



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MILENA DE LIMA MASCARENHAS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ÂMBITO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA:
RELAÇÕES/IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES(AS) NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA**

FEIRA DE SANTANA - BA

2018

MILENA DE LIMA MASCARENHAS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ÂMBITO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA:
RELAÇÕES/IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES(AS) NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Antonia Almeida Silva

FEIRA DE SANTANA - BA

2018

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

M361e Mascarenhas, Milena de Lima

Educação do campo no âmbito do Programa Escola Ativa :
relações/implicações na formação continuada de professores(as) no
município de Feira de Santana / Milena de Lima Mascarenhas . - 2018.
125 f.: il.

Orientadora: Antonia Almeida Silva.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Feira de Santana,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Educação do Campo. 2. Professores – Formação. 3. Programa
Escola Ativa – Feira de Santana , BA. I. Silva, Antonia Almeida, orient. II.
Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU: 37(1-22)(814.22)

Lívia Sandes Mota Rabelo – Bibliotecária CRB5/1647

AGRADECIMENTOS

Jamais terminaria a escrita dessa dissertação sem agradecer aqueles que são parte da minha história e que tornaram possível a realização deste estudo. Minha eterna gratidão a vocês:

Ao meu Deus, o Senhor da minha vida! Sem ti nada posso, nada sou!

Ao meu esposo Fábio, amor, amigo e companheiro. Pelo incentivo maior para que eu vivesse esta experiência tão enriquecedora. Obrigada pelo amor e cuidado destinado a mim. A João Arthur, nosso filho, meu maior presente e minha força diária. Ainda durante o processo de seleção soube que você estava a caminho. Me tornei mãe e mestranda ao mesmo tempo. Sempre soube que não seria fácil, mas eu consegui! Os meus maiores sonhos chegaram juntos, a maternidade e o mestrado. Ao mesmo tempo em que agradeço peço desculpas meu filho, pelas vezes que te coloquei pra dormir mais cedo para que eu pudesse ler e escrever, quando você queria brincar mais um pouquinho, pelas vezes que fiquei trancada dentro do escritório escrevendo e você achando que mamãe não estava em casa. Aos meus pais, Artur Mário e Dora, vocês que são a minha base, me educaram e sempre me incentivaram a lutar pelos meus sonhos. Sei que mesmo sem entender direito o que é o mestrado e o que é uma dissertação me apoiam e estão orgulhosos de mim. Sem vocês eu não chegaria até aqui.

À minha irmã, Márcia pela amizade mais sincera, pela torcida mais fervorosa e por acreditar em mim mais do que eu mesma.

Aos meus sobrinhos queridos, Raquel, Matheus, Allan e Israel vocês são esperança e a força da juventude.

À minha orientadora Antonia, por me aceitar como orientanda mais uma vez, por me fazer sair de cada encontro de orientação com as forças renovadas, obrigada pelas palavras de incentivo e respeito em cada e-mail trocado. Obrigada pela compreensão do tempo necessário para adaptação à maternidade e à pesquisa. Suas ações tornaram o caminho da pesquisa muito mais tranquilo.

À professora Ludmila e ao professor Cláudio por aceitarem participar da banca de qualificação e, conseqüentemente, da defesa.

RESUMO

Esta pesquisa tematiza o Programa Escola Ativa e foi orientada pela seguinte questão: Quais as implicações do Programa Escola Ativa na organização e funcionamento das escolas do campo e sua repercussão na formação continuada de professores no município de Feira de Santana? Em diálogo com esta questão, o objetivo geral foi analisar as implicações do Programa na organização e funcionamento das escolas do campo e sua repercussão na formação de professores no município. Constituíram-se como referências de análises duas categorias centrais: educação do campo e formação de professores, notadamente a formação continuada. A Educação do Campo foi assumida como um movimento de resistência às relações de dominação que emanam da visão ruralista e, portanto, põe em relevo uma concepção de educação que apreenda a relação entre o espaço social e os direcionamentos que visam a emancipação da classe trabalhadora. Da concepção de formação de professores coadunamos da mesma ideia de Nóvoa (1992) quando afirma que o território da formação é habitado por atores individuais e coletivos, numa construção humana e social, na qual os diferentes envolvidos possuem autonomia na condução dos seus projetos próprios. Neste sentido, procurou-se explorar a sua dimensão de formação continuada, a partir da ideia de, Rodrigues e Esteves (1993) quando apontam que a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas. A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, assumida em razão do entendimento de que este tipo de abordagem possibilita a análise do objeto investigado na sua complexidade e multiplicidade de formas de manifestação, incluindo a exploração das interfaces entre as dimensões objetivas e subjetivas que lhes dão conformidade na tensão entre o prescrito e o efetivado em contextos e relações de disputa. Os instrumentos selecionados para auxiliar na coleta dos dados foram a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. Por meio dos dados coletados e das análises desenvolvidas concluiu-se que grandes são os entraves para efetivação de uma política pública de Educação do Campo, considerando que os movimentos que compõe essa construção são, por vezes, movimentos descontínuos, marcados por tensões e disputas entre forças políticas. No que concerne à política de Educação do Campo no município de Feira de Santana, não existem ações efetivas para sua implementação. Quanto a formação de professores, observou-se a inexistência de uma política de formação de professores do campo em Feira de Santana

e que as ações realizadas não caracterizaram o delineamento de uma compreensão própria de formação pela rede. A implementação do Programa Escola Ativa no município se inseriu como parte da tentativa de atenção diferenciada para o campo, com foco nas classes multisseriadas, mas subordinadas às orientações externas dos setores que se constituíram como gestores do Programa. Todavia, isto por si só não caracterizou a existência de uma política de Educação do Campo no município.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de Professores. Programa Escola Ativa. Classes multisseriadas.

ABSTRACT

This research thematizes the Active School Program and was guided by the following question: What are the implications of the Active School Program in the organization and operation of the rural schools and its repercussion in the continuous training of teachers in the municipality of Feira de Santana? In dialogue with this question, the general objective was to analyze the implications of the Program in the organization and functioning of the rural schools and its repercussion in the training of teachers in the municipality. Two central categories were constituted as references of analyzes: education of the field and formation of teachers, especially the continuous formation. Field Education was assumed as a resistance movement to the relations of domination that emanate from the ruralist vision and, therefore, it emphasizes a conception of education that apprehends the relation between the social space and the directives that aim at the emancipation of the working class. From the conception of teacher training, we agree with Nóvoa (1992) when he states that the territory of formation is inhabited by individual and collective actors, in a human and social construction, in which the different stakeholders have autonomy in the conduct of their own projects. In this sense, we sought to explore their continuing education dimension, based on the idea of

Rodrigues and Esteves (1993) when they point out that training is not exhausted in initial training and must be pursued throughout the career in a coherent and integrated way, responding to the felt training needs. The methodology adopted was of a qualitative nature, assumed by the understanding that this type of approach allows the analysis of the object investigated in its complexity and multiplicity of forms of manifestation, including the exploration of the interfaces between the objective and subjective dimensions that give them conformity in the tension between the prescribed and the effected in contexts and relations of dispute. The instruments selected to assist in data collection were documental research and semi-structured interviews. Through the data collected and the analysis developed, it was concluded that the obstacles to the implementation of a Public Education Policy in the Field are great, considering that the movements that make up this construction are sometimes discontinuous movements, marked by tensions and disputes between political forces. Regarding the Field Education policy in the municipality of Feira de Santana, there are no effective actions for its implementation. Regarding teacher training, it was observed that there was no

training policy for teachers in the field in Feira de Santana, and that the actions carried out did not characterize the design of an own understanding of training by the network. The implementation of the Escola Activa Program in the municipality was inserted as part of the attempt of differentiated attention to the field, focusing on the multisite classes, but subordinated to the external orientations of the sectors that constituted themselves as managers of the Program. However, this in itself did not characterize the existence of a Field Education policy in the municipality.

Keywords: Field Education. Teacher training. Active School Program. Multiseries classes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Mapa de Localização do município de Feira de Santana - Bahia.....	59
Figura 2 - Distribuição da população de Feira de Santana nas área urbana e rural.....	60
Figura 3 - Mapa de localização dos distritos de Feira de Santana/Bahia.....	60
Figura 4 - Ficha individual de controle de progresso do aluno.....	90
Figura 5 - Ficha familiar do aluno.....	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Crescimento do Produto Interno Bruto municipal de Feira de Santana (2010-2013).....	61
Quadro 2 - Crescimento do Índice de Desenvolvimento Humano (1991 - 2010).....	62
Quadro 3 - Síntese panorâmica dos componentes do Índice de Desenvolvimento Humano – educação - Feira de Santana (1991 - 2010).....	63
Quadro 4 - Número de escolas por etapa de ensino e dependência administrativa anos 2000.....	63
Quadro 5 - Quantidade de escolas da Rede Municipal de Feira de Santana, por etapa e localização (2007-2010).....	64
Quadro 6 - Relação de Escolas Extintas por Distrito - 2014.....	71
Quadro 7 - Ampliação do Programa Escola Ativa em Feira de Santana (2001 - 2010)..	79
Quadro 8 - Recomendações à Área 2 – Formação de professores e técnicos para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas e cumprimento da Lei 10. 639/03.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- APLB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- EJA - Educação de Jovens e Adultos
- ENERA - Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
- FACE - Faculdade de Educação
- FHC - Fernando Henrique Cardoso
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDESCOLA - Fundo de Fortalecimento da Escola
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
- IES - Instituições de Ensino Superior
- IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- MAB - Movimento dos Atingidos por Barragens
- MEC - Ministério da Educação
- MMC - Movimento das Mulheres Camponesas
- MPA - Movimentos dos Pequenos Agricultores
- MST - Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
- PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
- PEA - Programa Escola Ativa
- PEN - Programa Escuela Nueva
- PHC - Pedagogia Histórico-Crítica
- PIB - Produto Interno Bruto

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRADIME - Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação

PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC - Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana

THC - Teoria Histórico Crítica

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UNB - Universidade de Brasília

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

ZAP - Zona de Atendimento Prioritário

SUMÁRIO

1INTRODUÇÃO	15
2A QUESTÃO AGRÁRIA E AS LUTAS DO/NO RURAL NO BRASIL: DOS CONFLITOS À CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	27
2.1A QUESTÃO DA TERRA E DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONFLITOS DE CLASSE E AS RELAÇÕES DE PODER.....	27
2.2DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ORDENAMENTO JURÍDICO PÓS 1930.....	33
2.3LUTAS SOCIAIS E A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.....	42
2.4AS AÇÕES PRÓ-EDUCAÇÃO DO CAMPO NO NOVO CENÁRIO: O DEBATE SOBRE AS CLASSES MULTISSERIADAS E O PROGRAMA ESCOLA ATIVA.....	51
3A EDUCAÇÃO DO/NO RURAL EM FEIRA DE SANTANA E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	58
3.1FEIRA DE SANTANA: ASPECTOS GEO-ECONÔMICOS E SOCIAIS.....	58
3.2A OFERTA DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO.....	63
3.3O ORDENAMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA.....	65
3.4NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA.....	69
3.5O PROGRAMA ESCOLA ATIVA NA BAHIA: ADESÃO, AJUSTES E DESDOBRAMENTOS EM FEIRA DE SANTANA.....	72
4A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA: OS PERCURSOS E AS PERCEPÇÕES DOS (AS) PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS	81
4.1A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: DOS EMBATES ÀS AÇÕES.....	81
4.2O PERCURSO FORMATIVO DO PEA EM FEIRA DE SANTANA E A PERCEPÇÃO DAS PARTICIPANTES.....	86
4.3FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO, PARA ALÉM DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA.....	99
5CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES.....	120

APÊNDICE A - Quadro síntese da relação de estudos de pesquisa em educação sobre o Programa Escola Ativa no Brasil.....	121
APÊNDICE B - Quadro síntese da relação de dissertações sobre educação do campo no município de Feira de Santana.....	123
APÊNDICE C - Roteiro Para Entrevista Professor (A).....	124
APÊNDICE D - Roteiro Para Entrevista Coordenador (A).....	125
APÊNDICE E - Roteiro Para Entrevista Diretor (A).....	126

1 INTRODUÇÃO

O Estado brasileiro vem acumulando ao longo de sua existência débitos de diferentes ordens na atenção aos povos que vivem e produzem a sua existência no meio rural, incluindo a garantia do direito à educação em todos os seus níveis e etapas. Por muito tempo estes povos sequer foram incluídos em políticas específicas para a educação e, quando muito, foram associados a projetos educacionais pasteurizados pelas formulações subordinadas aos interesses dos setores economicamente dominantes, a exemplo do que se convencionou chamar de “ruralismo pedagógico” (CAVALCANTE et al., 2017). Este, na explicação de Calazans (1993, p. 25), buscava difundir “uma educação que levasse o homem do campo a compreender o “sentido rural da civilização brasileira” e a reforçar os seus valores, a fim de fixá-lo a terra”.

Neste sentido, é que os trabalhadores camponeses desencadearam processos de lutas políticas pela aquisição de direitos sociais, como o direito a terra e o acesso às políticas públicas educacionais, bem como em defesa da “Educação do Campo” em contraposição à “Educação Rural”.

Neste trabalho conceituamos Educação Rural e Educação do Campo como concepções que se expressam enquanto propostas antagônicas de educação e escolarização para o meio rural. Historicamente, a Educação Rural vincula-se ao projeto de sociedade da classe dominante que se traduz pelos latifundiários. Para Souza (2008), na trajetória da educação rural o homem do campo foi concebido como exemplo do atraso e a política educacional se organizou em conformidade com os interesses capitalistas predominantes, enquanto a Educação do Campo, em contraponto a essa visão, valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento.

A Educação do Campo foi gestada na concentração das lutas pela reforma agrária e é incompatível com o modelo de agricultura capitalista do latifúndio e agronegócio. Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com agricultura camponesa, com agroecologia popular (CALDART, 2004b).

De acordo com a autora:

Nesta perspectiva, é preciso avançar na reflexão que combina diferentes políticas voltadas à população do campo, e que vincula a educação a um projeto de desenvolvimento com diferentes dimensões; isto não pode ser confundido com o atrelamento da educação a modelos econômicos estreitos, visão muito própria da chamada educação rural no Brasil. A Educação do Campo se afirma no combate aos 'pacotes' (tanto agrícolas como educacionais) e na tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado (CALDART, 2004b, p. 16-17).

Neste sentido, a organização e a luta dos trabalhadores e trabalhadoras foram os canais de onde emergiram horizontes que procuraram distinguir os interesses dos grandes proprietários daqueles que não tem propriedade ou as tem como meio de produção da existência e não como instrumento de exploração. As lutas pela terra, com ênfase na Reforma Agrária, encampadas por movimentos sociais populares e movimentos sindicais, dentre os quais destaca-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), foram e ainda são estruturantes da identidade, da organização e da construção de processos de resistência aos interesses do capital. Ainda que não se possa falar em movimentos sociais ou políticos uniformes, os setores que assumiram a resistência aos interesses do capital, também entenderam que ao lado da luta pela terra, outras questões sociais, como a educação, são parte das lutas que organizam a classe trabalhadora.

Na compreensão de Arroyo et al. (2004):

A Educação do Campo, que tem sido tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (p. 176).

E como parte disso é que se pode falar de uma nova concepção de educação escolar para os povos que vivem no contexto rural, sob a designação de “educação do campo”, no sentido de possibilitar a construção da identidade política, a valorização da cultura e dos saberes de comunidades tradicionais, assim como o acesso ao conhecimento sistematizado. Esta concepção se contrapõe às práticas que negam a cultura e a identidade dos setores populares e a sua emancipação e propõe a distinção entre educação rural e educação do campo com base no pressuposto de que a educação do campo encontra-se no centro de uma luta de classe em que se tem de “optar por um ou por outro modelo de desenvolvimento do campo” (MUNARIM, 2016, p. 177).

Trata-se, portanto, de uma concepção que põe em relevo a defesa do movimento por uma educação do/no campo, no sentido de apreender a relação entre o espaço social e os direcionamentos assumidos pelos seus protagonistas. Como ressalta Caldart (2004, p.149): “No: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

As políticas públicas, incluindo as de educação, no entanto, não são movimentos contínuos e de caráter exclusivamente ascendente. Por essas características são marcadas por tensões e disputas entre forças políticas, o que nos chama a olhar para educação do campo em seus movimentos de constituição como uma política pública em construção/disputa. Deste modo as lutas sociais do campo são combustíveis para a formulação de políticas, mas a sua materialidade não se encerra na concepção.

Existem sim tensões de concepções teóricas entre os sujeitos hoje envolvidos com a Educação do campo e é importante apreendê-las, discuti-las, mas não podemos perder de vista que os parâmetros do debate das ideias devem ser dados pela análise do movimento da realidade concreta, sob pena de não participarem dele ou, pior, ajudarem a fortalecer posições políticas conservadoras, sobre o campo e sobre a educação dos trabalhadores. Em síntese o que gostaria de defender/reafirmar é a necessidade e a importância, política, teórica, de compreender este fenômeno chamado de Educação do campo em sua historicidade, o que implica buscar apreender as contradições e tensões que estão na realidade que a produziu e que a move, e que ela ajuda a produzir e mover; que estão no ‘estado da coisa’, afinal, e não apenas nas ideias ou entre ideias sobre o que dela se diz (CALDART, 2009, p.37-38).

No entendimento de Caldart (2004b), um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento pela Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação.

Para Silva et al.(2010, p. 268):

(...) as políticas públicasconstituem-se em movimentos complexos que arregimentam esforços de diferentes agentes para dar corpo a séries de ações e comportamentos que produzem repercussões na vida social. Tal compreensão busca, simultaneamente, destacar o Estado além do aparelho do governo e as políticas públicas como movimentos multilaterais de proposições e decisões coletivas que disputam as agendas de Estado e sua hegemonia.

Frente a essas formulações depreende-se que o Programa Escola Ativa (PEA), objeto desta pesquisa, instituído pelo governo federal, constituiu-se como um dos meios de dar corpo às políticas para educação do campo, em resposta às lutas sociais dos setores organizados que, a partir do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA),realizado em 1997, em Luziânia-Goiás, possibilitou que os

debates sobre a Educação do Campo fossem projetados para construção de um grande movimento nacional. Após o I ENERA, o movimento nacional denominado “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” balizou o início da luta por uma educação voltada para os povos que constituem o campo brasileiro.

Entretanto, como será tratado no decorrer deste trabalho, mesmo o PEA sendo implantado a partir dessas articulações e reivindicações dos povos do campo, o Programa não conseguiu responder às exigências dos movimentos que congregaram forças em torno de uma Educação do Campo.

De acordo com Silva (2011, p. 175):

...houve muitas discordâncias por parte dos movimentos sociais em defesa de uma educação do campo de qualidade, haja vista que eles não concebiam e muitos têm resistência de concebê-la como um programa que de fato atenda a realidade dos povos do campo, das águas e das florestas, pois entendem que a concepção de educação e de formação instituída, apresenta-se como uma imposição que se afasta dos princípios educacionais do campo.

Nas declarações oficiais, o Programa Escola Ativa foi instituído com a finalidade de auxiliar o trabalho educativo com classes multisseriadas e, para este fim, propôs-se a reconhecer e valorizar todas as formas de organização social, características do meio rural brasileiro, garantindo a igualdade de condições para acesso e permanência na escola (BRASIL, 2010).

É neste contexto de implementação de políticas de formação de professores que atuavam em classes multisseriadas que foi implementado o Programa Escola Ativa no município de Feira de Santana.

O interesse em realizar um estudo sobre a formação dos educadores e das educadoras surgiu a partir das experiências enquanto coordenadora pedagógica numa escola da rede municipal de Feira de Santana situada no meio rural. As ações de coordenação e acompanhamento do trabalho pedagógico em uma escola, possibilitaram maior aproximação com universos rurais, o que fez acentuar meu interesse pela temática da formação docente e, mais especificamente, a formação continuada de profissionais que atuam em escolas inseridas nesse contexto.

Como forma de conhecer e aprofundar os estudos sobre a educação do campo no município e no Brasil, foi realizado um levantamento no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com a

finalidade de identificar a produção relacionada à educação do campo, no período de 2007 a 2016, com ênfase no Programa Escola Ativa e na formação continuada.

No que concerne aos estudos sobre educação do campo no município de Feira de Santana, foram localizados 2 trabalhos, um voltado para a educação infantil e outro para políticas de educação do campo no município. A pesquisa desenvolvida por Gonçalves (2013) intitulada “O estado da arte da infância e da educação infantil do campo: debates históricos, construções atuais” se propôs a investigar e mapear as produções relacionadas à infância e à Educação Infantil do Campo no período de 2002-2012, concluindo que a área carece, com urgência, de mais pesquisas que qualifiquem seu debate. Já a pesquisa de Lima (2014), intitulada “A política pública da educação do campo em Feira de Santana: entre o dizer e o fazer”, buscou analisar os significados produzidos pela política pública nacional da Educação do Campo no município, bem como analisar possíveis desdobramentos, chegando à conclusão de que não existem explicitamente ações compreendidas pela política pública nacional da Educação do Campo em Feira de Santana-BA.

Dos estudos voltados para a formação continuada para professores de classes multisseriadas foram encontrados 2 trabalhos: Silva (2002) e Santos (2016). O estudo de Silva (2002), denominado “As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada” permitiu compreender a contribuição da formação continuada na formação dos professores no que se refere às suas necessidades, apesar de não contemplar as particularidades das classes multisseriadas, evidenciando a necessidade de um trato específico dessa temática (SILVA, 2002).

Por sua vez, o trabalho de Santos (2016) denominado “A Pedagogia Histórico-Crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do campo” teve como objetivo analisar as necessidades, os desafios e as possibilidades de formação de professores dessas classes, tomando como referência uma experiência formativa desenvolvida no município de Feira de Santana/Bahia. Os resultados das análises indicaram as possibilidades da Pedagogia Histórico-Crítica enquanto teoria pedagógica crítica para contribuir com o trabalho educativo em escolas do campo com classes multisseriadas, apontando como necessário o diálogo entre essa teoria pedagógica, a Educação do Campo e a formação de professores, no sentido de assegurar à classe trabalhadora um ensino de qualidade (SANTOS, 2016).

Foram também encontrados 12 trabalhos que continham no título o termo “Programa Escola Ativa” no período de 2007 a 2016, sendo 3 teses de doutorado e 9 dissertações de mestrado, nenhuma delas no estado da Bahia.

Como resultado desse mapeamento foram encontradas duas pesquisas referentes ao Programa Escola Ativa que tem como foco principal a formação de professores, notadamente os estudos de Barradas (2013) e Silva (2011).

O trabalho de Silva (2011), denominado “Programa Escola Ativa: política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula” teve como objetivo central o estudo das concepções de formação e de educação do campo que são apresentados pela política do Programa Escola Ativa (PEA) no recorte histórico de 2007 a 2011 no município de Concórdia do Pará. Como resultado, enfatizou que a concepção de formação continuada está em descompasso com a demanda de formação esperada pelos professores atuantes em escolas multisseriadas, visto que uma parcela significativa de docentes necessita de formação inicial (SILVA, 2011).

Já o trabalho de Barradas (2013), intitulado “Educação do campo: formação continuada de professores do programa escola ativa em Buriti (MA)”, apresentou como objetivo analisar as diretrizes educacionais norteadoras e o processo de formação continuada de professores do campo do PEA, bem como identificar os aspectos, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento profissional na perspectiva dos professores e de acordo com o que estabelece a formação continuada do programa. Os resultados obtidos apontam que, embora a proposta de Formação Continuada contribua para o desenvolvimento pessoal e profissional dos sujeitos, há desafios a serem enfrentados, uma vez que a dicotomia cidade/campo permeia todo o processo de criação e desenvolvimento do Programa (BARRADAS, 2011).

Os trabalhos citados indicam que embora alguns estudos venham sendo desenvolvidos com enfoque na educação do campo, não houve pesquisas nesse período que combinasse a relação entre a formação continuada de professores e a proposta de formação do Programa Escola Ativa, incluindo a problematização dos seus fundamentos político-pedagógicos.

Em face desses dados e da minha trajetória profissional, percebi a necessidade de pesquisar a formação continuada dos professores do Programa Escola Ativa, nas

escolas do campo no município de Feira de Santana. Visando contribuir para a compreensão das políticas educacionais no município, a questão norteadora da pesquisa foi formulada nos seguintes termos: Quais as implicações do Programa Escola Ativa na organização e funcionamento das escolas do campo e sua repercussão na formação continuada de professores no município de Feira de Santana?

Em relação direta com a questão, o objetivo geral da pesquisa foi analisar as implicações do Programa Escola Ativa na organização e funcionamento das escolas do campo e sua repercussão na formação de professores no município de Feira de Santana. E como objetivos específicos:

- Caracterizar a organização e funcionamento das escolas do campo em Feira de Santana;
- Analisar o Programa Escola Ativa e seus fundamentos político-pedagógicos;
- Caracterizar e analisar as propostas de formação continuada para os professores que atuam no campo implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana no período de 2001 a 2012;
- Confrontar as formações continuadas para professores do campo implementadas pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana com a formação continuada dos(as) professores(as) que atuavam sob a orientação do Programa Escola Ativa no município de Feira de Santana no período de 2001 a 2012.

Como marco temporal, o período de 2001 a 2012 foi escolhido pelo fato de se concretizarem as ações de implementação e desenvolvimento do Programa Escola Ativa em Feira de Santana, marcado por dois momentos distintos. No período de 2001 a 2007 o PEA teve sua gestão a cargo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) e no período de 2008 a 2012 a gestão do programa esteve sob responsabilidade da Coordenação Geral de Educação do Campo pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)¹.

¹A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2011 foi acrescentada o eixo inclusão como resposta ao movimento político em favor das lutas pelas políticas inclusivas, criada em 2004 e reestruturada em 2011, essa secretaria é denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI (BRASIL, 2011).

Neste mesmo recorte temporal, entre 2001 a 2012, houve uma mudança de governo federal, desencadeando grandes expectativas por parte dos movimentos sociais populares e organizações sindicais que estavam a frente das formulações depreendidas na luta pela construção de uma política educacional para o campo, consolidada enquanto política de educação do campo a partir de articulações para melhoria do ensino nas escolas do campo, a exemplo de ações referentes à formação de professores, investimentos em infraestrutura e material didático.

Considerando a centralidade dos termos educação do campo e formação de professores para o estudo, eles também foram elevados à condição de categorias de análise em face da força explicativa que trazem para ajudar na compreensão do objeto e no alcance dos objetivos da pesquisa. Para Fernandes e Molina (2004), a Educação do Campo é aquela que pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos. Concorde-se ainda com a ideia de Caldart (2009) que a Educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo.

Para Caldart (2009, p. 36):

Discutir sobre a Educação do campo hoje, e buscando ser fiel aos seus objetivos de origem, nos exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas.

Ainda neste sentido, a autora pontua que, hoje uma diversidade de sujeitos sociais se colocam como protagonistas da Educação do campo e, embora muitas vezes não sejam orientados pelos mesmos objetivos, deslocam o protagonismo dos movimentos sociais e dos camponeses (CALDART, 2009).

D'Agostini (2009) corrobora com essa afirmação, quando diz que:

O conceito de educação do campo foi desenvolvido inicialmente no interior do MST e demais movimentos sociais do campo que a partir da pressão política e das reivindicações para que o Estado assumisse a educação pública no/do campo tomou a dimensão de política pública. Entretanto, há diversos “novos movimentos sociais”, organismos de classe, governos, ONG's, etc. que têm utilizado a terminologia com os mais diversos sentidos, o que indica a necessidade de cuidado ao tratarmos do tema.

Considerando essas questões, o estudo da categoria Educação do Campo avalia-se como fundamental nesse estudo, para entender a materialidade de sua origem bem

como as tensões/disputas engendradas na área social, especialmente no campo educacional. Discussões a respeito da luta e mobilização pela educação do campo, em sua dimensão política, sua trajetória e experiência acumulada dos movimentos sociais de trabalhadores do campo tem conquistado espaço desencadeando estratégias para efetivação do direito à educação.

