



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

FERNANDA PÂMELA DO NASCIMENTO

**AS SALAS MULTISSERIADAS DO CAMPO E O SISTEMA DE AVALIAÇÃO:
IDENTIFICANDO A REALIDADE DO CEARÁ**

FORTALEZA

2024

FERNANDA PÂMELA DO NASCIMENTO

AS SALAS MULTISSERIADAS DO CAMPO E O SISTEMA DE AVALIAÇÃO:
IDENTIFICANDO A REALIDADE DO CEARÁ

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Ceará (PPGE/UFC), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração Educação Brasileira.

Orientadora: Clarice Zientarski.

FORTALEZA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- N195s Nascimento, Fernanda Pâmela do.
As Salas Multisseriadas do Campo e o Sistema de Avaliação: Identificado a Realidade do Ceará /
Fernanda Pâmela do Nascimento. – 2024.
237 f.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Fortaleza, 2024.
Orientação: Profa. Dra. Clarice Zientarski.
1. Educação do Campo . 2. Salas Multisseriadas . 3. Avaliação Educacional . I. Título.

CDD 370

FERNANDA PÂMELA DO NASCIMENTO

AS SALAS MULTISSERIADAS DO CAMPO E O SISTEMA DE AVALIAÇÃO:
IDENTIFICANDO A REALIDADE DO CEARÁ

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Ceará (PPGE/UFC), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração Educação Brasileira.

Orientadora: Clarice Zientarski.

Aprovada em: 29/01/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Clarice Zientarski (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Giovanni Semeraro
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Profa. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Eraldo Souza do Carmo
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Profa. Dra. Heloísa da Silva Borges
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Dedico esta Tese aos trabalhadores e trabalhadoras do Campo Brasileiro, pelo exemplo de resistência e luta pelo direito à terra; ao Henrique Pais, por acreditar no nosso amor e pelo companheirismo incondicional; ao Heitor Pais, sentido da minha existência.

AGRADECIMENTOS

Ao assumir o compromisso de escrever esta tese, não imaginava por tudo que eu iria passar até chegar à conclusão. Com ela, finda-se um processo de formação humana, que não mais me permite interpelações ingênuas da sociedade, o pessimismo da inteligência por ela provocado, aponta para a reafirmação do meu compromisso de classe com a luta dos trabalhadores e trabalhadoras do nosso país, que dia após dia continuam a ser explorados e exterminados das mais diversas formas, na moenda da mó de moer gente do capitalismo atual, e esta roda viva pode sim, levar a humanidade e o planeta ao colapso, mas como lembra Caetano Veloso: “gente é pra brilhar, não para morrer de fome”. Por isso, resta celebrar aos muitos e complexos acontecimentos e fatores que envolveram a concepção e o nascimento desta tese. Depois dela, não vai mais ser permitido a essa mulher a “radicalidade utópica”, no seu lugar fica o “realismo político” indicado por Gramsci, sobre esta sociedade dissimulada em que vivemos! Por isso, agradeço.

À orientação e amizade da Professora Clarice Zientarski, e toda a sua contribuição como docente, pesquisadora, teórica e gestora, que para mim serve de bússola, e por sempre confiar na minha capacidade como pesquisadora e militante da Educação do Campo.

Ao professor Giovanni Semeraro, por sua elaboração teórica, compromisso com as lutas dos Movimentos Populares da América Latina e pelo respeito e dedicação com minha formação intelectual.

À professora Sandra Gadelha, por sua contribuição intelectual e política para a Educação do Campo, no território com as maiores disputas com o agronegócio do Ceará, nosso Vale do Jaguaribe, contaminado por veneno pulverizado por avião, que como resultado, concentra um dos maiores números de adoecimentos e de mortes por câncer do nosso país.

Ao professor Eraldo do Carmo, pela pesquisa de fôlego sobre a nucleação na região Amazônica e por me acompanhar na elaboração da minha pesquisa.

À professora Heloísa Borges, por aceitar o convite para participar da minha banca de defesa e com isso, colaborar com o meu processo de formação acadêmica.

À professora Rose, ao professor Justino, à professora Heulália, ao professor Fábio Sobral, ao professor Bodião, por toda a contribuição e o compromisso com a Universidade Federal do Ceará e o compromisso com a luta de classes.

Às amigas de doutorado Sabrina Bragança, Perla Almeida, Sol Braz e os amigos Hermes Menezes, Samuel Silva, Anderson Pena, por todos os ensinamentos e a colaboração intelectual e política na construção do Projeto Escola da Terra Ceará e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo da UFC.

A todas as professoras e todos os professores das escolas com turmas multisseriadas do Ceará, que através do seu processo de formação continuada, em serviço no Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra e na nossa primeira turma de Especialização em Educação do Campo e Pedagogia histórico-crítica, tanto me ensinaram no tempo universidade, como no tempo comunidade, de forma presencial nos seus municípios, nos nossos seminários em Fortaleza e de maneira virtual nos encontros do Educampo/UFC, vocês são referências fundamentais para a minha formação e para a nossa militância na Educação do Campo, Indígena e Quilombola.

A todos os dirigentes e professores que ajudaram no levantamento de dados e que se dispuseram a participar da aplicação dos questionários e das entrevistas.

A toda a minha família, meu companheiro Henrique Pais, minha mãe Iracema, minha mãe Bazinha, minha irmã Lorena, meu irmão Honorato, meu cunhado Rubens, meu sobrinho Benício Ferreira, minha irmã Raquel, à minha enteada Virna Piancó Pais, as minhas cunhadas Lúcia Rodrigues e Jacinta Rodrigues, às primas Cristiane Dias e Fabiana Sena, por serem minha rede de apoio incondicional de amor ao nosso cativante Heitor Pais e assim, permitirem a mim ter uma carreira acadêmica e profissional, algo quase impossível para mulheres mães.

À equipe da Área Reformada do Pirangi, do Instituto de Desenvolvimento Agrário do Ceará (Idace), Valdenir Amâncio, Hebert Lima, Jean Silva, Eremita Silva, Jean Júnior, Sâmia e Tiago, que com uma missão contraditória e quase impossível, conseguem contribuir com o desenvolvimento de uma região estratégica para a reforma agrária do estado, vocês são parceiros em todas as horas.

A todas as amigas da adolescência, da juventude, do carnaval, comadre Alana Caetano e Lívia Manzollilo, Ellen Garcia, Patrícia Peixoto, Camila Maciel, Milene Dantas, Gabriela Catunda, Júlia Moraes, Aline Mendes, Jéssica Soares, Pryscilla Martins, Glau Holanda, José Ferreira, Malena Gadelha, Iana Soares, Rochele Freitas e Evenice Neta (em memória).

A todos(as), meus sinceros agradecimentos.

Buscar a real identidade na aparente diversidade e contradição, e descobrir a substancial diversidade dentro da aparente identidade é a mais delicada, incompreendida e, contudo, essencial capacidade do crítico das ideias e do histórico do desenvolvimento social (GRAMSCI, Q. 24, § 3, p. 2268, 2006).

Tal como Gramsci apresenta, a teoria do conhecimento (ou filosofia da práxis ou dialética), continua a desempenhar uma função insubstituível, particularmente hoje, em um mundo dominado por uma ordem econômico-político-cultural que embora decante as conquistas científicas, a diferença e o pluralismo, esteriliza concepções alternativas, reprime aspirações populares, sufoca conflitos e dissimula as contradições, tudo harmonizado, adaptando, conjugando e subordinando a um pensamento único e naturalizado (SEMERARO, p. 36, 2009).

Sem Campo não há educação do Campo!
Sem Terra não há educação do Campo!
Sem Luta não há educação do Campo!
Sem Comunidade não há educação do Campo!

(ROSALHO DA COSTA SILVA, 2022).

A Educação do Campo do povo agricultor
Precisa de uma enxada, de um lápis, de um trator
Precisa educador pra trocar conhecimento
O maior ensinamento é a vida e seu valor
Dessa história nós somos os sujeitos lutamos pela
vida pelo que é de direito.
As nossas marcas se espalham pelo chão
a nossa escola ela vem do coração.
Se a humanidade produziu tanto saber
O rádio e a ciência e a cartilha do ABC
Mas falta empreender a solidariedade
Soletrar essa verdade está faltando acontecer

(GILVAN SANTOS, 2006).

RESUMO

A presente tese tem como objetivo analisar como se desenvolve o processo de avaliação das salas multisseriadas do campo no Ceará, tomando como base a sua organização, seu funcionamento e o sistema de avaliação por resultados, desenvolvido no estado. Nesse sentido, busca compreender como se desenvolve esse processo, tendo em vista que as avaliações são realizadas por série/ano e as salas se organizam em multietapas, com idades e série/ano múltiplos. Considera-se, portanto, neste trabalho, a realidade em que os estudantes, embora cursem anos letivos diversos, ocupam o mesmo espaço na sala de aula e os professores desenvolvem planos de aula e avaliações específicas para cada ano/série, além de as salas (de acordo com o ano/série) participarem da avaliação externa “SPAECE”, no final do ano. Essas dificuldades e a invisibilidade das salas multisseriadas levam a buscar compreender essa realidade, tomando como referencial teórico, o materialismo histórico-dialético no sentido, de refletir sobre a necessidade de transformação no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, tentando com isso, contribuir com uma proposta de avaliação das salas multisseriadas do Ceará, de modo a compreender e a transformar a realidade. A pesquisa se refere à problemática: O processo de avaliação educacional desenvolvido no Ceará, aplicado nas escolas objeto do estudo, atende aos princípios da Educação do Campo e à realidade dessas salas, considerando a sua organização, o seu funcionamento e o sistema de avaliação por resultados ao qual estão submetidas? Estabelecem-se ainda algumas questões de pesquisa: Como se desenvolve o processo de avaliação nas salas multisseriadas do campo do Ceará? A especificidade do Campo e das suas formas de produção e de vida é considerada nos conteúdos e avaliações? Todos os estudantes que fazem parte das salas multisseriadas participam das avaliações externas? Os autores e teóricos que sustentam o referencial são estudiosos da temática, clássicos e pesquisadores atuais. A tese defendida é a de que o processo de avaliação desenvolvido nas escolas com salas multisseriadas no Ceará não contempla a realidade das escolas nem o paradigma da educação do campo, sinaliza-se, portanto, para uma proposta avaliativa nas escolas do campo, com turmas multisseriadas, a partir de um processo contínuo, desenvolvido sob a base teórica materialista-histórica-dialética, em consonância com os paradigmas da educação do campo, em perspectiva emancipatória. Conclui-se que é necessário desenvolver uma política de educação básica do campo que garanta a apropriação da base técnica, científica e artísticas pelos professores e estudantes e que fortaleça a luta da classe trabalhadora do campo.

