

## **A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA CLASSE MULTISSERIADA NA ÁREA RURAL NO SUL DO AMAZONAS**

**ZUIN, Aparecida Luzia Alzira<sup>1\*</sup>; DIAS, Juliane Santos<sup>2\*\*</sup>**

<sup>1</sup>Universidade Federal de Rondônia

<sup>2</sup>EMEB Aristotelino Alves Praeiro

alazuin@gmail.com\*

julianesdias@ig.com.br\*\*

### **RESUMO**

Este trabalho trata da formação dos docentes atuantes na classe multisseriada na área rural de Apuí, sul do Amazonas. O problema da pesquisa era descobrir se a formação do professor supria as necessidades pedagógicas do ensino nessa modalidade. A relevância da discussão envolveu a temática Educação do Campo, originária de estudos desenvolvidos pelo Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ambiente, Socioeconomia e Agroecologia, no estado do Amazonas. A fim de compreender melhor sobre essa modalidade de ensino,

apresentam-se as diferenças entre “Educação Rural” e “Educação do Campo” e como as nomenclaturas – rural e campo – se alteraram no decorrer dos tempos e foram adotadas nos projetos de políticas públicas voltadas à Educação do Campo (Programa Nacional de Educação 2014-2024; Parecer nº 36/2001). Por fim, das análises chegou-se à conclusão de que as faculdades cursadas pelos professores pesquisados não contemplam em suas grades curriculares disciplinas sobre Educação do Campo ou classes multisseriadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Classe multisseriadas. Educação do campo.

## **THE FORMATION OF TEACHERS IN ACTING MULTISSERIATE CLASS IN RURAL AREA IN THE AMAZON SOUTH**

### **ABSTRACT**

This work deals with the formation of which act teachers in multisseriate class in rural Apuí, south of the Amazon. The research problem was to find out if the formation of teachers was supplying pedagogical education needs in this modality. The relevance of the discussion involved the thematic education field, originating in studies developed by the Center for Research and Extension in Environmental, Socioeconomic and Agroecology in the state of Amazonas. In order to understand better about

this teaching modality shows the differences between “Rural Education” and “Rural Education” and how nomenclatures - rural and field - have changed the course of time, and have been adopted in public policy projects directed to Rural education (PNE 2014-2024; Document 36/2001). Finally, the analysis arrived to the conclusion that colleges frequented by the teachers do not contemplate in their curricula courses on Education Field or multisseriate classes.

**KEYWORDS:** Teacher education. Class multisseriate. Rural education.

## **FORMACIÓN DE PROFESORES QUE ACTÚAN EN CLASES MULTISERIADAS EN EL ÁREA RURAL DEL SUR DE AMAZONAS**

### **RESUMEN**

Este trabajo trata sobre la formación de los docentes que actúan en clases multiseriadas en el área rural de Apuí, al sur de Amazonas. El problema de investigación era averiguar si la formación de profesores de educación atendía a las necesidades pedagógicas de la enseñanza en esa modalidad. La relevancia de la discusión implicó el campo de la educación en el campo, originaria de estudios realizados por el Núcleo de Investigación y Extensión en Ambiente, Socioeconomía y Agroecología, en el estado de Amazonas. Con el fin de comprender mejor acerca de ese

tipo de educación, se muestran las diferencias entre “educación rural” y “educación del campo” y cómo las nomenclaturas – rural y campo – cambiaron en el curso del tiempo y fueron adoptadas en los proyectos de políticas públicas dirigidas a la educación del campo (Programa Nacional de Educación 2014-2024; Dictamen nº 36/2001). Por último, los análisis permiten concluir que las facultades cursadas por los profesores no incluyen en sus programas de estudios asignaturas sobre educación del campo o clases multiseriadas.

**PALABRAS CLAVE:** Formación del profesorado. Clase multiseriada. Educación del campo.

## **1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS À FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Denominado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) como Pedagogia da Terra, o curso de formação de professores se associa às lutas por questões ambientais e outras concepções. Carvalho e Rocha (2006) definem como um compromisso com a superação de uma visão centrada em questões ambientais e com a construção de sentidos da terra como um *habitat* humano, sendo fonte e lugar de vida, um organismo vivo. O caráter social do termo Pedagogia da Terra é reforçado pelas autoras, pois é um conceito coletivo construído a partir de lutas que envolveram valores e ideias dos ativistas do MST, propondo uma educação libertadora, de modo que possibilite a transformação da realidade em que estão inseridos.

O curso de Pedagogia da Terra é um curso de nível superior que se faz presente em todo o território nacional, tendo como objetivo formar educadores para lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental. Nessa direção, além do curso Pedagogia da Terra, há o Programa de Apoio à Formação Superior (Procampo) – licenciatura em Educação do Campo –, criado como uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) (BRASIL, 2009). Esse programa tem como objetivo o apoio à formação superior com licenciatura em Educação do Campo, em cumprimento às atribuições dessa secretaria na formulação de políticas públicas de combate às desigualdades educacionais históricas que sofrem as populações rurais.

Os movimentos sociais do campo têm conquistado espaços que lhes são de direito. Diante disso, várias universidades públicas criaram cursos contemplando a realidade do campesinato brasileiro, porém a efetivação da Educação do Campo não é condizente com as reais necessidades, haja vista seu pouco reconhecimento na esfera governamental.

Nessa seara, apresentamos o Programa Escola Ativa (PEA). O projeto do PEA, segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2004), serviria às escolas rurais multisseriadas como forma de garantir a oferta de ensino às populações rurais, tendo em vista que está caracterizada por populações dispersas e com baixa densidade demográfica (AZEVEDO, 2010).

O PEA, criado na Colômbia na década de 1960, visava à redução dos índices de reprovação e abandono da sala de aula por alunos de escolas multisseriadas. O programa passou

a ser difundido em outros países quase vinte anos depois de sua fundação na Colômbia; países esses possuidores dos mesmos índices de pobreza no campo e com baixo rendimento nas escolas rurais. O programa era visto como a única alternativa para a melhoria da qualidade nessas escolas (BEZERRA NETO; BEZERRA; CAIADO, 2011).

