



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

Souza, Maria Antônia de; Tisque dos Santos, Fernando Henrique
EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICA DO PROFESSOR EM CLASSE MULTISSERIADA
Revista Diálogo Educacional, vol. 7, núm. 22, septiembre-diciembre, 2007, pp. 211-227
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116805015>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

EDUCAÇÃO DO CAMPO: PRÁTICA DO PROFESSOR EM CLASSE MULTISSERIADA

Rural Education: Teaching Practice in Multigrade Classroom

Maria Antônia de Souza¹

Fernando Henrique Tisque dos Santos²

Resumo

A participação dos movimentos sociais do campo, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), na elaboração de uma educação orientada para seus interesses, é crescente desde a década de 1980, bem como a reivindicação da construção de escolas públicas em assentamentos de Reforma Agrária. Este trabalho é resultado da pesquisa que teve como intenção aprofundar a discussão sobre Educação do Campo no Brasil, em específico nos assentamentos de Reforma Agrária no Estado do Paraná, buscando compreender seus aspectos mediante análise da prática do professor em classe multisseriada. O estudo foi realizado na Escola Municipal Padre Ezequiel Ramin, localizada no assentamento Rio D'Areia de Cima, no município de Teixeira Soares, estado do Paraná. Os procedimentos metodológicos utilizados para a elaboração da pesquisa foram entrevistas com os assentados e com o professor, e observação em sala de aula. Foram estudadas obras que discutem os movimentos sociais do campo, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) no Brasil e a educação do campo. Constatamos que a classe multisseriada se apresenta como uma possibilidade de produção de conhecimento, além de que sua estrutura permite a construção de relações sociais baseadas na tolerância e respeito ao diferente. A prática do professor não está dicotomizada da realidade socioeconômica dos seus alunos, havendo a preocupação com a formação humana. O professor vive o desafio de planejar os conteúdos e metodologias, tendo em mente as experiências e necessidades das crianças assentadas. Ele demonstra a atitude de compromisso social com as crianças e produção de conhecimentos na classe multisseriada.

Palavras-chave: Educação do Campo; Prática do professor; MST.

¹ Doutora em Educação. Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).
E-mail: maria.antonio@pq.cnpq.br

² Graduando do curso de Licenciatura em História na Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG.

Abstract

The rural social movement participation, particularly MST(Landless Worker Movement), in the design of education guided to answer to their interests has been growing since the decade 1980's as well as the demands of public schools construction in the Land Reform settlements. This work is the result of a research aiming to deepen discussion on Rural Education in Brazil, particularly in Land Reform settlements in the state of Paraná, trying to understand their traits through the analyses of teaching practice in a multigraded classroom. This study was carried out in the Municipal Shool Padre Ezequiel Ramin, located in the Rio D'Areia de Cima settlement, in the town Teixeira Soares. The methodological procedures used to formulate the research plan were: review of related literature and field work, that is, data collecting obtained through interview with the settled people, with the teacher; and observation in the classroom. Studies with discussions on Rural Social Movements, on Landless Rural Worker Movement in Brazil and on rural education have been used as theoretical foundation to this research. We realized that multigraded school is presented as a possibility for knowledge production; in addition, its structure allows social relationship building up based on tolerance and respect to diversity. Teaching practice is not dichotomized from their student social-economical reality; and it worries about citizenship development. Teachers experience the challenge of content and methodology planning taking into consideration settled children needs and experiences as well as the different faces of educative creation in the multigraded classroom.

Keywords: Rural education; Teaching practice; MST.

Introdução

Os movimentos sociais, em especial o MST, têm ocupado lugar de destaque no cenário nacional desde os anos de 1980 devido às lutas empreendidas pela Reforma Agrária. A luta pela Reforma Agrária engendra a reivindicação por outros direitos sociais garantidos constitucionalmente, a saber: moradia, saúde, transporte e educação. Dentro da organização do MST foram criados setores que teriam como função acompanhar e elaborar propostas para o melhor desenvolvimento econômico e social de acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária. O setor de Educação elaborou propostas pedagógicas para efetivar um ensino focado na conscientização do homem em relação à realidade social. O MST construiu a própria pedagogia, cujo objetivo é a formação humana dos sujeitos trabalhadores, com ênfase às relações de trabalho, classe social e exploração. Desta forma, o movimento concebe a educação como instrumento de transformação social e luta pelo processo de superação da exploração e democratização dos direitos.

No âmbito da educação, segundo dados do próprio Movimento, existem 1.800 escolas públicas conquistadas em acampamentos e assentamentos. São em torno de 160 mil alunos matriculados nestas escolas, 3.900 educadores, mais de 250 responsáveis pelos projetos de ciranda infantil que cuidam de crianças de 0 a 6 anos, além de cursos de alfabetização de jovens e adultos.³ Uma das conquistas do MST pela escola pública foi a Escola Itinerante no Rio Grande do Sul, em 1996, que acompanha os acampamentos no processo de luta pela Reforma Agrária. No estado do Paraná, por exemplo, existem 11 escolas Itinerantes e, no mês de agosto de 2006, foi realizado o I Encontro Nacional de Escolas Itinerantes, na cidade de Curitiba.