Palavras-Chave: Sala Multisseriada; Educação do Campo; Avaliação Educacional.

ABSTRACT

The present thesis aims to analyze how the evaluation process of multigrade classrooms in the field in Ceará is developed, taking as a basis their organization, their functioning and the results-based evaluation system, developed in the state. In this sense, it seeks to understand how this process develops, considering that assessments are carried out by grade/year and the rooms are organized in multiple stages, with multiple ages and grade/year. Therefore, this work considers the reality in which students, although studying different academic years, occupy the same space in the classroom and teachers develop lesson plans and specific assessments for each year/grade, in addition to the classrooms (according to the year/grade) participate in the “SPAECE” external assessment at the end of the year. These difficulties and the invisibility of multigrade classrooms lead us to seek to understand this reality, taking historical-dialectic materialism as a theoretical reference in the sense of reflecting on the need for transformation in the development of teaching-learning, trying to contribute with a proposal evaluation of Ceará's multiserries classrooms, in order to understand and transform reality. The research refers to the problem: The educational evaluation process developed in Ceará, applied in the schools that are the subject of the study, meets the principles of Rural Education and the reality of these classrooms, considering their organization, their functioning and the evaluation system by results to which they are submitted? Some research questions are also established: How is the evaluation process developed in multigrade classrooms in the Ceará countryside? Is the specificity of the countryside and its forms of production and life considered in the contents and evaluations? Do all students in multigrade classrooms participate in external assessments? The authors and theorists who support the framework are scholars of the subject, classics and current researchers. The thesis defended is that the evaluation process developed in schools with multi-grade classrooms in Ceará does not consider the reality of schools nor the paradigm of rural education. multiserries, based on a continuous process, developed under the materialist-historical-dialectic theoretical basis, in line with the paradigms of rural education, in an emancipatory perspective. It is concluded that it is necessary to develop a basic rural education policy that guarantees the appropriation of the technical, scientific and artistic base by teachers and students and that strengthens the struggle of the rural working class.

Keywords: Multiserial Room; Rural Education; Education Evaluation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quantitativo de Professores das Salas Multisseriadas.....	127
Gráfico 2 – Tempo de Atuação em Salas Multisseriadas.....	128
Gráfico 3– Tipo de Formação Recebida sobre Ensino Multisseriado	129
Gráfico 4 – SPAECE 2022 – 2º Ano – Escolas Multisseriadas Banabuiú	153
Gráfico 5 –SPAECE 2022 – 5º Ano Língua Portuguesa Escolas Multisseriadas Banabuiú	154
Gráfico 6 – SPAECE 2022 – 5º Ano Matemática Escolas Multisseriadas Banabuiú	154
Gráfico 7 – SPAECE 2022 – 2º Ano –Escolas Multisseriadas Canindé	166
Gráfico 8 – SPAECE 2022 – 5º Ano Língua Portuguesa Escolas Multisseriadas Canindé	168
Gráfico 9 – SPAECE 2022 – 5º Ano Matemática – Escolas Multisseriadas Canindé.....	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Professores sem Graduação no Nordeste – 2019	118
Tabela 2 – Professores com Contrato Temporário no Nordeste – 2019.....	120
Tabela 3 – Escolas Rurais Extintas, Paralisadas e não Regulamentadas Nordeste – 2019.....	121
Tabela 4 – Escolas Rurais sem Água, sem Energia e Prédio Próprio Nordeste 2019	122
Tabela 5 – Amostra da Pesquisa Curso Escola da Terra Ceará por Município.....	126
Tabela 6 – Crenças x Formação Ensino Multisseriado	128
Tabela 7 – Lista das Escolas com Turmas Multisseriadas de Banabuiú 2022	151
Tabela 8 – Quantidade Matrículas Rede Municipal Canindé Anos de 2018 a 2022.....	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conhecimentos de Tema Relacionados a Educação do Campo	130
Quadro 2 – Crenças Pessoais acerca do Ensino e da Aprendizagem	130
Quadro 3 – Ranking dos Municípios Matrículas em Salas Multisseriadas	147
Quadro 4 – Lista Escolas Multisseriadas Ensino Fundamental Canindé 2022	162
Quadro 5 – Lista Escolas Multisseriadas Ensino Fundamental Caucaia 2022.....	180
Quadro 6 – Proficiência Média SPAECE 2022 Caucaia.....	181

LISTA DE SIGLAS

ABAG	Associação Brasileira do Agronegócio
AEFAs-CE	Articulação das Escolas Família Agrícola do Ceará
APHs	Aparelhos Privados de Hegemonia
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEB	Câmara de Educação Básica
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CEE/CE	Conselho Estadual de Educação do Estado do Ceará
CFR	Casa Familiar Rural
CNA	Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CONAQ	Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
CPC	Centros Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EFA	Escolas Família Agrícola
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EDURURAL/NE	Expansão da Educação no Meio Rural do Nordeste
EDUCAMPO/CE	Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo do Ceará
ETR	Estatuto do Trabalhador Rural
FETAG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FETRAF	Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
FETRAECE	Federação dos Trabalhadores Rurais, Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Ceará
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDESCOLA	Fundo de Desenvolvimento da Escola
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FPR	Formação Profissional Rural
FCC	Fundação Carlos Chagas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEDOC	Licenciatura em Educação do Campo
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MAIC	Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MDA	Ministério Desenvolvimento Agrário
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTC	Movimento dos Trabalhadores do Campo
NUFIPE	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia Política e Educação
OCDE	Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OCB	Organização das Cooperativas Brasileiras
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAs	Projetos de Assentamentos
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PEA	Programa Escola Ativa

PEN	Programa Escuela Nueva
PJ	Pastoral da Juventude
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca da Escola
PNCF	Programa Nacional de Crédito Fundiário
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGE-UFC	Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará
PPP	Projeto político-pedagógico
PPA	Plano Plurianual
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	Partido dos Trabalhadores
RCA	Referencial Curricular Amapaense
RDS	Reserva de Desenvolvimento Sustentável
RESAB	Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEDUC/CE	Secretaria Estadual de Educação do Ceará
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem
SNA	Sociedade Nacional da Agricultura
SPAECE	Sistema Permanente da Educação Básica do Ceará
SRB	Sociedade Rural Brasileira
TC	Tempo Comunidade
TIs	Terras Indígenas
TU	Tempo Universidade
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDR	União Democrática Ruralista
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade do Estado do Ceará
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES PARA ANÁLISE DAS SALAS MULTISSERIADAS NO CEARÁ	25
2.1	Aproximações ao objeto de estudo	27
2.2	Objetivos da pesquisa e questões norteadoras	40
2.2.1	<i>Método e metodologia da pesquisa</i>	41
3	A QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E BREVE HISTÓRICO	47
3.1	A questão agrária e sua relação com o modelo de educação ofertada aos Camponeses no Brasil	49
3.2	Histórico da educação rural no Brasil: das escolas isoladas às escolas multisseriadas	63
3.3	Educação do Campo: contradições inerentes e as possibilidades existentes	81
4	IDENTIFICAÇÃO DAS SALAS MULTISSERIADAS DO CAMPO	111
4.1	Retratos das salas multisseriadas no Nordeste	118
4.2	Retratos das salas multisseriadas no Ceará	124
5	A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE GESTÃO POR RESULTADOS DESENVOLVIDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO E NO CEARÁ	132
5.1	Avaliação educacional por resultados em larga escala: seu surgimento e as diretrizes neoliberais	137
5.2	A Política de Avaliação de Gestão por Resultados no Ceará	145
5.2.1	<i>Banabuiú: Uma gestão que busca implementar a educação do campo na ausência dos movimentos populares de educação do campo</i>	150
5.2.2	<i>Canindé: Política de Escolas Pólos versos o histórico de luta pela reforma agrária</i>	161
5.2.3	<i>Caucaia: a conquista de políticas de educação básica do campo, indígena e quilombola através da luta dos movimentos sociais</i>	175

6 ESCOLA, (MULTI)SERIAÇÃO E A AVALIAÇÃO	184
6.1 A lógica da escola, da (multi)seriação e da avaliação.....	186
6.2 A avaliação sob a ótica da base teórica materialista-histórica-dialética	201
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	218
REFERÊNCIAS.....	227

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar como se desenvolve o processo de avaliação nas salas multisseriadas do campo no Ceará, tomando como base a organização e o funcionamento dessas salas e o sistema de avaliação por resultados, desenvolvido no estado. Nesse sentido, busca compreender como se desenvolve esse processo, tendo em vista que as avaliações são realizadas por série/ano e as turmas se organizam em multietapas, com idades e série/ano múltiplos. Considera-se, portanto, neste trabalho, a realidade em que os estudantes, embora curse anos letivos diversos, ocupam o mesmo espaço na sala de aula e os professores desenvolvem planos de aula e avaliações específicas para cada ano/série, além de as turmas (de acordo com o ano/série) participarem da avaliação externa estadual, denominada Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) no final do ano.

O que nos levou a escolher esse tema foi o trabalho que vem sendo desenvolvido no Projeto Escola da Terra Ceará, na Universidade Federal do Ceará (UFC), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC-CE) e as secretarias municipais de educação das cidades que aderiram ao projeto, por meio de cadastro em plataforma do MEC, desde o ano de 2014. Essa ação consiste em um processo de formação continuada com os professores das turmas multisseriadas do campo no Ceará, através da oferta de um curso de aperfeiçoamento de 180h/a. Atualmente o Projeto Escola da Terra desenvolve-se por meio de um curso de especialização, intitulado Curso de Especialização em Educação do Campo e Pedagogia Histórico-Crítica: Escola da Terra, no qual exerço a função de supervisora.

Foram realizadas quatro edições desse Curso, 2014-2015, 2016-2017, 2018-2019 e 2020-2021, em que foram atendidos ao todo mais de 2 mil professores, em cerca de 40 municípios. Em todas as edições, os professores sempre colocam como principal dificuldade o trabalho pedagógico e o processo de avaliação desenvolvido nas salas multisseriadas, pois o sistema de ensino, o currículo, o material didático e as formações docentes são sempre pensados e materializados, tendo como referência o modelo seriado.

Essa invisibilidade e dificuldades das salas multisseriadas apresentadas pelos professores me levou a buscar compreender essa realidade, tomando como referencial teórico, o materialismo histórico-dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica com o intuito de refletir sobre a necessidade de transformação do processo educativo, tentando com isso, contribuir com uma proposta de avaliação condizente com a organização pedagógica exigida para as salas multisseriadas do Ceará.

