sobre segregação/agregação de alunos. O professor de uma classe seriada necessita, para reconhecer o “aluno concreto”, fragmentar seu olhar e perspectivar a turma como um agrupamento de crianças que estão numa mesma série, com a mesma idade, mas que possuem níveis, estruturas e ritmos cognitivos diferentes uns dos outros. Ou seja, em relação à aprendizagem, mesmo o professor de uma classe seriada, possui alunos com níveis diferentes, o que caracteriza de maneira expressiva que o pensamento de

que existem classes “puras” com alunos iguais é um equívoco pedagógico. Dessa forma, um único plano de aula para uma classe caracteristicamente diversa não atende às exigências de uma sociedade pós-moderna. Por outro lado, o professor de uma classe multisseriada, para reconhecer o “aluno concreto”, necessita abandonar a segregação de alunos por grupos-série e agregá-los em grupos multisseriados, buscando reconhecer “o papel do outro social no desenvolvimento da criança” (Fino, 2001) visando “atingir um patamar (cada vez) mais elevado ou abstrato” (Bruner, 1985, apud Fino, 2001) pois, como afirma Vygotsky, “O desenvolvimento, neste caso, como frequentemente acontece, não se dá em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior” (2007).

Para ilustrar este fato e fundamentar a formatação do Programa Saberes do Campo, vale refletir no que diz Arroyo (2004) sobre sua própria experiência enquanto aluno de uma classe multisseriada:

Quero dizer a vocês uma coisa: estudei numa classe multisseriada, aliás, nem se falava em multisseriada, nunca tinha ouvido falar em série. A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola seriada urbana fosse boa, o modelo; e a classe multisseriada fosse algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada do campo. Por favor, não cometam esse disparate. Não tragam para o campo a estrutura seriada urbana [...] Vocês sabem que o sistema seriado está acabando no mundo inteiro já faz muito tempo. [...] Por favor, não transfiram isto para o campo. (ARROYO, 2004, p. 20)

Nessa forma de organização em grupos multisseriados o professor pode contar com o auxílio de alunos que podem atuar nos grupos como um “par-tutor” (FINO, 2001) nesse processo que deve acontecer através da “interação inter-pares” (FINO, 2001), reconhecendo os próprios conhecimentos por ele(s) construídos através da atividade de criação autônoma com auxílio de um modelo de ensino que não instrui o aluno, mas que é responsável pelo protagonismo da criança e de sua autonomia no processo de construção de conhecimentos. A partir da interiorização, o aluno-autor está pronto para “iniciar um novo ciclo de aprendizagem a um nível cognitivo mais elevado” (FINO, 2001).

3.1.1 A Organização do Programa

O objetivo do Programa Saberes do Campo é capacitar professores de classes multisseriadas para atuarem como formadores de alunos-pesquisadores, oportunizando o acesso introdutório à pesquisa e à ciência, ao mesmo tempo em que valorizando os saberes locais e globais historicamente construídos pelos indivíduos, pelas comunidades e pela humanidade. O programa consiste num curso de formação, presencial e em módulos com duração total de 120 horas distribuídas em sete encontros de formação presencial com várias temáticas relativas à realidade do campo e às demandas educacionais vigentes. A formação é dividida com a seguinte característica das ações pedagógicas:

Quadro 1: Características das ações pedagógicas.

MÓDULO	TEMA	CH
01	O pensar e o fazer: a formação do professor formador	08
02	O campo e os saberes individuais: iniciação à pesquisa	08
03	O campo e os saberes do ambiente	24
04	O campo e os saberes da comunidade	24
05	O campo e os saberes de identidade	24
06	O campo e os saberes da tecnologia	24
07	Workshop "Saberes dos Docentes do Campo"	08
TOTAL		120

Fonte: Autor

Para cada módulo de formação presencial (exceto nos módulos 01, 03 e 07), os professores necessitam realizar atividades direcionadas com as suas turmas. Essas atividades caracterizam-se em momentos de orientação dos alunos para a realização de uma pesquisa acerca do tema do módulo. Dessa forma, o detalhamento das ações pedagógicas acontece da seguinte maneira:

Quadro 2: Detalhamento das ações pedagógicas.