As escolas multisseriadas encontram grandes dificuldades de funcionamento no sistema educacional brasileiro. Além de correr risco de fechamento pelas prefeituras por não haver demanda de alunos, elas são marginalizadas pela sociedade como escolas com o ensino deficiente. Nesta perspectiva, tenta-se legitimar a idéia de que para o homem do campo não são necessárias as letras, apenas a enxada. Por outro lado, as escolas multisseriadas podem ser compreendidas como possibilidade de desenvolver um processo educativo diferente, em que alunos de diversas faixas etárias e experiências podem participar/criar formas coletivas de apropriação do conhecimento. É preciso repensar a organização secular da instituição escola, os tempos e espaços fragmentados.

Este trabalho descreve a realidade de uma classe multisseriada mediante acompanhamento da prática do professor. O estudo foi realizado na escola Padre Ezequiel Ramin, localizada no assentamento Rio D'Areia de Cima, no município de Teixeira Soares, estado do Paraná. Elaboramos três indagações que compõem o eixo temático da pesquisa, a fim de caracterizar a prática do professor na escola: quais as relações estabelecidas entre professor-aluno-comunidade local? Como está caracterizada a prática do professor quanto aos conteúdos, metodologia, avaliação? Qual é o perfil do professor?

A pesquisa foi realizada mediante trabalho de campo em que observamos as aulas e analisamos a documentação da escola do assentamento, em específico o plano de ensino do professor. Foi elaborado um roteiro para entrevista com o professor e a comunidade assentada, tendo como eixo principal as seguintes indagações: existe a presença do setor de educação do MST na escola? A comunidade participa do processo de gestão da escola? Qual a importância da escolarização para os assentados? Que tipo de relacionamento existe entre professor-alunos-comunidade? O professor leva em consideração a realidade social de seus alunos para a efetivação do

³ Ver mais em **MST**. Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra do Brasil. **EDUCAÇÃO E MST**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/setores/educacao/indice.html>>. Acesso em: 25 out. 2004.

ensino-aprendizado? O professor conhece a proposta de Educação do Campo nas diretrizes operacionais para a educação básica do campo? Como o professor avalia sua própria prática?

As obras que foram referenciais centrais ao texto são de autoria de Gohn (1994), que analisa os movimentos sociais e a educação; Arroyo (1999) que contribuiu com as reflexões sobre Educação do Campo; Veiga (1994) com suas análises sobre a prática pedagógica e Souza (2006) que caracteriza a prática pedagógica em escolas localizadas em assentamentos da reforma agrária no estado do Paraná.

O caráter descritivo deste artigo permitirá tecer reflexões sobre a realidade de muitas escolas do campo. Nelas, faltam materiais didáticos e existem professores esforçados que trabalham no limite da infra-estrutura física, salarial e de formação pedagógica. As classes multisseriadas nos permitem pensar as contradições que permeiam o campo na atualidade. De um lado, há um número pequeno de crianças em cada série escolar; de outro, os jovens têm que se dirigir às cidades para concluir o Ensino Fundamental e Médio, bem como cursar a Educação Superior. Tal realidade, somada à precária política agrícola, contribui para que os jovens demonstrem interesse em migrar para o espaço urbano. A prática do professor deve ser compreendida dentro do universo plural das relações sociais, econômicas e culturais da sociedade, apontando as possibilidades e limites da realização de uma proposta de educação que não vise a conformidade ao mundo, todavia, que forme o sujeito capaz de transformar sua realidade.

No campo, a realidade das escolas é preocupante, pois “o Censo Escolar mostrou que 64% daquelas que oferecem o ensino fundamental de 1ª a 4ª série são formadas, exclusivamente, por turmas multisseriadas ou unidocentes. Essas escolas atendem 1.751.201 alunos, resultando em turmas com aproximadamente 27 alunos.⁴ A estrutura física dessas escolas é precária, a atribuição de outras funções ao professor é outra problemática presente no cotidiano escolar, a desvalorização profissional e conseqüentemente dos salários são evidentes devido à formação inadequada dos professores. Segundo dados do MEC/INEP, apenas 22,8% dos professores que atuam nas turmas de 1ª a 4ª séries na área rural no sul do país possuem curso de Educação Superior completo.⁵ Com os salários desvalorizados, ocorre a rotatividade destes profissionais. Depois de cumprir algum período na escola, os professores pedem remoção para as cidades, havendo a necessidade de substituição, o que interfere

⁴ Ver mais em BRASIL. Ministério da Educação. Referências para uma política nacional de Educação do Campo: Caderno de Subsídios/Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telama Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos - Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 21.