Pesquisar sobre a Educação do Campo tem um sentido forte na minha trajetória como pesquisadora, sendo neta de agricultores, sempre vivenciei as dificuldades econômicas, sociais e políticas que marcam os povos do campo. Sou de Aracoiaba, uma cidade do interior do Ceará, assim, minha educação básica foi em uma escola do interior e para continuar meus estudos tive que ir embora da minha cidade. Como sempre fui apegada às minhas raízes camponesas, questioneei o fato de não ter tido acesso à educação superior na minha região. Nas últimas décadas, acompanhei a ampliação de Instituições de Ensino Superior (IES) e Cursos de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc), penso que essa poderia ter sido uma oportunidade de não ter saído do campo.

A minha trajetória acadêmica se iniciou com a entrada no Curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual do Ceará (UECE), já de início, senti na pele os efeitos da luta de classes, eu, filha de uma trabalhadora da área de saúde, fui questionada, diversas vezes, o porquê da escolha desse curso, que tradicionalmente formam os intelectuais do nosso país. Lutar, para mim, sempre foi uma condição de classe, dessa forma, já no início da graduação, ingressei na militância do movimento estudantil, lá, iniciou minha formação política, foi onde eu passei a compreender por que sempre gostei das disciplinas de ciências humanas e tinha facilidade para expressar minhas ideias. Nesse movimento, tive acesso às minhas primeiras leituras marxistas e passei a militar em diversos movimentos urbanos na cidade de Fortaleza.

Minha monografia de conclusão de curso foi sobre sociologia da educação, sempre tive aptidão para trabalhar com processos educativos, estudei um movimento social de luta pelo direito à educação das pessoas com deficiência. No decorrer da graduação, passei por uma experiência profissional de cinco anos em uma gestão de esquerda, o governo municipal da Luizianne Lins do Partido dos Trabalhadores, em Fortaleza. Nessa Gestão Pública, trabalhei na Coordenação do Orçamento Participativo e vivi de perto todas as contradições do Estado Burguês e os processos de conciliação de classes, apesar de todas as dificuldades, considero que essa gestão conseguiu trazer melhores condições de vida para a população de Fortaleza.

No mestrado, tive a oportunidade de estudar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (PPGE-UFF), sob a orientação do Professor Giovanni Semeraro, coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Filosofia Política e Educação (NUFIPE) e que é uma referência nos estudos e pesquisas em Gramsci e Educação. Na minha dissertação, estudei o processo de Gestão Democrática nas escolas de Fortaleza, através da experiência de Orçamento Participativo Escolar, na qual fizemos uma crítica aos

limites da Democracia Participativa, ressaltando a importância da educação para o fortalecimento da ordem democrática, com base nas contribuições e estudos de Gramsci.

Após o mestrado, volto para o Ceará, sou contratada para trabalhar no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e ao mesmo tempo, sou selecionada para trabalhar como professora formadora do Projeto Escola da Terra Ceará, realizado pela UFC/MEC/SEDUC-CE. Essas oportunidades foram recebidas com grande alegria, já que tive a oportunidade de me aproximar dos movimentos sociais do campo e voltar a conviver com os camponeses e suas lutas, em especial, a Educação do Campo, que nas últimas décadas se tornou uma das principais bandeiras de luta dos movimentos dos trabalhadores do campo.

Alicerçada nesse trabalho de formação e acompanhamento pedagógico, realizado no Projeto Escola da Terra Ceará aos professores das turmas multisseriadas, desenvolvi este projeto de tese – As salas multisseriadas do campo e o Sistema de Avaliação: Identificando a realidade do Ceará – e ingressei no Doutorado em Educação da Universidade Federal do Ceará, na Linha Trabalho e Educação, no Eixo Temático Capitalismo Contemporâneo e Política Educacional, sob a orientação da Professora Dra. Clarice Zientarski.

A tese vai constar a introdução, cinco capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo, faremos uma breve aproximação com o objeto, os objetivos, o método e a metodologia da pesquisa. Já no segundo capítulo, discutimos a questão agrária e a realidade da Educação do Campo no Brasil, nosso intuito é demonstrar que a Questão Agrária ainda ocupa centralidade no cotidiano das populações que vivem e trabalham no campo, muito embora, tenha assumido novos conteúdos. Daí o sentido do debate e do diálogo ser necessário, com autores que também assumam posições conflitantes, visto que ainda hoje a bandeira central da Questão Agrária é a necessidade de se realizar a Reforma Agrária no Brasil, de preferência, uma Reforma Agrária Popular. Por isso, para melhor entender as situações desses sujeitos, nesse contexto histórico, focamos, ainda, no debate sobre a Educação do Campo no âmbito da Política Educacional, essa modalidade de educação que representa hoje um movimento nacional, com grande mobilização e forte pressão social. Nas últimas décadas, foi capaz de mobilizar o Estado por legislações específicas e políticas públicas.

Prosseguiremos neste capítulo, problematizando a respeito da dualidade entre os modelos de desenvolvimento em disputa no Brasil, em que, por um lado, temos a defesa e a manutenção do modelo baseado no latifúndio e na monocultura para exportação, representada hoje pelo agronegócio, por outro lado, temos o modelo da agricultura camponesa, defendido pelos movimentos sociais do campo, baseado na agroecologia e na produção de alimentos

saudáveis. Baseado nessa crítica buscaremos tratar sobre a falsa dicotomia entre campo e a cidade. Seguiremos o debate com a conceituação de Educação do Campo, em contraposição à educação rural, bem como a educação da cidade; depois avaliaremos os limites da Educação do Campo, no âmbito das políticas de Estado e refletiremos sobre as contradições presentes nessa relação com os movimentos sociais; por fim, indagamos sobre a direção para a conservação ou para a emancipação que orienta as experiências educacionais e escolares no campo.

No terceiro capítulo, faremos a identificação das salas multisseriadas do campo, no Nordeste e no Ceará, em seus aspectos históricos, políticos, pedagógicos, demonstrando as suas especificidades, vulnerabilidades e invisibilidade. Nossa intenção foi, através do levantamento de dados, caracterizar a realidade dessas turmas na região Nordeste e no nosso estado. Nesta parte da pesquisa, trabalhamos com dados secundários e primários, priorizamos trabalhar com o recorte da região Nordeste, como forma de evidenciar a necessidade do enfrentamento responsável contra o persistente descaso com as escolas de educação básica do Campo, mesmo diante dos avanços conquistados nos últimos 25 anos de luta por uma educação do campo.

No capítulo quatro, analisamos a política de avaliação de gestão por resultados desenvolvidos no contexto brasileiro e no Ceará, destacando o crescimento desse modelo de avaliação para responsabilização, no qual o Estado assume o papel de avaliador, principalmente, no sentido da disciplinação e da competição. Discorreremos sobre as funções e as modalidades da avaliação educacional, destacando, ainda, que, embora haja a avaliação com o objetivo de verificação do processo de ensino e aprendizagem, vamos centrar nossa atenção sobre a política de avaliação por resultados.

No capítulo cinco, estabeleceremos uma discussão a partir da triangulação que se estabelece entre a escola, a (multi)seriação e a avaliação, defendendo a tese de que o processo de avaliação desenvolvido nas escolas com turmas multisseriadas no Ceará não contempla a realidade das escolas nem o paradigma da educação do campo. Sinaliza-se, portanto, para uma proposta avaliativa nas escolas do campo, com turmas multisseriadas, a partir de um processo contínuo, desenvolvido sob a base teórica materialista-histórica-dialética, em consonância com os paradigmas da educação do campo, em perspectiva emancipatória. Concluímos que é necessário desenvolver uma política de educação básica do campo que garanta a elevação intelectual dos professores e dos estudantes e que fortaleça a luta da classe trabalhadora do campo. Por fim, teceremos nossas considerações finais, dando destaque às principais reflexões resultantes da pesquisa.

Este, portanto, é teor da presente tese que se apresenta a seguir, iniciando com as considerações preliminares sobre as escolas com salas multisseriadas do campo, o sistema de avaliação por resultados desenvolvidos no Ceará, os objetivos, o método e a metodologia.

2 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES PARA ANÁLISE DAS SALAS MULTISSERIADAS NO CEARÁ

As turmas multisseriadas do campo no Ceará são uma realidade no Brasil e seus números são ainda representativos, apesar do intenso processo de fechamento das escolas do campo que vem ocorrendo nos últimos anos. Hoje, no Ceará, ainda existem 1.357 escolas com

turmas multisseriadas localizadas na área rural, de acordo com dados do ano de 2022, fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC-CE), distribuídas em 145 municípios, de um total geral de 184 municípios do estado. Temos assim, um universo de quase 1.400 escolas com turmas multisseriadas no Ceará, o que comprova a relevância em buscar contribuir com um diagnóstico dessas escolas e refletir sobre uma alternativa de organização pedagógica que consiga superar o paradigma da seriação e contribuir com um processo de avaliação que não tenha as características da avaliação estabelecida pela gestão por resultados¹.

No primeiro momento, nossa proposta de estudo pode causar estranheza, haja vista o fato de que se consideram as turmas multisseriadas como um modelo atrasado de educação, especialmente, nas ideias difundidas no senso comum. Para Hage (2014, p.1173), a realidade das escolas do campo com turmas multisseriadas é caracterizada pelo abandono e pela precarização, um cenário preocupante que envolve as populações do campo.

Convém salientar que esse modelo de organização multisseriada, ainda pouco estudado nas universidades, como demonstra Jacomeli e Cardoso (2010), em um artigo sobre o estado da arte acerca das escolas multisseriadas. Isto justifica, em parte, a necessidade de pesquisar sobre este tema, sem contar a importância do campo brasileiro, do povo camponês e da Educação do Campo. Ao considerar, por exemplo, que essas turmas são uma realidade no país, existe uma preocupação com as escolas com esse tipo de classe, visto as discussões que envolveram o processo de construção do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Assim, a partir de todos os momentos que envolveram a elaboração do PNE, em relação às turmas das escolas do campo, comunidades indígenas e quilombolas, a meta 7, estratégia 7.27 estabelece:

Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência (BRASIL, PNE, 2014).

A compreensão histórica nos revela que a atenção precária concedida à escolarização dos trabalhadores do campo, está relacionada ao senso comum de que o campo é lugar do atraso, e devido aos efeitos do agronegócio, que não demandam escolas do e no campo. Diante dessa organização da realidade, não se prioriza desenvolver estudos sobre esse tema.

¹A avaliação realizada no Estado do Ceará atrelada as políticas de accountability sustenta-se especialmente a partir das avaliações externas, conforme será desenvolvido nesse trabalho no capítulo 3.