Esse movimento tem feito denúncias, especialmente em relação à precariedade da oferta educacional, do transporte escolar, do fechamento das escolas públicas localizadas no campo, da infraestrutura das escolas, da inadequação do material didático bem como da formação deficiente de professores. Além disso, se constitui como uma importante ferramenta para a transformação das condições de vida da população do campo, abordando a reforma agrária, as políticas públicas e a expansão dos direitos sociais.

Assim, a categoria formação de professores, atrelada às concepções de educação do campo, foi fundamental para o desenvolvimento da pesquisa à medida que possibilitou análise não só sobre o processo de formação em si, mas quanto à sua relação intrínseca com o desenvolvimento de uma educação de qualidade, uma vez que formação de professor é pressuposto para garantia dessa educação. Da aceção geral de formação de professores procurou-se explorar a sua dimensão de formação continuada, a qual, de acordo com Sacristán (1998, p. 81) compreende que a formação continuada de professores se constitui enquanto “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”. E em se tratando de professores do campo, o desenvolvimento dessa formação se caracteriza ainda mais cogente, tendo em vista os aspectos sociais, políticos e culturais do campo, procurando iluminar suas especificidades.

Neste sentido, procuro realçar aqui o alerta de Arroyo (2007), ao configurar o tema das políticas de formação de educadores do campo e relacioná-la a uma prática emancipatória que se consolida pelas experiências que são transformadas em saber. Decorre daí o entendimento de que a formação inicial de educadores, ao lado da formação continuada e específica para os educadores das escolas do campo, é uma das demandas dos movimentos sociais que concatenam forças para concretização de uma educação do/no campo.

A formação de professores, na interpretação de Nóvoa (1992), não pode ser vista dissociada do saber e nem pode estar alheia ao território em que o profissional atua. Rodrigues e Esteves (1993) apontam que a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas.

No que tange a pesquisa, constitui-se de um estudo de natureza qualitativa. Este tipo de abordagem possibilitou o contato direto com o objeto investigado na sua complexidade, além da multiplicidade de instrumentos dos dados a serem coletados, como também a participação direta dos sujeitos envolvidos. De acordo com Minayo (1994, p. 21), a abordagem qualitativa trabalha “[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

E como forma de analisar a formação continuada de professores que atuam no campo no município de Feira de Santana e com a intenção de contemplar a questão dessa pesquisa, foram selecionadas a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados.

A escolha pela pesquisa documental se deu por acreditar que esse instrumento viabiliza a análise e reflexão daquilo que foi planejado, elaborado e executado, bem como possibilita ampliar os conhecimentos acerca do objeto deste estudo. Para a pesquisa documental utilizamos os documentos oficiais do Programa Escola Ativa, elaborados para orientar a implantação do referido programa, assim como o Projeto Base. Também fizeram parte da pesquisa documental os arquivos disponibilizados pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)² como relatórios, resumos, textos, etc.

A entrevista se constituiu um instrumento fundamental para ajudar a elucidar elementos que os documentos não teriam esclarecido suficientemente. Conforme Minayo (1994), a entrevista privilegia a obtenção de informações através da fala individual. Desta forma, o pesquisador pretende extrair informações que ampliem o repertório da pesquisadora na busca de entendimentos sobre o objeto. Sendo assim, para complementar a pesquisa lançamos mão da entrevista semiestruturada enquanto um dos instrumentos utilizados.

²Após reformulação o Programa Escola Ativa desenvolveu os processos formativos em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Na Bahia, a Universidade Federal da Bahia -UFBA representada pela Faculdade de Educação – FACED.

A importância da entrevista semiestruturada no desenvolvimento dessa pesquisa se deu pela possibilidade de apreender o diálogo em questão de forma flexível, possibilitando que fossem exploradas nuances que surgiram no decorrer da entrevista. Segundo Bauer e Gaskell (2000), a compreensão em maior profundidade através da entrevista pode fornecer informação contextual valiosa para explicar alguns achados específicos. As professoras, gestoras e coordenadoras que fizeram parte da pesquisa participaram de forma voluntária, mediante o aceite e assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Ainda neste processo, a interação do pesquisador com os sujeitos da pesquisa teve um caráter fundamental, ou seja, a entrevista semiestruturada se constituiu um instrumento essencial ao desenvolvimento dessa pesquisa.

Para o estudo empírico foram selecionadas duas escolas municipais de Feira de Santana situadas no meio rural, as quais, por terem vivenciado o processo de implantação do Programa Escola Ativa apresentaram um forte potencial para elucidar aspectos relativos a esta experiência. No sentido de preservar a identidade das escolas elas serão referidas no curso da pesquisa por meio de pseudônimos. As participantes da pesquisa são duas professoras, duas coordenadoras e duas diretoras, tendo em vista que se constituem enquanto sujeitos ativos do processo de implantação e execução do Programa Escola Ativa, portanto, indispensáveis à pesquisa.

Sobre a estrutura deste trabalho ele foi organizado em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo objetivo foi problematizar a questão das lutas pela terra e a relação destas com o delineamento de um projeto de educação dos povos do campo no Brasil, destacando o protagonismo dos movimentos sociais e as suas influências no escorço de uma política nacional para educação do campo, suas implicações na consubstanciação de um projeto de sociedade e também na organização do trabalho pedagógico, como por exemplo a questão das classes multisseriadas.

O segundo capítulo apresenta a caracterização do município de Feira de Santana e as condições de atendimento da educação do/no rural; dessa forma buscamos explorar relações entre os aspectos legais, organizacionais e estruturais. Problematizamos a concepção de educação do campo que vem sendo assumida no sistema municipal, bem como os processos de implantação e desenvolvimento do Programa Escola Ativa.

No terceiro capítulo explicitamos a concepção de formação continuada adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana como proposta para os professores que atuam no campo, bem como o processo formativo desenvolvido através do Programa Escola Ativa, no período de 2001 a 2012. Por meio das falas das professoras envolvidas com o Programa Escola buscamos apreender suas percepções acerca da formação continuada no âmbito do Programa Escola Ativa.

2 A QUESTÃO AGRÁRIA E AS LUTAS DO/NO RURAL NO BRASIL: DOS CONFLITOS À CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Este capítulo tem como objetivo problematizar a relação entre as lutas pela terra e o delineamento de um projeto de educação dos povos do campo no Brasil. Neste sentido, o capítulo traz elementos que ajudam a compreender o protagonismo dos movimentos sociais, suas influências no delineamento de uma política nacional para educação do campo e suas implicações na consubstanciação de um projeto de sociedade, mas também na organização do trabalho pedagógico, a exemplo da questão das classes multisseriadas.

2.1 A QUESTÃO DA TERRA E DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CONFLITOS DE CLASSE E AS RELAÇÕES DE PODER

Fazendo uma retrospectiva histórica podemos perceber que, desde a sua formação inicial, o Brasil é marcado por longos ciclos de exploração predatória e caracterizado por uma expressiva concentração fundiária e ausência de políticas educacionais, notadamente para os setores populares da sociedade.

O século XIX, nas suas primeiras décadas, foi marcado pela independência política do Brasil em relação a Portugal, mas as contradições sócio-política e econômica da colônia não foram contornadas. Como resultado desse processo, o período imperial, iniciado em 1822, teve como um de seus marcos uma Constituição imposta, com anúncios muito tímidos no quesito educação. Assim, embora a aspiração da organização do sistema educacional estivesse presente no percurso da discussão do texto como indica Saviani (2007b), o resultado se resumiu a afirmar no inciso 32 do último artigo, 179, que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”.

Nesse período, a União exigia das províncias a responsabilidade pelos seus respectivos sistemas de ensino, de modo que cada província seria responsável por criar e manter o funcionamento das suas escolas de ensino elementar e secundário. Entretanto,

não se tratou de obrigatoriedade, nem de qualquer medida que garantisse o acesso à escola pública.

No que diz respeito à propriedade da terra, somente em 1850 é que a questão da propriedade privada das terras brasileiras foi colocada no ordenamento jurídico, enquanto primeira lei de terras do país, a Lei nº 601. Esta lei dispunha sobre as terras devolutas no Império, determinando que, uma vez medidas e demarcadas, as primeiras terras seriam cedidas a título dispendioso, determinando ainda quais eram essas terras.

Art. 1º Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra.

Art. 3º São terras devolutas:

§ 1º As que não se acharem aplicadas a algum uso público nacional, provincial, ou municipal.

§ 2º As que não se acharem no domínio particular por qualquer título legítimo, nem forem havidas por sesmarias e outras concessões do Governo Geral ou Provincial, não incursas em comisso por falta do cumprimento das condições de medição, confirmação e cultura.

§ 3º As que não se acharem dadas por sesmarias, ou outras concessões do Governo, que, apesar de incursas em comisso, forem revalidadas por esta Lei.

§ 4º As que não se acharem ocupadas por posses, que, apesar de não se fundarem em título legal, forem legitimadas por esta Lei (BRASIL, 1850).

Dessa forma, a Lei nº 601 de 1850 normatizou a propriedade privada da terra e ainda estabelecia que qualquer cidadão brasileiro poderia se transformar em proprietário privado de terras, desde que, pagando à Coroa.

Nas últimas décadas do século XIX, o período Imperial estava chegando ao fim e as disputas pelo poder entre diversos grupos sociais se tornaram cada vez mais evidentes. A abolição da escravatura também se constituiu enquanto expressão do esgarçamento do Império, tendo em vista a insatisfação das elites agrárias - prejudicadas com a decisão do governo - associada às lutas e resistência dos povos escravizados.

Conforme Fausto (1995, p. 228):

A base social do republicanismo nas cidades era constituída principalmente de profissionais liberais e jornalistas, um grupo cuja emergência resultou do desenvolvimento urbano e da expansão do ensino. As idéias republicanas tiveram influência também entre os militares, mas o caso destes, por seus traços próprios, será tratado à parte. Os republicanos do Rio de Janeiro associavam a República à maior representação política dos cidadãos, aos direitos e garantias individuais, à federação, ao fim do regime escravista.

Como indica Fausto (1995) o fato também é que o Império se tornara uma instituição incapaz de compreender e atender às novas questões sociais, econômicas e políticas deste país. A burguesia agrária passou a ver o regime republicano como muito

mais capaz de realizar seus interesses específicos de classe; as camadas médias urbanas, portadoras de um pensamento mais moderno, viam na república o ingresso do país na contemporaneidade e a possibilidade de ampliar sua participação no universo da política.

Até então as ações em educação eram pontuais e se mantinham insuficientes para o desenvolvimento de um sistema que funcionasse de maneira efetiva.

De acordo com Fausto (1995, p.237):

Os primeiros dados gerais sobre instrução mostram enormes carências nessa área. Em 1872, entre os escravos, o índice de analfabetismo atingia 99,9% e entre a população livre aproximadamente 80%, subindo para mais de 86% quando consideramos só as mulheres. Mesmo descontando-se o fato de que os percentuais se referem à população total, sem excluir crianças nos primeiros anos de vida, eles são bastante elevados. Apurou-se ainda que somente 16,85% da população entre seis e quinze anos frequentavam escolas. Havia apenas 12 mil alunos matriculados em colégios secundários. Entretanto, calcula-se que chegava a 8 mil o número de pessoas com educação superior no país. Um abismo separava, pois, a elite letrada da grande massa de analfabetos e gente com educação rudimentar. Escolas de cirurgia e outros ramos da medicina surgiram na Bahia e no rio de Janeiro, por ocasião da vinda de Dom João VI. Essas escolas, assim como a de engenharia estavam vinculadas em sua origem a instituições militares. Do ponto de vista da formação da elite, o passo mais importante foi a fundação da Faculdade de Direito de São Paulo (1827) e Olinda/Recife (1828). Delas saíram os bacharéis que, como magistrados e advogados, formaram o núcleo dos quadros políticos do Império. O Brasil continuava a ser um país essencialmente agrícola. Considerando-se as pessoas em atividade em 1872, 80% se dedicavam ao setor agrícola, 13% ao de serviços e 7% à indústria.

Os dados mencionados não deixam dúvidas quanto a ausência de uma política educacional para o povo, haja vista a situação alarmante dos registros apresentados.

Para além das questões educacionais, as contradições do Império se tornaram insustentáveis à medida que se comprovava a inadequação das instituições políticas e administrativas imperiais às novas exigências de um país que se modernizava. Dessa forma, as diferentes camadas da sociedade existentes neste período, em diferentes níveis de organização, abraçaram o ideal republicano, o que viria a ser consumado através do Golpe Militar de 15 de novembro de 1889 com a proclamação da República. Esta manteve a hegemonia política dos latifundiários, particularmente da elite agrária quase intocável.

Neste cenário de ruptura mais formal, a Constituição de 1891 foi elaborada e, diferente da Constituição de 1824, promulgada, confirmando a transformação das províncias em estados, mas também separando a igreja do Estado. Quanto à educação

escolar, entre outros aspectos, manteve-se omisso em relação à educação para os povos do campo, mesmo o Brasil sendo um país eminentemente agrário.

O contexto de transição de Império para República foi inaugurado no Brasil pelo ideário modernizador e industrial. No entanto, tal processo urbano-industrial desencadeou uma desvalorização dos sujeitos do campo e, conseqüentemente, um processo de migração, tendo em vista a dificuldade de sustentação da agricultura familiar.

Conforme Leite (2002), para conter essa migração, solucionar os problemas que os contingentes populacionais estavam causando e manter o trabalho agrícola a educação se constituía um aporte.

A República no Brasil (1889), ao se instalar, estabeleceu um embate sócio-político que acabou por culminar com a vitória do liberalismo contemporâneo nas décadas de 1940/50. Confrontando setores antagônicos, como o agrário exportador *versus* urbano-industrial, a República Velha pretendeu a inserção do Brasil na modernidade do século XX, buscando no processo escolar a fonte de inspiração para esse salto qualitativo. (LEITE, 2002, p.27).

Deste modo, escolarizar o povo brasileiro era um dos anseios modernizadores. Seria a escolarização um fulcro para o progresso. Entretanto, no que diz respeito ao meio rural, o processo escolar continuou de fora, ou seja, nenhuma política educacional para escolarização rural foi desenvolvida.

Somente após o expressivo movimento migratório demonstrado nas décadas de 1910 e 1920 é que se evidencia alguma preocupação com o rural, tendo em vista que áreas rurais sofreram um esvaziamento populacional em busca de áreas que foram contempladas pelo processo de industrialização. No cenário internacional, a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) produziu efeitos significativos na ordem capitalista mundial; com o sistema produtivo desorganizado, as potências europeias mergulharam numa profunda crise e os Estados Unidos emergiram como uma nova potência capitalista, buscando ampliar suas áreas de influência (LEITE, 2002). Assim, o Brasil experimentou, na ausência dos manufaturados britânicos, a possibilidade de desenvolver a sua própria produção industrial; estimulado por um mercado consumidor que exigia novas fontes produtoras culminou numa multiplicação de indústrias e numa diminuição significativa do contingente populacional rural.

Neste período, a preocupação com o rural foi expressa através de um movimento denominado “Ruralismo Pedagógico” (MAIA, 1982) que visava, sobretudo, manter as pessoas no campo, isto é, conter o movimento de migração para áreas urbanas através de uma escola integrada às condições locais, regionais, baseada num discurso de adequação, exaltando a natureza agrária do Brasil. Fazendo parte do mesmo discurso que a oligarquia rural usava para defender seus próprios interesses, os grandes industriais - também ameaçados pelo contingente populacional recebido nas áreas urbanas que os impossibilitavam absorver toda a mão de obra - reforçavam essa mensagem.

Cavalcante (2010, p.554) afirma que:

A educação rural instituída no início do século XX, tem sua história, atrelada ao mundo da produção capitalista dos contextos urbanos. Tais “políticas”, quando chegaram em doses residuais, traziam em sua essência socioeducacional o que restava de propostas do mundo dos escolarizados das cidades, em versões de *projetos*, *campanhas* e palavras de ordem que vinham com suas multifacetadas intenções demarcadas pelo desejo de conter a população rural nos seus lugares de origem, ainda que sem condições dignas de neles sobreviverem.

Esse processo se constituiu enquanto um mecanismo em defesa da vida campesina mascarado, já que a maior preocupação era com o esvaziamento populacional do campo.

De acordo com Mendonça (1998, p.34):

Em matéria de educação rural, o progresso constituía-se numa promessa para todos, porém num privilégio de muito poucos, além de subordinado aos ditames da ordem. Para além da coerção, o saber-escalonado e gradualizado tornava-se um instrumento de poder capaz de distribuir os homens no espaço social e geográfico.

Ainda neste sentido, a autora coloca que o tipo de ensino primário conotado transformava-se em um instrumento de consenso entre as várias frações da classe dominante agrária, pregando a necessidade da mão de obra qualificada e combatendo seu êxodo em nome da ação pedagógica (MENDONÇA, 1998).

Dessa forma, o “Ruralismo Pedagógico” se manteve vigente até a década de 1930 quando o Brasil vai experimentar um efetivo processo de industrialização, pois até então, a estrutura latifundiária, o caráter agroexportador e o poder das oligarquias permaneciam consolidados e as questões educacionais mantinham relação direta com as questões políticas.

A partir da década de 1930 é que podemos dizer que uma preocupação com a educação rural começou a aparecer efetivamente, quando pela primeira vez há uma reivindicação para a população rural, através do movimento escolanovista e da formulação contida no Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932. Neste contexto, é possível afirmar que o Brasil na década de 30 vivenciou uma intensa disputa ideológica no campo político, econômico e educacional.

Numa análise sobre a transição social e política do Brasil neste período, Silva (2007, p.40) pontua que “Reveste-se de especial significado nessas incursões o papel desempenhado pelo empresariado, especialmente o urbano, como condutor dos realinhamentos político-institucionais operados no âmbito das sociedades políticas e civil”.

Neste sentido, as movimentações apresentavam forte ligação em âmbitos econômicos, políticos e sociais, a partir de um processo de urbanização e industrialização que se constituía na sociedade brasileira.

De acordo com Leite (2002, p.29):

O ruralismo no ensino permaneceu até a década de 1930, uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento. Somente após os primeiros sintomas de uma transformação mais profunda no modelo econômico agroexportador é que a escolaridade, de maneira geral, tomara posições mais arrojadas. Tal fenômeno ocorreu a partir de dois aspectos: primeiramente, as tendências escolanovistas e progressistas em educação lançadas pelos “Pioneiros da Educação Nova”; em segundo lugar, as novas tendências sociais e políticas oriundas das reivindicações urbanizantes iniciadas na década de 1920.

O movimento escolanovista reivindica no âmbito da constituição brasileira a necessidade de uma formação para a população do meio rural e como resultado dessa reivindicação ficou determinado que 20% dos recursos deveriam ser destinados à educação no meio rural.

Ou seja, o escolanovismo se constituiu, de fato, um movimento de renovação educacional, tendo suas bases diretamente relacionadas aos aspectos políticos, econômicos e sociais, principalmente no que diz respeito ao processo urbano-industrial no contexto da sociedade brasileira.

2.2 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ORDENAMENTO JURÍDICO PÓS 1930

A Constituição de 1934 foi a primeira constituição a destinar um espaço significativo à educação, instituindo o ensino primário gratuito e obrigatório. A constituição ainda inaugurou o discurso referente à educação destinada aos povos do campo, onde mencionou pela primeira vez o desenvolvimento de processos educativos nos territórios rurais em seus artigos 139 e 156, parágrafo único:

Art. 139 - Toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, e onde trabalhem mais de cinquenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, será obrigada a lhes proporcionar ensino primário gratuito.

Art.156 - A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único - Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual. (BRASIL,1934)

A literatura aqui explorada indica que no contexto da elaboração da Constituição Federal de 1934 o clima era de paz e democracia (SAVIANI, 2007b), podendo ela ser considerada uma das mais avançadas de sua época, em especial no que diz respeito ao desenvolvimento da educação, quando estabeleceu o financiamento para este fim. Dessa forma, é possível observar que coadunou com o ideário político educacional presente no Manifesto de 1932, o qual já indicava propostas de ensino gratuito, trazendo uma sugestão de concepção de um sistema nacional de educação. Neste contexto, a Constituição apresentou a obrigatoriedade do Estado em destinar recursos públicos à educação e essa iniciativa representa um marco na história educacional do Brasil, haja vista o aumento de receitas para área social, obrigando os Estados e o Distrito Federal a aplicarem, pelo menos 20% (vinte por cento) da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Já no que diz respeito à educação dos povos do campo, o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 04 de dezembro de 2001 sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que teve a professora Edla Soares como relatora, aponta que a introdução dessa educação rural no ordenamento jurídico brasileiro neste período incorporou um intenso debate que se processava no seio da

sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo (BRASIL, 2002).

Isso também pode ser constatado no que diz respeito aos direitos sociais dos trabalhadores do campo, que também foram considerados no âmbito da Constituição de 1934, como podemos verificar no artigo 121; no entanto, o discurso ideológico se baseia na fixação do homem no campo, o que estava pautado na preocupação com a questão econômica do Brasil.

Art. 121 - A lei promoverá o amparo da produção e estabelecerá as condições do trabalho, na cidade e nos campos, tendo em vista a proteção social do trabalhador e os interesses econômicos do País.

§ 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas (BRASIL, 1934).

Nota-se a preocupação com o crescimento urbano-industrial desenfreado, uma novidade na longa trajetória da dependência econômica baseada na agricultura. A intervenção legal, portanto, era uma maneira de tentar conter o movimento migratório e garantir a sobrevivência da produtividade no meio rural, apesar da tendência modernizadora imposta pela nova ordem industrial.

Nesse sentido, a educação passa a ser apoio para o processo desenfreado de industrialização, mas os processos educativos desenvolvidos no meio rural, ainda estavam diretamente ligados à capacitação profissional dos sujeitos para o trabalho urbano; seria uma educação ofertada no rural, mas focada na preparação para a vida urbana.

Conforme Mendonça (2006, p.88):

As sociedades de classe têm seu sistema de ensino marcado pela dualidade enquanto expressão assimétrica das relações sociais e de poder. Esse traço se agudizou, sobretudo, sob a égide do capitalismo e, no caso da sociedade brasileira, assumiu caráter extremamente doloroso ao longo da sua história. Se por um lado é fato que, no decorrer do século XX, nossa educação experimentou grandes alterações complexificando-se proporcionalmente às alterações no padrão de modernização, por outro, sua natureza dual se manteve como característica basilar, refletindo o permanente favorecimento à acumulação capitalista.

No entanto, na Constituição de 1937 a obrigatoriedade do Estado se restringiu àqueles que não conseguissem se manter economicamente numa instituição de ensino particular. Na contramão das conquistas da Constituição de 1934, o projeto

nacionalistas obrigou o Estado em relação à oferta do ensino, elegeu como prioridade a formação técnica, abrindo precedentes à iniciativa privada e a educação rural não foi citada.

Enquanto o Brasil caminhava nos ditames do Estado Novo, o mundo caminhava para o segundo grande conflito mundial. A ascensão do fascismo e do nazismo favorecia o projeto econômico do Estado Novo, porém, o Brasil entrou na Segunda Guerra Mundial (1939-1945) na luta contra o totalitarismo nazifascista, tendo em vista suas relações mais estreitas com os Estados Unidos. Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a campanha pela redemocratização brasileira cresceu significativamente e algumas discussões foram retomadas, dentre elas a questão da educação dos povos do campo, no entanto de forma assistencialista. No entendimento de Leite (2002, p.31):

As discussões sobre a educação, acontecidas na década de 1930, adiantaram as proposições que surgiram em meados da década de 1940, pois, terminada a II Guerra Mundial e, em conformidade com a política externa norte-americana, criou-se a CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais), que tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centro de Treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semana Ruralistas (debates, seminários, encontros, dia-de-campo etc.), e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais.

Desse modo, as ações políticas, econômicas e sociais eram desenvolvidas no Brasil influenciadas pelos Estados Unidos, desencadeando uma série de propostas para o rural que provocaram esperanças em um projeto que melhoraria a vida no campo. No entanto, a Constituição de 1946 limitou-se à discussão de construir uma sociedade “democrática” sem nenhuma preocupação direta com o ensino desenvolvido nos territórios rurais.

Segundo Cavalcante (2010, p. 554):

Pode-se afirmar que a falta de uma política, foi a política educacional do rural em sua cor mais viva ao longo da história da educação brasileira. O século vinte trouxe a urbanização, a industrialização, o desejo de crescer e ao mesmo tempo a quase incontrolável e já conhecida, vontade de “guardar” para poucos os possíveis louros que o “desenvolvimento” poderia trazer. Para o rural, pouco restava senão fugir do determinismo da vida sem rumo, ou ficar para fixar-se nos rumos que este bicho moderno do “desenvolvimento urbano”, delegava ao seu “quintal”.

De fato, a política educacional desenvolvida pelo Estado estabeleceu que a educação era direito de todos e ministrado pelos Poderes Públicos, mas isso não

era suficiente. Nesse sentido, percebe-se apenas uma menção aos territórios rurais no artigo 168.

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos.

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes.(BRASIL,1946)

A partir da década de 1950 alguns movimentos educacionais,destacadamente a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR), pautaram projetos de melhoria de vida para os povos do território rural em áreas diversas, embora não tenham sido suficientespara conter o grande êxodo rural da década de 1960 (LEITE, 2002).

Neste cenário e em meio a um período politicamente tenso, próximo do golpe militar de 1964, foi sancionada a Lei nº 4.024/61 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para o ensino, tendo em vista a política desenvolvimentista de acordo com os processos de industrialização e urbanização crescentes no Brasil que seguiam demandando por escolarização. A LDB de 1961 decorreu de uma discussão extensa e refletiu de modo considerável as contradições existentes na educação brasileira, tanto em aspectos gerais como em aspectos relacionados à questão rural.

Neste sentido, Leite (2002) informa que a estruturação da escola fundamental da zona rural, ficando a cargo das municipalidades, fez com que a Lei 4.024 se omitisse em relação à escola no campo, tendo em vista que a maioria das prefeituras municipais do interior, desprovidas de recursos humanos e, principalmente financeiros, não concretizaria o desenvolvimento educacional destas localidades.

Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação - pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos. (LEITE, 2002, p.39)

Desta forma,a Lei 4.024/61 concretizava a perspectiva liberal desenvolvida no Brasil e os movimentos populares e movimentos sindicais começaram a reivindicar a superação das contradições existente em aspectossociais, culturais e escolares, tendo em vista queo Brasil consolidou sua agricultura capitalista subordinando as questões campesinas aos interesses do capital industrial.

Neste contexto de tensões, disputas políticas e crise econômica o golpe civil-militar de 1964, marca uma fase decisiva de dominação das forças mais conservadoras, notadamente, dos setores empresariais que respaldavam o golpe.

Mendonça (2010, p.35) diz que:

No imediato pré-1964, em meio à profunda crise econômica vivida pelo país, três questões gerais se colocavam como exigências do desenvolvimento capitalista no Brasil: o combate à inflação, o combate a dívida externa e a chamada “modernização” da agricultura. À primeira delas, o governo militar respondeu com uma política de “recessão calculada” que, em sua pauta de combate à inflação, incluía a superexploração seletiva da força de trabalho e arrocho salarial seletivo, sem mencionar a proibição de greves e a própria recessão. Quanto à política externa reforçou-se definitivamente tendência até então já esboçada de alinhamento aos Estados Unidos. Já quanto à “modernização”, colocava-se à época, como inevitável, a reforma agrária.

Durante esse período, as propostas de desenvolvimento de uma educação mais democrática foram suplantadas, o incentivo ao ensino técnico e profissionalizante foi intensificado com a finalidade de preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Neste contexto de ditadura constatou-se o crescimento de instituições particulares, escolas e faculdades, em detrimento da educação pública.