⁵ Idem, p. 26.

negativamente no processo de ensino-aprendizagem. Um dos grandes problemas enfrentados pelas escolas multisseriadas é a nuclearização. O perfil das escolas do campo corresponde às especificidades da dispersão da população do campo: são de pequeno porte, atendendo uma demanda reduzida de alunos. O processo de nuclearização das escolas é uma alternativa das prefeituras para reduzir gastos. Esta atitude é muito questionável, pois ao mesmo tempo em que aumenta a possibilidade da administração escolar de receber mais verbas para aplicação na escola, acaba dificultando o acesso das crianças à escolarização. Sabemos, também, que existem dificuldades quanto o transporte das crianças à escola, pois em período de chuva, as estradas rurais não recebem manutenção da prefeitura e os alunos não podem freqüentar as aulas. Também professores têm dificuldades de acesso à escola, especialmente quando moram no espaço urbano e se deslocam para o campo.

Outra problemática que envolve o ensino no campo é o modelo urbanizado de educação que é trabalhado com a população rural. O modelo de ensino dos cursos de formação de professores é pensado dentro da dinâmica das relações sociais, políticas e econômicas das cidades. Pouco ou nada nos cursos de formação se trabalha com a educação voltada para a especificidade do campo. Todos estes elementos contribuem para o distanciamento e desvalorização do ensino por parte da população do campo, estabelecendo assim a exclusão social. A luta do MST em conquistar escolas públicas e gratuitas para o campo é significativa, pois busca construir o ensino tendo como base valores de solidariedade, respeito ao diferente e a valorização do trabalho no campo.

Escolhemos a Escola Municipal Padre Ezequiel Ramin, localizada no assentamento Rio D'Areia de Cima, no município de Teixeira Soares, no estado do Paraná, para estudar como a prática do professor está caracterizada, se de forma Transmissora/Reprodutora ou se Problematicadora/Transformadora, e se leva em consideração as propostas da Educação do Campo discutidas pelos órgãos governamentais, movimentos sociais, Núcleos de Educação, professores do ensino municipal e estadual, universidades e demais sujeitos que apresentam contribuições para a institucionalização das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo como políticas públicas.

Prática do professor

As políticas educacionais no Brasil foram pensadas com o objetivo de atender a classe social que detém o controle dos meios de produção. A formação escolar, em cada contexto histórico, foi orientada para atender às exigências de aperfeiçoamento técnico de produção, ou seja, para suprir as necessidades

de mão-de-obra do mercado de trabalho. Tomando como referência o período de Redemocratização do Brasil, novas concepções de ensino fervilham com o objetivo de formar o homem não apenas para o mercado de trabalho, mas, também, para a cidadania. A partir do embrião ideológico liberal que garante o acesso e permanência dos indivíduos ao ensino público, gratuito e de qualidade, a função social da escola e do professor é ressignificada com a intenção de atender às demandas da sociedade, contribuindo para a transformação de sua realidade. O termo transformação é empregado neste trabalho no sentido de superar as dificuldades contra a exclusão social, não como a superação imediata de um modo de produção por outro. Acreditamos que a prática do professor é um instrumento de ação direta na realidade dos homens, pois é uma dimensão da prática social. Logo, a prática do professor exige um posicionamento político em relação à estrutura e funcionamento da sociedade, e comprometimento com as pessoas com quem ele mantém uma relação educativa e profissional. Paulo Freire (1987), na obra *Pedagogia do Oprimido*, analisa a relação opressor-oprimido e defende uma educação que seja transformadora, em oposição à educação bancária que “aliena” os sujeitos, tornando-os meros objetos do processo pedagógico e camuflando as relações de classe social.

Os cursos de formação de professores devem estar estruturados para construir competências pedagógicas que, além de formar a identidade do professor auxiliando na prática de ensino, devem conscientizá-los de sua posição social e função na sociedade. Dessa forma, a relação entre teoria e prática é de extrema importância na formação dos professores, pois é a partir da interação, ou dissociação entre estes dois campos que os professores adotarão inconsciente, ou não, uma concepção de educação, seja ela transmissora/reprodutora, ou problematizadora/transformadora. Entendemos que a prática do professor é sustentada teoricamente por uma concepção bancária ou uma concepção problematizadora de educação. Cada uma das concepções gera vínculos diferenciados entre professor e alunos; entre professor e conhecimento.

A relação entre a teoria e a prática gera dois modelos de prática do professor, um que as dissocia e outro que as unifica, embora o último resguarde as diferenças entre elas. Para melhor compreensão destas práticas, baseamos nossos estudos nas análises de Freire (1987) e Veiga (1994), tentando explicar qual é a dinâmica destas práticas na sala de aula.