Assim, indagamos até que ponto falar sobre a realidade e a necessidade das salas multisseriadas, como elemento do cotidiano dos povos do campo, poderia remeter ao descaso que a maior parte desses homens e mulheres foram submetidos, pelas históricas desigualdades sociais? Historicamente, o acesso à educação para a classe trabalhadora no Brasil não é uma mera questão burocrática, trata-se da exclusão e da negligência do Estado Burguês.

Desse modo, reforçamos a relevância de analisar a educação desenvolvida nas escolas com salas multisseriadas, não como uma questão educacional, que deve ser superada pelo modelo seriado, mas de relevância política, na constituição social dos povos do campo, bem como uma forma de garantir o direito à educação das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, nas suas respectivas comunidades, “por meio de redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada” (BRASIL, PNE, 2014).

Nessa perspectiva, no que diz respeito aos marcos legal, a Educação do Campo, indígena e quilombola já se encontra normatizada. Está colocada como um direito, entretanto, embora se apresente como direito, a não garantia do acesso e da permanência, e os altos índices de evasão e distorção de aprendizagem ainda se fazem presentes, exigindo uma luta constante por parte da população que reside no campo. Assim, compreende-se que se é direito e há necessidade da luta pela sua garantia, significa que alguma coisa está errada, e com isso, mantém-se e perpetua-se a histórica lógica da exclusão educacional.

Ao tratar sobre a Educação do Campo, indígena e quilombola e as especificidades que as envolvem, surge a necessidade de compreender como se desenvolve o processo de avaliação nessas modalidades educacionais, tendo em vista que o processo de avaliação escolar é um assunto que tem grande relevância dentro do sistema educacional brasileiro, principalmente, devido à aplicação das avaliações em larga escala, através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), da Prova Brasil, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no caso específico do Ceará, do Sistema Permanente da Educação Básica do Ceará (SPAECE). Assim, esse é um tema que ainda gera muitas dúvidas entre os professores, sobre sua condução e seus reais significados, no entanto, o ato de avaliar é parte indissociável do ato de ensinar, o que acarreta a necessidade de se ter conhecimento sobre esse tema no desenvolvimento do trabalho educativo.

2.1 Aproximações ao objeto de estudo

As concepções sobre a avaliação da aprendizagem mostram a complexidade que envolve esse trabalho realizado pelos professores. Para dar conta de analisar o processo de avaliação, vamos recorrer às contribuições do materialismo histórico-dialético elaborada por autores como Dermeval Saviani e Luiz Carlos de Freitas e difundida entre os educadores brasileiros, como uma corrente pedagógica que se opõe às teorias pedagógicas tradicional, crítico-reprodutivistas, neoliberais e pós-modernas.

Tentamos compreender nesta pesquisa, o processo de avaliação como uma atividade que envolve as mediações² estabelecidas entre a atividade de ensino desenvolvida pelo professor e a aprendizagem realizada pelo estudante, levando em consideração a função social da escola, numa sociedade capitalista, e as possibilidades que podem se apresentar num sentido de transformação social, tendo na educação uma perspectiva emancipatória da classe trabalhadora.

A escola se tornou uma instituição comum nas sociedades ocidentais, pois ao tratar sobre a educação, remetemos logo à escola (SAVIANI, 2021). Como uma instituição, ela pressupõe a sistematização das suas práticas, que desde a sua origem, teve como objetivo disseminar conhecimentos relacionados à capacidade humana de reflexão e à necessidade de garantir o processo de adaptação e coesão social, o que de certa forma, rompeu com perspectivas de ordem mais mitológica de explicação do homem e de sua ação sobre a natureza. Essas características se constituíram como função essencial da escola, ou seja, a transmissão e a assimilação dos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade.

Temos que compreender a escola como uma instituição inserida numa sociedade dividida em classes, que é historicamente marcada pelo conflito entre os interesses da classe dominante, que através do poder econômico e político, luta para manter o controle da classe trabalhadora, através da sua permanente exploração. Sendo assim, a escola não é um espaço neutro e livre de conflitos e de disputas, e tanto os profissionais que nela trabalham como as

²Para Saviani (2015): [...] “Mediação” é uma categoria central da dialética que, em articulação com a “ação recíproca”, compõe com a “totalidade” e a “contradição”, o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento”. [...] A centralidade da categoria de mediação deriva diretamente da centralidade do trabalho, que é o processo pelo qual o homem, destacando-se da natureza entra em contradição com ela necessitando negá-la para afirmar sua humanidade. [...] Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu. [...] A categoria de mediação é central na pedagogia histórico-crítica a tal ponto que, para essa teoria pedagógica, a educação é entendida como uma atividade mediadora no interior da prática social global.

populações atendidas por ela convivem diariamente com essas contradições inerentes à luta de classes.

Na sociedade capitalista, é destinado à escola, por um lado, o papel de manutenção do tecido social, de uma maneira geral, entretanto, justamente por ser permeada por contradições, assim como a própria sociedade; por outro lado, cabe à escola o processo de democratização do saber elaborado, através da transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos pela sociedade. Se a escola cumpre com essa função social, ela possibilita ao estudante uma compreensão crítica do contexto social e político em que está inserido. Saviani (2012) defende a transmissão de um conhecimento pela escola, que seja elaborado, a partir da prática social e que possibilite o desenvolvimento de uma visão de mundo crítica, na qual os indivíduos possam compreender o modo de produção de cada sociedade e suas necessidades. Uma vez que o homem é um ser histórico e concreto, que para sobreviver, organiza-se através do trabalho estabelecido entre si e a natureza, criando, assim, as condições de sua existência.

É através do trabalho que o homem se diferencia dos demais animais, por meio deste, consegue antecipar mentalmente sua ação, essa capacidade de reflexão a priori e sua ação sobre a natureza, demonstra que o trabalho não é uma atividade qualquer, desenvolvida pelos seres humanos e sim, uma ação intencional e adequada às finalidades.

Diante desta constatação, é possível aferir que para garantir o processo de desenvolvimento humano, é necessário garantir o processo de apreensão dos conhecimentos historicamente elaborados pela humanidade, e não de qualquer conhecimento, mas os de cunho científico, baseados no processo racional de explicação dos fenômenos, e que se distanciam dos conhecimentos espontâneos e empiricistas.

O que compreendemos sobre educação, é, em grande parte, determinado atualmente pela sua forma escolar. Podemos dizer que o processo educacional promove a humanização, em que para tornar-se homem, são necessários diversos saberes, que devem ser organizados e transmitidos através de um método, de forma sistemática e com base científica. É através do distanciamento da nossa natureza biofísica, no qual as relações sociais passam a prevalecer sobre as relações de ordem biológica, que se determina o primado do mundo da cultura, ou seja, o predomínio do mundo produzido pelos próprios homens.

Nessa perspectiva, Saviani (2011, p.13) afirma que:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Dada à complexidade e a importância do ato educativo, o trabalho do professor tem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem, garantindo o ensino de conhecimentos que promovem o desenvolvimento intelectual dos estudantes, através de uma metodologia que dá conta das questões essenciais da realidade social.

É o professor que organiza a forma como esse saber chega ao estudante. A maior relevância do ensino escolar é garantir acesso aos conteúdos filosóficos, científicos e artísticos, através do estudo sistemático e efetivo. A escola se torna, assim, uma instituição legítima para tratar pedagogicamente os conhecimentos e democratizá-los, principalmente, às classes trabalhadoras, que formam a maioria nas escolas públicas do país e especialmente, no campo brasileiro.

Assim, à medida que tratamos sobre a escola e o ensino escolar, é preciso considerar um dos aspectos que se apresenta como um “Calcanhar de Aquiles”, que já estamos mencionando no decorrer desta introdução, que é a avaliação. Contudo, o que o processo de avaliação desenvolvido com base nas avaliações externas vem realizando, visa somente alcançar resultados quantitativos sobre aprendizagem, de conteúdos determinados como prioritários, afastando a avaliação do próprio processo educativo, pois de fato, não se quer saber se o estudante tem domínio do conhecimento ensinado, mas se ele consegue responder o que pede no teste, engessando o processo educativo. Luiz Carlos de Freitas (2023) é cirúrgico, quando afirma que:

Dois aspectos estão combinados nestas ações: um pelo lado técnico, de origem neoliberal, que é pressionar os professores para elevar as notas na competição por índices regados a bônus; e outro de caráter conservador, que é controlar o conteúdo distribuído no sistema escolar (FREITAS, 2023, p.47).

Esse destaque feito por Freitas deixa evidente a forma que se utiliza para controlar o trabalho docente, o conteúdo que deve ser desenvolvido pelas escolas e a forma e o conteúdo das avaliações.

Importante compreender, em relação ao conhecimento, a aprendizagem e a avaliação, com Vigotsky (2007), que entre o aprendizado e o desenvolvimento, o aprendizado ocorre primeiro, para que isso aconteça, o ensino deve compreender aquilo que o estudante não sabe e não consegue aprender sozinho. O autor indica também que a aprendizagem não é algo que ocorre somente na escola, o estudante traz consigo todo um conhecimento prévio que adquiriu fora da escola, é esse conhecimento prévio que deve ser considerado, transmitido pelo professor e sistematizado pela escola. Para Saviani (2008), no processo de ensino, sempre

partimos da prática social, seja num sentido imediato do cotidiano, da vida concreta e/ou da totalidade da realidade social.

Vigotski (2007) chama ponto de partida, o processo de ensino dos conhecimentos científicos no nível de desenvolvimento real, no qual sozinhos, os estudantes conseguem resolver os problemas propostos, partindo desse nível de amadurecimento das funções mentais dos estudantes, devemos buscar chegar ao nível de desenvolvimento iminente, que representa as capacidades que os alunos têm em potencial de aprender com a ajuda do professor ou até com a colaboração dos colegas que já dominam esse conhecimento.

Numa compreensão dialética entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento iminente, existe a área de desenvolvimento iminente, que seria o momento entre o que o estudante consegue fazer com a ajuda do adulto e o que está quase conseguindo fazer sozinho, para assim, chegar a um novo nível de desenvolvimento real. Esse seria o movimento constante que representa o processo de aprendizagem, segundo a defesa desse autor. Vigotsky (2007, p.59) afirma que “[...] a zona de desenvolvimento iminente hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã”, temos que aquilo que o estudante faz hoje com o apoio do professor, ele será capaz de fazer sozinho amanhã.