A Constituição outorgada em 1967 trouxe para a educação a premissa de estabelecer uma relação entre os investimentos e a produtividade, supostamente visando a melhorado ensino e o desenvolvimento do país. Em relação à questão rural e a educação observa-se a tendência a conservar compromissos com as empresas agrícolas, tendo em vista uma educação que, simultaneamente, disciplinava os trabalhadores e seus filhos como mão de obra.

Mendonça (2006) afirma que o conjunto de iniciativas desenvolvidas no decorrer do século XX, demonstra o quanto a educação no rural adquiriu novos contornos, voltando-se pouco a pouco, para a qualificação da mão de obra adulta do campo em detrimento da criança e da escola regular.

Como parte do regime ditatorial, a Lei nº 5.692/71 foi promulgada no dia 11 de agosto, reordenando a organização da educação, notadamente o ensino de 1º e 2º graus. Dentre outras determinações, ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos e instituiu a profissionalização obrigatória de todos os cursos de 2º grau, hoje equivalente ao ensino médio, tendo como princípios fundamentais a continuidade e a terminalidade. Como podemos verificar nos artigos seguintes.

Art. 17. O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

Art. 19. Para o ingresso no ensino de 1º grau, deverá o aluno ter idade mínima de sete anos.

§ 1º As normas de cada sistema disporão sobre a possibilidade de ingresso no ensino de primeiro grau de alunos com menos de sete anos de idade.

§ 2º Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes.

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

Parágrafo único. Nos Estados, no Distrito Federal, nos Territórios e nos Municípios, deverá a administração do ensino fiscalizar o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incentivar a frequência dos alunos.

Art. 21. O ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente.

Parágrafo único. Para ingresso no ensino de 2º grau, exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes.

Art. 22. O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente.

Parágrafo único. Mediante aprovação dos respectivos Conselhos de Educação, os sistemas de ensino poderão admitir que, no regime de matrícula por disciplina, o aluno possa concluir em dois anos no mínimo, e cinco no máximo, os estudos correspondentes a três séries da escola de 2º grau. (BRASIL,1971)

Na concepção de Leite (2002):

A Lei 5.692, a partir de seus objetivos – gerais e de caráter conservador, dada sua ênfase liberal -, não trouxe, de fato, novidades transformadoras. Pelo contrário, acentuou as divergências sócio-políticas existentes na escolaridade do povo brasileiro e consagrou o elitismo que sempre esteve presente no processo escolar nacional. (p.46 e 47)

Ou seja, a LDB de 1971, sancionada no regime civil-militar, fortaleceu a dominação dos meios de produção sobre a educação escolar, colocando a formação para o mercado de trabalho como função principal da escola, em sobreposição à formação humana. E deste mesmo ângulo a educação para os povos do campo submeteu aos mesmos ditames à medida que foi colocada a serviço da produção agrícola. Como ficou evidente desde seu primeiro artigo.

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL,1971).

De acordo com Assis (2012):

Neste período analisado, no Brasil, parte substancial da população pertencente às classes subalternas sequer tinha acesso à escola. A ampliação dos anos de escolarização visava, dentre outras coisas, absorver a força de trabalho “supérflua”, temporariamente, contribuindo para regular o mercado de trabalho. Visava ainda atender a uma demanda social, pois à medida que o sistema educacional se expande, os empregadores também passam a exigir uma elevação dos requisitos educacionais da força de trabalho (p.335).

No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases na década de 1970 de algum modo, abriu precedentes para uma discussão mais efetiva em relação à educação rural nas décadas seguintes à medida que tratou sobre as peculiaridades regionais.

A partir da década de 1980 alguns sinais de mudanças puderam ser observados, principalmente por causa dos novos ordenamentos que se apresentavam no quadro político da sociedade brasileira. Tendo iniciado o processo de abertura política, após um período longo de ditadura militar, novas organizações da sociedade civil e política puderam se articular. Houve uma mobilização expressiva da população nos termos de participação e intervenção nas decisões do Estado.

Segundo Fontes (2006, p.217):

As décadas de 70 e 80 foram especialmente ricas no que concerne à constituição de organizações, tanto de base empresarial quanto populares. As lutas sociais foram intensas, tornando complexos efetivamente os processos de direção e de construção de hegemonia.

Os setores populares pleiteavam mudanças sociais profundas na estrutura de dominação vigente. Organizados a partir de novas identidades sociais exigiram o reconhecimento de categorias antes excluídas do jogo político que passaram a se constituir enquanto instrumentos de modificação deste jogo.

Para Cardoso (1987) novos atores se apresentaram no cenário político brasileiro; eram eles: Associações de bairro, grupos de moradores, clubes de mães, Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) que se configuraram como formas autênticas de participação popular.

Além destes, também pequenas associações antirracistas, antissexistas, antiautoritárias como registra Fontes (2006), que resistiram à amargura do regime ditatorial, se mobilizaram e se expressaram na sociedade.

A década de 1980 foi nesse percurso marcada por muitos contrastes entre a esfera econômica, tendo em vista a queda dos índices de crescimento econômico e da produtividade agrícola contra a elevação dos índices de criminalidade, poluição, doenças, analfabetismo e desemprego. Isto tudo, no entendimento de Gohn (2005), se fez acompanhar por alguns ganhos no âmbito político, pois a sociedade brasileira como um todo aprendeu a se organizar e a reivindicar.

Para além das reivindicações mais específicas na década de 1980, a sociedade brasileira se organizou para reivindicar uma nova Constituição para o país, processo marcado por intensas pressões e disputas por parte das esferas conservadoras e progressistas da sociedade

De acordo com Mendonça e Fontes (2004, p.95):

A segunda metade dos anos 80 dá conta de uma participação expressiva dos movimentos sindicais nos grandes debates políticos, mormente a elaboração da nova Constituição. Com isso, visavam assegurar os direitos dos trabalhadores, bem como minimizar o caráter socialmente excludente e politicamente controlador presente nas Constituições anteriores. Embora devendo entrar em confronto com os já citados *lobbies* do empresariado em prol da manutenção da estrutura corporativa, ganhos reais podem ser apontados. Dentre eles a redução da jornada de trabalho semanal, a compensação real por perda de emprego sem justa causa, direitos sociais genéricos, além da flexibilização significativa da própria estrutura sindical. Em contrapartida, a reforma agrária, permaneceria como ponto sensível, imune a qualquer avanço, em função das pressões conservadoras.

No que pese as tensões, a Constituição de 1988 definiu a educação como um direito de todos e dever do Estado, representando um marco no âmbito dos direitos sociais, inclusive pela categorização do ensino fundamental como direito público subjetivo, para todos os cidadãos, sejam de áreas urbanas ou rurais.

Nos artigos 205, 206 e 208 da Constituição está prescrito que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e que a “educação, é direito de todos e dever do Estado e da família”. O dever do Estado com a educação deve ser efetivado mediante a garantia de: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade³, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram

³ Esta redação foi dada pela emenda constitucional 59/2009 que promulgou a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliou a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Sendo assim, no Art. 1º, os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passaram

acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Neste sentido, embora não tenha se referido diretamente ao ensino rural no texto da Constituição, foi possível incorporá-lo no texto da Lei nº 9.394/96 permitindo uma certa autonomia às instituições que atuam na educação do campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) possibilitou alguns avanços, com propostas pedagógicas que respeitam as diferenças e os direitos na perspectiva social, cultural, política e econômica, conforme descrito em seus artigos 26 e 28:

Art. 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Art. 28. Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente.

Deve-se lembrar de que, até então, a educação rural esteve à margem das responsabilidades do Estado e, mesmo sendo mencionada nos textos constitucionais anteriores ao de 1988 e a Lei 9.394/96, o acúmulo sobre as especificidades da educação para os povos que vivem e produzem a sua existência no contexto rural, numa perspectiva emancipatória, ainda era pequeno.

Desta forma, analisando a legislação/organização sócio-política da educação rural em diferentes momentos é possível assinalar que não se consolidou uma política de educação para os sujeitos que vivem no campo considerando suas especificidades, bem como o Estado não se revelou capaz de democratizar o ensino neste período.

O retorno da construção do projeto político-democrático no Brasil assinalou novas formas de diálogo entre o Estado e a sociedade como mencionado anteriormente; a população passou a se mobilizar de forma mais significativa, principalmente no que tange à participação e intervenção nas decisões do

a vigorar com as seguintes alterações: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. E referindo-se à organização o Art. 2º, 4º do art. 211 da Constituição Federal, na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

Estado. Tendo em vista a ampliação e o fortalecimento da capacidade de organização da sociedade, cresceram também pressões e demandas populares.

As ações em defesa da redemocratização no Brasil ganharam força e vigor através das diversas organizações populares, de modo que os movimentos sociais e sindicais se articularam em defesa de um projeto de sociedade mais justo, igualitário e democrático.

Conforme Mendonça e Fontes (2004, p.97):

[...]se no início dos anos 80 houve um momento de refluxo dos movimentos sociais, o final da década assistiria à sua afirmação enquanto modalidade legítima de articulação, expansão e defesa de interesses. A mobilização em torno da Constituinte veio demonstrar a capacidade de organização da sociedade, traduzida em determinadas conquistas fundamentais, tais como a garantia de direitos individuais e coletivos na abertura da Carta Magna além da rejeição de qualquer forma de discriminação de minorias.

Com esta mesma capacidade, os movimentos sociais camponeses se organizaram na busca por mais espaço e força, pleiteando mudanças substanciais, principalmente em aspectos como a distribuição de terra e a educação.

Na interpretação de Fontes (2006, p.223):

O mais importante a reter, na década de 1980, é exatamente essa 'modificação' do perfil de uma parcela da militância, alterando o teor de sua participação. Reduzia-se o engajamento direto numa luta comum e crescia a 'oferta de serviços de apoio' a lutas cujas causas estariam supõe-se de acordo. O argumento central era a questão democrática, e era em nome da democracia que o conjunto dessas atividades se articulava.

No entanto, esta mobilização evidenciada no final da década de 1980 não se sustentou com o mesmo vigor na década de 1990. Fontes (2006) pontua que no âmbito dos movimentos sociais, o que teve maior fôlego e um percurso peculiar foi o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); criado nessa década, o movimento produziu uma atuação bastante original e, tendo como principal reivindicação a reforma agrária, o MST foi um dos poucos que se manteve com visibilidade e atuação.

2.3 LUTAS SOCIAIS E A CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990

A década de 1990 se abre num cenário de enfrentamentos e, neste contexto, o processo de luta por uma educação do campo foi sendo construído. A partir das experiências do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), no âmbito pedagógico a educação do campo ganha expressão em torno da luta pelo reconhecimento da existência dos povos camponeses e na necessidade de uma educação específica para esses povos, pautada na valorização dos sujeitos, das suas identidades próprias e das suas experiências.

Para Caldart (2009, p. 154), a Educação do Campo no panorama nacional se constitui a partir dessas expressões e organizações:

[...] mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

Se contrapondo às expressões de uma sociedade capitalista, atrelada a uma concepção de educação urbanocêntrica, os sujeitos do campo, os movimentos sociais e outras instâncias passaram a se articular com o objetivo de superar as condições de exploração, dominação e de homogeneização cultural nas quais os sujeitos camponeses foram historicamente submetidos em seus territórios.

O efeito da participação dos movimentos sociais na construção de políticas públicas para o campo desencadeou uma série de articulações posteriores para que o Estado fosse pressionado de forma mais intensa a responder às reivindicações dos sujeitos do campo a partir da década de 90.

De acordo com Gohn (2005, p.7):

A questão da Educação está na ordem do dia na realidade brasileira dos anos 90. Quer pelo estado crítico do setor escolar, particularmente a escola pública; quer pelos discursos e propostas governamentais ou de representantes da sociedade civil, de diferentes correntes político-ideológicas; quer pelo exemplo que a prática cotidiana de vários movimentos sociais tem demonstrado ao longo dos anos 80, em termos de processo de aprendizagem e de exercício da cidadania; o fato real é que a Educação adquiriu, na última década do século XX, a nível do discurso e da retórica, uma visibilidade política nunca antes recebida.

Desse modo, a educação do campo teve sua origem e seu fortalecimento nas indagações acerca dos condicionantes estruturais históricos da sociedade brasileira, a partir das desigualdades educacionais, econômicas, sociais e políticas.

No que diz respeito às políticas públicas educacionais desenvolvidas para os sujeitos que vivem no campo, os movimentos sociais e sindicais consolidaram sua participação na luta dos camponeses por uma Educação do Campo que reconhecesse as potencialidades do desenvolvimento do campo, levando em consideração suas particularidades, sua diversidade e, também, considerando suas tensões.

Em 1997, quando foi realizado o “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária”, teve início um processo de construção de uma Educação do Campo enquanto construção coletiva.

De acordo com Souza (2008), as discussões sobre educação do campo foram fortalecidas a partir dessa experiência enquanto organização dos espaços públicos; o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (1997) e a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo (1998) consolidaram a década de 1990, para Educação do Campo, acumulando experiências. Desta forma, a emergência da educação do campo caracterizou-se pela ausência e pela experiência. Ausência de políticas públicas, de escolas, ausência de professores, de formação consistente para o trabalho nas escolas localizadas nos assentamentos e experiências no desenvolvimento de construções coletivas.

A partir dessas articulações é que o Estado passou a ser pressionado de forma mais intensa a responder às reivindicações dos povos do campo. Neste sentido, diversos movimentos sociais formaram uma conjugação de forças para a construção de uma política de educação para o campo. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) trouxe sua contribuição a partir de uma luta específica pela reforma agrária que focaliza na distribuição de terras e outros direitos que estão associados às questões sociais da terra, como o direito à educação.

O “Movimento Nacional de Educação do Campo” não se constituiu enquanto um movimento nascido em si, tendo como motivação única e exclusiva a escola. Esse movimento nasceu da preexistência de movimentos e organizações sociais vinculadas ao mundo do trabalho e da vida no meio rural brasileiro. Está presente em outras causas

anteriores que, por certo, são ainda mais estruturais e seu pano de fundo é justamente a questão agrária, ou seja, está diretamente ligado às lutas de Reforma Agrária (MUNARIM, 2016).

Conforme Souza (2012, p. 751):

(...) a gênese da educação do campo está atrelada à luta pelo reconhecimento da existência dos povos do campo em sua diversidade e pela efetivação dos direitos sociais, bem como pela superação da ideia de que o campo é o lugar do atraso.

Dessa forma, uma proposta de educação básica que seja de fato do campo sugere a superação de uma visão estigmatizada, pejorativa e homogeneizadora dos povos do campo. A educação do campo precisa ser concebida como um processo transformador de realidades e de emancipação humana.

A questão é ir além, trabalhar as raízes culturais do campo, incorporar essas raízes ao processo transformador, como uma herança coletiva que mobiliza os sujeitos do campo na luta pela terra, pelos seus direitos e por um projeto democrático. É nessa perspectiva que os movimentos sociais do campo se mostram e incomodam, pelas suas propostas dinâmicas de superação e avanço (ARROYO, 2004).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de fato, se constitui enquanto um movimento social expressivo no que diz respeito às movimentações por uma educação do campo. Porém, outras organizações de âmbito nacional e regional aderiram ao movimento e constituíram forças, dentre as quais podemos destacar: O Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB); o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC); o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), bem como, alguns sindicatos e mais recentemente pesquisadores das universidades públicas têm sido parceiros fundamentais no avanço do debate e das políticas sociais (SOUZA, 2012).

A partir das ideias nascidas e discutidas no I ENERA, outras instituições juntaram-se ao movimento de construção da educação do campo, desencadeando outros momentos de definições importantes como, no ano seguinte, a Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, sendo esta, a primeira conferência de âmbito nacional e com uma participação expressiva de educadoras e educadores do campo. Essa conferência contou também com a parceria do Movimento dos Trabalhadores Rurais

Sem Terra (MST), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (MST), O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para Educação e Cultura (UNESCO) e também da Universidade de Brasília (UnB) (MUNARIM,2008).Como continuidade desse evento as entidades parceiras formaram a “Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo” que apresentou seu lema: “Por uma Educação Básica do Campo” refletindo a educação ofertada sob os moldes da educação rural pelo estado brasileiro.

Conforme Munarim (2008), a mobilização “Por uma Educação Básica do Campo”, além de evidenciar os primeiros passos de um movimento, anuncia um conjunto de propósitos e ações, sendo que, estas proposições enquanto política pública não consistiria numa ação contra o Estado para destruí-lo, mas sim no sentido de modificá-lo.

Ainda neste sentido, para Souza (2012, p.753):

A educação do campo é uma frente de luta e de enfrentamentos com o Estado, ao mesmo tempo em que se encontra ao lado do Estado e dentro das instâncias governamentais em inúmeros projetos e programas. Trata-se de uma esfera pública marcada pela contradição e pela luta contínua, em que sociedade civil e sociedade política se encontram para a efetivação de direitos sociais. É uma esfera pública tensa, em que o dissenso é a mola propulsora das tensões ideológicas, políticas, jurídicas, também necessárias para o avanço da democracia.

A proposta de Educação do Campo foi embasada numa expressiva mobilização em esfera local, regional e nacional para que a educação escolar supere a escolarização nos moldes de uma educação rural e se constitua enquanto uma educação escolar “no” campo e “do” campo, trabalhando com a valorização dos educandos, do respeito à identidade e cultura campesina.

Conforme Hage (2014, p. 1167):

É interessante destacar quanto à legislação que os movimentos sociais – em suas diversas lutas articuladas com as universidades públicas, entidades e organizações da sociedade civil, órgãos do poder público de fomento ao desenvolvimento e da área educacional e instituições internacionais –, têm conquistado um conjunto importante de instrumentos legais que ampliam a definição de marcos regulatórios de reconhecimento da Educação do Campo enquanto política pública, uma condição necessária para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo, entre os quais destacamos:

- Resolução 1/2002 do CNE/CEB – que estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;

- Parecer nº 1/2006 – que reconhece os Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância;
- Resolução 2/2008 do CNE/CEB – que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;
- Resolução 4/2010 do CNE/ CEB – que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo;
- Decreto de nº 7.352/2010 da Presidência República – que atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Proneira);
- Portaria 83/2013 do MEC – que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo;
- Lei nº 12.960/2014 da Presidência República – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

No conteúdo dessas legislações inúmeras questões são abordadas e incluem dispositivos úteis à luta pelo direito à educação, ao explicitar uma base legal para o Estado implementar novas ações e programas educacionais para os sujeitos do campo, retomando o debate sobre a universalidade do direito à educação e a necessária observância das singularidades e particularidades nas quais esta se materializa.

Observa-se, portanto, que os movimentos sociais do campo têm exercido pressões por uma política que viabilize não apenas educação e escolarização para uma população historicamente alijada das políticas públicas. A luta por uma educação do campo em seu projeto de formação vai mais além, ao desenvolver ações políticas que em si são educativas e ao direcionar a luta para o fortalecimento das construções coletivas.

De acordo com Cavalcante (2010, p. 561),

Muito já se foi feito nos últimos anos em torno do tema da educação do campo X educação rural, mas não necessariamente o suficiente para compensar o que de lá já foi extraído em suas veias, rios, cantos, desencantos e mundo longínquos ou não.

No que concerne à formação dos professores do campo, encontramos programas e experiências que se configuraram para este fim como, por exemplo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

Não é objetivo desta pesquisa analisar os programas de formação de professores do campo, mas vale mencionar a importância do PRONERA na construção de políticas

públicas para os sujeitos do campo. Desse modo, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária se deu depois de um longo e tenso processo de negociações, sendo instituído em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº 10/1998 do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária e executado por meio de uma extensa articulação interinstitucional, envolvendo Estado, universidades e movimentos sociais. O PRONERA apresentou como objetivo geral promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias específicas para o campo, contando com a experiência e com os princípios formativos dos movimentos sociais e sindicais. Essa participação permitiu acolher uma diversidade de práticas e contribuir para o avanço e a expansão da Educação do Campo no país com contribuições relevantes para o êxito do Programa (MOLINA e ANTUNES-ROCHA, 2014).

A relevância do PRONERA para a Educação do Campo é apresentada também por Silva (2014, p. 105) quando ele coloca que:

(...) a implantação do PRONERA possibilitou a efetivação do diálogo entre Universidade e movimentos sociais do campo. Por um lado, esse diálogo é importante para universidade, no seu enfrentamento do discurso neoliberal da qualidade total, da eficiência, preocupada somente com as demandas do mercado; e, por outro, esse diálogo é extremamente importante para os sujeitos dos movimentos sociais do campo, como forma de apreender o conhecimento historicamente produzido pela humanidade, além de ser um direito deles.

No que concerne à formação docente, de acordo com Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 231):

A formação docente no Pronera acontece em pelo menos três frentes. A primeira diz respeito às práticas formativas de educadores para atender as necessidades dos projetos de alfabetização e escolarização de adultos. A esses se agregam os cursos ofertados em nível médio, na modalidade de Magistério. A segunda nos informa do conjunto massivo de práticas relacionadas à formação em nível superior para atuação nos anos iniciais, por meio dos cursos de Pedagogia da Terra, Pedagogia do Campo, Pedagogia das Águas, entre outros. A terceira diz respeito à formação para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio por meio dos cursos de Licenciatura.

Para além dessas questões, o Pronera, no desenvolvimento das suas ações, possibilitou a conquista do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO).

De acordo Molina e Antunes-Rocha (2014), o Pronacampo se configura enquanto experiências concretas de uma ocupação que se pretende consolidar como conquista efetiva enquanto política pública.

Disseminado no ano de 2012, o Pronacampo dispôs-se a oferecer aos Estados, Distrito Federal e municípios apoio técnico e financeiro destinados à implementação da política de educação do campo. Se estabelecendo como um conjunto de ações articuladas com vistas à melhoria do ensino nas escolas do campo, como ações referentes à formação de professores, investimentos em infraestrutura e material didático (SILVA, 2014).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo instituídas pela Resolução CNE/CEB 1/2002, em seus artigos 12º e 13º, apresentaram as orientações para o processo de normatização dos professores das escolas do campo.

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal. Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

O Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009, conforme foi mencionado anteriormente, instituiu a Política Nacional de formação de professores, tratou especificamente da formação de professores para o campo de maneira simplista.

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação

indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social (BRASIL, 2009)

Dando continuidade ao arcabouço normativo, o decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 no Art. 5º, inciso 2, trata da demanda da formação para os educadores como uma questão garantida em suas demandas específicas e locais.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2010).

Ressalta-se, porém, que a LDB e outras diretrizes atenderam em parte aos anseios da formação continuada, embora representem finalmente uma regulamentação para formação do profissional docente. É importante destacar que, as novas diretrizes jamais seriam suficientes para resolver o problema da educação brasileira e da formação do professor no Brasil que é marcada por contradições, principalmente no que diz respeito à formação para educadores do campo.

Neste sentido, Souza (2012) analisando as conquistas, os embates judiciais e a luta pela educação do campo a partir de 2002 coloca que a movimentação por uma educação do campo tem gerado muitos impactos e o principal deles está na construção de uma política educacional. A realidade dos povos do campo, das escolas e os interesses do coletivo tem se expressado de alguma maneira na elaboração de políticas educacionais direcionadas à transformação da realidade, numa perspectiva e numa prática social inovadora para além das questões educacionais.

Mesmo com as conquistas de políticas públicas educacionais nos últimos anos para os sujeitos do campo, desenvolvidas como fruto de um processo de conjugação de forças envolvendo diversas entidades elas ainda não foram suficientes para suprir as demandas históricas que o campo apresenta, tendo em vista que no decorrer da história da educação brasileira confirmamos como a educação do campo foi excluída das políticas públicas educacionais, e nesse processo, podemos observar as contradições existentes na consolidação da educação pública no Brasil.

Ao abordarmos as questões relativas a Educação do Campo, é indispensável considerar os aspectos específicos e mais gerais que discorrem com as condições em que a educação do campo apresentou historicamente. Iniciativas individuais e desenvolvidas por um coletivo através de movimentos e organizações sociais

construíram a base para que ações significativas incorporassem as decisões do Estado de modo a se pensar políticas públicas que desenvolvessem melhores condições de educação para a população campesina. O desenvolvimento histórico que configurou a Educação do Campo é assinalado também por mudanças na esfera social, econômica, política e escolar, exercendo um papel determinante nas direções tomadas pelas políticas públicas.

Como demonstram os estudos sobre a questão agrária no Brasil, apresentados no anteriormente, o projeto de desenvolvimento brasileiro apresenta em sua gênese também um projeto de desenvolvimento agrário recheado de contradições. Neste sentido as propostas do Estado e as propostas dos Movimentos Sociais impactam a escola, colocando em pauta a questão da função social da escola e os desafios a serem superados pelos sujeitos que constituem as particularidades do campo.

A Educação se constitui como um elemento expressivo na formação dos novos ideais empreendidos e na formação de sujeitos, se estabelecendo como uma importante ferramenta ideológica.

Neste sentido, a Educação do Campo se consolida enquanto um potencial de luta, tornando necessária a continuação desse processo de modo que políticas públicas para o campo sejam implementadas, observando a diversidade do campo em seus aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Uma das características no cenário brasileiro é a existência de classes multisseriadas, que se configuram pelo agrupamento de alunos com níveis de aprendizagem diferenciados numa mesma classe com um único professor, o que demanda políticas específicas como trataremos a seguir.

2.4 AS AÇÕES PRÓ-EDUCAÇÃO DO CAMPO NO NOVO CENÁRIO: O DEBATE SOBRE AS CLASSES MULTISSERIADAS E O PROGRAMA ESCOLA ATIVA

No contexto educacional brasileiro as classes multisseriadas também chamadas unidocentes são caracterizadas pela forma de organização em que alunos de diferentes

idades e tempo ou níveis de escolarização ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor (JANATA e ANHAIA, 2015).

De acordo com Hage (2014, p. 1173):

Essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo.

Essa forma de organização dos espaços e dos tempos pedagógicos se constitui uma possibilidade de atendimento às necessidades educativas dos alunos do campo, principalmente em locais com poucos alunos, em pequenas comunidades, de forma que os alunos não precisem se deslocar para regiões afastadas, possibilitando a permanência desses educandos em seu próprio espaço e articulando os saberes produzidos com a sua própria realidade.

Desta forma, a organização das classes multisseriadas dentro do cenário educacional campesino se apresenta não apenas como uma organização possível, mas até mesmo desejável sob algumas circunstâncias específicas, sobretudo quando essas classes se apresentam como única possibilidade de acesso à educação e um recurso que inibe o êxodo das crianças e jovens para a cidade. É importante destacar também que a organização por série ou classes específicas não tem, necessariamente, a qualidade referida pelos defensores do fim das classes multisseriadas. Ademais, o atendimento às necessidades educativas, em qualquer organização, deve ser a referência dos sistemas educacionais e, para isto, assegurar as condições materiais e pedagógicas são as condições essenciais para a promoção da convivência entre educandos e a construção de aprendizagens significativas.

De acordo com Hage (2014, p. 1174) a existência dessas classes é resultado de uma série de fatores:

Esse quadro, em grande medida, é resultante da falta e/ou ineficiência de políticas públicas, em particular da política educacional para o meio rural, situação que envolve fatores macro e microestruturais relacionados, como a profunda desigualdade e exclusão social e o fracasso escolar dos sujeitos do campo, expresso nas taxas elevadas de distorção idade-série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, entre outras situações e fatores que comprometem o ensino e a aprendizagem nas escolas rurais com turmas multisseriadas.

É neste sentido que a movimentação pela educação do campo tem conjugado forças na luta pela construção de uma política educacional para o campo, que contribua para elevar do nível de escolarização dos sujeitos do campo nas classes multisseriadas, bem como o fortalecimento das identidades, sendo elas coletivas e individuais, a partir do desenvolvimento de uma educação que articule os saberes científicos com os saberes adquiridos através das experiências destes sujeitos em suas comunidades.

As experiências da multisseriação compreendem a emergência desta modalidade, considerando a necessidade de uma escola que atenda às necessidades desses educandos, superando a visão pejorativa de que a multisseriação é um “*mal necessário*” (HAGE, 2014).