Prática do professor transmissora/reprodutora: é uma prática que assume como posicionamento político a reprodução da realidade social. O seu objetivo central é a transmissão dos conhecimentos construídos historicamente. A ação do professor é mecânica e ele próprio torna-se objeto do processo pedagógico, uma vez que sua função resume-se no repasse de conteúdos escritos por outras pessoas. O ato educativo caracteriza-se por um

depósito de conteúdos nos alunos para depois cobrá-lo na forma de avaliação escrita. As palavras conscientização e transformação da realidade não marcam a prática educativa em questão. Já a palavra cidadania está presente no âmbito discursivo, como se fosse possível ensinar cidadania aos alunos mediante a transmissão/reprodução de conhecimentos abstratos. O central nesta prática educativa é o distanciamento entre professor e alunos, bem como entre o professor e o processo de produção dos conhecimentos que fazem parte da sala de aula, que estão nos livros ou apostilas didáticas. O professor é responsável por fazer, enquanto os técnicos do ensino produzem o conhecimento que será transmitido pelo primeiro. Assim, o professor não domina o referencial teórico que fundamenta os conteúdos expostos nos livros didáticos, caracterizando a dicotomia teoria-prática.

Prática do professor problematizadora/transformadora: é o resultado da interação entre teoria e prática. Encontra-se baseada na prática social como definidora da ação do professor com os seus alunos. Compreende a realidade vivida e tenta produzir outra realidade material e humana. Configura-se como uma prática criadora. O conhecimento não é visto como algo estático, podendo ser questionado. O saber é produzido conjuntamente e a relação entre professor-aluno é horizontal, não havendo ações autoritárias no processo de ensino-aprendizagem, embora não seja ignorada a diferença de formação e de saberes entre eles.

Posicionamento político e comprometimento social são elementos que devem permear a prática do profissional na sala de aula. A postura crítica do professor na educação e diante do contexto social, político e econômico em que a sociedade está estruturada é uma forma de pensar o real na sua especificidade e diversidade. Também, é de fundamental importância a formação humana crítica de forma que possa subsidiar teórico-metodológico o exercício da profissão professor.

No âmbito da educação contemporânea, tem havido uma dicotomia entre o que se aprende entre as quatro paredes dos cursos de formação e a realidade educacional das escolas. As condições precárias dos estabelecimentos de ensino, de material didático para o desenvolvimento das atividades em classe, da estrutura administrativa burocratizada das escolas, cerceiam a prática dos professores em sala de aula, além de contribuir com a geração de atitudes conformistas. Muitas vezes, o referencial teórico crítico que se produz nos bancos da Educação Superior não é condizente com as condições de ensino, dificultando a articulação entre a teoria e os aspectos da realidade escolar/social, de modo que esta relação possa ser repensada e reformulada respeitando as especificidades dos alunos.

Prática do professor em classe multisseriada

O ensino é desenvolvido na escola do assentamento por um professor que leciona na escola há quase oito anos. É migrante do estado de São Paulo para o estado do Paraná. Teve a sua formação escolar realizada no município de Ponta Grossa/PR, sendo formado em Magistério pelo Colégio Santana, Pedagogia, Administração e Supervisão e especialização na área de Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Sempre morou no campo, mantendo outras atividades como autônomo, além da licenciatura. É professor concursado pelos municípios de Teixeira Soares/PR e Palmeira/PR. Sempre lecionou em escolas no campo, possuindo vinte anos de experiência. Sua origem é campestre, o que juntamente com sua experiência nas escolas do campo favorece o desenvolvimento de uma prática pedagógica que considera a diversidade e especificidades das relações sociais do campo e do assentamento.

A estrutura do prédio da escola é a mesma desde a sua construção, no ano de 1986. Todos os dias o professor caminha aproximadamente 7 km para lecionar na escola do assentamento. No horário do almoço, caminha mais meia hora para pegar um transporte escolar que vai até o município de Palmeira, onde também leciona na localidade do campo.

A aula inicia às sete e meia da manhã, com um total de oito alunos matriculados. Este horário foi convencionado respeitando as distâncias a percorrer pelos alunos e professor, ou, pelo fato de acontecer algum imprevisto que dificulte a caminhada, como as chuvas, ou quando alguns pais precisam de um momento de diálogo para acompanhar o desempenho dos filhos nas aulas. Sempre no início das atividades, um aluno fica encarregado de fazer uma prece que pode ser própria criação, ou outra em que todos possam participar. Geralmente todos participam deste momento, pois a maioria das famílias das crianças é de religião católica. A sala de aula é de madeira, com janelas cobertas por cortinas penduradas em arame de ferro. A mesa do professor está quebrada, servindo de alimento para cupins. O chão é de madeira e todas as crianças têm um pano embaixo da carteira para que possam pisar. Esta é uma forma de colaboração com a limpeza da escola, estimulando o cuidado com o bem público. Existe um quadro-negro que o professor divide em quatro partes de acordo com o número de séries. Além das turmas de 1ª a 4ª, no ano de 2005 foi criada uma turma da pré-escola, com dois alunos, porém, não é reconhecida pelo município devido não ser sua responsabilidade em termos legais.