É primordial a contribuição dada por essa teoria, para o que representa o processo de ensino, aprendizagem e avaliação, ela define que o ensino que se dirige para conhecimentos já adquiridos pelos estudantes não é eficaz, pois o ensino considerado satisfatório é aquele que promove ao estudante seu desenvolvimento real. Assim, a educação escolar proporcionaria e desenvolveria atividades, nas quais o estudante, baseado nas habilidades que já possui, vai desenvolver habilidades futuras, relevantes para sua vida pessoal e em sociedade. Com base na teoria de Vigotsky (2007), o ensino considerado eficaz é aquele que se centra em conteúdos e no desenvolvimento dos que ainda não foram adquiridos pelos estudantes, pois o bom ensino é aquele que permite que o estudante avance em seu desenvolvimento.

Em outra perspectiva, podemos pensar no desenvolvimento, na aprendizagem e no conhecimento dirigido aos estudantes, condicionados pelas avaliações realizadas por meio de exames, especialmente, as avaliações externas. Observe-se, por exemplo, o fato de os professores manifestarem uma grande preocupação, para que “os exames representem um trabalho totalmente independente e individual, levando a manter uma rigorosa vigilância sobre os alunos e a estabelecer outras restrições semelhantes durante sua realização” (AFONSO, 2000, p.24). Para o autor, citando Dreeben (1990), mesmo que a escola proporcione oportunidades para que os alunos vivenciem situações de cooperação, são as avaliações

individuais que predominam, para que no futuro, num contexto de trabalho, cada um assuma as responsabilidades e preste conta individualmente. Dessa forma, poderíamos compreender que, nesse caso, na perspectiva das avaliações individuais vigiadas e restritas, elas não contribuem com uma proposta de ensino que conduza para o desenvolvimento do que precisa ser adquirido pelos estudantes, então, a perspectiva educacional condicionada às avaliações não levaria para o “bom ensino”, o que vai à contramão do pensamento de Vigotsky, para quem o bom ensino contribui para que o estudante avance em seu desenvolvimento iminente e isso conta também com a relação que se estabelece entre professores, estudantes e comunidade educativa em geral.

Na contramão do pensamento de Vigotsky, portanto, temos as avaliações externas, que se proliferam na Educação Básica, de uma maneira geral e chegam às escolas do campo, tanto no ensino médio, quanto no ensino fundamental. A avaliação externa em larga escala na educação, em nome da qualidade, eficiência, eficácia, resiliência, flexibilidade e produtividade, mascara os reais interesses aos quais se destina, provocando uma corrida e uma competição desenfreada entre estudantes, professores, gestores de escolas e entre as próprias escolas. Nessa amálgama, o ser humano, especialmente, no processo de desenvolvimento inicial, que é o que estamos considerando nesta pesquisa, corre o risco de ser convertido em um simples apêndice da máquina, como podemos inferir de Marx (2013, p. 720):

[...] todos os meios para o desenvolvimento da produção se convertem em meios de dominação e exploração do produtor, mutilam o trabalhador, fazendo dele um ser parcial, degradam-no à condição de um apêndice da máquina, aniquilam o conteúdo de seu trabalho ao transformá-lo num suplício, alienam ao trabalhador as potências espirituais do processo de trabalho na mesma medida em que a tal processo se incorpora a ciência como potência autônoma, desfiguram as condições nas quais ele trabalha, submetem-no, durante o processo de trabalho, ao despotismo mais mesquinho e odioso, transformam seu tempo de vida em tempo de trabalho, arrastam sua mulher e seu filho sob a roda do carro de Jagrená³ do capital.

Diante da patologia instalada de valorização de dois componentes curriculares – Matemática e Língua Portuguesa –, em detrimento das demais ciências, a busca por desempenho lança-nos a “uma patologia que consiste em querer traduzir sistematicamente os fenômenos sociais e humanos em uma linguagem matemática” (GAULEJAC, 2007, p. 68). Instala-se, assim, um verdadeiro acontecimento que incorpora valores de comparação, medição,

³Jagrená é uma das formas do deus Vishnu, da religião hindu. Jagrená percorre o mundo conduzindo seu carro em trajetória errática, sob cujas rodas seus seguidores se atiravam e eram esmagados. Seu culto, portanto, é caracterizado pelo elevado grau de fanatismo religioso, incluindo rituais de autoflagelação e auto sacrifício.

eficiência e a avaliação se torna o agente, o sujeito e não um instrumento de acompanhamento do processo educativo.

Além desses aspectos acima mencionados, convém destacar, nessa senda das avaliações, o princípio da meritocracia, que, por seu caráter individualista, liga-se exatamente a essa racionalidade, deslocando o foco para os processos de medição (avaliação externa), a meritocracia, em que “[...] o ideal meritocrático não é remédio para desigualdade; ele é justificativa para desigualdade” (SANDEL, 2021, p. 181), mas se coloca como própria do sujeito e de sua responsabilidade e afeta os laços sociais e objetivos de longo prazo, numa sociedade de curto prazo, ou como diria Marx (2017a, p. 61): “um homem preso à uma sociedade acelerada, onde o tempo é tudo, o homem não é mais nada; quando muito, ele é a carcaça do tempo. Não se trata mais da qualidade do tempo”. Essa prática se estabelece tanto no contexto escolar, quanto na formação dos professores, por meio do aligeiramento dos cursos, da fragilidade dos conteúdos e da pressa na aquisição de certificação.

Nesse contexto, para que a meritocracia se estabeleça na educação escolar, fez-se uso de teorias pedagógicas que orientam a ação educativa nessa direção, cabendo, nesse sentido, a compreensão de que “[...] a meritocracia surge como um sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos” (VIEIRA *et al.*, 2013, p. 318). Justifica-se com isso, o êxito ou o fracasso e responsabiliza-se o sujeito, que é atacado em suas condições objetivas e subjetivas de produção e reprodução.

Sobre os efeitos das teorias pedagógicas, Semeraro (2011) reflete sobre quais condições as escolas deveriam realmente criar:

No lugar da abertura para uma visão ampla de sociedade e da responsabilidade em relação ao mundo, as “novas” teorias pedagógicas tendem ao dobramento sobre si e ao fechamento na esfera do particular. Além de valorizar as diferenças e as habilidades individuais, para Gramsci, a escola deveria criar as condições para que cada estudante possa amadurecer na consciência de si mesmo e da realidade em que vive, formando uma personalidade capaz de se articular com os outros para resolver as diversas questões sociais e políticas (SEMERARO, p. 149, 2011).

As reflexões de Gramsci sobre educação estão diretamente ligadas ao seu conceito de Hegemonia, cerne de toda sua teoria, por isso, a escola deveria servir para formar os estudantes para uma consciência individual e social capaz de promover sua organização coletiva, para desenvolverem relações em pé de igualdade com os dominantes.

No tocante ao aspecto das teorias pedagógicas, observa-se que o debate hegemônico recente que tomou conta da política educacional ocorre em torno das seguintes pedagogias: “[...] do aprender a aprender, com ênfase para o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos e a pedagogia multiculturalista” (DUARTE, 2010. p. 34).

Em relação às pedagogias do aprender a aprender, temos acordo com Duarte (2001, p.36), quando afirma que:

As pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo, entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente.

Nesse prisma, é importante compreender que essas teorias pedagógicas, embora cada uma delas tenha sua especificidade, tem características que são comuns, como a negação das formas clássicas da educação escolar e a ausência da perspectiva de superação da sociedade capitalista (DUARTE, 2010). O pensador salienta, ainda, que para essas concepções, os problemas podem ser resolvidos de modo simplista, relegando a totalidade do real:

[...] a violência crescente na contemporaneidade poderia ser combatida por uma educação para a paz. A destruição ambiental poderia ser revertida por programas de educação ambiental. O desemprego poderia ser superado por uma formação profissional adequada às, supostamente, novas demandas do mercado de trabalho ou pela difusão da ideologia do empreendedorismo. Esse idealismo chega ao extremo de acreditar ser possível formar, no mesmo processo educativo, indivíduos preparados para enfrentar a competitividade do mercado e imbuídos do espírito de solidariedade social (DUARTE, 2010, p. 35).

Essas pedagogias defendem uma visão idealista de educação, chegando ao ponto de transmitir a ideia de que os problemas sociais são resultados de visões equivocadas, por isso, cabe à educação, trazer novas ideias para as novas gerações e buscar soluções para os problemas. Saviani (2010, p. 428) contribuiu com esse debate, ao esclarecer que as ideias e as práticas pedagógicas que perpassam a atual educação brasileira se apoiam em concepções já existentes e já conhecidas, “lançando mão de categorias precedentes as quais se antepõem prefixos do tipo ‘pós ou neo’ e ajustadas às recentes configurações do sistema capitalista”.

De uma maneira geral, portanto, na educação baseada em resultados, os indivíduos cada vez mais *registrados* são excitados por uma demanda incessante de eficiência, que ao invés de contribuir com o desenvolvimento humano, reforça a exclusão escolar e conseqüentemente

a exclusão social. Através das avaliações externas, o Estado passou a “[...] avaliar os alunos, as escolas, os professores, e, a partir dos resultados obtidos, condicionando a distribuição e a alocação de recursos financeiros, conforme critérios de eficácia, de eficiência e de produtividade” (SAVIANI, 2008, p. 439).

Como se pode perceber, a questão sobre avaliação envolvendo a Educação do Campo e as classes multisseriadas é uma temática que merece ser problematizada, dado, por exemplo, ao fato de que o paradigma que sustenta a Educação do Campo, parte de uma concepção de mundo e de sociedade que é contrária ao ranqueamento, à competição, à exclusão e a outras concepções que negam a realidade dos sujeitos, dos conflitos agrários e do direito à educação. É justamente a partir desse entendimento que se faz necessário compreender, por exemplo, a realidade chocante do fechamento das escolas do campo a nível nacional, pois segundo dados estatísticos do Censo Escolar, em 1997, existiam 137.599 escolas na área rural, no ano de 2007, esse número caiu para 88.386 e, em 2017, foi registrada a existência de apenas 60.694 escolas. Com base nesses cálculos, no decorrer de 20 anos, foram fechadas 76.905 escolas do campo. Significa dizer que nesse período, em média, mais de dez escolas do campo foram fechadas por dia. Esse alto índice de fechamento das escolas do campo representa um esvaziamento do campo brasileiro, promovido, principalmente, por políticas neoliberais, desenvolvidas com o apoio de agências multilaterais, como o Banco Mundial, e com o avanço do agronegócio.