De acordo com o texto do Projeto Base (BRASIL, 2010, p. 7):

As classes multisseriadas nos desafiam a repensar a escola, suas disciplinas, séries, conteúdos e avaliações. Neste sentido, este Programa se apresenta como mais um passo no avanço histórico de construção de uma proposta para classes multisseriadas, que certamente não termina por aqui e é responsabilidade de todos.

E com a finalidade de repensar as escolas com classes multisseriadas, a proposta metodológica se insere no âmbito das políticas implementadas para o campo através do referido programa.

O Programa Escola Ativa (PEA) teve como referência o Programa Escuela Nueva (PEN), desenvolvido na Colômbia a partir de 1975. O PEN recebeu um forte impulso, a partir de 1986, através de um empréstimo do Banco Mundial e na década de 1990 se tornou modelo sistematizado para a educação de escolas multisseriadas rurais; como uma referência internacional de reforma para a educação no meio rural o PEN passou a refletir a orientação do Banco Mundial e foi definido como uma experiência de destaque (GONÇALVES, 2009).

(...) em maio de 1996, um grupo de técnicos da Direção-Geral do Projeto Nordeste (Projeto Educação Básica para o Nordeste), projeto do Ministério da Educação, e técnicos dos estados de Minas Gerais e Maranhão foram convidados pelo Banco Mundial a participarem, na Colômbia, de um curso sobre a estratégia “Escuela Nueva-Escuela Activa”, desenhada por um grupo de educadores colombianos que, há mais de 20 anos, atuavam com classes multisseriadas daquele país. Surgiu daí a proposta de implantar essa estratégia metodológica a fim de auxiliar o trabalho do educador com classes multisseriadas brasileiras. Em agosto de 1996, em um seminário ministrado por um representante da Fundación volvamos a la gente, responsável na Colômbia pela implantação e implementação da estratégia no Brasil, a DGPN-Direção-Geral do Projeto Nordeste reuniu em Brasília todos os

Secretários de Educação e diretores de ensino dos estados do Nordeste para conhecerem a estratégia e decidirem sobre sua adoção (BRASIL, 2010, p.14).

Desta forma, o Programa Escola Ativa (PEA), se configura enquanto uma das iniciativas que deu corpo às políticas para educação do campo, em resposta às lutas sociais. O Programa foi instituído pelo governo federal e financiado pelo Banco Mundial, considerando que a proposta metodológica da Escola Ativa no Brasil precisava de assistência técnica e financeira e passou a integrar as ações previstas no acordo de empréstimo firmado entre a República Federativa do Brasil e o Banco Mundial, por meio do Projeto Fundescola. O Fundo de Fortalecimento da Escola, tinha como objetivo promover um conjunto de ações para a melhoria das escolas do Ensino Fundamental, com financiamento do Governo Federal e empréstimos do Banco Mundial.

Implementado no Brasil entre 1997 e 2012, inicialmente pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso - e tendo continuidade no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva -, a implantação do Programa aconteceu em cinco etapas. Conforme o texto do Projeto Base (BRASIL, 2010), a primeira delas entre os anos de 1997 e 1998 chamada de implantação e testagem ocorreu na região Nordeste.

A segunda etapa foi chamada Expansão I, assinalada pela expansão do programa para as regiões Norte e Centro-Oeste, em municípios que compunham as Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), definidas pelo Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA).

A terceira etapa foi chamada de Consolidação e se deu a partir do reconhecimento do desenvolvimento do programa.

A quarta etapa foi marcada pela extensão além dos limites das ZAP e, com isso, chamada de Expansão II. E a última etapa, denominada Disseminação e Monitoramento, deu ênfase ao monitoramento e avaliação da estratégia nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

Entretanto, convém dizer que o fato do Programa Escola Ativa ser implementado como uma ação político-social para o campo não dá bases para afirmar que existe uma política de educação para o campo.

Uma decisão isolada não caracteriza uma política, a apreensão de uma política envolve um esforço complexo de acompanhar todos os eventos que a determinam ao

longo do tempo e, mais especificamente no que concerne à educação devem ser consideradas também a multiplicidade de determinações das políticas (SILVA, 2007).

Conforme afirma Gonçalves (2009, p. 151):

para definir uma política pública de educação para o campo, tendo em vista a melhoria das condições de vida da população que vive no meio rural e a defesa dos seus direitos e de sua capacidade de autodeterminação, é preciso levar em consideração as mudanças mais estruturais nas circunstâncias em que vivem essas pessoas. O contexto rural apresenta características que o estruturam e exigem abordagens novas para a construção de políticas progressistas que visem a autonomia.

O problema é que, questões como essas são ignoradas no âmbito das políticas direcionadas para o campo.

De acordo com o Projeto Base (BRASIL, 2010), o Programa Escola Ativa foi criado com a finalidade de auxiliar o trabalho educativo com classes multisseriadas e, para este fim, propõe-se a reconhecer e valorizar todas as formas de organização social, características do meio rural brasileiro, garantindo a igualdade de condições para acesso e permanência na escola.

O programa utilizou estratégias e propostas metodológicas desenvolvidas para formações de professores baseadas no escolanovismo e o funcionamento da metodologia da Escola Ativa esteve atrelado aos preceitos neoliberais. Como já demarcamos anteriormente, o movimento escolanovista se estabeleceu enquanto um movimento de renovação da educação, suas bases estavam associadas com aspectos políticos, econômicos e sociais em meio ao processo urbano-industrial.

Neste sentido, o PEA assumiu as mesmas estratégias metodológicas para classes multisseriadas do PEN: aprendizagem ativa, centrada no aluno e em sua realidade social; professor como facilitador e estimulador; aprendizagem cooperativa; gestão participativa da escola; avaliação contínua e processual e promoção flexível. Dentro do pacote de estratégias estavam os trabalhos em grupo, o ensino por meio de módulos e livros didáticos especiais, o incentivo à participação da comunidade e a formação dos professores de classes multisseriadas.

Passados dez anos da experiência inicial, no ano de 2007, as relações com o Banco Mundial, até então financiador do Programa, foram encerradas e o Ministério da Educação assumiu o Programa com recursos próprios. Desta forma, o PEA foi transferido do FUNDESCOLA para a Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade (SECAD), ficando sua gestão a cargo da Coordenação Geral de Educação do Campo, tornando-se a partir deste ano parte das ações do MEC na sua política nacional de Educação do Campo (SENA, 2005).

A partir de 2005 o ideário do Movimento por uma Educação do Campo se expandiu e passou a pautar mais diretamente as políticas para o setor. O próprio Movimento por uma Educação do Campo considerou que o PEA deveria ser reformulado, através de um processo mais participativo. Nesse movimento, a participação foi assimilada como uma conquista, resultado do incremento do poder dos povos do campo para influenciar nas políticas que os afetam, e não como uma dádiva (GONÇALVES, 2009).

Como já mencionado o Programa Escola Ativa foi implementado no Brasil a partir de 1997, pelo Ministério da Educação, sob gestão de Paulo Renato de Souza, no Governo Fernando Henrique Cardoso. Este governo caracterizou-se pela inibição da participação dos atores sociais na discussão e execução de políticas sociais. Já no contexto de reformulação do Programa, na gestão de Fernando Haddad, no Governo Lula, a revitalização e expansão do Programa indicam um ciclo de maior envolvimento dos setores populares nas agendas sociais, criando expectativas de mais diálogo entre o governo e os setores organizados.

O Programa Escola Ativa (PEA) foi reformulado e implantado pelo Ministério da Educação (MEC) e, a partir de 2008, expandido para todas as regiões do Brasil, dessa vez em conformidade com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”- Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2002) e com as Diretrizes Complementares, Normas Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo - Resolução CNE/CEB nº2, de 28 de Abril de 2008 (BRASIL, 2008).

A Resolução CNE/CEB nº2, de 28 de abril de 2008 ao estabelecer as diretrizes complementares, bem como as normas e os princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação do campo, garante alguns direitos como o direito das crianças de serem atendidas na sua própria comunidade, sem que precisem se deslocar para outros espaços; o direito a infraestruturas adequadas às instituições de ensino e também o direito dos professores à uma formação adequada.

A reformulação do Programa Escola Ativa teve como intento também adequar-se aos novos marcos legais, como a lei de ampliação do ensino fundamental para nove anos, Lei nº 11.274/2006. A referida lei tornou obrigatória a matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental, definindo o período de 2006-2010 para que todas as escolas implantassem essa mudança.

A questão da formação de professores se constitui um dos objetivos da proposta implementada pelo PEA e representa um grande desafio. De acordo com o Projeto Base (BRASIL, 2010, p.22):

O Programa Escola Ativa se propõe a valorizar o profissional de educação escolar, através da busca de condições adequadas de formação em- caráter inicial e continuado-, remuneração, acompanhamento pedagógico, possibilidades de intercâmbio e formas de aprendizagem em serviços, estudo da diversidade e dos processos de interação e de transformação do campo.

Para além da valorização do professor, o texto do Projeto Base ainda coloca que o Programa visa preparar educadores e gestores para atuar na realidade da Educação do Campo, destaca a necessidade de formação continuada para os educadores trabalharem com classes multisseriadas e a participação da comunidade, ressaltando não apenas a necessidade de formação adequada, mas também condições de acompanhamento pedagógico, material didático e projeto pedagógico específicos (BRASIL, 2010).

No município de Feira de Santana, segundo informações da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), o programa foi implantado a partir de 2001, assumido pela SEDUC em parceria com o Ministério da Educação (MEC), atendeu inicialmente sete escolas do campo. Em 2008, foi implantado em mais seis escolas, atendendo a 15 professores e aproximadamente 200 alunos. No ano de 2011 o Programa foi ampliado para mais 21 escolas, totalizando 34 escolas com classes multisseriadas contempladas.

Os processos de implantação e desenvolvimento do Programa Escola Ativa no município serão tratados no capítulo seguinte.

3 A EDUCAÇÃO DO/NO RURAL EM FEIRA DE SANTANA E OS DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Neste capítulo apresento a caracterização do Município de Feira de Santana, as condições de atendimento da educação do/no rural, explorando relações entre aspectos legais, organizacionais e estruturais. Ao mesmo tempo, o capítulo problematiza a concepção de educação do campo que vem sendo assumida no sistema municipal, assim como os processos de implantação e desenvolvimento do Programa Escola Ativa.

3.1 FEIRA DE SANTANA: ASPECTOS GEO-ECONÔMICOS E SOCIAIS

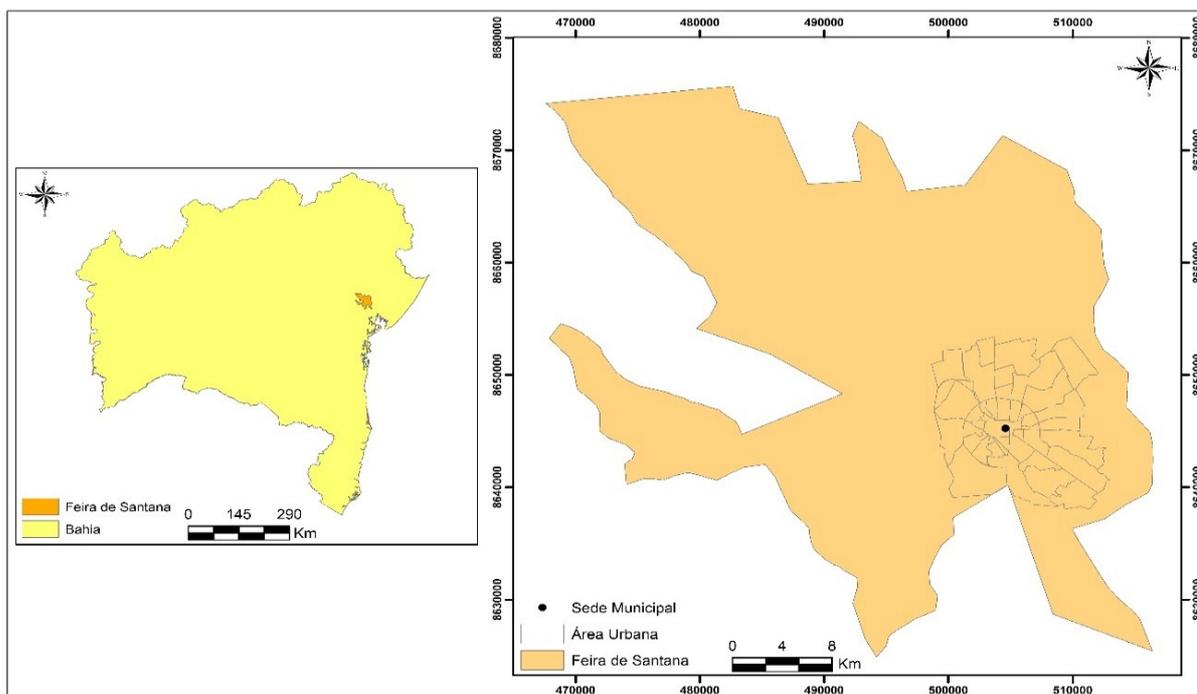
O município baiano de Feira de Santana formou-se do arraial de Santana da Feira, a partir do comércio incipiente de uma pequena feira livre. De acordo com Freitas (2014), Feira de Santana despontou a partir da segunda metade do século XVII através da pecuária, inicialmente como área para descanso do gado e posteriormente como espaço de vendas e trocas, desencadeando numa feira de relevância para toda região. O comércio estabelecido forçou a abertura de ruas adequadas ao trânsito de feirantes vindos de toda parte. O crescimento populacional impulsionou a criação do município, que teve sua formação territorial consolidada a partir do final do século XVIII.

Ainda conforme a autora, a localização da cidade influenciou em seu desenvolvimento, interpretação que também é partilhada por Cruz (1999). Para ele a atividade comercial desde sempre representou característica marcante na economia e na cultura feirense, se configurando a raiz do seu próprio nome. Além disso, a proximidade com a capital influenciou bastante a atividade mercantil desde sua formação histórica.

De acordo com Santos e Henrique (2012), atualmente Feira de Santana é a segunda maior cidade do estado, posição também ocupada no setor de serviços; configura-se, ainda, como a sexta maior cidade do interior do país, caracterizada como capital regional, abrangendo 47 municípios. Está situada a 108 km da capital, Salvador, e de acordo com a estimativa do IBGE sua área territorial corresponde a 1.304,425km².

A cidade possui o principal entroncamento rodoviário do Norte e Nordeste brasileiro, onde as rodovias federais 101, 116 e 324 se encontram. Apresenta também seis rodovias estaduais que se constituem passagem para o tráfego de quem vem das regiões Sul, Sudeste e do Centro-Oeste do estado (Figura 1).

Figura 1 Mapa de Localização do município de Feira de Santana - Bahia

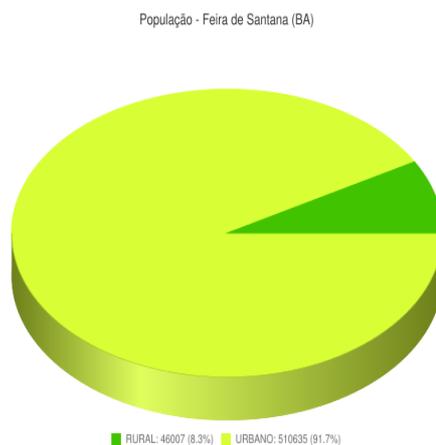


Fonte: BAHIA, 2003. Elaborado por CARELLI, L., 2018.

Em 2010, os dados do IBGE estimaram uma população de 556.642 habitantes, sendo 510.635 habitantes na zona urbana e 46.007 residentes no meio rural. Da população total, 263.999 são homens e 292.643 são mulheres (IBGE, 2010).

Deste universo, 22.689 homens e 23.318 mulheres estão na área rural. Naquele período, o município apresentou densidade demográfica de 416,3 Hab./Km² (IBGE, 2010).

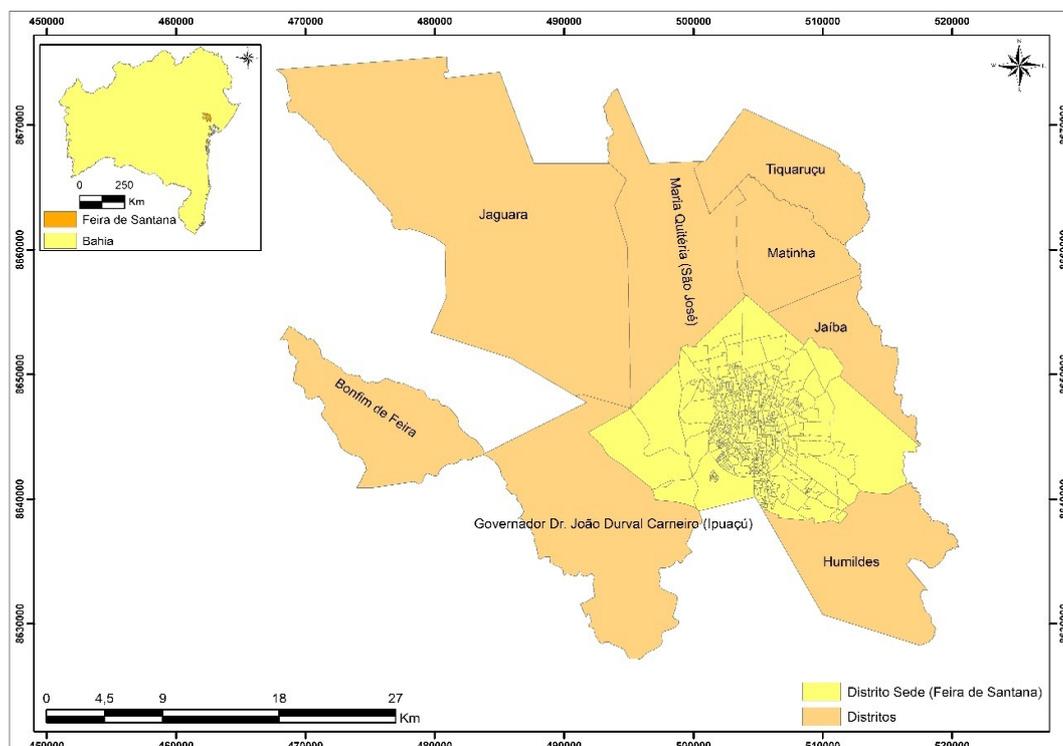
Figura 2 - Distribuição da população de Feira de Santana nas área urbana e rural



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Em divisão territorial datada de 18/08/1988, o município foi constituído de oito (08) distritos: Bonfim da Feira, Governador Dr. João Durval Carneiro (ex-Ipuaçu), Humildes, Jaguará, Jaíba, Maria Quitéria, Matinha e Tiquarucu (IBGE, 2010). OS distritos estão localizados conforme a figura 3.

Figura 3 - Mapa de localização dos distritos de Feira de Santana/Bahia



IBGE, 2010. Elaborado por CARELLI, L., 2018.

Feira de Santana ocupa a 69ª posição na lista dos maiores Produto Interno Bruto (PIB), sendo o terceiro da Bahia, com R\$ 11.733.553 bilhões de reais. É um importante centro industrial e comercial do Brasil, com um grande poder de compra e um forte comércio. O município exerce um alto nível de influência econômica, comercial e política na Bahia e na região Nordeste brasileira, sendo o único município do interior do Nordeste com PIB acima de 10 bilhões desde o ano de 2013 (quadro 1).

Quadro 1 - Crescimento do Produto Interno Bruto municipal de Feira de Santana (2010-2013)

PRODUTO INTERNO BRUTO (PIB)				
ANO				
PIB	2010	2011	2012	2013
PIB (R\$ bilhões)	7.098,6	8.187,7	9.068,8	10.840,6
PIB per capita	R\$12.749,90	R\$14.556,80	R\$15.963,50	R\$17.884,60
Participação dos setores na atividade econômica	Agropecuária	Indústria	Comércio e Serviços	Total
	0,5%	24,8%	74,7%	100,0%

Fonte: SEI (2014)

Referindo-se ao período de 2010 a 2013, Cruz (1999, p. 199) infere sobre a economia do município que:

Desde sempre, a atividade comercial constitui-se na principal característica econômica e cultural da cidade de Feira de Santana. E isto acontecia em decorrência de sua proximidade com o Recôncavo e a capital do estado. A raiz do seu próprio nome – “Feira” – demonstra o quão tem sido (e foi) importante a atividade mercantil para sua formação histórica.

A cidade experimentou um “surto” de crescimento industrial entre 1940 e 1960, o que a colocou como segundo centro industrial do interior do estado (CRUZ, 1999). Neste sentido, a atividade industrial cresceu e se diversificou em ramos como química, material elétrico e de transportes, bebidas, alimentos, vestuário, calçados e artefatos de tecidos, metalurgia, papel, papelão e embalagem. As indústrias presentes na cidade se concentram no Centro Industrial do Subaé - CIS, nos bairros CIS e Tomba e nas margens da BR-324. De acordo com Lopes (2013), em meados dos anos 2000 uma forte parceria entre a indústria e o governo estadual criou condições necessárias e atrativas para incentivar a instalação de novas empresas na cidade.

Este processo de urbanização no município de Feira de Santana desencadeou a diminuição do desenvolvimento da agricultura tradicional. Apesar disso, destaca-se na região o cultivo de frutas e verduras nas lavouras permanentes bem como as culturas do milho, da mandioca e do feijão.

Como demonstrado no quadro 1, o setor mais relevante da economia municipal no que diz respeito à geração de emprego e de renda, é o comércio. Este se distingue por sua forte influência na microrregião, com empresas atacadistas e varejistas que atendem a um número significativo de municípios do interior da Bahia.

No âmbito educacional, o município se configura enquanto um grande polo educacional; é sede da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e possui um Campus da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB-CETENS). Ainda no ensino superior, a cidade conta com instituições de educação tecnológica como o Instituto Federal da Bahia (IFBA) e o Centro de Educação Tecnológica do Estado da Bahia (CETEB), ambas atendendo também a educação básica, além de mais de 30 Faculdades particulares.

A taxa de escolarização do município para pessoas entre 6 e 14 anos foi de 97,4% em 2010, o que o colocou na posição 199 das 417 cidades do estado e na posição 3079 dentre os 5570 municípios brasileiros (IBGE, 2010).

Analisando outros aspectos como demografia, saúde, renda, trabalho, habitação e vulnerabilidade social, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) apresentou progresso considerável, segundo quadro elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e Fundação João Pinheiro (quadro 2).

Deste modo, a cidade de Feira de Santana aparece com IDH-M de 0,712, em uma escala em que o número 1 é a pontuação máxima, ocupando a quinta posição no estado da Bahia.

Quadro 2 - Crescimento do Índice de Desenvolvimento Humano (1991 - 2010)

ANO	IDH - M
1991	0,460
2000	0,585
2010	0,712

Fonte: Atlas Brasil 2013 Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

Entre os anos de 2001 e 2010, observa-se conforme o Quadro 2 um crescimento de 21% do IDH, o que supera o índice do Estado que está calculado em 0,659. A partir desse dado, o município se situa na faixa de Desenvolvimento Humano Alto (IDH-M entre 0,700 e 0,799). Segundo as fontes citadas, entre 2000 e 2010, a dimensão que foi considerada com maior crescimento nos chamados termos absolutos foi Educação (com crescimento de 0,179, conforme o Quadro 3), seguida por Longevidade e por Renda.

Quadro 3 - Síntese panorâmica dos componentes do Índice de Desenvolvimento Humano – educação - Feira de Santana (1991 - 2010)

IDH – M Educação	1991	2000	2010
Pessoas com 18 anos ou mais com Ensino Fundamental completo	31,89%	41,47%	57,59%
Crianças de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do Ensino Fundamental	26,81%	50,02%	78,90%
Jovens de 15 a 17 anos com Ensino Fundamental completo	14,42%	28,28%	46,67%
Jovens de 18 a 20 anos com Ensino Médio completo	10,60%	18,70%	34,99%

Fonte: Atlas Brasil/Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2013.

3.2 A OFERTA DE EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO

Nos anos 2000 o número de escolas da educação básica, por dependência administrativa, indicava certo equilíbrio entre as instituições públicas e privadas, com predominância das públicas, conforme se vê no Quadro 4.

Quadro 4 - Número de escolas por etapa de ensino e dependência administrativa anos 2000

Etapa da Educação Básica	Dependência Administrativa			
	Privada	Municipal	Estadual	Total
Educação Infantil	180	88	14	282
Ensino Fundamental	158	201	92	451
Ensino Médio	12	-	31	43

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do IBGE (2000)

A Educação Básica contava com 180.319 matrículas, sendo 97.495 alunos na rede estadual, representando 54% das matrículas; 58.250 alunos na rede municipal, representando 32,3% e 24.574 na rede privada, representando 13,6%.

A rede municipal de ensino contemplava de maneira específica as duas primeiras etapas da educação básica: educação infantil e ensino fundamental, juntamente com a modalidade da Educação de Jovens e Adultos; ressalta-se, ainda, que não havia nenhuma instituição federal que atendesse a alguma etapa da Educação básica.

A apresentação deste cenário populacional e educacional do município através desses dados anuncia que, embora a rede municipal abarcasse a maior parte do acesso à educação, necessitava da concretização de algumas ações para acesso à educação na educação infantil e o ensino fundamental para elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica e para a elevação dos Índices de Desenvolvimento Humano, considerando o contingente populacional e a demanda educacional.

Observa-se que a rede municipal atendia no ano de 2010 a 15.546 alunos nas modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental e 1759 alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na zona rural.

Dentre as escolas da zona rural o Plano Municipal de Educação (PME) apontou a existência de 98 escolas da rede municipal, 09 escolas da rede estadual e 02 escolas da rede particular (FEIRA DE SANTANA, 2012), havendo assim, uma predominância de escolas municipais na zona rural do município, o que pôde ser evidenciado no quadro 5.

Quadro 5 - Quantidade de escolas da Rede Municipal de Feira de Santana, por etapa e localização (2007-2010)

ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E LOCALIZAÇÃO									
ANO	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio		
	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
2007	74	80	154	74	102	176	0	0	0
2008	68	80	148	71	99	170	0	0	0
2009	71	79	150	74	98	172	0	0	0
2010	70	84	154	76	98	173	0	0	0

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados disponibilizados no Plano Municipal de Educação (PME) 2011-2021 (Feira de Santana, 2012)

E no que concerne aos docentes que atuam no ensino de Feira de Santana, observamos a centralização destes na zona urbana, o que implica em carência de atendimento na zona rural como o exposto.

Ainda no ano 2006, com relação ao âmbito de atuação dos docentes, por rede, do total de 1.190 existentes em Feira de Santana, na rede estadual, 4% estão zona na rural e 96% na urbana, enquanto que na rede municipal 30,5% estão na zona rural e 69,5% na urbana. A rede privada possui 0,6% na zona rural e 99,4% na zona urbana. Desta forma, constata-se que a maior concentração de docentes encontra-se na zona urbana, o que significa dizer que há um menor atendimento educacional para as crianças que moram na zona rural (FEIRA DE SANTANA, 2012, p.39).

Esses dados retratam que a educação desenvolvida no município seguiu os moldes da educação brasileira em escolas rurais e/ou do/no campo como um todo. É perceptível que as dinâmicas sociais, políticas e econômicas influenciaram e, de certa maneira, contribuíram para relegar a educação em escolas na zona rural ao “esquecimento”.

3.3 O ORDENAMENTO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ficou determinada a elaboração e implantação de Planos Decenais de Educação (PDE), tanto em âmbito nacional como para os estados e municípios. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 reforçou essa obrigatoriedade, sendo o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 o primeiro exemplar do cumprimento dessa determinação.

Nesse curso, a partir do ano de 2005, Feira de Santana instituiu a Comissão para Elaboração do PME por meio da Portaria nº 012, de 17 de novembro de 2005, composta por técnicos da Secretaria Municipal de Educação, representantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia (APLB) e representantes do Conselho Municipal de Educação (FEIRA DE SANTANA, 2012, p. 8).