MÓDULO		CH
01	Atividade presencial:	04
	1. Estudo e discussão dos textos "A formação do professor formador: um investimento em autoconhecimento" e "A escola é lugar de gente que pensa sobre o que faz e faz o que pensa"; 2. Atividade de reflexão e escrita sobre o tema (Atividade 1);	

02	<p align="center">Atividade presencial:</p> <p>3. Estudo e discussão do texto “<i>A pesquisa no Ensino Fundamental: fonte para construção de conhecimento</i>”;</p> <p>4. Atividade 2: Construção da proposta de pesquisa;</p> <p>5. Atividade 3: Construção do modelo do relatório de pesquisa;</p>	04
03	<p align="center">Atividade presencial:</p> <p>6. Leitura e discussão do texto “<i>Educação e meio ambiente – um diálogo em ação</i>”.</p> <p>7. Orientações sobre a atividade 4 e planejamento das ações para a atividade.</p>	04
	<p align="center">Atividade direcionada:</p> <p>8. Atividade 4: Realização de pesquisa de campo sobre plantas medicinais, árvores nativas e hortaliças. Realizar, na escola, o plantio de uma muda de árvore nativa, algumas plantas medicinais e hortaliças.</p> <p>9. Continuação da atividade 4: Pesquisa sobre como o lixo é tratado na comunidade.</p>	20
04	<p align="center">Atividade presencial:</p> <p>10. Estudo e discussão do texto: “<i>A importância das raízes culturais para a identidade cultural do indivíduo</i>”.</p> <p>11. Orientações e planejamento da atividade 5.</p>	04
	<p align="center">Atividade direcionada:</p> <p>12. Atividade 5: Pesquisa de campo na comunidade; construção do memorial da comunidade.</p>	20
05	<p align="center">Atividade presencial:</p> <p>13. Reflexões acerca do texto: “<i>A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação</i>”.</p> <p>14. Discussão e planejamento da atividade 6.</p>	04
	<p align="center">Atividade direcionada:</p> <p>15. Atividade 6: Pesquisa de campo sobre qualidade de vida no campo: pontos positivos e negativos de se viver no campo (foco na própria comunidade).</p>	20
06	<p align="center">Atividade presencial:</p> <p>16. Reflexões sobre o uso da tecnologia no campo através da leitura e discussão do texto: “<i>Educação do campo: escolas, práticas pedagógicas, tecnologias</i>.”</p> <p>17. Discussão e planejamento da atividade 7.</p>	04
	<p align="center">Atividade direcionada:</p> <p>18. Atividade 7: Pesquisa de campo sobre os tipos de tecnologia encontrados na comunidade.</p>	20
07	Workshop “Saberes dos Docentes do Campo”	08
CARGA HORÁRIA TOTAL		120

Fonte: Autor

O planejamento das atividades direcionadas, bem como demais materiais que serão utilizados nessas atividades são disponibilizados nos encontros presenciais e o detalhamento de cada atividade é socializado no momento dos encontros.

As atividades direcionadas são realizadas nas escolas, por turma. Para a realização dessas atividades o professor deve dividir a turma em grupos multisseriados, orientar e direcionar o trabalho de pesquisa dos grupos e ajudá-los na finalização do trabalho que deverá ser realizado na sala de aula através da confecção de cartazes e apresentação de seminários (por grupo).

As atividades presenciais são realizadas nas reuniões pedagógicas, de acordo com o calendário abaixo:

Quadro 3: Calendário de atividades presenciais nas reuniões pedagógicas

Módulo	TEMA	Data
01	O pensar e o fazer: a formação do professor formador	22 de março
02	O campo e os saberes individuais: iniciação à pesquisa	19 de abril
03	O campo e os saberes do ambiente	24 de maio
04	O campo e os saberes da comunidade	19 de julho
05	O campo e os saberes de identidade	30 de agosto
06	O campo e os saberes da tecnologia	27 de setembro
07	Workshop Saberes dos Docentes do Campo	25 de outubro

Fonte: Autor

3.1.2 Sobre o Cumprimento das Atividades

Cada turma recebe um cartaz do Programa para o acompanhamento da realização das atividades com o desenho de uma árvore com as folhas em branco (12 folhas) e doze adesivos em formato de folha para serem colados na árvore durante o cumprimento das atividades.

Para os módulos 03, 04, 05 e 06, os professores realizam atividades de pesquisa em grupos com suas turmas. Cada atividade de pesquisa cumprida dá à turma o direito de colar três folhas na árvore. Assim, ao final desses quatro módulos que possuem atividades direcionadas, a turma terá completado a árvore com as 12 folhas. Ao final de cada uma dessas quatro atividades o professor faz um breve relatório sobre a realização da atividade e se possível registrar com fotos. O relatório é entregue no encontro presencial. O professor recebe as folhas da árvore somente após entrega do relatório.