O material didático utilizado nas aulas é diversificado, cartolinas, papel seda, lápis-de-cor, jornais, carimbos com desenhos para que as crianças possam colorir, incentivando o lazer associado ao aprendizado. Nas paredes da escola encontramos alguns cartazes produzidos pelos alunos. No primeiro cartaz,

construído no início do ano, foi destacado por todos as qualidades que um bom aluno deveria possuir, como: respeito, disciplina, atenção, educação, esforço, entre outras. Na semana que antecedia o Dia Internacional da Mulher, os alunos confeccionaram um cartaz lembrando a data. Na aula seguinte, o professor explicou como foi criado o dia da mulher. Para isso, precisou contextualizar o período histórico da criação deste dia, relatar sobre os problemas sociais daquele momento histórico e a desvalorização da mulher na sociedade, comparando aos dias atuais. Não existe telefone e nem biblioteca na escola. Os livros disponíveis para a leitura são os didáticos, que ficam à disposição numa prateleira de madeira, no final da sala, e que também servem de auxílio para as atividades de recorte e colagem durante as aulas. Junto a esta construção de madeira, há um espaço de alvenaria onde ficam o banheiro e a cozinha. A merenda é fornecida pelo município e preparada pelo próprio professor. Não existe uma funcionária para a limpeza da escola.

Os alunos ficam organizados em fileiras de acordo com as respectivas séries. O professor possui um plano de ensino, onde todos os conteúdos estão organizados para serem repassados nas aulas. Em cada série, o professor trabalha com conteúdos diferentes. Enquanto uma série trabalha com Matemática, outra está estudando Português, Geografia, Ciências Naturais.

Todas as vezes que inicia com as atividades, o professor, primeiramente, explica o conteúdo, exemplificando-o com materiais simples do cotidiano dos alunos, todavia que possibilitam a eles apreender o novo conhecimento de acordo com suas experiências de vida. Um dos assuntos a serem trabalhados com os alunos da 3ª série no primeiro bimestre eram as frações matemáticas. Com um pedaço de papel e uma régua, o professor foi explicando o que eram frações. Cada vez que fazia um corte no papel, perguntava aos alunos quantos pedaços havia em sua mão. Da mesma forma, problematizou a situação da divisão de um bolo entre os colegas de classe. A prática da divisão é conhecida pelos alunos, pois, no início do ano letivo, a Secretaria de Educação ainda não tinha fornecido a merenda da escola, situação em que os alunos dividiam seus lanches trazidos de casa. Após este procedimento, o professor passa o conteúdo e em seguida exercícios no quadro, para que os alunos o registrem e os resolvam.

Depois de registrado e explicado o conteúdo, o professor se dirige a outra turma, utilizando-se do mesmo procedimento em sua prática do professor. Os alunos mostram-se atentos quanto aos conteúdos das outras séries, demonstrando lembrar-se da etapa do aprendizado pela qual já passaram, fazendo comentários sobre determinado assunto.

Percebemos que o conhecimento é apreendido pelos alunos e não apenas decorado. Sempre que possível, o professor pede para que os mais velhos auxiliem os mais novos na resolução das atividades.

Para a turma da pré-escola e a 1ª série, o professor trabalha no sentido de desenvolver as habilidades de coordenação motora, com desenhos, recorte e colagem. O que diferencia as duas turmas é que os alunos da pré-escola estão entrando em contato com as letras do alfabeto, enquanto os alunos da 1ª série estão trabalhando com a formação de palavras e alguns cálculos matemáticos. Depois de todos estarem trabalhando, o professor atende às dúvidas dos alunos. Em muitos momentos, cada aluno quer mostrar seu caderno para o professor para que este possa fazer a correção dos exercícios. À medida que os alunos terminam as atividades, o professor faz novos registros no quadro para que todos se mantenham ocupados, sem que haja dispersão da classe por assuntos paralelos. Isso não significa que dentro de um determinado assunto não surjam outros correlacionados com a vivência dos alunos, ou mesmo que eles tenham visto na televisão e que despertou o interesse deles. Nestes momentos de discussão, todos ficam atentos às explicações do professor, podendo levantar questionamentos. Dessa forma, entre debates e discussões e o acompanhamento das atividades é que os alunos são avaliados.

O desenvolvimento cognitivo do aluno é percebido no dia-a-dia, assim o professor avalia se realmente o conteúdo foi apreendido e não apenas decorado. Percebemos que neste processo o professor tem a compreensão do respeito pelo ritmo de aprendizado de cada indivíduo, como fica expresso em suas palavras.

Eu avalio o dia-a-dia dos alunos, o que está sendo trabalhado na escola e se eles estão avançando. A gente tem que entender uma coisa: que o aluno tem que avançar. Pior se ele não avançar, aí não tem condição. O que pode fazer o aluno não avançar é a baixa frequência, problemas de saúde, mais este tipo de coisa. Na escola todos aprendem. Só que alguns aprendem de forma mais demorada e outros rápida.⁶

Há, também, um caderno individual em que são feitas avaliações que servem para a atribuição de uma nota que vai para o boletim das crianças. Todas as avaliações ficam registradas e disponíveis na escola para que os pais possam acompanhar o desempenho de seus filhos. Para esta forma de avaliação, pressupomos que a metodologia deve ser coerente com a capacidade de aprendizado de cada aluno. E quando perguntado sobre qual metodologia utilizada nas aulas, o professor respondeu demonstrando preocupação com a realidade e especificidades de cada aluno.