Esse grande número de escolas multisseriadas do campo fechadas ocorre, entre outras causas, devido ao processo massivo de nucleação e/ou polarização que vem sendo uma tendência no país, desde a municipalização do ensino infantil e fundamental, a partir da consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, que instituiu inicialmente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do magistério (Fundef). Posteriormente, este foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, pelo Decreto nº 6.253/2007 e atualizado pela Lei nº 14.276, de 27 de dezembro de 2021, que altera e regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

A nucleação ou polarização, como é conhecida, é um mecanismo político-administrativo, com o objetivo de reunir várias escolas do campo em um único espaço, através do fechamento das escolas de pequeno porte, que em sua maioria são escolas unidocentes e funcionam de forma multisseriada. Os estudantes dessas escolas são transferidos para uma

escola núcleo/polo, que geralmente ficam localizadas na cidade, mas atualmente também podem ser localizadas no campo, denomina-se esse processo de nucleação/polarização intracampo, pois se prioriza a transferência dos estudantes para comunidades vizinhas, nesse caso, o mais comum é unificação de uma única série num mesmo prédio, por exemplo, a comunidade A recebe todos os estudantes da 1º série daquela região, e outra comunidade B recebe todos os estudantes da 2º série e assim por diante. Essa estratégia vem sendo usada como forma de garantir o direito dessas crianças de estudarem o mais perto possível da sua comunidade e de certa forma, até diminuir o uso do transporte escolar em regiões muito afastadas e com péssima qualidade das vias.

Desde a década de 1990, os municípios foram obrigados por lei a universalizar o acesso à educação básica, uma luta histórica dos movimentos de educação pela democratização do ensino, que foi garantida na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996, levando em consideração as permanentes desigualdades de oportunidade de acesso e a permanência na escola pública pela classe trabalhadora do nosso país.

Nesse sentido, entendemos que universalizar o acesso é apenas uma das ações do processo de democratização do ensino. A ampliação do número de vagas por si só não promove a inclusão dos estudantes na escola. Democratizar a educação nos remete a um significado mais amplo, o de acesso de maneira crítica aos conhecimentos sistematizados, produzidos historicamente pela humanidade. Conforme Carvalho (2004) discorre:

Esta universalização que se reivindica não é simplesmente o da matrícula num estabelecimento escolar, mas do acesso aos bens culturais públicos que nela se deveriam difundir: conhecimentos, linguagens, expressões artísticas, práticas sociais e morais, enfim, o direito a um legado de realizações históricas às quais conferimos valor e das quais esperamos que as novas gerações se apoderem (CARVALHO, 2004, p.333).

O que podemos inferir, é que os municípios foram compelidos com essa responsabilização pelos níveis de ensino da educação infantil e, principalmente, pelo ensino fundamental a expandir o número de vagas, para isso, encontraram no sistema de nucleação/polarização, a saber, a concentração de todos os níveis de ensino em núcleos ou polos escolares, como uma das saídas, para atender a demanda de escolarização, ou seja, a nucleação/polarização vem sendo utilizada, nas últimas décadas, como uma das estratégias políticas para garantir a obrigação legal do acesso ao ensino. A nucleação e/ou polarização teve seu reforço na política generalista de transporte escolar, que se iniciou desde o governo de Fernando Henrique Cardoso e está sendo replicada e ampliada até os dias de hoje, pelos

governos que se seguiram, sendo possível, até os dias atuais, encontrar municípios que têm como maior gasto com a educação, a oferta de transporte escolar, especialmente no interior do Brasil.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), desde o seu surgimento, acabou sendo utilizado como uma das principais brechas para o processo de fechamento das escolas multisseriadas do campo, tal programa persiste em continuar funcionando. O uso do transporte escolar ocorre de forma irrestrita, sendo utilizado como uma das primeiras opções para o atendimento do alunado nas escolas urbanas ou como ocorre em alguns municípios, com a nucleação intracampo, onde algumas escolas multisseriadas se transformam em escolas-núcleos por série, absorvendo as demais e atendendo toda demanda da região para turmas seriadas na educação básica.

Este fato provoca inúmeras dificuldades tanto para a família dos estudantes quanto para eles próprios, que são afastados de suas comunidades, muitas vezes desde a mais tenra idade. Ainda, as longas distâncias que precisam percorrer de ônibus ou outra forma de transporte e que interferem na convivência familiar e acarreta no desgaste físico e intelectual, o que pode inclusive, atrapalhar o processo de aprendizagem. Além dos desgastes físicos, intelectuais e emocionais, é necessário compreender que com essa política do transporte escolar, para garantir a nucleação, e com isso reduzir os custos com a oferta de educação básica, ocorre uma verdadeira interferência, inclusive na organização e no tempo pedagógico, uma vez que o horário de início e de término das aulas fica condicionado ao horário determinado pelas empresas contratadas para realizar o transporte dos estudantes.

Para compreender o processo histórico de fechamento das escolas multisseriadas do campo, elencamos três momentos. A década de 1980, na qual ocorreu um aumento do êxodo rural provocado, principalmente, pela industrialização dos grandes centros urbanos e pela mecanização da agricultura, que reduziu a demanda de força de trabalho no campo.

O segundo momento foi dos anos 1990, no qual ocorreram as reformas da educação básica consolidadas pela LDB e pela transferência de recursos garantidos pelo Fundef, que viabilizou a política de municipalização do ensino fundamental. Dessa forma, os governos municipais visando a otimização dos gastos com educação, em sua maioria, optaram pela organização da educação rural, através de escolas-núcleos na área urbana, em vez da organização das escolas multisseriadas nas comunidades rurais. Salienta-se que, foi um ganho a obrigatoriedade do ensino fundamental e ter as garantias de transferências de recursos exclusivos para esse fim pela União. No entanto, questionam-se as saídas utilizadas pelos

municípios para atender essa obrigação. Nesse mesmo período histórico, ocorreu a implementação da política nacional de transporte escolar, que conforme visto anteriormente, fortaleceu ainda mais a opção pela nucleação.

Terceiro, dos anos 2000 em diante, o que vivemos é a consolidação nacional da política de nucleação e o contínuo fechamento das escolas multisseriadas do campo. É recorrente as administrações municipais usarem como *slogan* de avanço da educação a opção pela nucleação do ensino. Por esse prisma, é necessário discutir os argumentos econômicos e administrativos que indicam que os custos com a nucleação são menores, e que com isso, seria mais viável financeiramente disponibilizar melhores estruturas físicas, materiais e formação docente nas escolas nucleadas, bem como também, analisar as alegações político-pedagógicas de que haveria melhoria no processo de ensino com as salas seriadas. Diante dessas observações, questiona-se: Será que a histórica precariedade das escolas do campo, antes chamadas de escolas rurais, deve-se ao modelo multisseriado? Ademais, por que depois da escolha pela seriação não observamos melhorias drásticas na educação brasileira?

As classes multisseriadas são “turmas compostas por estudantes de variadas idades e diferentes níveis de aprendizagem” (BRASIL, 2003, p. 3), ou seja, são turmas heterogêneas, sob a regência de um único docente. Sua realidade é marcada pelo anonimato e pelo abandono por parte do Estado brasileiro. O tratamento dado a esse modelo de organização escolar, historicamente, gerou uma visão negativa, que indica sua manutenção como um dos principais problemas da educação no meio rural.

Segundo Hage (2011), para compreender os motivos que comprometem o ensino e a aprendizagem nas classes multisseriadas, é preciso salientar as péssimas condições físicas e materiais dessas escolas, bem como a sobrecarga de trabalho dos professores, a instabilidade de seus empregos, a falta de formação continuada e de apoio pedagógico, ou seja, primeiramente, são essas diversas dificuldades existenciais que corroboram para os problemas identificados nessas escolas. O que vemos ocorrer na gestão educacional dos municípios, é que se coloca a culpa no modelo multisseriado, sem tratar da total ausência de investimentos e de políticas públicas que possam assegurar a qualidade das escolas multisseriadas.

Para compreender o fenômeno da multisseriação, é preciso analisar historicamente como surgiu o modelo da seriação escolar, de forma a problematizar suas origens, e os seus fundamentos filosóficos e pedagógicos. Quando Saviani (2003) trata sobre o modelo escolar, no decorrer dos períodos históricos, o autor lembra que até o final da Idade Média, o modelo de socialização dos indivíduos através da escola não era hegemônico. Não sendo assim,

oferecido ou exigido esse tipo de formação da maioria da população. Nas instituições onde ocorriam os processos formativos, o critério da idade não era tratado de forma específica.

Somente no decorrer do século XV, o fator idade começa a surgir no debate das instituições educacionais. É ao longo desse período, que surgem as primeiras experiências de organização escolar seriada, bem como a sala sob a responsabilidade de um único professor e que tenham o seu funcionamento em um espaço isolado e exclusivo.

Ariès (2006) demonstra que com o advento da sociedade burguesa, um novo sistema de disputas econômicas e políticas surgiram, gerando alterações profundas nos modelos de educação, agora voltados para a preparação dos indivíduos para o trabalho e a vida em grandes conglomerados urbanos. Nesse complexo contexto, surge a preocupação com a preparação das crianças e dos jovens e o critério da seriação por capacidade, a partir da idade dos aprendizes.

A organização da educação escolar, conforme a conhecemos, é fruto de todas as transformações do período moderno nos âmbitos econômico, político e social. Ela foi influenciada pelas diversas ciências humanas que surgiram nessa época, como a psicologia e a sociologia, que projetaram suas preocupações iniciais sobre o desenvolvimento humano e suas organizações sociais, porém, as teorias desenvolvidas por esses campos científicos, disseminaram uma visão biologizante e positivista acerca do homem e da organização da sociedade, que influenciaram a maioria das teorias pedagógicas.

A escola moderna legitimou o critério da idade como importante parâmetro das suas práticas educativas, em que se defende que os indivíduos com a mesma idade compartilham das mesmas capacidades, caso isso não ocorra, o indivíduo carrega algum problema de desenvolvimento que deve ser tratado. Isso possibilita a idealização de que se o professor estiver trabalhando com um grupo de estudantes da mesma idade, isso permitiria trabalhar com todos da mesma forma e alcançar os mesmos níveis de aprendizagem.

Marsiglia e Martins (2014, p.105) questionam:

[...] se o êxito ou insucesso da educação escolar radicasse na ‘homogeneidade’ ou na ‘heterogeneidade’ dos grupos de alunos aos quais o professor se dedica; ou ainda, no fato de elaborar e implementar um ou mais planos de ensino, o desempenho das escolas seriadas não deveria ser superior aos que, em grande medida, são encontrados?