Assim, o PEA chegou ao Brasil no final dos anos 1990. Implementado a partir de 1997, em convênio com o Banco Mundial, tinha como objetivo a melhoria do rendimento dos alunos de classes multisseriadas rurais. Atualmente tem como foco a formação de professores e a melhoria da infraestrutura das escolas, propondo mudanças na organização do trabalho docente, com vistas a constituir-se como o único programa voltado especificamente às classes multisseriadas no país (GONÇALVES, 2009).

Segundo o Projeto-Base do PEA, a metodologia tem como pressuposto o fato de que o aluno é sujeito ativo e participante do processo de ensino e aprendizagem, e este deve estar associado à sua vida e cotidiano. A ideia do projeto é a de que não se pode trabalhar com a multissérie da mesma forma que se trabalha com a turma seriada, por isso propõe alternativas de organização e funcionamento dessas turmas (BRASIL, 2008). Para compreender o contexto de implementação do PEA no Brasil nos anos de 1990, Azevedo (2010, p. 70) ressalta: “[...] esse debate é resultado de uma abordagem multicultural que reivindica o reconhecimento da heterogeneidade do campo e atenda às reivindicações educativas de grupos como os trabalhadores rurais, os ribeirinhos, os quilombolas, os pescadores, entre outros”.

Em maio de 1996, surgiram as primeiras discussões sobre essa iniciativa por via governamental, quando técnicos do Projeto Nordeste (MEC) e dos estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo Banco Mundial a participarem, na Colômbia, de um curso sobre a socialização da experiência formulada por um grupo de educadores que, segundo o MEC, havia mais de vinte anos lograva sucesso no enfrentamento dos problemas educacionais das classes multisseriadas colombianas (BRASIL, 2005).

Após essa iniciativa, no mesmo ano realizou-se em Brasília um seminário coordenado por representantes da Colômbia, quando foram reunidos todos os secretários de educação e diretores de ensino para que pudessem conhecer e decidir a respeito da adesão à metodologia proposta pelo programa. Depois dessa reunião, vários membros presentes aderiram ao PEA; no

mesmo ano, os técnicos em educação se deslocaram até a Colômbia para capacitação específica (AZEVEDO, 2010).

Ao final do Projeto Nordeste, em 1999, o programa se vinculou ao Fundescola, e as ações implementadas se espalharam pelas regiões que compõem a Zona de Atendimento Prioritário (ZAP). Esse processo ocorreu em cinco fases, conforme exposto nas Diretrizes para Implementação da Estratégia Metodológica do Escola Ativa (BRASIL, 2005).

A primeira compreendeu o período denominado de implantação e testagem: foi o momento de formulação, implementação, acompanhamento do programa e de seu amoldamento à realidade brasileira, observando a sua efetividade e procurando a afirmação pela qualidade da mudança em sala de aula. Essa fase compreendeu o período de 1997-1998, em Estados da região Nordeste, como o Rio Grande do Norte, contemplando, inclusive, o município de Jardim do Seridó, campo empírico de nossa pesquisa. Na fase seguinte – a partir de 1999 – houve, segundo o MEC, uma expansão do Escola Ativa, em razão de solicitações por parte de estados e municípios do Nordeste e do Centro-Oeste. A terceira fase foi caracterizada pela consolidação do Escola Ativa, conforme definido pelas diretrizes do Programa. Nessa etapa, criou-se a rede de formadores (multiplicadores), envolvendo os estados e municípios nas ações de formação e de monitoramento [...]. Na quarta fase – definida como a expansão II –, ampliou-se o programa para aquelas áreas que não compunham a ZAP, envolvendo outros municípios por meio da expansão autônoma, ou seja, atribuindo-lhes responsabilidades, como a de capacitar os seus professores, dotar as escolas de estrutura física e de *kit* pedagógico, entre outras. Assim, coube ao Fundescola a distribuição dos materiais para a formação dos professores e dos Guias de Aprendizagens para os alunos. Na quinta etapa (Disseminação e Monitoramento), a implantação e o monitoramento do programa vincularam-se às ações educacionais da CGFOR/Diretoria de Programas Especiais/FNDE/MEC, composta por uma rede de gestores, técnicos, professores, alunos e pais que, segundo as Diretrizes (BRASIL, 2005a), objetivam apoiar e garantir a sustentabilidade do Programa Escola Ativa nos estados e nos municípios. (AZEVEDO, 2010, p. 71-72).

Para expansão do programa, dentro das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Ações Articuladas (PAR), o material didático-pedagógico e os módulos de capacitação dos profissionais foram reformulados e expandidos para os estados e o Distrito Federal. Esse processo envolveu os técnicos das secretarias estaduais e do Distrito Federal e os professores das universidades públicas. Esses assumiram a formação dos supervisores pedagógicos e professores que iriam trabalhar com o PEA em seus respectivos estados (AZEVEDO, 2010).

Nas diretrizes orientadoras do PEA, tem-se o compromisso com o sucesso dos educandos, respeitando a diversidade cultural, regional e comunitária em sua essência e organização (BRASIL, 2005). No projeto, defende-se uma concepção de educação voltada para a

transformação social, compreendida como um vínculo orgânico entre processos educativos, políticos, econômicos e culturais, voltada para os valores humanistas (BRASIL, 2008). A metodologia proposta privilegia a autoaprendizagem e o trabalho em grupo. Esse método de ensino é modular e se utiliza de livros didáticos específicos, voltados às diretrizes propostas ao envolvimento participativo das comunidades nas atividades educativas. Visa ainda ao desenvolvimento de ações para a formação e qualificação continuada dos professores e técnicos estaduais e municipais, bem como o acompanhamento técnico, de modo que possam se apropriar dos fundamentos teórico-metodológicos do PEA (AZEVEDO, 2010).

Para Gonçalves (2009), o PEA chegou ao Brasil como um pacote educacional, diferentemente do que ocorreu na Colômbia na década de 1980, pois lá foi desenvolvido gradativamente. A implantação do programa no Brasil, acompanhado de críticas, refletia nas composições das forças políticas vigentes. As críticas provinham dos defensores de um projeto alternativo de educação para o campo; além disso, havia ainda uma disputa por uma definição de política de educação que melhor atendesse aos interesses do país em relação à educação para o meio rural. O Programa Escola Ativa, como programa específico para as classes multisseriadas, de acordo com Gonçalves (2010, p. 141), parte de dois pontos que são considerados importantes:

Em primeiro lugar, vai ao encontro de demandas do Movimento por uma Educação do Campo pelo acesso à escola pública e gratuita nas comunidades rurais [...]. Em segundo lugar, a ênfase do PEA na melhoria das condições de infraestrutura das escolas do meio rural atende a uma demanda histórica – ainda que de maneira insuficiente e eivada de contradições.