Há um cartaz para o controle de entrega dos relatórios. Para cada relatório entregue o professor ganha um adesivo para colar no cartaz, sinalizando a entrega. Para os sete encontros presenciais, há também um cartaz de controle de frequência onde cada professor, ao chegar ao encontro também cola um adesivo sinalizando sua presença. No mesmo cartaz de controle de entrega dos relatórios existem quatro espaços destinados às avaliações das cadernetas. Ao final de cada unidade o professor apresenta sua caderneta com a avaliação do desempenho dos alunos, a ficha de identificação pessoal dos alunos, os relatórios do ano anterior, o comparecimento do professor e o controle da frequência dos alunos devidamente preenchidos. Esta caderneta é um instrumento de avaliação formativa também elaborada pelo Departamento de Gestão Escolar e Pedagógica, no qual os alunos são avaliados de acordo com seu desempenho individual, estando o professor constantemente levando em consideração o processo da aprendizagem e não o seu fim.

No sétimo módulo foi realizado um workshop no qual todos os professores puderam expor o material produzido com seus alunos durante o Programa e socializar as experiências vividas em sala e em campo com os alunos. Foram proporcionados momentos de diálogo e reflexão acerca dos saberes dos docentes do campo ao serem lembradas as ações desses docentes durante o Programa. Ao final do programa os professores participantes receberam um certificado com carga horária de 140 horas pela participação nesse programa de formação continuada para educadores do campo.

3.1.3 Orçamento básico para a realização do programa

Quadro 4: Orçamento Básico para a realização do programa

Quant.	Item	Valores	
		Un.	Total
20	Cartazes de Acompanhamento das Atividades da Turma	R\$ 5,00	R\$ 100,00
300	Adesivos para acompanhamento da frequência dos professores nos módulos de formação, entrega dos relatórios e preenchimento das cadernetas de avaliação formativa.	R\$ 0,10	R\$ 30,00
250	Adesivos no formato de folha para serem colados nos cartazes de acompanhamento das atividades das turmas na medida em que forem sendo cumpridas as atividades.	R\$ 0,16	R\$ 40,00

	TOTAL GERAL	R\$ 170,00
--	--------------------	---------------

Fonte: Autor

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É desejo de muitos educadores provocar uma mudança em sua prática, aproveitando-se de conhecimentos teóricos e de alternativas pedagógicas que os auxiliarão na eficácia dessa mudança. Outro tanto há que carregam dentro de si a indiferença em relação à urgente e clara necessidade de revolução do paradigma educativo atual.

Este trabalho pretendeu refletir sobre uma dessas mudanças que acontecem no meio educacional ao se debruçar sobre a contribuição do Programa Saberes do Campo para a gestão pedagógica das escolas multisseriadas do município de Quixabeira, descrevendo as ações pedagógicas do Programa Saberes do Campo para as escolas multisseriadas do município de Quixabeira, tornando possível perceber que com o avanço da ciência e o crescente diálogo e reflexão acerca da ineficácia da escola atual e de sua urgente necessidade de mudança, nas instituições escolares cada vez mais aumenta a esperança de que a realidade se transforme a partir dos próprios atores educacionais, conscientes de que necessitam apropriar-se do saber da experiência, que é aquele que passa por dentro de cada um provocando uma revolução nos conhecimentos já existentes, promovendo a criação de conhecimentos novos e atualizados. Tal apropriação de conhecimentos e atualização docente nos meios educacionais provocará uma verdadeira transformação no aprendizado dos educandos, pois esse próprio processo de construção de conhecimentos, uma vez refletido e apropriado pelos professores, será entregue aos alunos, permitindo-lhes a merecida autoria e o tão sonhado protagonismo de que todo aluno tem direito.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: Por uma educação do campo. (Org) Mônica Castagna Molina. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** Carlos Minayo Gomes et al. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, 2002.

_____. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Cadernos SECAD 2 – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: março de 2007.

_____. **Guia para a formação de professores da Escola Ativa.** Brasília: MEC, 2005.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, vol 14, nº 2, PP. 273-291, 2001. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>> Acesso em: 15 fev. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Panorama da educação no campo.** Brasília: INEP, 2007.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. Galvão. **Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas.** I Encontro Internacional de Educação do Campo. Brasília-DF: Observatório de Educação do Campo, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder: crítica ao senso comum em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 33.ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In DUARTE, N. (Org). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas: Autores Associados, 2004.

YIGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar.** Porto: Porto Editora, 1999.