Após os trabalhos dessa Comissão, em 2007, representantes de vários segmentos da sociedade foram mobilizados para discussão e apresentação do texto final em

Conferências próprias, com a participação de uma média de 600 pessoas⁴. Marcaram presença nesse processo estudantes, professores da educação básica e superior, gestores, representantes das associações de bairros, representantes de sindicalistas de várias categorias, inclusive de trabalhadores rurais através de miniconferências organizadas em salas temáticas e coordenadas por profissionais especializados. No entanto, o documento só foi aprovado na Câmara de Vereadores em março de 2012, através do Projeto de Lei nº 130/2011 e sancionado pelo prefeito Tarcízio Pimenta através da Lei nº 3.326, de 05 de junho de 2012.

Uma tendência que marcaria os Planos da época foi a introdução de um capítulo versando sobre a educação no campo.

O Plano Nacional de Educação – PNE – recomenda que os Planos Municipais de Educação – PME – com exceção dos municípios totalmente urbanizados, deverão ter, necessariamente, um capítulo sobre a educação rural, que seja elaborado com a participação, além de pedagogos e especialistas em assuntos do campo, dos seus atores próprios: sindicalistas, trabalhadores, professores e funcionários das escolas rurais, estudantes, com o objetivo de se construir a identidade da educação rural (FEIRA DE SANTANA, 2012, p.132).

Esta orientação do PNE já expressava o fortalecimento das organizações que vinham pautando a defesa da educação do campo e que desde o início da década de 2000 vinham logrando a aprovação de normas e diretrizes que apontavam para a emergência de uma política nacional de educação do campo. São expressões disso a Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo; a Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que trata da Política Pública da Educação do Campo. Nesse contexto o PME expôs o seguinte:

Para o estabelecimento de uma Educação do Campo e no Campo, é preciso garantir que todas as pessoas que vivem no meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade social, em todos os níveis e modalidades, apoiada num processo de formação humana e construída a partir de referências culturais, históricas, e sociais voltadas aos interesses da vida no campo, e, ao mesmo tempo, articulada a um Projeto Nacional de Educação (FEIRA DE SANTANA, 2012, p.132).

Neste sentido, o PME 2011-2021 representou um avanço no que concerne à participação da comunidade que forma o campo e se constituiu enquanto resultado de

⁴Foram necessários dois encontros da Conferência Municipal da Educação, a primeira no período de 21 e 22 de setembro de 2007 e a segunda no período de 30 de novembro e 01 de dezembro de 2007.

discussão participativa, inaugurando o reconhecimento da Educação do Campo como um horizonte para o município. Este, até então, vinha assegurando a oferta do acesso à educação regular, mas sem pautar a especificidade dos povos do campo.

No entanto, ao analisar o documento, é possível observar lacunas no que diz respeito à implementação de ações efetivas que deem substância ao que prevê a legislação. Um exemplo disso pode ser notado no modo como a própria meta 4 refere-se ao transporte escolar de modo genérico:

4. Assegurar recursos para transporte seguro e de qualidade para os alunos e profissionais da educação, que atuam no âmbito do meio rural.

4.1 Garantir o transporte escolar, gratuito, para estudantes da zona rural, matriculadas na rede pública, dentro de padrões básicos de segurança e adaptado para pessoas com deficiência, manutenção regular e motorista qualificado (FEIRA DE SANTANA, 2012, p.134)

Ao analisar essa meta, verifica-se que não constam questões relacionadas à distância percorrida, ao tempo de locomoção, à idade dos alunos e à etapa da educação cursada pelos mesmos, indicando a inobservância da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Uma das passagens da Resolução indica que:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, **evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.**

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

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

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

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, **devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola** e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (BRASIL, 2008, p.1,2. grifos meus).

Deste modo, o PME ao não definir questões como essas, deixa margem para que o transporte escolar aconteça favorecendo o menor custo e o deslocamento de alunos para longas distâncias, o que por sua vez desencadeia uma série de situações indesejáveis, como os próprios textos normativos já indicam: existem comunidades

onde o transportes escolares não circulam, algumas comunidades também apresentam estradas sem a mínima condição de trânsito enquanto outras localidades, além dessas questões, possuem veículos inadequados para realização do transporte escolar.

No que concerne à formação de professores, outras lacunas também se fazem notar entre as metas para o período de 2011-2021. O texto anuncia o financiamento para a formação permanente e continuada de professores e especialistas das Secretarias e Instituições que atuam no campo, que atenda ao pluralismo cultural desses povos, tanto em cursos de graduação em Educação do Campo quanto em cursos de especialização e de extensão universitária voltados para esse enfoque.

Ainda neste sentido o texto faz uma crítica aos obstáculos gerados em torno da formação continuada em serviço, na forma de poucos incentivos para a sua realização. Diz o texto que:

Esse cenário de poucos incentivos à formação continuada faz do ambiente escolar um espaço pouco afeito às transformações que a modernidade exige e dificulta o acesso às inovações metodológicas que dinamizem as práticas de ensino e a necessária correção dos desvios no desempenho profissional docente.

Para inferir e propor sobre a formação continuada e a valorização do magistério em nosso município, deve-se partir de uma visão geral de como se encontra a distribuição das funções docentes. Vale ressaltar que o mesmo docente pode estar atuando em mais de um nível e/ou modalidade de ensino, e em mais de um estabelecimento do ensino ora na Rede Pública, ora na Rede Privada (FEIRA DE SANTANA, 2012, p.141).

Mesmo a formação continuada de professores estandona pauta de muitas discussões, são apresentadas apenas metas genéricas sem apontar caminhos e estratégias para realização das mesmas.

Dessa forma, concluímos que o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana se constituiu como um instrumento insuficiente, ainda que tenha sistematizado algumas questões como a oferta da educação, a participação da comunidade e a formação de professores. O referido planodemonstra a desarticulação na condução da política pública educacional no município, o que pode ser percebido pela evidência de algumas lacunas, principalmente frente à desvinculação do plano em relação a pontos importantes da educação municipal, a exemplo do processo de nucleação implementado no município a partir do ano de 2002. O desenvolvimento deste processo será tratado mais detalhadamente no tópico seguinte deste trabalho.

3.4 NUCLEAÇÃO DE ESCOLAS NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA

O processo de nucleação, que consiste em agrupar escolas isoladas em uma única sede denominada núcleo, vem sendo defendido pelos seus proponentes como uma estratégia para melhoria da qualidade de ensino no meio rural. Com a instituição das escolas núcleos em vários estados e municípios brasileiros, foram desativadas pequenas escolas isoladas e estas foram agrupadas em núcleos escolares, algumas nas sedes e outras nas comunidades. Embora o pressuposto da qualidade carregue um apelo poderoso de formação de consenso entre diversos segmentos sociais, é importante observar que há forte relação entre a organização de escolas nucleadas e a desmontagem de classes multisseriadas. Com relação a isto, Gonçalves (2010, p.2) chama atenção para o seguinte:

Os argumentos de viés político-pedagógicos que sustentam essa vertente defendem que a melhoria no processo educativo é decorrente das aulas em classes unisseriadas e das melhores condições materiais das escolas nucleadas, se comparadas com a histórica precariedade das escolas multisseriadas. Argumentos de viés econômico-administrativos sustentam que os custos com a nucleação frequentemente são mais baixos que os custos da manutenção das salas multisseriadas, dada a menor necessidade de contratação de professores e serventes por aluno, o que implicaria em melhores investimentos em infraestrutura e formação docente. O processo de nucleação, no Brasil, foi particularmente forte na década de 90, quando as reformas educacionais na educação básica, induzidas pela LDB 9.394/96, priorizaram o Ensino Fundamental com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o fortalecimento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Ao estabelecerem critérios para a transferência de recursos financeiros às escolas públicas do Ensino Fundamental, estimularam a municipalização do mesmo, processo que terminou por resultar no fechamento de várias escolas multisseriadas. Os estudantes das unidades desativadas foram então “nucleados” em centros urbanos e escolas maiores.

Desta forma, a principal crítica do Movimento Nacional por uma educação do campo a este processo diz respeito ao fato da nucleação das escolas do campo distanciar os sujeitos do campo das suas próprias histórias, do processo de luta e da cultura dos sujeitos do campo, ou seja, das suas peculiaridades e especificidades.

No que se refere ao município de Feira de Santana, o processo de nucleação se constituiu a partir do ano de 2002, no primeiro mandato do prefeito José Ronaldo de Carvalho - especificamente no período em que a Secretaria Municipal de Educação foi dirigida por Justiniano França - e pode ser analisado a partir de dois

distintivosparticulares: a organização político-administrativa das escolas e a racionalização da gestão.

Dessa forma, dispôs-se a regularizar a vida administrativa de escolas que estavam em funcionamento, mas não atendiam às exigências organizacionais da Rede Municipal de Ensino. Considerando, portanto, a necessidade de implantar a Gestão Escolar nas unidades escolares sem diretor; a qualidade de ensino nas escolas isoladas e facilitar o fluxo de informação entre a Secretaria Municipal de Educação e a Escola.

De acordo com Santos (2016):

O processo constituiu-se na transferência administrativa das Escolas do Campo consideradas de pequeno porte, na sua maioria com apenas uma sala de aula, para escolas de médio e grande porte mais próximas e com melhor infraestrutura que passaram a ser denominadas de Escolas Núcleo. Desse modo, podemos considerar que o município de Feira de Santana fez a opção por um processo de Nucleação Administrativa (p.127).

A criação de núcleos foi autorizada pela Resolução nº 001/2002, do Conselho Municipal de Educação, sob alegações político-administrativas, com ênfase na racionalização da gestão e na descentralização das atividades da própria Secretaria.

O processo de nucleação que foi emplacado no município deu ênfase ao ordenamento administrativo, por meio da constituição de equipes de gestão, incluindo direção e coordenação para instituições isoladas, com contingentes pequenos de alunos, que passaram a ter uma direção centralizada na escola-núcleo. Neste modelo manteve-se a escola em sua função pedagógica unidocente e descentralizou-se as funções administrativas da SEDUC.

Sousa (2015) situa a nucleação como uma alternativa para redução de custos, considerando que este é um recurso salvador no que diz respeito ao custo-benefício, dado que é mais viável operacionalizar em dezenas de escolas nucleadas do que em centenas de classes multisseriadas. Ainda de acordo com a autora, no ano de 2002 no município foram constituídos 21 núcleos por meio das Portarias 006/2002 e 008/2002, abrangendo os sete distritos do município: Jaíba (3 núcleos), Maria Quitéria (8), Jaguará (2), Tiquaruçu (2), Ipuacú⁵ (2), Humildes (3) e Bonfim de Feira (1)

⁵Nome antigo do distrito que a partir da década do final da década de 1980 passou a ter o nome oficial de Gov. João Durval Carneiro.

De acordo com Santos (2016), em Feira de Santana esse processo de nucleação afetou significativamente a educação desenvolvida no campo, pois a cada ano o número de classes multisseriadas vem sendo reduzido.

No ano de 2014, no terceiro mandato do Prefeito José Ronaldo de Carvalho e estando à frente da Secretaria Municipal de Educação a professora Jayana Ribeiro, o Decreto de nº 9.244, de 29 de maio de 2014, que dispôs sobre a extinção de escolas municipais e dá providências correlatas, estabeleceu a extinção de 39 escolas, sendo estas, 30 Escolas Municipais da Educação Básica localizadas no campo, conforme indicado no Quadro 06.

Quadro 6 - Relação de Escolas Extintas por Distrito - 2014

DISTRITO	ESCOLAS
Bomfim de Feira	Escola Municipal Godofredo Leite Filho Escola Municipal Marcelino Horácio de Almeida
Gov. João Durval	Escola Municipal Bernardo Macário Cerqueira Escola Municipal João Silva Dantas Escola Municipal Pedro da Silva Carneiro
Humildes	Escola Municipal Anísio Dias de Oliveira Escola Municipal José Pinto de Souza Escola Municipal Nossa Senhora de Fátima
Jaguara	Escola Municipal Celso Ribeiro Daltro Escola Municipal Eloi Manoel Barbosa Escola Municipal João Batista Mota Escola Municipal José Flantildes Escola Municipal Manoel Barbosa Escola Municipal Maria Emília Pedra Braga
Jaíba	Escola Municipal Altamir Gomes Silva Escola Municipal Justino Gonçalves da Costa Escola Municipal Leonardo Ferreira da Silva Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário
Maria Quitéria	Escola da Associação dos Moradores do Carro Quebrado Escola Municipal Armando Alves Franco Escola Municipal Artur Vieira de Oliveira Escola Municipal Belmiro Moreira Daltro Escola Municipal Dionísio Teles Santos Escola Municipal Hermes Sodré Escola Municipal José Carneiro Santana Escola Municipal Nilton Tavares Carneiro Escola Municipal Otilia Ferreira Cerqueira Escola Municipal Sagrada Família Escola Municipal São José
Comunidade de Três Riachos	Escola Municipal Demócrito Lima Soares

Fonte: Elaborado pela autora com base no Decreto nº 9.244(FEIRA DE SANTANA, 2014).

Com o Decreto 9.244, de 29 de maio de 2014, portanto, o governo municipal extinguiu 39 escolas, 31 das quais na zona rural, alegando que as unidades se tornaram

inadequadas “em razão da falta de alunos, e pela falta de espaços adequados para o desenvolvimento das atividades pedagógicas “satisfatoriamente””.

Desta forma, mesmo apresentando em seu processo de nucleação as particularidades da gestão escolar, o município não passou ileso pela experiência de fechamento de escolas do campo, apesar da articulação da SECAD com um programa que tinha como foco o apoio às escolas multisseriadas do campo: o Programa Escola Ativa (PEA). No item seguinte, algumas incursões acerca desse Programa na Bahia trazem um panorama da sua implementação e da atuação das instituições envolvidas, uma chave importante para a problematização desse processo de fechamento das escolas multisseriadas.

3.5 O PROGRAMA ESCOLA ATIVA NA BAHIA: ADESÃO, AJUSTES E DESDOBRAMENTOS EM FEIRA DE SANTANA

Desde a análise do PME e das metas para a educação do campo no município observa-se certa regularidade das ações empreendidas pela SEDUC nesse enfoque. Tal regularidade se expressa, de forma mais imediata, na pouca distinção entre os mundos rurais e urbanos, levando a ações de características mais uniformizadoras, embora, ofereça transporte para o deslocamento dos professores da sede para os distritos em horários pré-determinados, bem como incentivo financeiro enquanto gratificação pelo deslocamento. Nesse contexto, como parte da tentativa de atenção diferenciada insere-se o desenvolvimento do PEA, com foco nas classes multisseriadas.

O Programa foi autorizado pelo Parecer CEE 282/2000, de 21/12/2000 e pela Resolução do CME 77/2003, publicada em 28/12/2003. Desde então o Programa sofreu algumas adequações, conforme já informado no item 2 deste trabalho. No que concerne ao desenvolvimento das ações de planejamento, promoção de encontros e reuniões para a formação continuada de técnicos e professores, o Programa foi situado como de responsabilidade compartilhada entre as Secretarias Estaduais e Municipais, processo que também ocorreu na Bahia, incluindo Feira de Santana.

As Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, ao assinarem o termo de adesão, assumiram a execução do PEA, receberam recursos, formação e orientações quanto à constituição de equipes, operacionalização e o acompanhamento e o monitoramento das ações. A partir dessa reformulação em cada estado, uma Instituição Pública de Ensino Superior assumiu as atribuições de oferecer e coordenar a formação dos professores multiplicadores, orientar os professores-formadores e realizar o acompanhamento das turmas à distância. Na Bahia a UFBA assumiu este papel.

A divisão de responsabilidades entre os entes federados foi um dos temas do Projeto Base do PEA, o qual estabeleceu que:

Caberá à **União** articular o conjunto de Universidades que desenvolvem programas de formação de educadores para escolas do campo, repassando para estas os recursos necessários à realização de cursos de aperfeiçoamento com Carga Horária de 240 horas, para um técnico a cada 25 escolas de cada secretaria municipal ou estadual que aderir ao programa. É, ainda, de responsabilidade da União, proporcionar a formação de dois professores das Instituições Públicas de Ensino Superior – IPES que assumirem a responsabilidade pela coordenação das formações, nos estados, e de dois técnicos das secretarias estaduais de educação de todos os estados brasileiros e do distrito federal, bem como, construir um sistema nacional de monitoramento do Programa Escola Ativa, com o objetivo de obter dados para avaliação de resultados, redimensionamento das metas e realização das mudanças necessárias na estrutura e na proposta pedagógica do Programa.

Aos **Estados**, cabe o planejamento das formações, em conjunto com as universidades, a mobilização dos municípios visando garantir a participação dos técnicos na formação e o monitoramento da execução do Programa, tanto na esfera estadual como municipal.

O **Município**, por sua vez, deverá organizar e manter os microcentros, garantindo a formação continuada dos educadores, garantir o deslocamento e presença dos técnicos nas atividades de formação e criar formas de acompanhamento, monitoramento e avaliação do Programa no âmbito local (BRASIL, 2010, p.38, grifos meus).

Algumas dessas condições, a serem observadas pelos entes federados, são bem representativas das ações a serem encampadas pelos municípios, como se vê a seguir:

Uma vez que o Estado ou Município decida participar do Programa Escola Ativa, é necessário que se faça um levantamento prévio das informações necessárias para a adesão:

- a) definição do coordenador do Programa no município;
- b) definição do(s) professor(es)- multiplicador(es): um técnico da secretaria de educação para cada 25 unidades escolares com classes multisseriadas inscritas no Programa Escola Ativa;
- c) nome das escolas com classes multisseriadas (com o código do Inep) e quantidade de locais de funcionamento (prédios anexos);
- d) quantidade de turmas com classes multisseriadas em cada uma das escolas;
- e) quantidade de kits pedagógicos necessários por escola (considerando um kit pedagógico por local de funcionamento);
- f) quantidade de alunos matriculados em cada série, por escola, em cada ano (os dados devem ser uma projeção para os anos de 2010 e 2011) (BRASIL, 2009, s/p.).

Vale destacar que antes do ano de 2009 a implantação da estratégia metodológica Escola Ativa ocorreu com a divisão de responsabilidades entre o Fundescola/MEC, as Secretarias Estaduais de Educação e os Municípios.

Sendo as responsabilidades do Fundescola/MEC:

- a) definir políticas e estratégias para a implantação e a implementação da estratégia metodológica Escola Ativa em âmbito nacional;
- b) prestar assessoramento técnico às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação durante os processos de implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa;
- c) disponibilizar material instrucional, para técnicos e professores, que propiciem a formação inicial da estratégia metodológica Escola Ativa no estado ou no município;
- d) disponibilizar Guias de Aprendizagem de 1ª a 4ª séries aos alunos das escolas beneficiadas com a estratégia Escola Ativa;
- e) acompanhar, por meio de avaliação externa, o impacto da implantação da estratégia metodológica Escola Ativa no desempenho dos alunos (índices de promoção, diminuição do índice de evasão e de distorção idade-série) e na formação dos professores das classes multisseriadas que adotaram a estratégia (BRASIL, 2006, p.27).

Às Secretarias Estaduais de Educação estavam as incumbências de:

- a) coordenar e monitorar, em âmbito estadual, o processo de implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa;
- b) garantir as condições básicas de infra-estrutura para o funcionamento da coordenação estadual da Escola Ativa, para a realização do monitoramento e assessoramento técnico indispensáveis ao bom andamento da implementação da estratégia metodológica Escola Ativa no estado;
- c) promover e viabilizar encontros, palestras e seminários, com vistas à análise, à discussão e à avaliação do desenvolvimento dos trabalhos;
- d) viabilizar a distribuição dos Guias de Aprendizagem e de outros materiais instrucionais destinados às ações de implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa;
- e) elaborar o Plano de Trabalho Anual, em consonância com as Normas e Diretrizes da DIPRO/FNDE/MEC, com vistas à celebração e à execução de convênio(s) destinado(s) à formação inicial e continuada dos professores e técnicos estaduais ou municipais;
- f) coordenar a execução dos eventos de formação inicial e continuada promovidos pelo DIPRO/FNDE/MEC, no âmbito do estado e dos municípios;
- g) garantir condições para o deslocamento dos técnicos estaduais às escolas que adotaram a estratégia metodológica Escola Ativa;
- h) prestar assessoramento técnico-pedagógico às Secretarias Municipais;
- i) regularizar, junto ao Conselho de Educação pertinente, a situação das escolas beneficiadas com o projeto Escola Ativa (BRASIL, 2006, p.28).

Aos Municípios que assinavam o Acordo de Cooperação e Apoio Técnico junto ao FNDE/ MEC cabiam as responsabilidades de:

- a) assegurar, com recursos próprios, a participação de 02 (dois) técnicos nos eventos de formação inicial da estratégia metodológica Escola Ativa ou em encontros pedagógicos promovidos pelo estado;
- b) responsabilizar-se pela formação inicial e continuada de seus professores;

- c) dotar as escolas de infra-estrutura física adequada ao desenvolvimento das atividades inerentes à implantação e à implementação da estratégia metodológica Escola Ativa;
- d) garantir que os professores capacitados na estratégia metodológica Escola Ativa permaneçam na escola;
- e) designar e manter um técnico da Secretaria Municipal de Educação, capacitado na estratégia metodológica Escola Ativa, para realizar o assessoramento pedagógico junto às escolas;
- f) regularizar, junto ao Conselho de Educação pertinente, a situação das escolas beneficiadas com estratégia metodológica Escola Ativa;
- g) suprir as escolas selecionadas com mobiliário, kit pedagógico, material escolar básico (cadernos, lápis, borracha, apontador), bem como com material de consumo necessário ao pleno desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas relativas à estratégia;
- h) distribuir, em tempo hábil, os Guias de Aprendizagem, bem como acompanhar sua utilização junto aos professores e alunos;
- i) viabilizar o deslocamento dos técnicos municipais ou da Coordenação Estadual às Escolas Ativas, de forma a garantir orientação e acompanhamento aos professores;
- j) garantir o deslocamento e a participação dos supervisores e professores municipais nos momentos destinados à formação continuada (encontros, palestras, seminários, capacitação e microcentro) (BRASIL, 2006, p. 28-29).

No entanto, a partir do ano 2009, além da divisão de responsabilidade entre os entes, as ações passaram a ser realizadas em parceria com as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES). Na Bahia, a Universidade Federal da Bahia -UFBA representada pela Faculdade de Educação – FAGED, foi a primeira Instituição a, juntamente com a Secretaria de Educação do Estado, assumir responsabilidades com a formação dos Técnicos das Secretarias Municipais para o Programa. A parceria entre estas instituições foi firmada por meio da RESOLUÇÃO/CD/FNDE Nº 56, de 9 de novembro de 2009, a qual viabilizou a expansão do PEA e o atendimento de novas escolas sob novas condições.

No modelo de parceria em questão, a estrutura estabelecida para o curso de formação de Professores-multiplicadores e Educadores, foi concebido nos seguintes termos:

O curso de formação dos Professores-multiplicadores e dos Educadores ocorre em cada estado e no DF sob a responsabilidade de uma IPES, sendo observadas as seguintes orientações:

- 1 Carga Horária de 240 horas, dividido em 6 módulos de 40 horas;
- 2 Planejamento da formação de cada módulo, antes do início dos mesmos;
- 3 Apresentação, ao final de cada módulo, pelos cursistas, de uma proposta de formação a ser desenvolvida pelos educadores da rede, no módulo;
- 4 Realização da formação dos educadores, imediatamente após a formação dos professores-multiplicadores, em cada módulo;

- 5 Apresentação, por parte do professor-multiplicador, a partir do 2º módulo, do relatório da formação dos educadores das escolas inseridas no Programa;
- 6 Em cada módulo de formação, deve ser garantido o estudo dos conteúdos definidos para o módulo (BRASIL, 2010, p.39-40).

No percurso da FAGED junto ao Programa, de acordo com o Relatório Referencial(SALVADOR, 2010), ao assinar o termo de adesão ao PEA, a Secretaria de Educação concordou em assumir as responsabilidades que lhes cabiam no desenvolvimento do Programa, como coordenar, acompanhar e executar as atividades em sua área de abrangência; elaborar cronograma para a realização dos encontros de formação; realizar a seleção de 2 (dois) profissionais para decisões de caráter administrativo e logístico (supervisor de curso) colocando-os à disposição do Programa para garantir condições adequadas de desenvolvimento das ações e atividades em sua área de abrangência; selecionar um professor-multiplicador responsável pela disseminação do conteúdo da formação e do programa por até 25 (vinte e cinco) professores de sua rede e garantir que este disponha de carga horária suficiente para que participe de sua própria formação e realize a formação e acompanhamento dos educadores de sua rede; responsabilizar-se pelos custos de transporte do professor-multiplicador de sua rede para a participação nos cursos de formação e nos seminários de acompanhamento e avaliação; receber os materiais referentes aos cursos de formação e responsabilizar-se por sua entrega aos cursistas; planejar e acompanhar a formação dos professores-multiplicadores junto com as IPES.

Essa reformulação do Programa, bem como adesão da UFBA como responsável pela formação dos participantes, desencadeou uma ampliação significativa a partir dos professores multiplicadores e fazendo uma análise percebemos que se constituiu uma estratégia de abrangência e acompanhamento.

A UFBA assumiu um modelo de formação diferente, pois, segundo a equipe pedagógica os elementos metodológicos do Programa apresentavam uma base neoliberal, Escolanovista e Construtivista, o que solicitava uma profunda reformulação dentro da proposta da Educação do Campo e a responsabilidade da universidade na formação continuada dos professores do campo consistiu numa base teórica de instrumentalização com referencial teórico e político de modo a qualificar o ensino do

campo, impulsionando o trabalho pedagógico para as demandas históricas de formação da classe trabalhadora e de seu projeto histórico (SALVADOR, 2010).

De acordo com os estudos de Santos (2016, p. 81):

A UFBA/FACED propôs uma formação fundamentada no materialismo histórico e dialético de base marxista, contemplando referenciais teórico-práticos da Teoria do Conhecimento, no caso, a Teoria Histórico Cultural - THC e a Pedagogia Histórico-Crítica – PHC para abordagem e prática dos elementos curriculares constitutivos do Programa.

Não pretendo entrar na discussão acerca dos fundamentos que embasam a Teoria Histórico-Cultural (THC) e a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC). No entanto, convém dizer que estas se constituem Teorias Pedagógicas críticas que apontam para uma perspectiva educacional que visa destacar a importância da escola e a reorganização do processo educativo. A Pedagogia Histórico-Crítica é um marco no movimento educacional brasileiro e se apresenta enquanto uma pedagogia contra-hegemônica inspirada no marxismo, mais especificamente no materialismo histórico dialético; preocupada com os problemas educacionais, defende o fortalecimento da classe trabalhadora e da escola. É uma teoria de orientação socialista, organizada no Brasil a partir do final da década de 70 e compreende o papel da escola de garantir os conteúdos através do saber sistematizado historicamente pelo homem, permitindo aos alunos compreender e participar da sociedade de forma crítica. Nesse sentido, o papel da escola é propiciar as condições necessárias para a transmissão e a assimilação desse saber em busca da transformação social, no sentido de garantir a formação humana por meio de apropriação do conhecimento (SAVIANI, 2007a).

A despeito disso, uma das coordenadoras entrevistadas, participante dessa pesquisa disse o seguinte:

Em 2008, quando veio o processo de reformulação do programa, aí entra outra instância, que é a universidade, quem estava a cargo anteriormente o processo formativo, que era o governo do estado. O governo do estado, ele não sai de cena, mas ele entra agora no sentido de infraestrutura do processo e monitoramento, mas quem é responsável pela formação em si, base teórica, inclusive a formação dos formadores, seleção, tudo passa a ser universidade. Tanto é que quando eu sou cogitada, convidada pela UFBA, estou em um desses processos enquanto cursista em um processo de formação dado pelo estado. O pessoal da UFBA, eles vão pra esse primeiro momento, observam os formadores, pegam o pessoal com mais experiência, tanto que eles fazem uma seleção mesmo [...]. Eu na realidade acabei entrando pelo perfil da base teórica que a UFBA queria (COORDENADORA 2).