O autor nos traz aspectos positivos, no sentido de que as discussões dos movimentos são pautadas segundo a necessidade e condizentes às especificidades do campo, como é o caso do programa direcionado para a escola multisseriada. Por outro lado, coloca pontos problemáticos durante seu processo de investigação:

[...] No processo de implementação do PEA há uma relação vertical de poder que se repete em várias instâncias: a coordenadora municipal tende a repetir o mesmo caráter vertical existente na prática e no discurso dos coordenadores estaduais e nas ações da agenda ministerial, as professoras têm dificuldades em implementar práticas democratizantes do espaço escolar, em suas comunidades, e de participar da produção coletiva de conhecimento. (GONÇALVES, 2010, p. 141).

Bezerra, Bezerra Neto e Lima (2011) reconhecem que, apesar das limitações e dos problemas com o PEA, esse programa trouxe contribuições relevantes para os professores que trabalham na perspectiva do ensino multisseriado, porque atende à realidade das escolas do campo. Ainda consoante esses autores, há uma preocupação na valorização do ambiente, da cultura local, da vivência e do conhecimento que o aluno já possui, buscando, assim, uma articulação entre os saberes prático e científico. Salientam a necessidade de se problematizar a relação discurso-prática dos professores, de modo que se saiba em que medida esses pressupostos são contemplados:

Entendemos que um aspecto relevante do curso refere-se à sua potencial capacidade de atingir um grande número de educadores de forma indireta, pois a formação de técnicos seria realizada simultaneamente com a formação dos educadores. Neste sentido, na medida em que os técnicos recebem a formação estariam repassando suas aprendizagens para os educadores da rede nos microcentros. (BRASIL, 2008, p. 36).

Contudo, mesmo atingindo um grande número de professores, segundo os autores, a formação se tornou superficial, pois não havia espaço para reflexão ou estudos teóricos aprofundados, para que se caracterizasse como uma verdadeira formação. Para Bezerra, Bezerra Neto e Lima (2011), o que ocorria era um treinamento, e não a qualificação, porque o professor assumia o papel de executor de ações sem autonomia no processo.

Além da crítica mencionada acima sobre o processo formativo dos docentes para a Educação do Campo, Wolff (2007, p. 38) também contribui enfatizando que a política educacional desse projeto para os trabalhadores do campo tinha o propósito criar novos hábitos culturais para o consumo de produtos agrícolas oriundos dos Estados Unidos (EUA), “[...] tornando os agricultores dependentes dos adubos, dos venenos, das sementes e dos créditos agrícolas”. Tem-se aí que a educação era acoplada aos modelos econômicos desenvolvidos nos EUA, não muito diferente do que ainda ocorre nos dias atuais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996 – pouco avançou nesse sentido ao tratar sobre a educação e formação do professor do campo.

Arboleda (2004 apud AZEVEDO, 2010) aborda sobre a necessidade de inovações metodológicas para as classes multisseriadas, dado que um professor leciona em várias séries simultaneamente precisando organizá-las em pequenos grupos. Para isso, é preciso desenvolver estratégias flexíveis, apoiadas por materiais especialmente desenvolvidos para a aprendizagem autônoma e de trabalho cooperativo.

Deve-se concordar com o autor, no sentido de que apenas treinamento não é suficiente para superar os desafios das condições e das políticas pedagógicas em escolas organizadas com essa modalidade – multisseriada. Nesse contexto, merece destaque a luta do Movimento dos Sem-Terra para que a Educação do Campo fosse absorvida com mais atenção pelos governos, na tentativa de fazer com que políticas públicas dessa monta se direcionassem à formação do docente, a fim de atuar especificamente na Educação do Campo. A importância de tal proposta busca, sobretudo, entender e/ou definir a Educação do Campo para que a identificação da escola ali localizada tenha relevância.

No artigo 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, temos 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. (BRASIL, 2002, p. 32).

Prosseguindo com os embasamentos teóricos de Correia e Rocha (2013, p. 358), as autoras citam que:

A instituição dessa diretriz representou avanços para a educação e formação do professor do campo, no entanto é imperativo, ainda, que tais mudanças sejam efetivadas na prática, sobretudo aquelas que tratam da carreira do docente que atua nesse local, tendo em vista que esse profissional desempenha papel fundamental como agente de transformação desse espaço.

A relevância que se confere à formação do professor atuante no campo corrobora o que postula Molina (2009, p. 191), no sentido de proporcionar formação política e incorporar à prática docente a “[...] centralidade dos diferentes tempos e espaços formativos existentes na vida do campo, nas lutas dos sujeitos que aí vivem e que se organizam para continuar garantindo sua reprodução social nesse território”.

Desse modo, estaria condizente com o que se propõe na lógica desses estudos, isto é, para que o aluno seja atendido como digno de condição humana, a educação a ele oferecida deve ser fundamentada em princípios e valores inerentes à própria proposta. Para alcançar tais objetivos, primeiramente a formação do docente deve ser o foco dessas atenções.

## 2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Para alguns entendedores, o conceito de campo é o mesmo que de rural e se contrapõe ao urbano. Zona rural é o espaço compreendido no campo. É uma região não urbanizada, destinada às atividades da agricultura e pecuária, extrativismo, turismo rural, silvicultura ou conservação ambiental. É no espaço rural onde se produz grande parte dos alimentos consumidos no espaço urbano. Algumas vezes, as áreas rurais e urbanas não são facilmente identificáveis, em razão da grande integração que tem ocorrido entre elas. Entretanto, algumas características se sobressaem em cada paisagem. Na zona rural, há grandes áreas verdes, que podem ser naturais ou cultivadas. É nessa região que são desenvolvidas, sobretudo, as atividades do setor primário de produção: agricultura, pecuária e extrativismo. Em geral, na zona rural encontramos pouca concentração de pessoas e de construções, sendo marcante a presença de elementos naturais, como rios e grande área de vegetação.