As autoras colocam dois pontos que são elencados como fundamentais para compreender os desafios colocados pela multisseriação, são eles: a heterogeneidade da idade e a necessidade de implantar vários planos de ensino. Se nos detivermos a esses aspectos,

poderíamos inferir que, como na prática da sala de aula, o processo de aprendizagem não ocorre de forma linear, nem sempre é possível alcançá-lo no tempo determinado pelo calendário escolar. Assim, se o professor pudesse acompanhar o desenvolvimento escolar do estudante de forma ampla e em longo prazo, levando em consideração a crescente e necessária complexificação que o ensino dos conteúdos exige, teríamos melhores resultados. Essa perspectiva se apresenta, por exemplo, na proposta dos ciclos, conforme Freitas (2004) apresenta:

Os ciclos propõem alterar os tempos e os espaços da escola de maneira mais global, procurando ter uma visão crítica das finalidades educacionais da escola. Está em jogo mais do que simplesmente liberar fluxos, ou sair-se bem em avaliações de sistema ou, ainda, tirar a avaliação formal juntando séries em planejamentos plurianuais. Eles são mais que uma modernização-conservadora (2004, p.11).

Como se pode observar, os tempos escolares ou a heterogeneidade da idade das turmas multisseriadas ou seriadas são sempre variados, dada a realidade dos estudantes, suas condições de aprendizagem e suas condições culturais e econômicas. Não existindo turmas homogêneas, não seria, portanto, esse fator que determina o processo de ensino e aprendizagem.

2.2 Objetivos e questões norteadoras da pesquisa

A compreensão sobre os fundamentos filosóficos, sociológicos, psicológicos, políticos e pedagógicos sobre a organização das salas seriadas/multisseriadas é que vai revelar os reais motivos que interferem na melhoria do processo de ensino e aprendizagem na educação escolar, um fenômeno extremamente complexo, que vem sendo esvaziado de sentido pelas teorias pedagógicas de base neoliberal, escolanovista e construtivista (SAVIANI, 2013).

Na continuidade dessa introdução, dada a toda a problemática apresentada, esta tese tem como **problema de pesquisa**: O processo de avaliação nas turmas multisseriadas desenvolvido no Ceará, atende aos princípios da Educação do Campo e da realidade dessas turmas, considerando a sua organização, o seu funcionamento e o sistema de avaliação por resultados ao qual estão submetidos?

Estabelece-se ainda, algumas **questões de pesquisa**: Como se desenvolve o processo de avaliação nas turmas multisseriadas do campo do Ceará? Os conteúdos das avaliações são específicos para cada uma das séries? A especificidade do Campo e das suas formas de produção e de vida é considerada nos conteúdos e nas avaliações? Todos os

estudantes que fazem parte das turmas multisseriadas participam das avaliações externas? Além dessas, outras questões certamente aparecerão durante a realização da pesquisa.

Dada a realidade que está sendo investigada, que envolve as turmas multisseriadas e a avaliação, eu parto da premissa de que o processo de avaliação desenvolvido no Ceará não atende aos princípios da Educação do Campo e da realidade dessas turmas.

Diante das questões que envolvem a temática, apresentam-se os objetivos da pesquisa.

Objetivo geral: Analisar o processo de avaliação nas turmas multisseriadas do campo no Ceará, tomando como base a organização e o funcionamento dessas turmas e o sistema de avaliação por resultados desenvolvidos no Estado do Ceará. No que diz respeito aos **objetivos específicos**, foram: 1. Discutir a questão agrária e a realidade da Educação do Campo no Brasil; 2. Analisar a política de avaliação de gestão por resultados desenvolvidos no contexto brasileiro e no Ceará; 3. Identificar as turmas multisseriadas do campo no Ceará, em seus aspectos históricos, políticos, pedagógicos e o processo de avaliação de aprendizagem versus as avaliações externas desenvolvidas no Ceará; 4. Estabelecer uma discussão a partir da triangulação que se estabelece entre a escola, a (multi)seriação e a avaliação, defendendo uma proposta de avaliação nas escolas do campo, com turmas multisseriadas, a partir de um processo contínuo, desenvolvido sob a base teórica materialista histórico-dialética, em consonância com os paradigmas da educação do campo, em perspectiva emancipatória.

2.2.1 Método e metodologia da pesquisa

Em relação ao método e à metodologia de pesquisa, a investigação está referenciada no método do materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Marx e Engels e na reelaboração do marxismo, como filosofia da práxis, realizada por Gramsci. Considero que esse método, permite uma inteligibilidade do real e uma clara compreensão de mundo. Assim como, a compreensão do marxismo como filosofia da práxis fortalece a formação e a organização das classes trabalhadoras. O método marxista estabelece uma relação dialética entre vida e ciência, diferente da razão instrumental e abstrata que orienta o método científico moderno. Portanto, é no movimento real da história, no campo das experiências concretas e na interlocução crítica com a cultura, que essa teoria do conhecimento permite ao pesquisador, não só descrever, mas interpretar e agir sobre a trama sociopolítica.

Como diz Marx (1989), é uma visão de totalidade da realidade, em que política, história e conhecimento não são pensados separadamente, mas são considerados como o lugar de formação de sujeitos críticos e ativos, que organizados, lutam pela emancipação humana.

A partir do método materialista histórico-dialético, concebemos que somente partindo de um pensamento dialético é possível apreender o real, pois é necessário partir da aparência dos fenômenos para se chegar à essência. Para depois voltarmos à aparência refletida, pensada, concreta. Assim, para que possamos entender com profundidade a realidade que traçamos, partimos do raciocínio de que a apreensão do real não se exprime como abstração ou representação, fruto da imaginação especulativa, ela só se torna possível pela própria “[...] atividade prático-sensível” (KOSIK, 1976, p.13).

Como explica Kosik (1976, p.8), as duas características da práxis humana, na reflexão dialética, são a representação e o conceito da coisa em si. Lefebvre (1991, p.65) esclarece que a “coisa em si” é um termo kantiano, que significa realidade absoluta. Essa compreensão coloca o pesquisador na condição, não de mero observador da realidade, mas situado como ser histórico, “[...] que opera de forma prática e objetiva” (KOSIK, 1976, P. 8) em sua relação com a natureza e com a sociedade, levando em consideração os interesses do conjunto das relações sociais.

Para Kosik (1976), o indivíduo está imerso numa práxis totalmente fragmentada, fundamenta na divisão social do trabalho, na sociedade dividida em classes e nas hierarquias sociais impostas pelas instituições da sociedade. É nessa práxis que se forma o “determinado ambiente material do indivíduo histórico, quanto à atmosfera espiritual em que a aparência superficial da realidade é fixada como o mundo da pretensa intimidade, da confiança e da familiaridade em que o homem se move ‘naturalmente’ e com que tem de si avir na vida cotidiana” (p.14).

Dessa forma, é fundamental compreender os fenômenos em toda sua complexidade, pois a compreensão parcial das suas conexões leva à acriticidade. O conjunto dos fenômenos que forma o ambiente cotidiano e o senso comum, “com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da pseudoconcreticidade” (KOSIK, 1976, P. 15).

Segundo o pensador, a pseudoconcreticidade possui um duplo sentido, pois o fenômeno expõe e oculta simultaneamente a essência das coisas. Dessa forma, falsamente, a essência do fenômeno se manifesta de modo parcial, ou somente sob certos pontos, o fenômeno

falseia e indica apenas a aparência. Kosik (1976) indica que para apreendemos o real deve-se compreender que o fenômeno e a essência são partes da coisa em si. Em suas palavras,

Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo se esconde. Compreender o fenômeno é atingir a essência. Sem o fenômeno, sem a sua manifestação e revelação, a essência seria inatingível. No mundo da pseudoconcreticidade o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, e a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece. [...] a realidade é a unidade do fenômeno e da essência. Por isso a essência pode ser tão irreal quanto o fenômeno, e o fenômeno tão irreal quanto à essência, no caso em que se apresentem isolados, e em tal isolamento, sejam considerados como a única ou “autêntica” realidade (KOSIK, 1976, P. 16).

Partindo da perspectiva dialética, só se chega ao conhecimento, com a separação do todo, ou seja, separando a aparência e a essência, para compreender o fenômeno, e dessa forma, que se chega à superação do senso comum, uma vez que é através do movimento do pensamento, que nos afastamos da fetichização do mundo ideal, chegamos ao mundo real, na práxis humana, na qual os homens, como sujeitos históricos, em relação entre si e com a natureza, através do trabalho, constroem a vida em sociedade. Segundo Kosik (1976),

É a compreensão da realidade humano-social como unidade de produção e produto, de sujeito e objeto, de gênese e estrutura. [...] é um mundo em que as coisas, as relações e os significados são considerados como produtos do homem social, e o próprio homem se revela como sujeito real do mundo social. [...] a destruição da pseudoconcreticidade significa que a verdade não é nem inatingível, nem alcançável de uma vez e para sempre, mas que ela se faz; logo, se desenvolve e se realiza (p.23).

Nesse esforço de apreensão da realidade, consideramos a diferença entre o conhecimento e a própria realidade, pois através da abstração do pensamento que desenvolvemos, para chegar no conhecimento da totalidade concreta, percorremos só o caminho do conhecimento e não da realidade propriamente dita. Para Lukács (1978), a realidade “é composta de interações reais e concretas desses “elementos”, no contexto da atuação ativa ou passiva da totalidade graduada”. O referido autor destaca “que o ponto de partida fundamental, é a compreensão de que o universal, o particular e o singular são categorias cruciais na busca da apreensão do real, que não se confundem entre si, estando em constante movimento”. Para o referido filósofo,

O movimento do singular ao universal e vice-versa é sempre mediatizado pelo particular; ele é um membro intermediário real, tanto na realidade objetiva quanto no pensamento que a reflete de um modo aproximadamente adequado. Ele é, porém, um membro intermediário com características bastante específicas (LUKÁCS, 1978, p. 112).

Por mais que o universal deva ser preponderante, devido à busca por compreender a realidade em sua totalidade, a teoria não pode se transformar numa camisa de força, por isso, a compreensão do particular ajuda a realizar uma aproximação crítica do real, sem com isso, superestimar o singular, sendo esse movimento entre o singular, o particular e o universal, que garante a inteligibilidade do movimento do real em toda sua totalidade. Assim, para o autor,

Na particularidade, determinação e na especificação, portanto, está contido um elemento de crítica, de determinação mais próxima e mais concreta de um fenômeno ou de uma lei. É uma concretização crítica, obtida graças à descoberta das reais mediações para cima e para baixo na relação dialética de universal e particular. Apenas nesse sentido deixam de surgir equívocos, ou seja, quando na particularidade nós virmos, pelo menos em igual medida, tanto um princípio de movimento do conhecimento quanto uma etapa, um momento do caminho dialético (LUKÁCS, 1978, p. 117).