Ou seja, o processo de reformulação do Programa se deu à luz das novas concepções apresentadas pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002 - e pelas Diretrizes Complementares Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo – Resolução nº2, de 28 de abril de 2008. O processo de seleção de professores que iriam compor este processo formativo também foi reformulado.

Como já mencionado, essa reformulação do Programa e a inserção da UFBA como responsável pela formação dos participantes e desenvolvimento do PEA nos municípios baianos desembocou, em Feira de Santana, na extensão de um maior número de escolas multisseriadas e professores contemplados.

Em Feira de Santana o PEA foi implantado no ano de 2001 e iniciado efetivamente em 2002. A primeira fase do PEA no município se desenvolveu entre os anos de 2002-2009, período em que o prefeito José Ronaldo de Carvalho estava à frente da gestão da cidade durante quase toda a temporada, quando estiveram à frente da Secretaria de Educação do Município os professores: Josué Melo (2001-2002), Justiniano França (2002-2004) e Ana Rita de Menezes (2004-2008).

Na Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana não foram encontrados dados oficiais que informassem a quantidade de escolas e professores participantes do PEA no município, mas algumas informações foram publicizadas no site Acorda Cidade⁶, em matéria sobre o desenvolvimento e a ampliação do mesmo. Nesse veículo observa-se que inicialmente sete escolas implantaram as atividades em 2001 e, ao longo do período, o Programa passou a abranger um contingente maior, ampliando também os montantes de recursos aplicados. Diz a matéria:

A secretaria de Educação de Feira de Santana irá estender o Programa Escola Ativa para mais 21 unidades de classes multisseriadas do campo. O programa estimula a aprendizagem, a participação, além dos hábitos de colaboração, companheirismo e solidariedade. São oferecidos aos alunos livros didáticos específicos e espaço de pesquisa nas escolas. O programa foi implantado no município em 2001, através de parceria com o Ministério da Educação (MEC), contemplando inicialmente sete escolas do campo. Em 2008, foi implantado em mais seis escolas, atendendo a 15 professores e aproximadamente 200 alunos.

⁶Trata-se de um programa de rádio local diário, de enfoque noticiário, que atinge público regional. O noticiário também veicula informações através de site na internet (<https://m.acordacidade.com.br/>), registrando temas e debates em evidência não só nos contextos municipal, nacional e internacional.

Para que o Programa Escola Ativa possa funcionar, o MEC encaminha para cada aluno um kit de cadernos de aprendizagem e para os professores três kits pedagógicos (português, matemática, ciências e estudos sociais) para dar suporte e melhorar a qualidade do ensino oferecido pelo município. Além disso, no próximo ano, todas as escolas do campo contempladas com o programa vão receber cinco computadores e uma impressora. As escolas do campo vêm sendo beneficiadas com outros investimentos. Cerca de 27 unidades com menos de vinte alunos foram contempladas, no segundo semestre, pelo MEC, através do PDDE⁷ – Campo, com uma verba no valor de R\$ 12 mil para reforma e melhoria das instalações do prédio. Outras duas unidades escolares foram contempladas com uma verba de R\$ 30 mil para a instalação do sistema hidráulico (ACORDA CIDADE, 21/12/2010).

Entre 2009 e 2012, esteve à frente do governo municipal o prefeito Tarcízio Pimenta, quando assumiram a pasta da Secretaria de Educação a professora Anaci Bispo Paim e, posteriormente, o professor José Raimundo Azevedo. Este período também coincide com a reformulação no PEA, já referida anteriormente.

Ou seja, Feira de Santana vivenciou os dois processos de desenvolvimento do Programa, quando esteve vinculado ao FUNDESCOLA e quando foi coordenado pela SECAD/MEC, efetivando o processo de formação continuada com professores.

Uma das coordenadoras, durante entrevista informou que as primeiras escolas contempladas com o PEA em Feira de Santana foram selecionadas pela quantidade expressiva de classes multisseriadas existentes. O programa iniciou com escolas dos distritos de Bonfim de Feira e Ipuacu, por serem distritos com um número pequeno de escolas e, no entanto, com um número significativo de classes multisseriadas.

Conforme se vê no Quadro 07, as informações permitem constatar que o número de escolas inseridas e conseqüentemente o número de professores participantes no município feirense dobrou entre os anos de 2002 e 2009 e triplicou no ano de 2011.

Quadro 7 - Ampliação do Programa Escola Ativa em Feira de Santana (2001 - 2010)

ANO	2001	2008	2010
Nº DE ESCOLAS	7	13	34

Fonte: Elaborado pela autora com base no site Acorda Cidade, 2010.

⁷Programa Dinheiro Direto na Escola, tem como objetivo prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal, sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB que ofertem programas de formação inicial ou continuada a profissionais da educação básica (BRASIL, 2009a).

O percurso formativo em questão composto pela metodologia Escola Ativa em Feira de Santana bem como algumas percepções das professoras envolvidas será tratado no capítulo seguinte de forma mais detalhada.

4 A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA: OS PERCURSOS E AS PERCEPÇÕES DOS(AS) PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS

Neste capítulo, busquei explicitar a concepção de formação continuada adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana e destinada aos professores que atuam no campo, bem como o processo formativo com o Programa Escola Ativa, no período de 2001 a 2012. Com base nos depoimentos das professoras envolvidas com o processo formativo do Programa Escola, busco apreender suas percepções acerca da formação continuada no âmbito do Programa Escola Ativa e analisar suas formulações.

4.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: DOS EMBATES ÀS AÇÕES

Os projetos de formação sempre estiveram em meio a uma disputa, como afirmam Martins e Duarte (2010). Um dos maiores legados do século XX para a formação de professores foi o acirramento de sua subserviência às demandas hegemônicas do capital.

A temática da formação de professores começou a fazer parte das discussões no cenário nacional de forma mais enérgica a partir da década de 1990, com a promulgação da LDB nº 9394/1996 quando as discussões voltadas para as políticas de formação de professores foram intensificadas.

As novas regulações das políticas educacionais induzidas pelos mecanismos internacionais como o Banco Mundial e seguidas por países ocidentais, delinearão também as políticas de formação para atender às necessidades econômicas e sociais modernas, sobretudo concebidas em meio ao processo de reestruturação produtiva. No que se referia especificamente à formação docente, essas foram articuladas ao modo dos marcos regulatórios.

No entendimento de Martins e Duarte (2010, p. 18):

Nas décadas subsequentes e até o final do século XX, verifica-se a ascensão da concepção pedagógica produtivista, no bojo da qual despontam, simultaneamente, o acirramento das concepções tecnicistas e as análises crítico filosóficas acerca dos limites/possibilidades da educação escolar na sociedade do capital, à luz das quais se desenvolve a visão “crítico reprodutivista”. Mas, também a esse tempo, se anunciam ideários contra-hegemônicos, a exemplo das orientações pedagógicas para uma “educação popular”, da pedagogia crítico-social dos conteúdos e da pedagogia histórico-crítica. Tais forças, ainda que nos limites de suas expressões contra-hegemônicas, não deixaram de subsidiar importantes debates no campo educacional...

E no âmbito específico da formação de professores, como mencionamos, acirra-se o debate sobre a formação inicial e continuada desse profissional representada pelo discurso educacional hegemônico.

A LDB estabeleceu as diretrizes para formação inicial e continuada de professores nos diferentes níveis e modalidades, dando centralidade ao tema. Esta questão foi tratada de maneira mais específica em seus artigos 61 a 67, ressaltando a necessidade da formação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a existência de título acadêmico.

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III – piso salarial profissional;
- IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI – condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistérios, nos termos das normas de cada sistema de ensino (BRASIL, 1996).

Numa análise crítica acerca do desenvolvimento dessas ações, Martins e Duarte (2010, p.15) inferem que:

Sob a égide do modelo econômico social vigente não podemos preterir a análise dos condicionantes que se estabelecem entre a formação para determinado tipo de ocupação profissional (o ideal seria que pudéssemos dizer trabalho!) e as demandas hegemônicas dessa sociedade acerca de quais devam ser os produtos dessa ocupação, ou seja, os seus resultados. Consideramos que um dos legados do século XX para a formação de professores foi o acirramento dessa contradição.

O texto da LDB no que concerne à formação docente se configura como mais uma estratégia de caráter emergencial adotada, caracterizada pelo estabelecimento de delimitação de sentidos quanto à visão da formação docente.

No entendimento de Santos (2011, p. 68):

Em linhas gerais, a formação dos professores, desde a perspectiva das políticas oficiais no Brasil, fundamenta-se numa lógica e natureza teórica de base pragmática buscando a implementação de um modelo de formação pontual e aligeirado.

Neste sentido, para Weber (2015), a posição assumida pela LDB e pela Constituição Federal, deslocou a preocupação da carência de docentes e o enfrentamento do caráter seletivo do acesso escolar mediante ações de natureza assistencial, com propostas para a qualidade do ensino ofertado nas escolas fundamentadas na concepção de educação escolar como um direito social básico, consubstanciado no direito de aprender de modo sistemático conhecimento, arte, cultura, tecnologia, produzidos ao longo da história humana.

Ainda como parte das estratégias adotadas para levar as diretrizes legais a efeito, o MEC elaborou e publicou em 2002 os Referenciais para a Formação de Professores. Estas se constituíam adaptações ao modelo hegemônico mundial como sinaliza Santos (2011, p. 46):

Na entrada do século XXI os discursos já conhecidos acerca da necessidade de mudanças na educação escolar a fim de atender a um mundo em mudanças continuam recorrentes. Fala-se em sociedade do conhecimento, sociedade aprendente, sociedade pós-moderna, mundo globalizado, mundo diverso, trabalho em equipe, empregabilidade, parceria, produtividade e toda uma longa lista de conceitos, categorias e atitudes as quais os profissionais devem se apropriar e se adaptar.

Em 2009, o Decreto nº 6755 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, apresentando um diagnóstico das necessidades formativas dos professores da Educação Básica. O documento orienta que os objetivos da política de formação de professores sejam cumpridos por meio de planos estratégicos formulados por Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente; contemplando o diagnóstico prévio das necessidades formativas dos professores, com base no censo escolar da Educação Básica (BRASIL, 2009).

No entanto, como já evidenciamos neste trabalho, esses encaminhamentos, foram influenciados pelo projeto neoliberal e por determinações de organismos internacionais como o Banco Mundial.

Para Janata e Anhaia (2015) os anos 1990 marcaram uma nova forma de organizar a política educacional mundial, especialmente nos países emergentes, como o Brasil, fortalecendo uma perspectiva de Estado minimalista. Neste sentido, os autores apresentam os temas que se destacaram nas políticas educacionais no período:

Observando as atuais políticas desenvolvidas pelo Banco Mundial para a educação, **destacam-se** aquelas relacionadas à formação/profissionalização de professores, as relacionadas à melhoria dos prédios escolares e, principalmente, as que focalizam a escola como núcleo de gestão. A Educação Básica como no início dos anos 1990, continua a ser a modalidade de ensino privilegiada e não por acaso. O anúncio da educação como meio para combater a pobreza ganha destaque no discurso desenvolvido em grande parte dos documentos que visavam recomendações para o setor educacional (JANATA e ANHAIA, 2015, p.691).

No entendimento de Moura e Santos (2012), as políticas educacionais implementadas nas últimas décadas foram reassumindo uma perspectiva (neo)tecnicista e pragmatista, orientadas por um modelo gerencialista de gestão com foco na apresentação de resultados; do mesmo modo, as políticas de formação docente sofrem essas influências e passam a ser orientadas por uma racionalidade técnica.

Esse modelo de formação já foi criticado veementemente por autores como Nóvoa (1992) quando afirmou que a formação de professores tem ignorado o desenvolvimento pessoal, confundindo "formar" e "formar-se", não compreendendo que

a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.

Pensando de forma mais específica em relação à formação de professores do campo, Arroyo (2007) defende que a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que medie processos de auto-formação. Em seu entender:

Nossa tradição inspira-se em uma visão generalista de direitos, de cidadania, de educação, de igualdade que ignora diferenças de território (campo, por exemplo), etnia, raça, gênero, classe. Ao longo de nossa história, essa foi a suposta inspiração das LDBs da Educação, do arcabouço normativo dos diversos conselhos, dos formuladores e implementadores de políticas de gestão, currículo, formação, do livro e material didáticos, da organização dos tempos escolares e da configuração do sistema escolar (ARROYO, 2007, p.160).

Dessa forma, no que diz respeito à formação de professores do campo, a mudança do paradigma da educação rural para educação do campo interferiu diretamente na concepção de educação para a área rural e para uma concepção de formação de professores que atendesse às novas demandas da educação do campo.

De acordo com Arroyo (2007, p. 158):

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima.

Esta formação sempre esteve à margem na história da educação brasileira que teve modelo urbano como exemplo a ser seguido, o que começou a ser revertido com a ação organizada dos movimentos sociais. Assim, mais recentemente,

Os movimentos sociais exigem políticas públicas, de Estado, na educação e na formação de educadores(as) do campo. Reivindicar políticas de Estado significa superar estilos de formulação de políticas por programas temporários, experimentais, supletivos, de carências. Este tem sido o estilo predominante durante as últimas décadas. Projetos, programas temporários, experimentais e supletivos não constituem políticas de Estado permanentes, universais. Esses projetos e programas de titulação e qualificação do magistério rural não passam de paliativos ou corretivos de carências (ARROYO, 2007, p.171-172).

Com parte disso evidenciamos que a implantação e o desenvolvimento do PEA, sobretudo no que diz respeito à formação de professores, estiveram alinhados nesta perspectiva. E como afirma Gonçalves (2009), o Programa estava afinado com a retórica da década de 90 onde as políticas, em matéria de autonomia e profissionalização dos docentes, estavam em grande parte orientadas por uma racionalidade tecnocrática e uma retórica modernizadora.

4.2 O PERCURSO FORMATIVO DO PEA EM FEIRA DE SANTANA E A PERCEPÇÃO DAS PARTICIPANTES

No desenvolvimento do Programa em Feira de Santana evidenciamos no decorrer da coleta de dados e por meio de entrevistas que a lógica citada por Gonçalves (2009), de uma racionalidade tecnocrática e uma retórica modernizadora no desenvolvimento da formação continuada por meio da estratégia metodológica, foi mantida.

Como já é sabido, a difusão do Programa Escola Ativa se instituiu enquanto uma estratégia para as classes multisseriadas; dessa forma, as participantes dessa pesquisa foram provocadas a emitir opinião sobre a existência de classes multisseriadas no Brasil e as falas indicaram opiniões diversas e por vezes contrárias, embora todas tenham ressaltado a necessidade da formação.

Foram participantes desta pesquisa seis educadoras do campo, sendo duas diretoras, duas coordenadoras e duas professoras. Todas fizeram parte do Programa Escola Ativa nos dois momentos distintos. São professoras efetivas da Rede Municipal de Educação e apenas uma delas já se encontra aposentada. As demais possuem mais de 20 anos de serviço e quase todo tempo de atuação no campo e em classes multisseriadas. Possuem formação de magistério e posteriormente Licenciatura em Pedagogia. Quatro das entrevistadas possuem vínculo de 40 horas semanais na rede municipal, enquanto uma possui vínculo também com a rede estadual.

A multisseriação em seus percalços, avanços e possibilidades foi uma discussão que permeou todo o tempo de entrevista, possibilitando algumas reflexões sobre a especificidade.

Para uma das diretoras, por exemplo, a classe multisseriada se constitui numa realidade ameaçada tanto pela ausência de políticas específicas quanto pela dificuldade da realização de um trabalho eficiente, frente a muitas adversidades como falta de formação e qualificação para os educadores envolvidos com essas classes.

Eu não condeno classe multisseriada não [...] nós temos multisseriadas dentro das salas de qualquer forma, nós temos um aluno que não é igual, então

porque que essa rejeição? Um aluno ajuda o outro, eu sei que não é fácil, eu sei que precisa ter todo jogo de cintura, mas eu acho que as pessoas não estão preparadas pra tal, **talvez precisa tá trazendo uma formação multisseriada.** Mas o que eu vejo muito, eu não se é, se eu estou enganada, mas eu fico observando que parece que querem acabar a multisseriada, têm vontade de acabar a multisseriada, eu percebo isso, isso não foi dito ainda assim, diretamente, mas a gente vê aquela falta de apoio as multisseriadas... talvez porque ela dá despesa [...], porque assim, é manter uma escola pequena com x alunos, principalmente depois da nucleação. E olhe que a nossa nucleação foi uma das melhores, porque o aluno não é tirado do seu lugar, ele não perde sua identidade, ele fica lá no cantinho dele (DIRETORA 1).

Como se nota, a entrevistada entende que essa forma de organização dos espaços e dos tempos pedagógicos se constitui enquanto possibilidade de atendimento, tendo em vista as necessidades educativas no campo, mencionando a questão dos locais com poucos alunos e a questão da permanência desses sujeitos em seu próprio espaço. Questões também mencionadas pelos estudos de Gonçalves(2010), Hage(2014) e Santos(2016), citados nos capítulos 1 e 2.

Uma das coordenadoras também pontuou o desafio que é para o professor trabalhar numa classe multisseriada no Brasil, considerando a falta de condições para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico para essa especificidade, destacando a necessidade da formação específica para assegurar a existência dessas classes.

Sinceramente, eu não vejo problema, por tudo que eu pesquisei, tudo que eu já estudei, eu não vejo problema na constituição da classe multisseriada. Eu vejo um desafio no trabalho do professor e o problema em si não é a estrutura da classe multisseriada, o problema são as condições objetivas do trabalho que se tem nas escolas do campo e a **ausência de um processo formativo que assegura a esse professor as condições reais de desenvolver um trabalho pedagógico que dê conta daquela realidade.** Você ter uma turma de primeiro ano, você já em uma classe heterogênea. Você tem uma turma de segundo ano, tem uma classe que é heterogênea. Mas quando você tem uma turma de primeiro, segundo e terceiro, na maioria das vezes primeiro, segundo, terceiro, quarto, quinto numa mesma sala de aula sem as condições objetivas de trabalho, sem uma infraestrutura adequada e **sem um processo formativo que te dê segurança em lidar com sujeitos de diferentes idades, diferentes níveis de aprendizagem, então é muito mais complicado.** Ela é um grande desafio, mas ela é resultado da forma de produção, mesmo dentro do campo. Da forma do campo, produzir-se e reproduzir-se, então ela vai existir sempre. Por exemplo, Feira de Santana, as classes multisseriadas estão relacionadas com a questão geográfica. Nós temos localidades que se você tirar a classe multisseriada, a escola simplesmente deixa de existir (COORDENADORA 2).

Elas compreendem e se posicionam em favor desta modalidade, considerando a necessidade da escola do campo atender a esse público. Ao que indica, essas educadoras já superaram a visão pejorativa de que a multisseriação se constituiem “*anomalias*” ou “*mal necessário*” (HAGE, 2014).

Isto ficou mais evidente quando as educadoras explicitaram o papel político e pedagógico das classes multisseriadas, em sintonia com as interpretações de Janata e Anhaia (2015). No entender deles, essas classes revestem-se de papel político e pedagógico central na promoção do direito à educação, considerando as populações que atendem e o fato de que são as responsáveis pela iniciação escolar de um grande contingente de brasileiros. Tal fato demonstra, em si mesmo, a importância social e política dessa forma de organização escolar.

No entanto, uma das professoras considera o desenvolvimento do trabalho nestas classes inviável, sem a menor condição de execução.

A classe multisseriada pra mim significa uma complicação total, porque não tem condições em uma mesma classe educar crianças com séries diferentes, idades diferentes envolvidas em uma só turma, inseridas somente em uma classe. Porque tem crianças de doze, de nove, dez, onze anos no meio de crianças, já adolescente e isso complica muito, a questão da faixa etária, a questão da idade, complica muito pra eles e pra gente [...] logo quando eu entrei me assustei, porque você se depara com uma classe multisseriada de crianças como eu já falei, com a idade avançada, as idades não são iguais, os gostos são totalmente diferentes, as ideias totalmente diferente, não são iguais e são crianças que elas não sabem... quando eu peguei mesmo, a turma que eu peguei, foi uma turma de primeira à quarta série, que não tinha quinto ano ainda. E eu fiquei frustrada porque eles não sabiam ler (PROFESSORA 1).

Uma análise sobre a fala dessa professora nos permite inferir que, mesmo participando de um programa de formação continuada, desenvolvido especificamente para professores de classes multisseriadas, a vivência não conseguiu mobilizá-la para uma mudança de visão, algo que é bastante presente no universo em questão. No entendimento de Janata e Anhaia (2015, p. 72):

... a falta de um olhar mais sensível e atento dessas políticas tem levado os professores que atuam nas classes multisseriadas a vivenciarem processos formativos, práticas, orientações para o trabalho pedagógico e um currículo que são alienígenas ao contexto da Educação do Campo e das classes multisseriadas, por ter como egiða a lógica da racionalidade técnica. Isso tem levado muitos professores negarem-se a exercer a docência nessas classes, pois, tais políticas têm criado um contexto educativo marcado pela precarização do trabalho docente. Tais elementos têm contribuído para gerar discursos e representações negativas em torno do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, fazendo emergir o preconceito em torno desta realidade.

Ainda nesse sentido, os autores defendem a indissociabilidade entre os princípios para formação e educação do campo. Dizem eles que:

Os princípios fundamentais para a formação de professores que atuam em escolas/classes multisseriadas do campo, a nosso ver, precisam articular-se com a Educação do Campo, compreendendo-a como acúmulo da luta dos trabalhadores do campo, que percebem a importância e a necessidade de

ampliá-la para além do acesso a terra, entendendo que são necessárias mudanças mais radicais na estrutura da sociedade (JANATA e ANHAIA, 2015, p.693).

Entretanto, para formação continuada dos professores declases multisseriadas do campo, o único programa no Brasil foi o Programa Escola Ativa (1997 a 2012) substituído, recentemente, pelo Programa Escola da Terra⁸ (2014 - 2016).

Todas as professoras entrevistadas para esta pesquisa no município de Feira de Santana, quando questionadas sobre a participação em processos formativos destinados a professores do campo que atuavam com classes multisseriadas, afirmaram ter sido o Programa Escola Ativa o único do qual participaram. Uma das coordenadoras até admitiu a lacuna deixada pelo programa com a sua extinção.

Uma frase que é muito forte, quando o Programa Escola Ativa deixa de existir, a gente escutava muito isso dos cursistas [...] era um sentimento de orfandade, todos se diziam órfãos, porque até a chegada do programa nos municípios não havia nenhuma referência para se trabalhar com as classes multisseriadas (COORDENADORA 2).

Mesmo o desenvolvimento do programa tendo garantido suporte ao desenvolvimento do trabalho docente nas classes multisseriadas, as professoras entrevistadas foram instigadas a falar sobre as dificuldades enfrentadas para a realização do trabalho desenvolvido através do PEA, e elas mencionaram uma sobrecarga de trabalho com o preenchimento de algumas fichas e diários. Existiam fichas de controles de progresso dos alunos, fichas para identificação das famílias.

Nesses diálogos, uma das professoras mostrou alguns modelos dessas fichas para ilustrar a sua fala, conforme retratam as Figuras 01 e 02.

⁸O Programa Escola da Terra se constituiu enquanto uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, por meio do qual o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC e em regime de colaboração com os estados, o Distrito Federal e com as prefeituras municipais com o objetivo de promover a formação continuada de professores e recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas (BRASIL, 2013).

Os Diários da Formação eram espaços para o professor registrar os roteiros, planos, ações, dificuldades que serviriam também como um material de apoio e relatos para auxiliar o desempenho nos encontros formativos.

Desta forma, o tempo dedicado não só à preparação das atividades para os alunos, mas também às exigências da capacitação/formação na metodologia estratégica Escola Ativa excedeu a carga horária de trabalho diária e semanal das professoras.

Jogava tudo de vez. Aí você tinha que fazer aquilo. Uma coisa que era pra eles darem lá em seis meses, tinha que dar em uma semana. Muito desorganizado isso. Ai pronto, vinha apostila, conteúdo, fichas e mais fichas e aí como é que você vai, você tem outras coisas também, você não tem só a escola, nem só a Escola Ativa (PROFESSORA 1).

Ou seja, houve uma intensificação do trabalho e, conseqüentemente, a extensão da jornada de trabalho como mencionado pelas professoras. Nesse contexto, o tempo que a princípio seria destinado para a preparação e realização de momentos da formação passou a ser usado em questões operacionais meramente burocráticas.

Outro ponto tocado pelas professoras em relação à formação relaciona-se com o acompanhamento do trabalho docente realizado nas escolas, considerando que essa era uma das funções/atribuições do supervisor do PEA.

Gente, era algo novo, algo que as pessoas, não estavam acostumadas com alguém, que no caso, era a secretaria de educação, que tomavam conta dessas escolas, visitavam, questionavam, com o ato de cobrar, e ai tinha um atrito, começou a gerar alguns atritos e ai muitos não quiseram ficar (DIRETORA 1).

O monitoramento da base, nós tínhamos visitas constantes do pessoal de monitoramento nas escolas. E era monitoramento assim, que eles chegavam e queriam ver tudo (PROFESSORA 2).

O Programa Escola Ativa tinha uma burocracia no que diz respeito ao preenchimento de fichas que os professores se recusaram a participar por conta disso. O fato do monitoramento ser constante, também assustava porque você tinha na realidade a secretaria de educação colada o tempo todo (PROFESSORA 1).

No texto correspondente às *Orientações para a supervisão municipal* observamos como esta supervisão mencionada se constituiu em uma exigência para implantação do Programa desde o início, salientando que o estado ou o município que não tivesse condições para desenvolver essa supervisão sistemática e optasse por não fazê-la, não deveria implantar a Escola Ativa (FUNDESCOLA, 2006).

Ainda neste sentido, o texto seguiu valorizando a supervisão como ação na formação dos professores da Escola Ativa garantindo que:

O sucesso da metodologia depende, entre outros fatores, de um bom monitoramento realizado nas escolas. O monitoramento deverá determinar as demandas de trabalho de um bom supervisor, baseado nas dificuldades que o professor identifique. Esta ação é, necessariamente, um trabalho de parceria, pois é o trabalho do professor que dará sentido ao trabalho do supervisor e proporcionará uma reflexão/ ação de ambos (FUNDESCOLA, 2006, p.11).

De acordo com Gonçalves (2009), num minucioso trabalho sobre o desenvolvimento do PEA, as funções atribuídas ao supervisor contribuíram para o estabelecimento de um controle do PEA sobre o professor. Procurando assegurar o conteúdo trabalhado e o método de ensino praticado na sala de aula, o Programa deixava uma autonomia pequena para o professor, colaborando para intensificar as práticas de desprofissionalização.

No entendimento de Novoa (2017, p. 1109):

A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle. O discurso da eficiência e da prestação de contas tem reforçado políticas baseadas em “medidas de valor acrescentado”, que remuneram os professores em função dos resultados dos alunos, desvalorizando assim outras dimensões da profissionalidade.

Com isso, pode-se inferir que o Programa Escola Ativa disponibilizou um pacote pedagógico pronto, previamente estabelecido, que se configurou enquanto uma metodologia baseada no controle e na racionalização do trabalho do professor em contraposição às exigências dos movimentos sociais que historicamente pleiteiam novas alternativas para a Educação do Campo e, conseqüentemente, para a formação dos educadores.

No que concerne à proposta pedagógica, o PEA destaca a “organização interdisciplinar dos conteúdos” possibilitando a relação dos conteúdos com as experiências nas comunidades para desenvolvimento do “ser humano integral”.

No Programa Escola Ativa, a valorização da experiência extra-escolar aponta para 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, 2010, p.23)

No processo de formação dos educadores através dos Cadernos dos Educadores que nortearam o trabalho desenvolvido por muitos professores, percebemos a

instrumentalização a partir de questões operativas de por exemplo “o que fazer”, “quando” e “como fazer”, em uma concepção meramente prática. Vale lembrar que a concepção metodológica do trabalho do PEA foi inspirada no escolanovismo, apoiada numa matriz conceitual liberal.