Para atender às necessidades da zona denominada de campo, as lutas pela Educação do Campo têm se reforçado nos últimos anos, educação esta que surge em oposição à Educação Rural, porque “rural” diz respeito ao termo instituído por ruralistas como forma de subordinar os camponeses, tentando, assim, prover espaço de políticas de educação para “civilizar” e manter a submissão dos povos do campo. Dessa forma, por quase um século a Educação Rural não propôs políticas reais e não promoveu o desenvolvimento educacional desses povos, mas permaneceu como espaço de domínio político dos ruralistas (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004).

O termo “campo”, segundo Arroyo e Fernandes (1999), é resultado de uma terminologia declarada pelos movimentos sociais e deve ser adotado com veemência pelas autoridades governamentais e pelas políticas públicas educacionais. Essa expressão, de acordo com Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), tem como propósito uma reflexão sobre o atual sentido do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que tentam hoje garantir a sobrevivência desse trabalho, numa constante busca pelo resgate da diversidade de sujeitos que compõem a categoria camponesa, conforme cada região: caipira, sertanejo, lavrador, seringueiro, sitiante, colono, roceiro, agregado, meeiro, assentado, sem-terra, ribeirinho (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004).

Nessa perspectiva, a denominação “do campo” tem se estendido, demarcando o papel dos sujeitos do campo, bem como a importância da educação na sua formação e desenvolvimento, desde que carregue consigo o conjunto de conhecimentos e práticas que incitam políticas as quais compreendam o campo como um espaço emancipatório, território fértil para a construção da democracia e solidariedade (BRASIL, 2004). Por isso, denomina-se “Educação do Campo”, já que “[...] o lugar não é apenas um quadro de vida, mas um espaço vivido, isto é, de experiência sempre renovada, permitindo, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro” (SANTOS, 2001, p. 114). É na vivência do dia a dia que acontecem as mudanças na configuração do espaço; e desempenhamos papel revelador quando fazemos parte desse espaço, como no caso do campo.

Para o autor, é necessário debater sobre a importância da Educação do Campo, para que não a pensemos apenas como um local, mas seja vista como um espaço de mudança; afinal, só há transformações no discurso quando se passa a perceber o lugar onde se vive.

Para falar da Educação do Campo, analisamos os termos legais que norteiam a educação nacional, a fim de que pudéssemos apresentar como tem sido tratada a Educação do Campo na legislação educacional brasileira, o que nos remete ao contexto histórico das políticas públicas pertinentes à formulação da educação nacional e, concomitantemente, à Educação do Campo.

Na primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 –, faz-se menção à Educação Rural em seu artigo 105, abordando como os poderes públicos iriam instituir e amparar os serviços e as entidades mantenedoras das escolas ou centros na zona rural. Esse espaço deveria ser capaz de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais (BRASIL, 1961). Nota-se que a Educação Rural é deixada a cargo dos municípios. O Governo Federal suprimiu seu papel de garantir educação pública de qualidade aos trabalhadores do campo:

Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de Educação Rural sem condições de auto-sustentação [sic] – pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos. (LEITE, 1999, p. 39).

A segunda versão da LDBEN – Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 –, em seu artigo 1º, tratou do ano e semestre letivo das aulas para essa modalidade escolar; a referência à Educação Rural no parágrafo 2º dita como a instituição poderia organizar os períodos letivos e as férias; as férias deveriam ser nas épocas de plantio e colheita de safras. Essa lei se encontrava distanciada da realidade sociocultural do campesinato brasileiro e não integrou as pretensões do processo escolar rural em suas instruções fundamentais, como também não pensou em possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos povos do campo (LEITE, 1999).

A Constituição de 1988 e a vigente LDBEN rompem, pelo menos do ponto de vista teórico, com a perspectiva que desatrela a educação das cidades e do campo, no que diz respeito às políticas oficiais de educação. Porém, vale destacar que as questões específicas à construção coletiva do projeto diferenciado de Educação do Campo em nosso tempo são complexas, especialmente quando partimos da história educacional do país. Observa-se que a educação pública de qualidade dos trabalhadores do campo e das cidades é um direito negado de forma repetitiva, dada as condições precárias de funcionamento das escolas (FOERSTE, 2009).

É notória a garantia do direito à educação constante na vigente Carta Magna (1988) e na própria LDBEN (1996), contudo, na realidade, deve-se atentar não apenas para a oferta, mas para as condições de funcionamento das escolas merecedoras de atenção. No tratamento à oferta para as populações rurais, cabe suscitar o artigo 28 da referida lei:

Art. 28 – Na oferta de educação básica para população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar e as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

No artigo acima, nota-se as menções à: população rural, vida rural, todavia Leite (1999) alerta para as necessidades de construir uma escola pública de qualidade para o campo, isso significa lutar pela superação das contradições, nos seguintes termos: 1 – quanto aos aspectos político-pedagógicos: baixa qualidade de vida na zona rural; desvalorização da cultura rural; forte infiltração da cultura urbana no meio rural; conseqüente alteração nos valores socioculturais campestinos em detrimento dos valores urbanos; 2 – quanto à situação do professor: presença do professor leigo; formação essencialmente urbana do docente; questões relativas a transporte e

moradia; clientelismo político na convocação dos educadores; baixo índice salarial; função tríplice: professora/merendeira/faxineira; 3 – quanto à clientela da escola rural: condição do aluno como trabalhador rural; distância entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais; dentre outros.

Muito se tem discutido sobre a dicotomia entre campo e cidade, todavia não se trata aqui de discutirmos apenas as diferenças, e sim de considerarmos a urgência de uma educação que inclua social e economicamente os povos do campo. Conforme Arroyo (2005, p. 126), a situação das escolas do campo é frágil e vulnerável, afinal é “[...] no campo que se fecham escolas quando se mudam os dirigentes dos governos municipais, ou se levam os meninos de um lado para o outro”.