⁶ Entrevista realizada com o professor dia 09/04/2005.

Eu procuro acatar os que melhor dão certo na escola. Um pouco de cada um, porque não adianta você trazer um método específico e o aluno não se adaptar. Eu acho que a gente deve trabalhar todos eles e ver qual se adapta melhor ao aluno. Tem que servir para diferentes realidades e diferentes situações. Às vezes um método em determinada situação dá mais certo.⁷

Dessa forma, o professor busca respeitar os interesses dos alunos por determinado conteúdo e atividades, pois cada um manifesta maior ou menor interesse em diferentes campos de estudo. Com o sentimento de estar sendo respeitado quanto às suas preferências e diferenças, o aluno pode estabelecer relações sociais tolerantes, tentando compreender as diversidades que existem na sociedade. É neste sentido que as relações dentro da classe se configuram. O professor mantém uma relação com os alunos de muito respeito, o que viabiliza a manifestação da afetividade recíproca e que certamente reflete positivamente no processo de ensino-aprendizagem. O professor não reprime os alunos quando pedem para utilizar o banheiro ou beber água. Todos o tratam por “senhor”, em sinal de respeito.

Em março de 2005 ocorreu uma tragédia no assentamento envolvendo uma das alunas da 1ª série, que provocou seu falecimento. As aulas ficaram paralisadas dois dias, em consideração ao acontecido, e também porque a situação abalou a todos. Uma semana depois, os alunos ainda lembravam do fato e era visível a tristeza em seus semblantes. Foi neste momento que pudemos perceber que a prática do professor não está limitada às quatro paredes da sala de aula. No dia do falecimento da aluna, o professor não ficou sabendo e foi ministrar sua aula normalmente. Chegando à escola, todos os alunos já sabiam da notícia e não compareceram as aulas, menos um deles, que morava no final do assentamento, por isso não ficou sabendo do fato e foi para a escola, mas logo voltou para casa de bicicleta, como de costume. O professor percebeu que este aluno tinha ido para a escola, pois havia a presença de um cachorro que sempre acompanhava o menino, todavia, preocupou-se em saber se realmente o garoto tinha retornado a sua casa. O professor seguiu os rastros da bicicleta até a casa do aluno para saber se ele estava bem. Emocionada, a mãe do aluno relatou o acontecido, reforçando que se fosse outra pessoa, seria provável que isso não teria acontecido. Pudemos perceber que o professor possui comprometimento com a comunidade com quem mantém relações profissionais, apesar de que os pais e as famílias que moram no assentamento reconhecem seu afastamento, no que diz respeito às questões sobre o funcionamento da escola, que deve ser entendido como bem público.

⁷ Entrevista realizada com o professor dia 09/04/2005 .

A presença dos pais na escola se limita a reuniões convocadas pelo professor para fazer entrega de boletins e informes sobre o desempenho dos alunos. Não há por parte da comunidade uma organização que se faça presente junto à Secretaria Municipal de Educação, acompanhando e reivindicando melhoria das condições de estrutura da escola quando realmente possível, como a troca da mesa do professor, armários para guardar livros que podem ser utilizados nas atividades, formando uma pequena biblioteca em que os alunos possam consultar livros para leitura, uma diversidade maior de materiais didáticos, a instalação de um telefone na escola para que o professor possa comunicar necessidades e informes urgentes. A instalação da linha telefônica estaria beneficiando, também, a comunidade, pois facilitaria as relações comerciais.

A pouca participação das famílias na gestão escolar é um dado preocupante. Esta situação é evidente quando alguns alunos têm dificuldades em resolver os trabalhos que levam para casa. O professor percebe que não há preocupação dos pais com relação à ajuda na elaboração de tarefas escolares.

Se compreendermos que a educação acontece em diferentes espaços em que as pessoas mantêm relações, a família é o primeiro contato educacional do indivíduo, sendo assim, o maior incentivo para que o aluno possa avançar no processo escolar. Porém, atrás desta realidade, encontramos a baixa escolaridade dos pais, que durante sua luta pela conquista da terra, articulada ao contexto histórico de repressão aos movimentos sociais, tiveram poucas possibilidades de estudo, o que dificulta sua participação nas questões da escola. Além disso, depois de assentadas, as famílias desenvolveram o individualismo, não pela questão da concorrência, mas pelo sentido de sobrevivência, pois os primeiros financiamentos concedidos para o início da lavoura e para a construção de estrutura habitacional exigiam o empenho das famílias em honrar seus compromissos.

A realidade escolar, segundo depoimentos da comunidade do assentamento, tinha outras características quando da construção inicial da escola. Havia a realização de eventos festivos que reuniam as famílias e outras pessoas, a exemplo das partidas de futebol, o clube de mães em que as mulheres usavam as suas habilidades para produzir bordados, crochê em pano de prato e até de roupas feitas de tricô. A realização de missas, que eram mais frequentes, também era um momento de encontro, de discussão e distração das famílias, onde se poderia estar construindo um sentimento de unidade e beneficiando o assentamento em seu todo, principalmente na escola. É perceptível nos diálogos com os assentados que sua mobilização seria de extrema importância para a melhoria das condições da estrutura escolar e conseqüentemente do ensino.