De acordo com Santos (2011, p. 45):

As pedagogias do “aprender a aprender”, em articulação com o relativismo cultural e epistemológico, apresentam, em sua aparência, idéias e práticas superadoras e inovadoras das formas e conteúdos da educação escolar, bem como da formação de professores. Há algum tempo essas idéias vêm fazendo parte do campo de estudo e trabalho dos educadores, seduzindo a muitos por suas formulações simpáticas e palatáveis ao senso comum pedagógico ocupando espaços nos projetos e legislação educacional em âmbito internacional.

No PEA, as Secretarias de Educação do estado e/ou dos municípios tinham as incumbências de coordenar as formações de professores e disponibilizar os materiais didáticos, como apresentado no Projeto Base. Nesse contexto, a formação de professores seria norteadada pelas seguintes ações:

1. **definir módulos de formação continuada** com temas como: estratégia metodológica Escola Ativa, alfabetização, uso dos materiais do kit pedagógico, conteúdos dos Guias de Aprendizagem e das áreas do conhecimento;
2. utilizar metodologias vivenciais semelhantes às que os professores utilizarão com seus alunos;
3. **identificar os processos da implantação da estratégia metodológica** Escola Ativa, detectar e discutir as dificuldades encontradas;
4. propiciar aos professores visitas às escolas que já possuem a estratégia metodológica implantada e que já vêm desenvolvendo a estratégia a algum tempo;
5. providenciar materiais de consumo, instrucionais e informativos durante a capacitação. Os materiais facilitam a multiplicação dos processos, a interação entre os professores, a aplicação durante as aulas e junto à comunidade;
6. enfatizar o “aprender a aplicar” as estratégias que levem a melhorar as práticas pedagógicas em sala de aula (combinação entre a teoria e a prática);
7. orientar a introdução sequencial e gradual dos elementos da Escola Ativa em sala de aula;
8. assegurar a interação e o intercâmbio de experiências entre os professores e iniciar uma rede horizontal de participação no planejamento de microcentros, círculos de estudo ou oficinas pedagógicas a partir das dificuldades detectadas, ou em temas de interesse dos docentes (BRASIL, 2007, p.35, grifos meus).

Tais ações, também referidas no texto como princípios, se apresentam como eixos coordenadores para se alcançar o mínimo de equidade e similaridade na implementação do Programa.

Vale mencionar que a entrada de universidades como parceiras para o desenvolvimento de ações de natureza formativa, foi percebida de forma positiva.

Umadas entrevistadas, em conversa informal destacou que a participação da UFBA deu mais liberdade para o desenvolvimento do trabalho dos professores em termos de organização e sistematização das atividades do programa. Assim, ao invés do cumprimento rígido das ações prescritas, a equipe de formação da UFBA trouxe para os professores mais diálogo, inclusive admitindo que eles pudessem fazer escolhas pertinentes ao desenvolvimento das atividades e aos temas discutidos nos microcentros.

O desenvolvimento da metodologia de formação utilizada pelo Programa Escola Ativa se concentrou principalmente nas oficinas, nos cursos e nos chamados microcentros que focalizavam na leitura e na discussão de textos nos encontros, com atividades individuais e coletivas.

- **Oficinas e cursos** – realizados periodicamente, com os professores e técnicos, visando ao aprofundamento teórico e prático da estratégia, de conteúdos diversos, de temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e do assessoramento técnico.
- **Reunião técnica** – momento para planejamento e avaliação da ação supervisora estadual e municipal.
- **Microcentro mensal ou bimensal** – encontro sistemático de formação continuada organizado pelos professores e/ou técnicos estaduais ou municipais, para discussão de suas dificuldades e avanços, em um intercâmbio de experiências educativas, visando à melhoria da prática pedagógica e da supervisão, desenvolvendo assim uma atitude solidária, investigadora, criativa, dinâmica e ativa, no tripé ação/reflexão/ação. Geralmente com uma duração de oito horas.
- Acompanhamento pedagógico às escolas – realizado sistematicamente pelo técnico estadual e municipal que, a partir da situação pedagógica encontrada na sala de aula, permite o surgimento de novas questões e com elas de intervenções e orientações necessárias ao professor, buscando a qualidade do processo de aprendizagem dos alunos, utilizando como estratégias a observação/intervenção/registo (BRASIL, 2007, p.34).

Além destas, foram implementados outros elementos curriculares pelas escolas que adotaram o Programa Escola Ativa como, por exemplo: os Cadernos de Ensino-Aprendizagem que eram livros específicos por disciplinas (português, matemática, história, geografia, ciências e alfabetização), desenvolvidos para utilização nas classes multisseriadas; os Cantinhos de Aprendizagem: Espaço Interdisciplinar de Pesquisa que eram espaços nos quais serão reunidos materiais de pesquisa e subsídio para as aulas; e o Colegiado Estudantil que se constituía de um coletivo de representantes dos comitês, proposto pelo Programa Escola Ativa como forma de fortalecer a gestão democrática e a participação dos estudantes e da comunidade, tendo como função estimular a auto-organização dos estudantes, a tomada de decisões coletivas, a cogestão (BRASIL, 2010).

O Colegiado Estudantil terá sua representação no Conselho Escolar, conforme estrutura prevista na LDB/96, que reúne, também, educadores e comunidade. A experiência demonstra que esta participação contribui para que os estudantes compreendam as diversas formas existentes de compromisso com a sociedade, os mecanismos de participação e gestão, além de favorecer a aprendizagem cooperativa. O Colegiado deve constituir-se em um espaço de formação política e de aprendizagem do compromisso da escola com a comunidade (BRASIL, 2010, p.34).

Algumas entrevistadas desta pesquisa, quando questionadas sobre como se constituíram esses momentos formativos e a frequência dos mesmos, responderam o seguinte:

Antes, é bom lembrar que o processo formativo vinha padronizado. Então a gente seguia à risca. Passo a passo. Ao pé da letra. Na realidade a palavra é até essa, porque era passo a passo mesmo. Então a pauta formativa já vinha totalmente delineada, com os temas formativos. A primeira coisa que a gente estudava eram os próprios elementos, então você estudava o que eram os cadernos de aprendizagem, o que eram os microcentros, nós tínhamos vários elementos, tínhamos os cantinhos de aprendizagem, o colegiado estudantil, então você estudava todos os elementos, chamados de elementos estruturantes, que estruturavam o projeto. Então o processo formativo, você além de estudar o que era, você vivenciava a constituição desses elementos. Então o processo formativo se dava dessa maneira. Todo início do ano tinha dois grandes processos formativos, ou no início do ano, ou mais ou menos no meio do ano, a partir daí nós tínhamos monitoramentos mensais no microcentro(COORDENADORA 2).

Os microcentros eram momentos de estudo específico dos temas do programa. Os microcentros eram utilizados pra gente fazer a relação escola/comunidade, isso fortalecia muito o programa (PROFESSORA 2).

A exigência é que tivesse o microcentro no mínimo de oito horas para isso e que podia dividir ou serem dadas no dia inteiro ou em dois momentos. A gente tinha que ter microcentro pelo menos de oito horas mensais, porque o que era determinado era isso. Então a gente dividia esse microcentro as vezes 4 horas e depois mais 4, quando era possível a gente fazia o dia inteiro, mas nem sempre era possível, esse deslocamento dos professores ou o nosso deslocamento pra essa escola. Então a gente tinha o microcentro que podia ocorrer na escola e tínhamos o microcentro que as vezes o professor se deslocava para a secretaria (COORDENADORA 1).

De acordo com Piza e Sena (2008), a formação continuada de professores na estratégia metodológica da Escola Ativa tinha como função precípua promover a melhoria na prática pedagógica do professor, desenvolvendo seus conhecimentos nas chamadas oficinas de capacitação, de forma que promovesse também a mudança da ênfase na transmissão de informações, valorizando a compreensão e a construção social do conhecimento para que se assumisse uma nova função em sala: a de orientador e facilitador da aprendizagem de seus alunos.

Neste sentido, buscou-se apreender dos professores que participaram da formação no município feirense se houve alguma mudança ou melhoria na sua prática

pedagógica a partir da participação na formação do Programa Escola Ativa e obtivemos as seguintes respostas:

A gente sempre muda né? Porque ele tem muita coisa boa. Na Escola Ativa não é tudo ruim. Tem muita coisa boa na escola ativa né? Principalmente os cantinhos de leitura. Que muitos professores não tinham. Muitas escolas não tinham aquele costume de trabalhar com a leitura. E no trabalho desenvolvido pelo Escola Ativa a criança tinha aquele costume de ler os livros, o costume da gente ler pra eles, os cantinhos de matemática, tudo isso, estudos sociais, matemática, ciências, e ali a gente ia trabalhando... Agora assim... [...] nas orientações passaram que a gente tinha que fazer ao pé da letra e eu fui tentar fazer ao pé da letra, a turma ficou frustrada porque eu tinha que fazer como estava lá e chegou um momento em que eu tive que parar e fazer tipo uma mesclagem pra trabalhar com eles. E os livros também são totalmente fora do contexto, porque eles são uns livros que são feitos lá no Sul. A realidade totalmente diferente da realidade dos meninos aqui né? Ao invés de trabalhar o que é deles, eles estão trabalhando uma coisa totalmente diferente. Aí eu tive que fazer essa adaptação. [...] eu sofri um pouquinho, tinha dia que eu chorava quando chegava em casa, aí eu parei e comecei a conversar com eles. Aí quando eu comecei a conversar com as crianças pra saber, foi aí que eu fui começar a me enquadrar e a trabalhar, a sentar, conversar com eles que ali era um projeto que eu não podia fazer de conta e nem podia chegar só na hora que fosse a fiscalização (PROFESSORA 1).

Sim, mudei em muitas coisas, foi um desafio também né? Eu participava de todas as formações, todas, eu não faltava nenhuma. E foi aí que eu aprendi muito e eu vim ter a curiosidade, eu precisava estudar, foi aí que quando eu comecei a estudar, peguei a legislação, todas as legislações do campo, tudo que vinha a gente, junto com a equipe, aprendi muito, passei a trabalhar em grupo com os alunos, e até hoje (PROFESSORA 2).

Porque era uma aprendizagem no sentido mecânico, sem muita criticidade, mas a gente conseguiu assegurar a leitura, assegurar a interpretação, a gente trabalhava muito com a interpretação, tanto no campo matemático como no campo da leitura, trabalhava-se muito com produção de texto, era do próprio programa trabalhar a questão da oralidade. Você tinha além da listagem de conteúdo, você tinha objetivos a serem alcançados, então assim, era um programa que havia uma sistematização e o professor formativo se dava em busca desse acompanhamento e de trazer o máximo de formação pra que o professor conseguisse dar conta do programa (COORDENADORA 2).

Dessa forma, depreende-se que, mesmo os professores tendo a consciência de que o processo de formação se desenvolveu por meio de orientações pré-estabelecidas, desde o planejamento do curso até a própria formação, seguindo um formato fechado e obedecendo ao desenvolvimento de conteúdos propostos, a formação deu uma certa consistência ao desenvolvimento do trabalho pelos professores em sala de aula.

Ainda neste sentido, as professoras relataram que a partir da entrada da UFBA, com a reformulação do programa, o processo formativo foi enriquecido com discussões e textos que subsidiaram não apenas o trabalho desenvolvido no ambiente escolar como também em discussões promovidas externamente, trabalhando com temas relacionados ao campo e à escola do campo, inclusive a multisseriação e a nucleação.

Uma das Coordenadoras entrevistadas, durante a entrevista apresentou novos detalhes acerca do desenvolvimento do programa:

As professoras olhavam para o programa e pensavam: Isso é o que eu tenho! Isso aqui me dava uma segurança. Até a chegada do Programa Escola Ativa nos municípios não havia um material específico para se trabalhar com esses alunos. Então você tinha alunos do primeiro ao quinto ano em um mesmo espaço, porque a maior parte das turmas se constituíam assim. Era raríssimo os casos de ter apenas duas ou três turmas que constituíam as classes multisseriadas. Você tinha do primeiro ao quinto ano ali, mas você não tinha o material específico, e os cadernos de ensino aprendizagem, eu acho que os primeiros nomes são chamados de guia de aprendizagem, depois caderno de ensino a aprendizagem, o nome que ele recebe. Eles passam a ser o material que não se tinha nessas escolas. É um suporte, elas se constituíram uma base para o trabalho. Eu lembro de uma fala de uma professora que ela dizia: é a nossa bússola. Lembrando ainda que a Escola Ativa não tinha só cadernos, tinham kits pedagógicos, que eram kits caros com muito material, então você tinha tangram, você tinha muito material de ciências, você tinha microscópio, você tinha uma riqueza de material. Pra você ter noção tinha um armário de material só do Programa Escola Ativa e que contribuiu muito pra essa questão de você trazer a possibilidade de um material que a escola, pela invisibilidade que tinha, não teria acesso (COORDENADORA 2).

Além desses materiais citados pela coordenadora e dos módulos que integraram a formação do Programa, o PEA também apresentou um leque de estratégias para auxiliar os professores no contexto da sala de aula, tanto com relação à organização do espaço escolar quanto com relação ao processo de aprendizagem dos alunos das classes multisseriadas atendidas.

Uma professora explicou que, após participar da formação e retornar para a sala de aula, entendia que precisava conhecer e compreender a metodologia Escola Ativa para sua melhor aplicabilidade, dessa forma, percebeu que precisava pensar, buscar novas alternativas, fazer uma autoavaliação.

O Programa poderia ter sido melhor, mas é uma pena que acabou e o setor acabou também, e isso me entristece muito, pois as obras dali não foram tão ruins não. Ele abriu os olhos de muita gente, eu não conhecia muito sobre o multisseriado e pra mim o programa foi uma grande ajuda (PROFESSORA 2).

Esse foi o maior ganho do Programa, considerando que a estratégia metodológica adotada garantiu de certa forma uma substância ao desenvolvimento do trabalho docente a partir das condições materiais ofertadas.

Num outro momento, uma das coordenadoras explicitou o seguinte:

Eu penso que o programa escola ativa conseguiu dar naquele momento a visibilidade ao campo, não a que o campo precisava ter, porque a invisibilidade até hoje é presente, mas conseguiu dar uma visibilidade às

escolas do campo principalmente as de classes multisseriadas que são mais invisíveis ainda, até porque são negadas, são negadas historicamente e são negadas enquanto a sua existência e eles vão minimamente trazer um olhar para essas escolas. Eu acho que o programa conseguiu fazer isso. eu vejo como um programa que teve sua importância dentro da sua constituição [...] foi a primeira vez, primeiro programa, que teve um olhar específico pra uma realidade na qual as pessoas não tinham nenhum olhar, não tinham nenhuma preocupação, tanto é que Feira de Santana na época tinha mais de cento e vinte escolas com classes multisseriadas e até então não existia nada [...] E há uma invisibilidade, há uma negação, pois até mesmo a classe multisseriada, ela representa o modo de produção que tá no campo, então a invisibilidade não tá só na classe multisseriada, tá na escola do campo, tá no próprio campo (COORDENADORA 2).

Mesmo seguindo uma concepção de formação continuada direcionada à instrumentalização do professor, baseada em eficiência, com uma proposta de formação distanciada da ideia de o professor analisar e refletir criticamente sobre sua prática dentro da escola, o Programa Escola Ativa conseguiu trazer questões importantes da educação no campo para além da multisseriação. No entanto, a luta é por um processo formativo fundamentado de superação dessa formação pragmática e pela construção de uma proposta de formação teórica de qualidade, numa perspectiva crítica e emancipatória; essa foi uma das limitações do PEA.

De acordo com Mello (2006, p.12):

A concepção do Programa Escola Ativa ignora, ao silenciar e não propor uma reflexão contextualizante acerca das profundas desigualdades no campo brasileiro, revela uma concepção de ostracismo e redução à dimensão metodológico-instrumental do Programa. Problemas como a concentração fundiária, a migração campo-cidade, a violência e os conflitos agrários, a expansão predadora das últimas fronteiras agrícolas, etc., são assuntos e temas solenemente ignorados nos materiais produzidos, relevando uma dissociação entre escola e sociedade, entre educação e contexto social.

O autor ainda destacou que o PEA se caracterizou enquanto um programa de governo que embora dialogasse e de certo modo atendesse a alguns dos traços de uma nova concepção de educação, se inseriu como uma proposição que reforçou a hegemonia dominante, através de uma “modernização conservadora”, ao desenvolver uma lógica reprodutivista que minimiza e esvazia o papel dos educadores.

Ou seja, mesmo o PEA tendo atendido a algumas das reivindicações propostas pelo Movimento da Educação do Campo, o programa não esteve envolvido com as propostas deste Movimento, tendo sido reformulado e disponibilizado como uma política para as classes multisseriadas. No entanto, se desenvolveu de maneira

centralizadora, em contradição com os valores democráticos do Movimento por uma Educação do Campo que trouxe o intento de descentralizar as políticas públicas.

Dessa forma, não se constituiu em um vetor de rupturas estruturantes, funcionando como um apoio controverso ao modelo dominante da organização seriada das salas de aula e numa concepção urbanocêntrica de ensino, que não reconhece e nem valoriza as diferenças existentes no campo, a partir da sua realidade.

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO, PARA ALÉM DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA

A concepção da política de formação de professores do campo em Feira de Santana, na regulamentação educacional do município, não determina a existência de leis que tratem especificamente ou que se refiram a esta, mesmo que de forma tangencial. O PME é o único documento oficial que se pronuncia no que diz respeito à formação de professores como já mencionado neste trabalho (FEIRA DE SANTANA, 2012).

De acordo com os estudos de Lima (2014), Feira de Santana até então não possui uma política pública específica para a Educação do Campo, uma vez que a efetivação de uma política pública da Educação do Campo constitui como um dos grandes desafios apontados, evidenciando que a existência de legislações que regem a Educação do Campo não implica em sua implementação e muito menos no seu cumprimento.

Como já mencionamos no capítulo anterior, o Plano Municipal de Educação (FEIRA DE SANTANA, 2012) estabeleceu a garantia e o financiamento para a formação permanente e continuada dos educadores e educadoras do campo, sinalizando o aperfeiçoamento pedagógico através de cursos de Formação Continuada em Educação do campo. Em compensação anunciou os inúmeros obstáculos, sobretudo no que concerne à adoção de uma política pública eficaz de formação continuada.

No geral, as práticas de formação continuada se desenvolvem por meio da oferta de cursos, oficinas, grupos e palestras que se voltam exclusivamente para o desenvolvimento do trabalho docente, não havendo acompanhamento nem reflexão das

ações e nem dos efeitos dessas formações no ambiente escolar, evidenciando o perfil individualista das práticas formativas, onde a formação continuada aparece simplesmente como uma forma de suporte para o trabalho dos professores (GATTI et al., 2011).

Para a análise da política de formação continuada adotada pelo município de Feira de Santana e desenvolvida em ações pontuais da Secretaria Municipal de Feira de Santana, no período de 2001 a 2012, verificamos a carência da memória documental em arquivos próprios da Secretaria Municipal de Educação.

Os registros do desenvolvimento dessas ações na SEDUC são quase inexistentes e para concluir essa análise um dos poucos documentos encontrados e utilizados nesse estudo é o Memorial da Gestão da Educação Municipal (2008), que se constituiu um instrumento de sistematização e registro das ações no período de 2004 a 2008, considerando a mudança de gestão para o ano seguinte: do prefeito José Ronaldo (2004-2008) para o prefeito Tarcízio Pimenta (2009-2012).

Ainda na apresentação do documento é anunciado o propósito de fortalecer institucionalmente as Secretarias de Educação e proporcionar condições adequadas para transição de um governo para o outro, o referido documento visava ainda:

... contribuir para efetiva continuidade de políticas educacionais, que a Secretaria de Educação Básica/MEC, em parceria com a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Unicef e Unesco, desenvolveram, através do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime), um instrumento de sistematização e registro denominado Memorial da Gestão da Educação.

A Secretaria Municipal da Educação de Feira de Santana, numa postura republicana, coordenada pela sua secretária, professora Ana Rita de Almeida Neves, elaborou o seu Memorial que resulta de um processo rico e efetivo de análise e discussão, vivenciado por funcionários, chefias, técnicos, diretores dos diferentes Departamentos desta Secretaria, além de contribuições de diretores, professores, coordenadores e vice-diretores de unidades escolares. Foi um momento de importantes reflexões para melhor compreensão da trajetória realizada, de como estamos e onde queremos chegar para efetivamente fazer valer o direito de aprender... (FEIRA DE SANTANA, 2008, p.5).

O referido documento registra que existiam diversos cursos de Formação Continuada de Professores, embora declarasse que esses não tinham um alinhamento entre si e nem estavam concentrados no principal objetivo que era o foco na aprendizagem dos alunos. Complementava, ainda, que os resultados desses cursos não eram avaliados, monitorados nem divulgados (FEIRA DE SANTANA, 2008).

Esta afirmação corrobora com os estudos de Gatti et al. (2011), numa pesquisa denominada “Políticas docentes no Brasil: um estado de arte” desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas e com base nos dados de 178 municípios e de cinco Secretarias Estaduais, em parceria com o Conselho Nacional de Educação (CONSED) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Neste trabalho, as autoras afirmaram que a maioria das secretarias municipais não possuem uma “proposta articulada, orientada por objetivos bem definidos, acompanhada de sistemáticas de controle e avaliação, configurando uma política de formação”(GATTI; et al., 2011, p.198).

Embora o município de Feira de Santana não tenha feito parte desse estudo, percebemos algumas similaridades com as propostas desenvolvidas pela SEDUC. Indicando a consciência desse cenário, o Memorial da Gestão da Educação Municipal (2008, p. 10) infere que:

Pesquisas realizadas pela Secretaria, evidenciaram que os autores envolvidos (diretores, coordenadores, professores, funcionários, etc.) consideram, como ações prioritárias, criar condições para que o aluno aprenda, como também favorecer a formação dos profissionais da educação. Percebe-se que a prática pedagógica dos professores precisa ser aperfeiçoada, melhorando, ainda mais, os resultados obtidos em sala de aula.

Frente a esse diagnóstico, o Memorial propõe a escuta como parte do esforço que a SEDUC deve empreender para a implementação de ações, projetos e programas que envolvem a formação de professores.

No que se refere especificamente ao município feirense no documento analisado (FEIRA DE SANTANA, 2008), foram apresentadas quatro grandes dimensões:

- Dimensão 1. Gestão Educacional;
- Dimensão 2. **Formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar;**
- Dimensão 3. Práticas Pedagógicas e Avaliação;
- Dimensão 4. Infraestrutura física e Recursos Pedagógicos. Cada uma dessas dimensões é dividida por áreas, contendo indicadores, diagnóstico, questões orientadoras bem como recomendações no que diz respeito às prioridades sugeridas para a próxima gestão com propostas de encaminhamentos e ações.

Como parte da Dimensão 2, *Formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar*, encontramos a formação de educadores e educadoras do campo na área 2.

- Área 1. Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica
- Área 2. **Formação de professores e técnicos para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas e cumprimento da Lei 10.639/03.**
- Área 3. Formação de profissionais de serviço e apoio escolar

OMemorial informa, na área 2, que existia apenas formação do Programa Escola Ativa – MEC na zona rural. A formação de educadores e educadoras do campo foi encontrada de forma genérica no referido documento como prioridades sugeridas para a próxima gestão.

Quadro 8 - Recomendações à Área 2 – Formação de professores e técnicos para atuação em Educação Especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas e cumprimento da Lei 10. 639/03

QUESTÕES ORIENTADORAS	
Prioridades sugeridas para a próxima gestão	Propostas de encaminhamentos/ações
1. Investimento na formação continuada dos técnicos da Secretaria de Educação	1.1 Possibilitar a participação dos técnicos da Secretaria da Educação em cursos das diversas áreas.
2. Levantamento das demandas dos profissionais de educação acerca das necessidades de curso	2.1 Realizar enquete para saber o que os professores necessitam em termos de cursos
3. Realização de cursos para atender a demandas específicas: educação do campo, educação especial, educação integral, educação para relações étnico-raciais...	3.1 Oferecer cursos

Fonte: Memorial da Gestão da Educação Municipal (FEIRA DE SANTANA, 2008)

Ou seja, o que não foi tratado como prioridade pela gestão de 2004-2008 deveria ser considerado prioridade pela gestão 2009-2012. No entanto, uma das diretoras entrevistadas afirmou que com o encerramento das atividades do PEA não foi desenvolvida nenhuma ação no que concerne à formação de educadores e educadoras do campo.

Como acabou a escola ativa, eu acho que igual a ela, outras também não tiveram mais interesse, por outro lado a secretaria da educação também enfraqueceu muito, a questão da educação do campo, o setor acabou, praticamente acabou, [...] e aí o que aconteceu... não temos hoje mais quase nada voltada pra educação, quase nada não, não temos mais nada... estamos lá na divisão sobre diversidade, mas nós não estamos tendo o apoio da secretaria de educação, aqui tudo que conseguimos fazer foi por nós, porque eu tenho estudo, e nossa coordenadora [...] abraçou a causa e a gente realmente faz, tem uma proposta hoje da educação do campo, mas... (DIRETORA 1)

A partir da análise dos documentos e da discussão estabelecida com os profissionais que fizeram parte do processo formativo, verificamos que a proposta do PEA, bem como o desenvolvimento das ações por parte da SEDUC, está desvinculada da proposta disseminada pelos movimentos sociais.

As lutas empreendidas por setores organizados que militam no campo têm pautado programas de formação desenvolvidos para educadores e educadoras do campo vinculados à prática e que contemplem aspectos relacionados ao conhecimento do campo, da terra, assim como às contradições que envolvem o agronegócio e o desenvolvimento da agricultura familiar e, sobretudo, à luta histórica dos movimentos sociais para educação do campo nas escolas camponesas. E o pacote pedagógico desenvolvido pelo Programa Escola Ativa não levou em consideração essas questões.

No entendimento de Santos (2011, p. 139-140):

Na atualidade, em meio a estas e tantas outras ambiguidades, os movimentos de lutas sociais encontram-se num momento de muita cisão e imbrólios teóricos e práticos que se refletem, inclusive, nas proposições e disputas por uma educação do campo. Em tempos de fortes ofensivas do capital contra o trabalho, mas também de lutas oriundas das camadas subalternizadas, é preciso levar em consideração os limites e possibilidades da organização e formulação teórica dos movimentos sociais mediadas por toda uma gama de dificuldades materiais e intelectuais vivenciadas pela parcela da classe trabalhadora que se propõe uma organização sistemática e combativa. Considerar as articulações entre realidade e possibilidade, portanto, é uma chave de leitura e de interpretação da complexa relação entre educação, luta de classes e a elaboração de uma referência de educação para os povos do campo.

Aspectos como estes se constituem como elementos fundantes para a efetivação de uma educação do/no campo, considerando a construção de uma prática pedagógica que promova a qualidade da educação em classes multisseriadas como parte do processo dessa efetivação.

E para que se desenvolva uma prática pedagógica condizente com a dinâmica do campo, das escolas do campo, das classes multisseriadas, é preciso pensar num processo

formativo revestido numa outra perspectiva. As políticas e programas desenvolvidos para formação de educadores e educadoras do campo devem proporcionar uma formação teórica consistente, que defenda a compreensão do processo educacional enquanto uma prática social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar as implicações do Programa Escola Ativa na organização e funcionamento das escolas do campo e sua repercussão na formação de professores no município de Feira de Santana. Para atingir esse objetivo foi delineado um percurso teórico-metodológico que incluiu tanto a análise documental quanto a entrevista semiestruturada.

Como lócus dessa pesquisa foram selecionadas duas escolas municipais, situadas na zona rural do município, as quais, por terem vivenciado o processo de implantação do Programa Escola Ativa, se constituíram em espaços importantes para uma maior aproximação com as dinâmicas que envolveram a experiência.