Para atualização sobre o assunto, observa-se que na atual versão do PNE (2014/2024) não se faz mais uso da expressão “Educação Rural”. Isso constitui uma mudança, mesmo que pequena, não somente na perspectiva dos avanços alcançados pelos movimentos sociais, mas também na efetivação de outra visão sobre a Educação do Campo inclusiva e como política de Estado, uma vez que é necessário “[...] manter programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas do campo, bem como de produção de material didático e de formação de professores para a Educação do Campo” (BRASIL, 2010, p. 25).

Nesse sentido, a política de Educação do Campo precisa ser concebida de modo que a educação da e na cidade não seja superior à do campo. A partir dessa compreensão, impõem-se novas relações baseadas na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade, nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento (BRASIL, 2004), de modo a propiciar o acesso à Educação do Campo com qualidade.

## **2.1 Ensino multisseriado na Educação do Campo**

Arroyo (2007) diz que a ênfase dada à educação como um direito universal significa uma grande conquista, porém é necessário avançar no conhecimento das diferenças e suas especificidades. Assim, temos que o direito à educação de qualidade condiz com sua realidade;

nesse sentido, a Educação do Campo no campo. Para isso, podem-se caracterizar as escolas multisseriadas com as classes unidocentes ou multisseriadas como:

[...] junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupados em 'séries') em uma mesma classe, geralmente submetidos à responsabilidade de um único professor; [essa] tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Norte e Nordeste. (SANTOS; MOURA, 2010, p. 35).

Historicamente, as classes multisseriadas surgem no país após a expulsão dos jesuítas, em 1759. A partir desse fato, com ou sem vínculo com o Estado, foram os professores que de fazenda em fazenda ensinavam as primeiras letras às crianças. Mais tarde, as classes foram criadas oficialmente pelo Governo Imperial, pela Lei Geral do Ensino de 1827. O artigo 1º do documento determinava que em todos os lugares mais populosos houvesse as Escolas de Primeiras Letras (ATTA, 2003; NEVES, 2000).

Nesse contexto, numa tentativa de suprir a falta de professores, é instituído no país, no início do século XIX, por meio do artigo 10 da Lei Geral do Ensino, de 15 de outubro de 1827, as Escolas das Primeiras Letras, conhecidas de "ensino mútuo", método este em que o professor instruía os alunos de idades e níveis diferentes simultânea e coletivamente; nesse método, para cada classe um professor ensinava e utilizava material igual para todos. O que marca o ensino mútuo e o difere do ensino individual são os monitores. Os monitores eram ensinados pelos professores e deveriam fazer o papel de auxiliares no processo de ensino-aprendizagem dos demais alunos. Esse ensino era oferecido em espaços improvisados, igrejas, câmaras municipais, ou mesmo na casa dos professores (BASTOS, 2005 apud RAMALHO, 2008).

Ainda segundo Ramalho (2008), no Brasil não houve implantação do método monitorial/mútuo, conforme os idealizadores ingleses preconizaram. O que de fato ocorreu foi a adoção de medidas legais e discussões políticas sobre as vantagens e desvantagens do referido método e das dificuldades de implantação de escolas de ensino mútuo.

O Método Lancaster trazido ao Brasil, referido pela autora Neves (2000), consistia num sistema de monitoria em que os alunos ditos mais "avançados" na aprendizagem ensinavam os menos "avançados" ou mais novos. Assim, buscava-se difundir o que se chamava até então de "ensino mútuo". Nesse diapasão, o ensino de pessoas de diferentes idades e níveis de aprendizagem foi assumido e incentivado pelo Estado como uma inovação educacional (SANTOS; MOURA, 2010).

O ensino mútuo tem vestígios no sistema atual, em especial nas classes multisseriadas, pois muitas vezes o docente precisa contar com o apoio dos seus alunos para auxiliarem no monitoramento em sala de aula.

A construção dos denominados “Grupos Escolares” (1893) marca a história da educação no Brasil, porque, segundo Rodrigues (2009), o ensino nessas escolas era ministrado em prédios suntuosos. A intencionalidade da suntuosidade escolar servia para “valorizar” a República, pressupondo, ao mesmo tempo, qualidade na instrução oferecida, por não serem mais utilizados os ditos locais improvisados, desqualificados para as tarefas escolares. Porém, no mesmo período, o meio rural não foi contemplado com a construção de nenhum prédio escolar que se encaixasse nos padrões modernos envolvendo os princípios da higiene e da pedagogia, tais como nas cidades.

Dessa forma, enquanto nos centros urbanos era vivenciado o processo de modernização, com a construção de prédios escolares apropriados e com a implantação do ensino seriado, que visava à homogeneização das turmas e à potencialização do trabalho docente, o meio rural era deixado às margens do progresso (RODRIGUES, 2009).

Somente a partir da República e, mais fortemente, a partir da década de 1920, foram se popularizando, sobretudo nas cidades, os Grupos Escolares, organizados de forma seriada, por idade e por nível de domínio das aprendizagens esperadas e, na zona rural, apesar da instituição dos Grupos, permaneceram funcionando as escolas isoladas, multisseriadas, o que, para atender a problemas de ordem demográfica, em locais de baixa densidade populacional, vem ocorrendo até hoje. (SANTOS; MOURA, 2010, p. 41).

Os Grupos Escolares acabaram se tornando símbolo de modernização educacional no início do século XX no país, expandindo-se nas décadas seguintes. Esses grupos são responsáveis pela difusão do modelo curricular seriado, instituindo, assim, a fragmentação do ensino e a racionalização do trabalho pedagógico (SANTOS; MOURA, 2010).

Já na década de 1960, a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 –, em seu artigo 105, que tratava sobre a questão de como os poderes públicos iriam instruir e amparar serviços e entidades, transferiu para os municípios a responsabilidade de arcar com as despesas das escolas fundamentais do meio rural (BRASIL, 1961). Isso levou a um processo de agravamento nas condições pedagógicas, administrativas e financeiras, considerando que os municípios não possuíam condições de assumirem tais encargos.

Consoante Leite (1999), o governo suprimiu seu papel na garantia de educação pública de qualidade aos trabalhadores do campo. Tratar da Educação do Campo é propiciar a reflexão sobre aspectos de sua realidade, entender seus processos educativos na multiplicidade de proporções que os constituem como processos políticos, sociais e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade. Não é apenas fundar escolas, mas dar suporte material e humano para que esta funcione adequadamente.