Recentemente, a escola recebeu da Secretaria Municipal de Educação pequenas cartilhas com o conteúdo que esclarecia aos pais da importância de sua participação no processo de formação de seus filhos. O professor da escola distribuiu aos alunos para que lessem com seus pais, todavia, até o momento, não ocorreu nenhuma movimentação, nem indagação dos pais quanto ao conteúdo do livro.

Os assentados acreditam que a prática do professor na escola do assentamento não está deslocada das necessidades de formação escolar para seus filhos. Mas quando o assunto é fechamento da escola, os pais manifestam concordância desde que haja melhoria (asfalto) para as estradas que cortam o assentamento. É curiosa a manifestação de que a melhoria da estrada possibilitaria a melhoria da comercialização, sendo um incentivo para a produção de outros tipos de produtos. Pois, com o transporte escolar garantido pela prefeitura, valeria o sacrifício de ter que mandar seus filhos para estudar numa localidade distante mais ou menos 7 km do assentamento. Muitos pais pensam no desconforto e cansaço dos filhos de ter que se locomover longas distâncias para estudar, experiência que muitos adolescentes enfrentam no seu dia-a-dia. Cientes de que a melhoria da estrada é muito pequena, por iniciativa da prefeitura, as famílias não cogitam no fechamento da escola justamente por ter sido uma conquista coletiva e que não deve ser perdida.

Hoje, está na escola a 3ª geração dessas famílias que passaram por todo um processo de exploração e expropriação da terra, e que se integraram ao MST para buscar uma alternativa reivindicativa de melhores condições de vida e o reconhecimento do Estado da necessidade de um projeto de desenvolvimento sustentável para o campo, valorizando o modo de produção do pequeno produtor.

Percebemos durante as aulas que os alunos não possuem uma identidade construída dentro do movimento social. Podem ter sido educados com valores que permeavam a formação militante de seus pais, todavia, não comportam na sua mentalidade um valor revolucionário. Após a estruturação do assentamento, o MST distanciou suas atividades, a fim de atender outras famílias em situação de acampamento, até que de forma definitiva não há mais a ação direta do MST no assentamento e na escola.

O professor não é integrante do movimento e podemos afirmar que os alunos não têm uma posição política questionadora definida e construída pelo MST. A relação entre os conteúdos curriculares e a vivência dos alunos acontece dentro de uma relação de respeito recíproco. O professor, como é de origem campesina, não tem dificuldades de relacionar os conteúdos dos livros didáticos à realidade do campo, como aconteceu com um aluno que, fazendo um exercício de cruzada, no qual tinha que observar a figura e escrever o nome do objeto ali representado, não conseguiu identificar o que significava

determinado desenho. Pediu ajuda para o professor para decodificar a representação, que era um pacote de leite industrializado, dentro de um suporte. O professor indagou ao aluno o que ele tomava que vinha dentro de um pacote. O aluno continuou a não compreender a figura. Novamente o professor foi aproximando o desenho da realidade do aluno, dizendo que geralmente na cidade as pessoas compram no supermercado e nós tiramos da vaca, de forma direta, não precisando colocar em pacote. Dessa forma, o aluno conseguiu decodificar o desenho e realizar o exercício. De forma muito simples, o professor não trabalha apenas a realidade do campo, mas faz com que seus alunos percebam que além do seu modo de viver, existem outros tipos de relações presentes na sociedade da qual eles fazem parte, porém, não sobrepõe valores entre cidade e campo (2001).

Constatamos, a partir das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa, que houve a presença do MST nos primeiros anos de conquista do Assentamento Rio D'Areia de Cima, estruturando e organizando as condições de habitação das famílias e a sua produção, bem como na construção da escola. O assentamento existe há dezenove anos e possui caráter de emancipado e não há interferência do MST, de forma direta, na efetivação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo.

Neste contexto escolar e comunitário, o professor apresenta indícios de uma prática educativa problematizadora, porém, também dá sinais de que faz uso da concepção tradicional de educação para trabalhar a dinâmica da sala de aula. O seu jeito de “passar” o conteúdo; a sua estratégia para manter o silêncio; a dinâmica de atribuição de tarefas específicas conforme a série correspondente a cada criança.

Sua prática, no que diz respeito aos conteúdos, método, avaliação, relação professor-aluno, não se configura externa à realidade sociocultural dos seus alunos. Apesar das dificuldades de acesso às discussões atuais que prevêem a inserção da Educação do Campo nos Planos Nacional e Estadual de Educação e sua institucionalização como políticas públicas, a prática do professor desenvolvida na escola contempla algumas especificidades das propostas da Educação do Campo.