O processo de luta por uma educação do campo coloca em evidência um cenário de desigualdades educacionais. O Panorama da Educação do Campo (BRASIL, 2007) apresenta um diagnóstico que tem apontado como principais questões: a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos; elevadas taxas de distorção idade-série e o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade.

Neste contexto, o fechamento de escolas no meio rural constitui-se em mais um foco de tensão e desafios, mobilizando setores como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o qual lançou uma campanha nacional *Fechar Escola é Crime*, considerando que mais de 30 mil escolas foram fechadas entre os anos de 2002 e 2011. Em sua maioria, as escolas fechadas são multisseriadas e o MST busca, através dessa campanha, mobilizar as comunidades rurais, os movimentos sociais, os sindicatos, e toda a sociedade, na luta para mudar esta realidade (HAGE, 2014).

Como expressão disso, o movimento *Por uma Educação do Campo* foi caracterizado aqui como parte das lutas por políticas públicas que garantam o direito à educação, o que inclui a defesa por um processo de formação de professores fundamentado na superação da formação pragmática e baseada no controle e na racionalização do trabalho do professor.

No ordenamento referente à política de Educação do Campo no município de Feira de Santana, o Plano Municipal de Educação apresentou lacunas quanto às metas estabelecidas para esse setor. Quanto à formação de professores, o texto anuncia o financiamento para a formação permanente e continuada de professores e especialistas das Secretarias e Instituições que atuam no campo, mas de forma incipiente, silenciando no que concerne à implementação de ações efetivas e demonstrando poucos estímulos para sua concretude. O documento também silencia em relação a aspectos relevantes na educação municipal como o processo de nucleação implementado a partir do ano de 2002.

O desenvolvimento da nucleação no município de Feira de Santana constituiu-se como mais uma fronteira das disputas que informa as escolhas políticas dos atores em cena; apesar das especificidades que marcaram a nucleação em seus passos iniciais, observou-se a vinculação entre a defesa da racionalidade da gestão e o fechamento das instituições.

A partir da análise do Plano Municipal de Educação, do processo de nucleação implementado e do desenvolvimento do Programa Escola Ativa no município, evidenciamos que as ações empreendidas pela SEDUC se efetivaram de forma uniformizadora, quase sem distinção entre os mundos rurais e urbanos. Nesse contexto, o PEA se inseriu como parte da tentativa de atenção diferenciada para o campo, com foco nas classes multisseriadas.

Como procuramos demonstrar neste estudo, o Programa Escola Ativa foi instituído pelo governo federal, como meio de dar corpo às políticas para educação do campo, em resposta às reivindicações dos movimentos sociais que diligenciam novas alternativas para as questões educacionais do campo e, por conseguinte, para a formação dos educadores que atuam nesses espaços. Entretanto, evidenciamos que o PEA foi implementado como uma ação político-social para o campo, o que não

caracteriza uma política já que a apreensão de uma política envolve um esforço muito mais complexo e composto por uma multiplicidade de determinações.

Mesmo num contexto marcado por adversidades, a pesquisa pôde constatar que o PEA teve como intento desenvolver uma política de educação do campo no município; com a finalidade de repensar as escolas com classes multisseriadas, a proposta metodológica se inseriu no âmbito das políticas implementadas para o campo através do referido programa.

No entanto, o PEA esbarrou numa racionalidade técnica e modernizadora no desenvolvimento das ações de formação continuada, numa perspectiva pragmatista, com foco na apresentação de resultados, o que inviabiliza a mudança do paradigma da educação rural para educação do campo e a concretude de uma política de educação do campo para superação desse paradigma.

De fato, o Programa trouxe à baila os debates sobre a educação do campo e a emergência das classes multisseriadas no Brasil, discorreu sobre os problemas educacionais do campo e, conseqüentemente, da multisseriação e apresentou a Escola Ativa como uma possibilidade.

Todavia, embora o PEA tenha incorporado o debate da Educação do Campo, isto por si só não caracteriza a existência de uma política de Educação do Campo e o município ter aderido ao programa também não, uma vez que não atendeu à materialidade de origem da educação do campo. Sendo assim, coadunamos da mesma ideia de Lima (2014) de que o município não possui uma política pública específica para a Educação do Campo e esta se constitui um desafio.

Evidenciamos que a formação continuada de professores da rede municipal é desenvolvida em ações pontuais da Secretaria Municipal de Feira de Santana, portanto, concluímos não existe uma política de formação no município. Verificamos também a carência nesta Secretaria no que concerne aos registros do desenvolvimento das ações na SEDUC, considerando que eles são quase que inexistentes.

Em relação às implicações do Programa Escola Ativa na organização e funcionamento das escolas do campo e sua repercussão na formação de professores no município de Feira de Santana, depreendemos que, de certa forma, o PEA melhorou as

condições das escolas, fornecendo equipamentos e materiais didáticos. A metodologia de formação desenvolvida pelo Programa Escola Ativa foi aplicada principalmente por meio de oficinas, cursos e nos chamados microcentros, com atividades individuais e coletivas. As professoras reconhecem que o desenvolvimento do programa garantiu um certo suporte ao desenvolvimento do trabalho docente nas classes multisseriadas, considerando que até o ano de 2012 o PEA foi o único programa voltado para a formação continuada dos professores de classes multisseriadas.

Nesse sentido, os dados coletados por meio das entrevistas permitem afirmar que mesmo as educadoras entendendo que o processo formativo se desenvolveu por meio de orientações pré-estabelecidas, houve uma aceitação do Programa, ainda que com algum descontentamento. Além disso, o PEA conseguiu trazer ao debate questões importantes da educação desenvolvida no meio rural.

Evidenciamos também por meio dos dados coletados que as professoras em sua maioria compreendem a multisseriação enquanto uma forma de organização espaço/tempo pedagógicos que se estabelece como uma possibilidade de atendimento para a Educação do Campo.

Quando questionadas sobre possíveis mudanças ou melhorias na sua prática pedagógica, a partir da participação na formação do Programa Escola Ativa, as professoras relataram que após os encontros, discutidos estudos propostos percebiam que precisavam buscar novas alternativas para o desenvolvimento de sua prática.

Entretanto, o desenvolvimento do programa acarretou em algumas dificuldades enfrentadas para a realização do trabalho e isso foi percebido quando as professoras mencionaram uma sobrecarga de trabalho e, conseqüentemente, a extensão da jornada de trabalho; realização de questões operacionais como preenchimento de fichas, diários, resumos, etc.

Ou seja, mesmo com a entrada da instância das universidades no contexto de formação continuada dos professores, assumindo um modelo de formação diferente, com referencial teórico e político disposto a qualificar o ensino no campo, estimulando o desenvolvimento do trabalho pedagógico para as demandas históricas de formação da classe trabalhadora, o PEA continuou desarticulado de questões sociais, econômicas,

culturais e políticas e não conseguiu se consolidar enquanto política pública de formação continuada para os professores que atuam com a educação do campo.

Neste sentido, por meio da análise dos documentos e da discussão estabelecida com os participantes desta pesquisa, verificamos que a proposta do PEA, bem como o desenvolvimento das ações por parte da SEDUC, estavam descompassos com o que movimentos sociais pleiteiam.

O campo da formação de professores necessita de mudanças profundas. É preciso pensar a formação de professores como uma formação profissional. Não se trata de propor um novo modelo, mas sim de chamar a atenção para as dimensões negligenciadas na formação de professores. Devemos, portanto, insistir na denúncia da situação da escola pública e da formação de professores, acompanhado por gestos, por iniciativas de mudança, pela coragem da ação (NÓVOA, 2017).

Dessa forma, concluímos que o Programa não conseguiu responder às exigências dos movimentos que congregaram forças por uma política que viabilize não apenas educação e escolarização para uma população historicamente alijada das políticas públicas. A luta por uma educação do campo em seu projeto de formação vai mais além, ao desenvolver ações políticas que em si são educativas e estão direcionadas ao fortalecimento das construções coletivas.

Por fim, enfatizamos a necessidade de desenvolvimento de novas pesquisas com a perspectiva de ampliar a discussão, propor e desenvolver políticas e práticas educativas que contribuam para ampliar a oferta de uma Educação do Campo de qualidade, sobretudo para as classes multisseriadas, considerando que essas classes foram por muito tempo, e ainda são em muitos casos, consideradas como resíduo de um processo urbanizador.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. **Estudo de Caso em Pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ARROYO, Miguel. Gonzalez. Políticas de formação de educadores do campo. **Cad. Cedus**, Campinas, v. 27, n.72, p.157-176, maio/ago. 2007.

_____. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. Coleção Por uma Educação do Campo, nº 2. Petrópolis: Vozes, 2004.

ASSIS, Renata Machado de. **A educação brasileira durante o período militar: a escolarização dos 7 aos 14 anos**. Educação em Perspectiva, 2012.

AZEVEDO, Janete M Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. 75p.

BAHIA. Secretaria de Recursos Hídricos. **Sistema de Informações Georreferenciadas do Estado da Bahia/SIGBahia**. Salvador: SRH, 2003.

BRASIL. **Portaria n. 579/2013**. Institui a Escola da Terra. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf>. Acesso em: 15 de fev. 2018.

_____. **Decreto n.º 7.480, de 16 de maio de 2011**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/>. Acesso em: 18 de mai. 2018.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto base**. Brasília: SECAD/MEC, 2010.

_____. **Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jun. 2009.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 jan. 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/ CEB Nº 2.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília-DF, de 28 de Abril de 2008.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes para Implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa,** Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Panorama da educação do campo.** Brasília, DF: MEC/Inep, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes para Implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa.** Brasília: FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC, 2006.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania; Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n.1/2002:** Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, 3 abr. 2002.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, MEC/SECAD, 2002.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil.

_____. **Constituição (1934)**. Constituição da República Federativa do Brasil.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993. p. 15-40.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. educ. saúde [online]**. 2009, vol.7, n.1, pp.35-64.

_____, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de; (Org.s). **Por uma educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. vol. 5. 2004b.

CARDOSO, Ruth. Movimentos sociais na América Latina. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 1(3):27-37, 1987.

CAVALCANTE, Ludmila. **Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas do rural**. Ensaio (Fundação Cesgranrio. Impresso). Vol. 18, serie 68. Rio de Janeiro, RJ. 2010.

CRUZ, Rossine Cerqueira da. **A inserção de Feira de Santana (BA) nos processos de integração produtiva e desconcentração econômica nacional**.1999. 366 f Tese (Doutorado em economia). Instituto de Economia. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

D'AGOSTINI, Adriana; TAFFAREL, Celi Zulke; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira; CARVALHO, Marize; CAMBUI, Roza. **Nota Técnica - Programa Escola Ativa**. FONEC – Fórum Nacional da Educação do Campo, 2011.

_____. Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. 2009. 205 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2 ed. São Paulo: EDUSP, 1995.

FEIRA DE SANTANA (BA). Governo Municipal. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Feira de Santana, 2015. Versão aprovada pela Conferência Municipal de Educação.

_____. **Decreto nº 9.244 de 29 de maio de 2014**. Dispõe sobre a extinção de escolas municipais e dá providências correlatas, 29/05/2014.

_____. Governo Municipal. **Lei 3.326, de 5 de junho de 2012**. Aprova Plano Municipal de Educação e dá outras providências–PME 2011-2021. Feira de Santana, 2012. Disponível em: <feiradesantana.ba.gov.br/seduc/arq/Plano_educa.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2015.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. **Memorial da Gestão da Educação Municipal**, dezembro de 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Monica. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (Orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Coleção por uma Educação do Campo, n. 5. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 53-90.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. (Orgs) **Educação do Campo: Identidade e políticas públicas**. Brasília (DF): Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Col. Por uma educação do campo, n. 4.

FREITAS, Nacelice Barbosa. **O Descoroamento da princesa do sertão**; de “chão” a território, o “vazio” no processo da valorização do espaço. 2014. 417f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, 2014.

FONTES, Virgínia. Sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, Júlio César F.; NEVES, Lúcia Maria W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006.

FUNDESCOLA. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Escola Ativa: orientações para a supervisão municipal**. Brasília: MEC, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.p. 353 – 379

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. Nucleação das escolas rurais. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

_____, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa: Educação do Campo e Trabalho Docente**. 2009. 206f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo. **Educ. Soc.** 2014, vol.35, n.129, pp.1165-1182.

_____, Salomão Antônio Mufarrej. (2006). A Realidade das Escolas Multisseridas frente às conquistas na Legislação Educacional. Reunião Anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos (29).**Anais...** Caxambu: ANPED. CD ROM.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico: Malha Digital dos Setores Censitários**. Brasília: IBGE, 2010.

JANATA, Natacha Eugênia. ANHAIA, Edson Marcos de Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.

LEITE, Sérgio C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Rosângelis Rodrigues Fernandes. **A política pública da educação do campo em Feira de Santana**: entre o dizer e o fazer. Dissertação (Mestrado em Educação). 2014. 174f. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.

LOPES, Vânia Pereira Moraes. **A Intervenção do empresariado na Educação Escolar**: análise das diretrizes e ações no município de Feira de Santana-Bahia (2001-2008). Dissertação (Mestrado em Educação). 2013. 146f. Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

MAIA, Eni Marisa. Educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos. **Em aberto**, ano 1, n. 9, Brasília, setembro, 1982. 27-33

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARSIGLIA, Ana Carolina e MARTINS, Ligia. **Programa Escola Ativa**: Uma análise crítica. Disponível em: <http://www2.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/programa_>. Acessado em 19 de dez 2017.

MARTINS, Lígia Márcia., e DUARTE, Newton., orgs. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MELLO, Marco. O programa escola ativa no contexto da educação do campo: impasses e contradições. UFSM, Eixo 6, 2006. **Anais...** Disponível em <coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2006/Marco%Mello.pdf>. Acessado em 20/11/2017.

MENDONÇA, Sonia Regina de. **A questão agrária no Brasil: a classe dominante agrária – natureza e comportamento 1964-1990**, São Paulo: Expressão Popular, 2010

_____, Sonia Regina de. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). **Est. soc. agric.**, Rio de Janeiro, vol. 14, nº 1, 2006, p. 88-113.

_____, Sonia Regina de. FONTES, Virginia Maria. **História do Brasil recente: 1964-1992**. 4ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____, Sonia Regina de. **Agronomia e Poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998.

MINAYO, Maria. Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLINA, Mônica Castagna. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul/dez 2014.

MOURA, Terciana Vidal, SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A PEDAGOGIA DAS CLASSES MULTISSERIADAS: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Revista do PPGE – UFAL**. Debates em Educação. Vol. 4, nº7, Jan/Jul. 2012

MUNARIM, Antonio. Educação do campo no Brasil e educação rural na Argentina e Catalunha: aproximações. In: Elizeu Clementino de Souza; Vera Lucia Jacob Chaves. (Org.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade**. 1ed.Tubarão: Copiart, 2016, v. 1, p. 159-184.

NOVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesquisa**. [online]. 2017, vol.47, n.166, pp.1106-1133. ISSN 0100-1574. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843>.

_____, Antonio. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. 17f. Trabalho apresentado no GT 3: Movimentos sociais e educação, 31^a

Reunião Anual da ANPEd. **Anais...** Caxambu, MG, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 6 nov. 2014.

_____, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: Novoa, A. **Os professores e sua formação. Portugal:** Publicações Dom Quixote, Lda – Instituto de Inovação Educacional e autores, 1992.

PERRENOUD, Phipippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote 1993.

PIZA, Fernando Ferreira; SENA Lilian Barbosa de. **Escola Ativa.** [S.l.], 2001. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/cms/cmstxt3.htm>>. Acesso em: 21 dez. 2017. Não paginado.

REHEN, Faní Quitéria Nascimento. **“Coisa de pobre”:** a política de educação infantil em Feira de Santana (2001-2008). Tese (Doutorado em Política Social).2013. 241f. Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

RODRIGUES, Ângela; ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores.** Porto: Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, Maria Lucia; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (Orgs.). **Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas.** Brasília: Líber Livros Editora, 2006. 175p.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em Educação.** São Paulo: Artmed, 1998.

SALVADOR (BA). **Análise referencial:** Programa Escola Ativa. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, mai. 2010. Disponível em: <https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/relatorio_referencial_mai_2010.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2018.

SANTOS, Cláudio Eduardo. Felix. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador:** uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. Tese (Doutorado em Educação). 2011. 268f. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2011.

SANTOS, Magnólia Pereira dos. A Pedagogia histórico-crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do campo. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo).2016. 198f. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/UFRB - Amargosa, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 39. ed. Campinas, Autores Associados, 2007a.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007b. 473p.

SENA, LÍlian Barboza de. **Escola Ativa:** diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica escola ativa. MEC, 2005.

SILVA, Antonia. Almeida; UZEDA, Leomarcia Caffé; CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Crianças do campo e políticas de educação infantil em Feira de Santana: desafios municipais para a efetivação das interfaces. In: Claudio Pinto Nunes. (Org.). **Políticas Educacionais e Programas de Governo** - aproximações e contradições. 1ed.Vitória da Conquista: UESB, 2017, v. p. 1-216.

_____, Antonia Almeida. **As políticas públicas para a educação básica na Bahia nos anos 90:** propostas e ações nas gestões de Antonio Carlos Magalhães e Paulo Souto (1991-1998). Tese (Doutorado em Educação). 2007. 273 f. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SILVA, Fábio Dantas de Souza. **Educadores do Campo:** um estudo sobre a formação política e pedagógica do curso Pedagogia da Terra. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Programa Escola Ativa:** política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano de sala de aula. Dissertação (Mestrado em Educação). 2011. 203f. Universidade Estadual do Pará, Belém, 2011.

SILVA, Jaqueline Barbosa da. **As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2002. Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, Recife, 2002.

SOARES, Édila de Araújo Lira [Relatora]. **Parecer nº 36/2001**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: Brasília, DF: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação, 2003.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

SOUSA, Ediane Almeida. **Nucleação das escolas do campo**: análise sobre o processo de implementação no município de Feira de Santana – Bahia. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Feira de Santana; Feira de Santana, 2015.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.**, v. 33, n. 120, p. 745–763, 2012.

_____. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. Educação do Campo: Políticas, práticas pedagógicas e Produção Científica. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol.29, n. 105, p. 1089-1111, set/dez.2008.

SUPERINTENDÊNCIA DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DA BAHIA. Salvador: SEI, 2014. 28.

WEBER, Silke. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Caderno Cedes**. Campinas, v.35, n.97, p.495 – 515, set./dez. 2015.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4ª Ed. Porto Alegre. Editora: Bookmam. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Quadro síntese da relação de estudos de pesquisa em educação sobre o Programa Escola Ativa no Brasil

AUTOR	ORIENTADOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO
Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves	Pablo Antonio Amadeo Gentili	Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente	2009	UERJ	Analisar as mudanças no trabalho docente a partir da introdução do Programa Escola Ativa nas escolas multisseriadas rurais
Márcio Adriano de Azevedo	Maria Aparecida de Queiroz	Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas	2010	UFRN	Desenvolver uma avaliação de implementação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas do campo com turmas multisseriadas em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)
Hellen do Socorro de Araujo Silva	Albene Lis Monteiro	Programa Escola Ativa política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula	2011	UEPA	Estudar as concepções de formação e de educação do campo que são apresentadas pela política do Programa Escola Ativa (PEA)
Márcia Cristina da Cruz Aragão.	Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus	Educação do campo e a escola ativa: uma análise do programa em escolas sergipanas	2011	UFSE	Compreender como o programa se realiza na prática docente
Cleane de Jesus Costa	Eliane Freire de Oliveira	Educação do campo: formação continuada de professores do Programa Escola Ativa em Buriti (MA)	2013	UNITAU	Analisar as diretrizes educacionais norteadoras e o processo de formação continuada de professores do campo do PEA
Julia Mazinini Rosa	Maria Cristina dos Santos Bezerra	O Programa Escola Ativa e a gestão participativa em escolas no campo	2013	UFSCar	Analisar as possibilidades de participação das comunidades do campo na gestão da escola e discutir que tipo de autonomia pode ser desenvolvida dentro da perspectiva da gestão sugerida pelo programa.
Mary Carneiro de Paiva	Ivonaldo Neres Leite	Educação do campo: um estudo sobre o desenvolvimento do Programa Escola Ativa em Marcelino Vieira/ RN	2013	UFRN	Analisar as contribuições do Programa Escola Ativa para a gestão do pedagógico no cotidiano das escolas das comunidades do Juazeiro e Panatis, no município de Marcelino Vieira/RN

Neldan de Araujo Oliveira	Roseli Albino dos Santos	Educação do campo: práticas educativas de professores de classes multisseriadas do Programa Escola Ativa	2013	UNITAU	Verificar como se comportaram os índices educacionais das classes multisseriadas a partir da implantação do Programa Escola Ativa - PEA no Município de Chapadinha / MA
Vilson Alves Moreira	Fabio de Lima Beck	Educação do campo e docência no contexto da agricultura familiar: o Programa Escola Ativa (PEA/MEC) no Município de Salinas/MG	2013	UFRGS	Analisar a implementação do PEA/MEC/SALINAS-MG, em seus aspectos de formação e prática pedagógica docente
Glauciane Pinheiro Andrade Couto	Maria Aparecida de Queiroz	O Programa Escola Ativa e os desafios da proposta de gestão democrática em escolas do campo no RN	2014	UFRN	Analisar aspectos do Programa Escola Ativa como política de educação para as escolas brasileiras multisseriadas do meio rural
Izete Magno Correa	Ney Cristina Monteiro de Oliveira	Ressignificando o Programa Escola Ativa (PEA): caminhos e implantação	2014	UFPA	Analisar a implantação e implementação desse programa no período de 2008 a 2011, cuja efetivação foi de responsabilidade institucional da Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri
Simony Araujo de Moraes	Andreia Ferreira da Silva	Programa Escola Ativa em Campina Grande - PB (2002-2012): um estudo de suas propostas de participação social e de gestão escolar	2014	UFPB	Identificar e discutir as configurações da gestão escolar e da participação em escolas que implantaram o programa em Campina Grande

APÊNDICE B - Quadro síntese da relação de dissertações sobre educação do campo no município de Feira de Santana

AUTOR	ORIENTADOR	TÍTULO	ANO	INSTITUIÇÃO	OBJETIVO
Raphaela Dany Freitas Silveira Goncalves	Ludmila Oliveira Holanda Cavalcante	O estado da arte da infância e da educação infantil do campo: debates históricos, construções atuais	2013	UEFS	Investigar e mapear as produções científicas educacionais em infância e educação infantil do campo na década de 2002-2012
Rosangelis Rodrigues Fernandes Lima	Luiz Antonio Ferraro Junior	A política pública da educação do campo em Feira de Santana: entre o dizer e o fazer	2014	UEFS	Analisar a questão da educação do campo, bem como o papel da política pública nacional da educação do campo em Feira de Santana
Magnólia Pereira dos Santos	Claudio Félix dos Santos	A pedagogia histórico-crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do campo	2016	UFRB	Analisar as necessidades, os desafios e as possibilidades de formação de professores de Classes Multisseriadas em Escolas no Campo com base na Pedagogia Histórico-Crítica tomando como referência uma experiência formativa desenvolvida no município de Feira de Santana, Bahia.

APÊNDICE C - Roteiro Para Entrevista Professor (A)

I. Identificação

Pseudônimo:

Formação Acadêmica:

Tempo de atuação docente:

Tempo de atuação em escola na zona rural:

Atua ou atuou em classes multisseriadas? Caso tenha atuado, quanto tempo de atuação em classes multisseriadas?

Participou da formação desenvolvida pelo Programa Escola Ativa? Caso tenha participado, qual foi o período?

II. Abordagem sobre a temática

PARA PROFESSOR (A)

1- Como você analisa a existência de classes multisseriadas no Brasil?

PROCESSO FORMATIVO

2- Como você foi convidado(a) a participar do processo formativo do Programa Escola Ativa?

3- Qual o papel do professor no Programa Escola Ativa?

4- Quais foram os temas e conteúdo trabalhados durante o processo formativo?

5- Os temas debatidos durante as formações atendiam as suas expectativas?

6- Você participou de outros processos formativos para educadores do campo em classes multisseriadas além do PEA?

RESULTADO

7- Houve mudanças na sua atuação docente?

8- Você observou algum efeito na organização da escola em que você trabalha/trabalhou a partir da implementação do Programa Escola Ativa?

9- E no funcionamento geral da escola, foi observado algum efeito?

AVALIAÇÃO

10- Qual avaliação você faz da implementação do PEA enquanto formação continuada para educadores do campo?

11- Para você a forma como a política do Programa Escola Ativa foi implantada atende a realidade das classes multisseriadas?

12- Você encontrou alguma dificuldade durante o processo de formação continuada? Em caso afirmativo. Quais?

APÊNDICE D - Roteiro Para Entrevista Coordenador (A)

I. Identificação

Pseudônimo:

Formação Acadêmica:

Tempo de atuação na coordenação:

Tempo de atuação em escola na zona rural:

Atua ou atuou em escolas com classes multisseriadas? Caso tenha atuado, quanto tempo de atuação nestas escolas?

Participou da formação desenvolvida pelo Programa Escola Ativa? Caso tenha participado, qual foi o período?

II. Abordagem sobre a temática

PARA COORDENADOR (A)

1- Como você analisa a existência de classes multisseriadas no Brasil?

PROCESSO FORMATIVO

2- Como você foi convidado(a) a participar do processo formativo do Programa Escola Ativa?

3- Qual o papel do coordenador no Programa Escola Ativa?

4- Você participou de outros processos formativos para educadores do campo em classes multisseriadas além do PEA?

5- Quais foram os temas e conteúdo trabalhados durante o processo formativo?

6- Você considera que os temas debatidos durante as formações estavam adequados ao público atendido? Porque?

RESULTADO

7- Você observou algum efeito na organização da escola em que você trabalha/trabalhou a partir da implementação do Programa Escola Ativa?

8- E no funcionamento geral da escola, foi observado algum efeito?

AVALIAÇÃO

9- Qual avaliação você faz da implementação do PEA enquanto formação continuada para educadores do campo?

10- Para você a forma como a política do Programa Escola Ativa foi implantada atende a realidade das classes multisseriadas?

11- Você encontrou alguma dificuldade durante o processo de formação continuada? Em caso afirmativo. Quais?

APÊNDICE E - Roteiro Para Entrevista Diretor (A)

I. Identificação

Pseudônimo:

Formação Acadêmica:

Tempo de atuação na gestão escolar:

Tempo de atuação em escola na zona rural:

Atua ou atuou em escolas com classes multisseriadas? Caso tenha atuado, quanto tempo de atuação nestas escolas?

A escola sob sua gestão participou da formação desenvolvida pelo Programa Escola Ativa? Caso tenha participado, qual foi o período?

II. Abordagem sobre a temática

PARA DIRETOR (A):

1- Como você analisa a existência de classes multisseriadas no Brasil?

IMPLEMENTAÇÃO

2- Como a escola que você trabalha foi convidada a participar do processo formativo do Programa Escola Ativa?

3- Como foram selecionados os professores que participariam do PEA?

4- Que tipo de apoio/orientação a escola recebeu dos órgãos competentes (Ministério da Educação, Secretaria Estadual de Educação, Secretaria Municipal de Educação) para implantação da política de formação continuada do Programa Escola Ativa?

5- Como se organizaram os momentos formativos?

6- Qual o papel do diretor no Programa Escola Ativa?

PROCESSO FORMATIVO

7- Você teve conhecimento dos temas e conteúdo trabalhados durante o processo formativo?

8- Em caso afirmativo. Você considera que os temas debatidos durante as formações estavam adequados ao público atendido? Porque?

RESULTADO

9- Você notou algum resultado após o desenvolvimento das ações do PEA?

10- Você observou algum efeito na organização da escola em que você trabalha/trabalhou a partir da implementação do Programa Escola Ativa?

11- E no funcionamento geral da escola, foi observado algum efeito?

AVALIAÇÃO

12- Qual avaliação você faz da implementação do PEA enquanto formação continuada para educadores do campo?

13- Para você a forma como a política do Programa Escola Ativa foi implantada atende a realidade das classes multisseriadas?