Deve-se concordar com o autor no sentido da necessidade de escolas estruturadas no campo, para que pudessem garantir a qualidade no ensino. O que se pode perceber é que, nas discussões e debates sobre a Educação do Campo, as classes multisseriadas não são contempladas, mas tratadas como estratégia emergencial, no formato de escolas isoladas. Outro dito da precarização do ensino no campo é a insuficiência de número de alunos para a divisão das turmas seriadas.

Essas escolas/classes encontram grandes dificuldades na garantia de seu funcionamento no sistema educacional brasileiro. Além de muitas vezes correrem o risco de fechar, por não haver demanda de alunos, essas escolas são marginalizadas pela sociedade, porque são vistas como instituições de ensino deficientes (SOUZA; SANTOS, 2007). Mesmo com dificuldades, as classes multisseriadas não deixaram de existir; até os dias atuais, principalmente nas regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, as escolas isoladas da zona rural, mesmo com a baixa densidade demográfica, resistem aos desafios modernos.

Arroyo e Fernandes (1999, p. 26-27) afirmam que: “A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana, como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada ainda algo que vamos destruir para um dia criar a escola seriada do campo”.

Conforme Hage (2004, p. 3-4):

No meio rural, os sujeitos se ressentem do apoio que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dispensar às escolas, sentindo-se discriminados em relação às escolas da cidade, que assumem prioridade em relação ao acompanhamento pedagógico e formação dos docentes. Os gestores públicos justificam a ausência do acompanhamento pela falta de estrutura e pessoal suficiente para realizar a ação. Essas situações no conjunto associam a multissérie aos prejuízos na aprendizagem, motivando os sujeitos do campo, a considerá-la ‘um mal necessário’ e perseguirem sua transformação em turmas seriadas, como alternativa para que o sucesso na aprendizagem ocorra.

Desse modo, é necessária a compreensão de que a Educação do Campo envolve a heterogeneidade cultural e intelectual e deve proporcionar profundas trocas de experiências que devam estar incorporadas ao trabalho desenvolvido em sala de aula. Afinal, essas escolas têm resistido ao tempo e às críticas, e isso é demonstrado em dados, conforme pontuam Rocha e Hage (2010, p. 18): “[...] o Censo Escolar de 2009 indica a existência de 49.305 escolas exclusivamente multisseriadas no país, em um contingente expressivo de 1.214.800 de estudantes nelas matriculados”. As classes multisseriadas são presença viva no cenário educacional e padecem do silenciamento e preconceito, além de funcionarem em condições de precariedade:

[...] prédios escolares com uma arquitetura inadequada (apertada, mal iluminada, mal arejada, com mobiliário considerado ultrapassado para as escolas urbanas), geralmente constituída de uma única sala de aula (chamada pejorativamente de ‘escola isolada’), relegada ao descaso: quase sempre faltam livros, materiais didáticos, merenda escolar; o transporte oferecido é inconstante. (SANTOS; MOURA, 2010, p. 36).

Para análise, os dados do Censo Escolar demonstram que em 2002 existiam 107.432 escolas no meio rural; em 2009, esse número reduziu para 83.036, o que significa que 24.396 estabelecimentos de ensino fecharam. Já em 2010, o Censo registrou 78.828 escolas, o que confirma um declínio ao longo do tempo. Dessa forma, o problema da súbita redução do número de instituições é um dos grandes desafios enfrentados no que diz respeito ao direito à Educação no Campo, na garantia de oferta e de condições de permanência dos alunos nessas escolas (MOLINA; FREITAS, 2011).

### **3 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO CAMPO: O CASO DE APUÍ, NO AMAZONAS**

Muitas pesquisas acadêmicas sobre formação docente têm ganhado espaço nos últimos quinze anos. Consoante Rodrigues (2009), houve uma preocupação em conhecer o processo de ensino-aprendizagem, bem como didática e a identidade do professor como ativo dentro e fora da escola. Contudo, a formação docente para atuar no campo, assim como na multissérie, não é contemplada com tópicos recorrentes nas pesquisas, não sendo recorrente também nos currículos de formação, seja na fase inicial ou na formação continuada.

Para autores como Rocha e Hage (2010), os professores que lidam com as classes multisseriadas não são adequadamente preparados para esse tipo de trabalho, pois apresentam dificuldades na organização do processo pedagógico, na elaboração dos planos de ensino e na formulação da avaliação para cada ano (série), fazendo-se necessária uma orientação, formação e exemplificação para efeito de melhoria no ensino.

Conforme Veiga (2008), a formação do professor é o ato de formá-lo e educá-lo. Isso se desenvolve ao longo do tempo, individual ou coletivamente, no sentido da construção de saberes que são adquiridos na experiência ou aprendizagens, e essas acontecem de forma gradativa, envolvendo vários elementos sociais, culturais, etc.

Para que possamos pensar em uma escola de qualidade para os sujeitos do campo, é preciso repensar a formação inicial e continuada do docente. Não é possível aceitar qualquer proposta, porque não serão alcançados resultados satisfatórios.

Em meio às especificidades da educação voltada para o campo, Rocha e Hage (2009) destacam que, para as escolas do campo, a formação docente deve ser ampliada, visto que as dimensões educativas presentes nessa realidade assim o exigem. Essa formação deve contribuir para transformar a prática na escola. Segundo Evangelista (2005, p. 40):

Os professores das escolas das comunidades rurais não estariam sendo atendidos nas suas necessidades de formação para uma atuação docente inovadora e diversificada, para o desenvolvimento de um conteúdo de ensino significativo para os alunos e dentro da singularidade de uma realidade.

Dessa forma, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001) ressaltam que os cursos de formação para os professores do campo deverão ter conteúdos que contribuam para a atuação desses profissionais. Ao se pensar no projeto educacional para o campo, não se pode deixar de levar em consideração a relevância da interação entre os saberes das vivências construídas no campo e os produzidos nas universidades. Segundo as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo:

A Educação do Campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual ou coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. (BRASIL, 2004, p. 22).