Conclusão

A classe multisseriada estudada apresentou-se como uma possibilidade de articulação e produção de conhecimento, pois sua estrutura permite que os alunos, mediante uma prática do professor que utiliza técnicas problematizadoras, possam relembrar, discutir, questionar os conteúdos, incorporando-os à sua prática social, além de construir relações sociais com base na solidariedade e respeito ao diferente.

As condições da estrutura física e a pouca participação da comunidade na gestão da escola são desafios enfrentados para o desenvolvimento de uma prática que esteja em consonância com as necessidades do assentamento. A escola multisseriada não atende toda a demanda de escolarização do assentamento. Muitas crianças e jovens precisam se deslocar para a cidade para cursar o Ensino Médio, ou na localidade do Rio D'Areia para freqüentar o Ensino Fundamental de 5^a a 8^a séries. Os alunos percorrem longas distâncias para ter acesso ao ensino público e gratuito. Apesar de muitos destes jovens terem estudado na escola multisseriada com o mesmo professor, percebemos que há uma ruptura do ensino do campo para o ensino da cidade e a predominância de valores urbanos devido às melhores condições de estrutura física da escola. Nas entrevistas com alguns jovens, constatamos a presença muito forte de valores urbanos. A maioria faz planos de migrar para as cidades depois que finalizarem os estudos. Melhorias da qualidade de vida, empregos que garantam seguridade salarial, vontade de cursar uma universidade sem planos definidos de voltar ao campo são os desejos de muitos jovens do assentamento. Ou seja, todo o trabalho do professor, desenvolvido na classe multisseriada, é interrompido, evidenciando a problemática da falta de projetos articulados entre estado e município, que financiem a construção de escolas e formação docente específica e continuada para o campo, garantindo o direito ao ensino fundamental, médio e técnico para que haja a continuidade na qualidade da educação para a formação do cidadão.

A prática do professor evidencia a predominância da concepção pedagógica com *faces críticas*, pois ele se preocupa com a utilização de técnicas questionadoras para que os alunos possam se apropriar de mecanismos para a produção do conhecimento. Outro aspecto marcante na prática do professor para a efetivação do ensino-aprendizado é a *afetividade* como elemento marcante nas relações em sala de aula. O professor conhece os seus alunos, os “jeitos de ser”. É possível afirmar que as propostas das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo encontram-se em desenvolvimento na escola, mesmo o professor não tendo acesso às discussões atuais sobre o tema. O professor tem ciência das propostas educacionais do MST, reconhecendo que em termos teóricos elas são de extrema importância para que o profissional possa compreender e ensinar de acordo com a realidade do campo.

A prática crítica do professor é necessária para a efetivação da Educação do Campo proposta pelos movimentos sociais e em debate entre eles e os governos. A *formação do professor* deve privilegiar a análise crítica das diferenças histórico-culturais dos indivíduos e de como a sociedade brasileira está estruturada em todas as suas dimensões: política, econômica, religiosa, cultural e social. A *relação teoria-prática*, nos cursos de formação, possibilita a construção da consciência da função do professor e uma prática comprometida com a transformação social.

Em síntese, a descrição da realidade da classe multisseriada e do contexto escolar nos leva às seguintes inquietações: 1) *Como pensar a escola do campo* diante do reduzido número de alunos e da formação precária dos profissionais da educação, especialmente para o trabalho com os conteúdos relacionados à realidade agrícola e agrária no país e com uma comunidade de traços culturais camponeses? 2) *Como pensar uma formação dos profissionais da educação* que leve em conta a realidade agrária do país? O Brasil não é um país eminentemente urbano, embora os cursos de Educação Superior, especialmente de Pedagogia, não dêem a devida atenção ao mundo rural. 3) *Como pensar as escolas multisseriadas do ponto de vista da interdisciplinaridade* e da interação entre crianças de um mesmo local, com idades e experiências de vida diferenciadas? Estas e tantas outras questões nos remetem a uma discussão de longa data na educação, a luta de classes e a ideologia *na e da* educação. É hora de fazermos a diferença nos cursos de formação superior no que se refere à discussão de uma realidade brasileira – campo – que marca a vida na maioria dos pequenos municípios do país. É bem verdade que nas grandes capitais há concentração populacional, assim como é verídica a predominância de relações culturais, econômicas e sociais com características rurais na maioria dos municípios brasileiros. É uma realidade que precisa ser problematizada na formação dos educadores, de forma que possamos ter professores com práticas pedagógicas críticas e marcadas por conteúdos condizentes com as necessidades curriculares e com aquelas dos sujeitos sociais de cada localidade.

Referências

ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília, dez. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: Caderno de Subsídios/ Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telama Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos - Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de trabalho de Educação do Campo, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, M. G. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MST. Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra do Brasil. **Educação E MST**. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/setores/educacao/indice.html>>. Acesso em: 25 out. 2004.

SOUZA, M. A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006 (prelo).

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. 3. ed. Campinas: Papirus, 1994.

Recebido: 10 de maio de 2007

Aceito: 17 de agosto de 2007