De acordo com Rodrigues (2009), as tentativas de implantar formação diferenciada para o professor do campo ainda permanecem negligenciadas, principalmente no que dizem respeito ao ensino multisseriado. A formação inicial não é suficiente para resolver todos os assuntos que são enfrentados pelo docente no decorrer de seu trabalho, porém é um ponto de partida, por isso a formação continuada é o que dará suporte para os professores que atuam (ou atuarão) em multissérie, em particular aqueles que têm que “se agarrar” aos saberes práticos, porque os cursos de formação docente raramente contemplam a modalidade multisseriada.

O educador que trabalha com Educação do Campo lida com muitas dificuldades, assim sua formação deve ser pensada de maneira mais atenciosa, como aponta Silva (2005, p. 49):

A formação do professorado deve ser formulada numa perspectiva de contribuir para a sua profissionalização docente, o que compreende o direito à formação inicial, em todos os níveis, em um processo permanente de formação continuada em serviço, possibilitando que o/a professor/a possa atuar com o mesmo grau de eficiência no campo e na cidade.

Consta nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (2002) que é dever dos sistemas estadual e municipal assegurarem a formação do professorado atuante nessa área, seja no magistério ou em nível superior, e os cursos oferecidos deverão englobar conteúdos do meio rural, conhecimentos voltados para o campo, para a vivência do educador que ali exercerá suas atividades docentes.

Nesse sentido, Arroyo (1999) alerta para o risco da formação do professor do campo, considerando que não pode implicar a negação da cultura e identidade do camponês. O autor sugere que os cursos de formação docente para o campo devem estar voltados para a cultura do homem do campo, de modo que a estrutura curricular seja condizente com as matrizes culturais desses povos. Assim, é preciso que as práticas pedagógicas e a organização curricular dos cursos de formação dialoguem constantemente com a realidade campesina. Dessa forma, a educação, como dizem Resende e Bezerra Neto (2008), parte da realidade dos alunos, a qual deve ser compreendida pelo docente para que possa desenvolver sua práxis.

A fim de conseguir tal intento, os grupos organizados do campo criaram uma estratégia propositora: uma educação para além do capital, no campo. Com esse viés, a formação adaptada da cidade para o campo tende a atender ao magistério no campo e, por conseguinte, a ocupar os espaços institucionais de formação, como as universidades públicas. Esse espaço se deu por meio

de convênios entre o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), os coletivos organizados do campo e as universidades públicas. Arroyo (2007) diz que esse espaço originou-se da consciência da especificidade da formação de professores do campo.

A partir das diretrizes e dos parâmetros que regem a educação nacional, com a preocupação pertinente às condições educacionais do campo em todo o país, pesquisamos os professores de ensino multisseriado em Apuí, no Amazonas. Dos entrevistados, no número de doze, quatro não passaram por nenhum curso de formação continuada ou de aperfeiçoamento destinado ao ensino em multissérie; um deles passou pelo Programa Escola Ativa (PEA), do qual só participaram professores atuantes a partir do ano de 2008. Os demais pareceram ter certa dificuldade em definir os programas dos quais fizeram parte; é certo que não se pode condená-los, visto que todos os programas são de 1º ao 5º ano, mas não podemos deixar de mencionar que foi uma pergunta específica e direcionada para as classes em questão.

Percebeu-se que os programas ofertados são do Governo Federal, mas não visam ao atendimento de professores específicos do campo, e que a organização escolar oferecida é diferenciada da classe multisseriada. O único programa direcionado à temática é o Programa Escola Ativa, contudo não foi efetivado no município. No município, não há formação docente para que os professores possam se qualificar e atender às classes multisseriadas. Outro problema observado é a precariedade nas condições do trabalho docente; as escolas multisseriadas de Apuí são todas de madeira; uma escola, inclusive, foi citada por um dos entrevistados como palafita<sup>1</sup>. Quando perguntados sobre as condições dessas salas e o que seria necessário mudar nesse cenário, sete dos professores relataram que o espaço é pequeno para o trabalho e que também não há local para os alunos fazerem as refeições.

Sobre as dificuldades de lecionar nessa modalidade, as respostas recorrentes foram: “pouco tempo” (4), “dar atenção a todos” (4) e “alfabetizar a maioria” (4). Essas respostas se relacionam à formação, pois nota-se a dificuldade de lidar com o ensino, de aplicar seu planejamento, de alfabetizar alunos que, apesar de estarem cursando o 3º ou 5º anos, ainda não são alfabetizados. Alguns desses fatores estão ligados à constante rotatividade do professorado de ensino multisseriado, visto que, devido às condições às quais estão submetidos – carga

---

<sup>1</sup> Diz-se da casa construída acima d'água, de lago ou de terreno alagado, sobre estacas fixas no fundo.

horária em sala, as dificuldades pedagógicas e a falta de concurso público –, alguns professores não retornam no próximo ano letivo, ou são lotados em outras localidades. Relatou-se também a busca por metodologias que auxiliem no processo de ensino, uma vez que tais profissionais não passaram por formação para o multisseriamento que os auxiliasse no trabalho docente.

Dessa maneira, segundo as falas dos educadores, a maior dificuldade encontrada quanto à prática em classes multisseriadas diz respeito à quantidade de séries numa mesma turma, dadas as más condições de infraestrutura da escola, no que tange às questões do tempo quanto às demandas da árdua tarefa de alfabetizar. Diante desses aspectos educacionais, a formação inicial ou continuada do professor de multissérie apuiense tem necessidade de passar por reformulações, tanto nos currículos das universidades que dispõem os cursos de Pedagogia no município quanto na disposição da Secretaria Municipal de Educação para propiciar a esses professores educação continuada, abarcando o ensino multisseriado, e não os relegando ao cumprimento de uma legislação, ou de um currículo. Acredita-se ser preciso o esforço para que sejam implantadas nas escolas reformas que deem atenção à criação de condições de aprendizagem não só para os estudantes, mas também para os professores na mesma situação.

A motivação desses docentes se divide expressivamente entre: cinco professores estão na multissérie porque veem seus “alunos alfabetizados”, o que para eles é o primordial; os outros sete relataram que ainda permanecem por “necessidade”.

Por fim, pode-se conferir que, nas escolas multisseriadas em Apuí, no Amazonas, ocorre um currículo deslocado da cultura das populações do campo, situação essa que precisa ser superada, pois têm sido predominantes nos sistemas de ensino concepções que desvalorizam as identidades culturais das populações do campo. Outro aspecto que merece ser destacado é aquele que exige do professor várias competências, isto é, para focar o processo de ensino-aprendizagem de qualidade, na escola multisseriada, o professor tem que ser dinâmico, uma vez que precisa dar assistência a mais de uma série. Para isso, é de suma importância o acompanhamento pedagógico regular para que os professores sejam auxiliados, com o reconhecimento de métodos eficientes no desenvolvimento de sua prática pedagógica, de modo que suas aulas se tornem mais significativas e a Educação do Campo mais próxima da realidade que mereça.

Nesse sentido, o que se espera na Educação do Campo? Ora, se há dificuldades nas escolas da zona urbana, o que se pensar das zonas rurais onde são ministradas as aulas com esse

formato didático-pedagógico? Para que o docente que trabalha nas classes multisseriadas consiga desempenhar com afinco a educação com qualidade social, é urgente, além de investimentos em infraestrutura, investimentos na qualificação desse profissional, haja vista que são considerados polivalentes nas suas atividades.

Não basta apenas alterar a nomenclatura de “Educação Rural” para “Educação do Campo”, como se, com isso, fossem resolvidos os problemas históricos da educação dos povos do campo; é preciso também atentar para outros fatores que se aliam à falta de política pública voltada para o ensino e formação na perspectiva multisseriada, os quais têm contribuído para a falta de motivação dos professores nessa modalidade. Dos resultados apresentados, espera-se que as reflexões possam ser debatidas para se repensar o ensino multisseriado no campo em Apuí (AM).

#### 4 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, W. P. *Práticas pedagógicas no meio rural*. Manaus: UA: Fapeam, 2004.

ARRROYO, M. G. Os desafios de construção de políticas para a Educação do Campo. In: PARANÁ. *Educação do Campo: cadernos temáticos*. Curitiba: Seed, 2005. p. 47-58.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores do campo. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. *A educação básica e o movimento social do campo*. Brasília, DF: MEC, 1999.

ATTA, D. Escola de classe multisseriada: reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: PRADEM. *Escola de classe multisseriada*. Salvador: UFBA, 2003. p. 9-21.

AZEVEDO, M. A. *Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)*. 2010. 215 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S.; CAIADO, K. R. M. Escola Ativa: qual a sua contribuição para a educação do trabalhador do campo? In: BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. (Org.). *Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa*. São José: Premier, 2011. p. 9-18.

BEZERRA, M. C. S.; BEZERRA NETO, L.; LIMA, E. N. Programa Escola Ativa: de que educação para o trabalhador do campo estamos falando? In: BEZERRA NETO, L. B.; BEZERRA, M. C. S. (Org.). *Educação para o campo em discussão: reflexões sobre o Programa Escola Ativa*. São José: Premier, 2011. p. 19-42.

BRASIL. *Escola Ativa: diretrizes para implantação e implementação da estratégia Escola Ativa*. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. *Escola Ativa: projeto base*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e as Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 36, de 4 de dezembro de 2001. Sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 mar. 2002.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 2010.

BRASIL. *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: caderno de subsídios*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

BRASIL. Resolução nº 6, de 17 de março de 2009. Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 mar. 2009.

CARVALHO, L. F. O.; ROCHA, M. I. A. Pedagogia da terra. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 12, n. 72, p. 60-65, 2006.

CORREIA, R. A. C.; ROCHA, S. A. Formar-se professora para a educação do/no campo: percepções de licenciandas do campo em memoriais de formação. *Revista de Educação*, Campinas, v. 18, n. 3, p. 355-366, 2013.

EVANGELISTA, A. B. *A universidade e os professores de escolas rurais: suas concepções e sua prática docente*. 2005. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2005.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-63.

FOERSTE, E. Educação do Campo: quem assume esta tarefa? In: FOERSTE, E.; SCHÜTZ, F.; CALIUARI, R. (Org.). *Educação do Campo: povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade*. Vitória: UFES, 2009. p. 13-25.

GONÇALVES, G. B. B. *Trabalho docente na Escuela Nueva e na Escola Ativa: um estudo comparado da Reforma Educacional no Campo*. Mimeo, 2009.

GONÇALVES, G. B. B.; ROCHA, M. I. A.; RIBEIRO, V. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? In: ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-60.

HAGE, S. A. M. Classes multisseriadas: desafios da Educação Rural no estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, S. A. M. (Org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gutemberg, 2005. p. 42-60.

HAGE, S. A. M. Editorial. *Comunica multissérie*, Belém, v. 1, n. 1, s.p., 2004.

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

MENDONÇA, S. R. *Estado e Educação Rural no Brasil: alguns escritos*. Niterói: Vícios de Leitura, 2007.

MOLINA, M. C. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Minas Gerais. In: ROCHA, M. I. A.; MARTIN, A. A. (Org.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 185-197.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011.

NEVES, M. F. O Método Lancaster e a memória de Martim Francisco. In: ANPED, 23., 2000, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2000.

RAMALHO, M. N. M. *Na roça, na raça... eu me tornei professor: um estudo sobre a formação docente de professores de classes multisseriais no Norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha*. 2008. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

ROCHA, I. M. A.; MARTINS, A. A. (Org.). *Educação do Campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Org.). *Escola de direito reinventando escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

RODRIGUES, C. L. *Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas*. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Geras, Belo Horizonte, 2009.

SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V. *Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, J. R. Da Educação Rural à Educação do Campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas. In: COLÓQUIO DE EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 4., 2010, Laranjeiras. *Anais...* Laranjeiras: UFS, 2010. p. 2-11.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SILVA, M. S. Diretrizes Operacionais para Escolas do Campo: rompendo o silêncio das políticas educacionais. In: BAPTISTA, F. M. C.; BAPTISTA, N. Q. (Org.). *Educação Rural: sustentabilidade do campo*. 2. ed. Feira de Santana: UEFS, 2005. p. 30-53.

SOUZA, M. A.; SANTOS, F. H. T. Educação do Campo: prática do professor em classe multisseriada. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, 2007.

VEIGA, I. P. A. *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008.

WOLFF, E. Á. *Fundamentos psicossociais da formação de educadores do campo*. 2007. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

Recebido em 26 de julho de 2016.

Aceito em 25 de outubro de 2016.