Trazendo a reflexão para o âmbito do entendimento do processo de avaliação das turmas multisseriadas do campo, entendemos que o estudo das particularidades nos leva inevitavelmente a refletir sobre o papel que as avaliações por resultados desempenham, de forma fragmentada, e ao mesmo tempo, articuladamente, no processo de manutenção da ordem capitalista, dentro da escola, e, precisamente, conduz-nos a pensar a competição e a exclusão das classes trabalhadoras, dentro da lógica de organização da sociedade. Em relação às escolas do campo, conduzem para um processo de esvaziamento de questões e de problemáticas que atingem o campo e seus sujeitos, enfatizando práticas que coincidem com a lógica do agronegócio, da produção individualizada, da valorização do capital, semeando a competição e o individualismo em detrimento do coletivo.

Visando o debate crítico sobre as turmas multisseriadas do campo, pretendemos submeter o conceito de “Avaliação” à dialética, questionando as fronteiras estabelecidas entre ensino e aprendizagem. Mais do que isso, interessa-nos apreender o movimento que compele a manutenção das desigualdades e ou as transformações sociais no trabalho educativo desenvolvido na escola, entendendo que vivemos numa sociedade de classes, que diferencia seus membros, desde o lugar que ocupam, tanto na educação, quanto na produção e na distribuição da riqueza gerada. Para Vázquez (1997, p. 213), no materialismo histórico, a prática é concebida como uma “ação material, objetiva, transformadora, que corresponde a interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim a criação e o desenvolvimento incessantes da realidade humana”.

De acordo com Vendramini (2010, p. 127), as categorias que fundam o método do materialismo histórico-dialético “são expressão das próprias relações sociais e que, portanto, permitem captar em sua essência os problemas reais, concretos, relativos à vida, ao trabalho e

à educação. Além disso, impõe um comprometimento/engajamento com a realidade”. Marx já havia afirmado isso, quando diz que “os homens, que produzem as relações sociais em conformidade com a sua produtividade material, produzem também as ideias, as categorias, isto é, as expressões abstratas ideais [...] destas mesmas relações sociais. Assim, as categorias são tão pouco eternas quanto às relações que exprimem. São produtos históricos e transitórios” (1982, p. 551).

Nessa direção, Kopnin (1978), na obra *Dialética como lógica e teoria do conhecimento*, faz uma análise filosófica do conhecimento científico, na perspectiva de desenvolvimento da metodologia marxista da ciência. Ele compreende que a ciência é expressão do movimento do real, é fruto da produção histórica dos homens e, além disso, é condição fundamental para a vida da sociedade atual. Kopnin (1978, p.15) tinha consciência de que “muitos esforços ainda teriam de ser empreendidos para se chegar a uma solução autenticamente científica da problemática relacionada com concepção de especificidade do conhecimento filosófico”.

Por isso, enfatizava que:

Ninguém duvida de que a ciência é capaz de servir ao homem, mas, ao mesmo tempo de que é um fato o uso dos seus resultados em detrimento da humanidade. Daí um grande problema social: orientar a revolução técnico-científica em benefício do desenvolvimento da civilização, aprender a dirigir o movimento do pensamento científico segundo os interesses do homem. Para tanto é necessário unir a revolução técnico-científica com a transformação do mundo segundo princípios socialistas, caminho que foi indicado por Marx e, em novas condições por Lênin (1978, p. 19 e 20).

O desafio metodológico desta pesquisa está em produzir uma pesquisa que contribua para revelar as contradições que envolvem a organização do trabalho pedagógico e o processo de avaliação das classes multisseriadas do campo no Ceará. Em relação à contribuição teórica, portanto, sustenta-se como perspectiva pedagógica, filosófica e didática na pedagogia histórico-crítica partindo do pressuposto que ela pode ser utilizada como referência político pedagógica, para fundamentar o trabalho educativo e a avaliação dos estudantes, desenvolvida nas turmas multisseriadas do campo.

A pesquisa consiste na utilização de dados secundários sistematizados sobre a realidade das escolas com salas multisseriadas do campo, a partir das informações geradas pelo censo escolar de 2019 e pela secretaria estadual de educação do Ceará (Seduc-CE) do período de 2019 a 2022. Fizemos um recorte mais específico nos municípios de Banabuiú, Canindé e Caucaia, cujas escolas foram objeto de análise, através do levantamento de dados nas secretarias

de educação e com base em entrevistas semiestruturadas com professores e gestores desses três municípios.

Justifica-se esta escolha, tendo em vista que os municípios de Canindé e Caucaia figuram entre os que concentram o maior número de escolas com turmas multisseriadas do Estado do Ceará. Banabuiú⁴ foi escolhido devido ao fato de a gestão municipal defender a continuidade das escolas com salas multisseriadas.

O questionário desta pesquisa estruturada teve perguntas previamente elaboradas de caráter mais norteador, criando um ambiente propício e uma confiança maior do entrevistado, para que ele expusesse livremente aspectos de sua vivência de trabalho, de modo a constituirmos suas trajetórias profissionais e de vida. Escolhemos a entrevista por ser esta uma técnica de pesquisa que, bem aplicada, propicia a obtenção de informações não disponíveis nos bancos de dados convencionais e, ainda, por ser a técnica mais utilizada no âmbito das Ciências Sociais, permitindo ao pesquisador aprofundar suas indagações (GIL, 2007).

Também faremos uso de dados primários, com base em uma pesquisa realizada com professores das escolas com salas multisseriadas do Ceará, que participaram do curso de aperfeiçoamento Escola da Terra, promovidos através da parceria entre o MEC e a UFC, na edição 2019-2021, aplicada através de questionários, via Google Docs. Inicialmente, a entrevista abrangeria um universo de cerca de 200 professores-cursistas, indagando-os com questões que envolvem a temática do estudo. Ressaltamos que ao final da pesquisa, 94 professores-cursistas responderam aos questionários.

Este, portanto, é teor da presente tese que segue agora, com o seu segundo capítulo, com a discussão sobre a questão agrária e a realidade da Educação do Campo no Brasil.

⁴O Ministério Público do Ceará se colocou contra a criação de classes multisseriadas, cuja decisão pode ser vista no próprio site do MPCE, com a matéria: “Justiça acata ação do MPCE contra turmas multisseriadas em Banabuiú mas o município questionou a ação e conseguiu manter as escolas multisseriadas. Disponível em: <http://www.mpce.mp.br/2018/12/17/justicaacata-acao-do-mpce-contraturmas-multisseriadas-em-banabuiu/>. Acesso dia 18/02/2019.

3 A QUESTÃO AGRÁRIA BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES E BREVE HISTÓRICO

Este capítulo trata sobre a questão agrária no Brasil e a Educação do Campo. Nessa perspectiva, é importante destacar que o desenvolvimento do Brasil, mesmo ocorrendo em épocas diferentes, sempre acompanhou a direção do desenvolvimento dos países capitalistas considerados desenvolvidos. Os acontecimentos vivenciados pelo Brasil em diferentes períodos podem ser compreendidos, se vistos articulados aos modelos de desenvolvimento que foram propagados no decorrer da nossa história. Portanto, as transformações que ocorreram e vêm ocorrendo no campo no Brasil, precisam ser vistas de forma articulada ao que ocorre em relação ao desenvolvimento no país, que por sua vez, está inserido no contexto mundial.

Nesse sentido, vale salientar, segundo pesquisa nos Cadernos didáticos sobre a educação no campo, organizados pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR; ESCOBAR, 2010), que o Brasil passou por quatro momentos marcantes, que representam mudanças significativas na direção do seu desenvolvimento. Primeiro, tivemos o modelo agroexportador dependente, de 1500 a 1930; seguido do período da substituição de importações e do nacional desenvolvimentismo ou industrialização, de 1930 até 1964; na sequência, de 1964 a 1990, nesse período, vale observar que houve um aprofundamento da internacionalização da economia; por último, temos o modelo neoliberal de desenvolvimento, que vem ocorrendo a partir da década de 1990, que para nós, padece de uma crise grave, que no decorrer dos anos só vem aprofundando a situação de exploração da classe trabalhadora.

Crise essa, compreendida por Meszáros (2002) como a crise estrutural do capital. Para esse filósofo, “se a forma típica de crise sob o sistema Capitalista é a crise conjuntural [...]

no último quarto de século [...] o que vimos foi a crise estrutural do Capitalismo, determinada pela ativação de um conjunto de contradições e limites que não podem ser superados pelo próprio sistema” (MESZÁROS, 2002, p.25).

Na Introdução da *Contribuição à crítica da economia política* (2003), Marx trata sobre os modos de produção que existiram no decorrer da História das sociedades. Com isso, demonstra que esses modos de produção são determinados socialmente. Ou seja, “A produção dos indivíduos é socialmente determinada” (MARX, 2013, p.39). Essa visão dialética sobre os modos de produção feita por esse pensador compreende esse movimento histórico como a unidade e a luta dos contraditórios. Por isso, enfatizamos que desde a concepção do primeiro modelo de desenvolvimento, houve um esforço magistral por parte das elites em prol de uma mudança de projeto de nação, uma vez que, de colônia e império colonial dependente, o Brasil assume o projeto da industrialização e da modernidade, passando a se organizar segundo o modelo dos países capitalistas considerados desenvolvidos.

Este projeto, como já vimos, traz consigo a visão de desenvolvimento como crescimento econômico e avanço tecnológico, e se alicerça: a) nas relações de produção capitalistas: compra e venda da força de trabalho, ou seja, na exploração do trabalho pelo capital; b) na constituição do Estado de direito, cuja democracia é apenas representativa e, c) numa visão social de mundo que dissemina os valores burgueses do individualismo, do consumismo, da valorização da ciência e da técnica, e de uma escola cujo papel é o de preparar cada vez mais para o mercado de trabalho (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR; ESCOBAR, 2010, p. 40).

Essas considerações sobre onde se alicerça o modelo de desenvolvimento promovido na sociedade capitalista encontra suporte na contribuição de Lefebvre (1973), de que existe uma tríade indissolúvel para compreender as relações sociais de produção e reprodução, que são a terra, o capital e o trabalho. A relação dialética desses três elementos (terra-capital-trabalho) é distinta, mas estão contidos uns nos outros e conformam a reprodução das relações sociais de produção. Nessa perspectiva, destacamos a afirmação de Lefebvre (1973), que assim se expressa:

Os três aspectos ou elementos da sociedade existentes estão indissolúvelmente ligados na produção e nas relações sociais; ora, a ideologia fá-los aparecer separadamente e, numa certa medida, realiza a sua separação (aparente). Parece haver a terra de um lado, o trabalho e os trabalhadores por outro, e por fim o capital e os capitalistas. Ao mesmo tempo, ela mistura-os na sua aparência contratual, na codificação formal (o código civil). Há o rendimento da terra, o rendimento do trabalho e o rendimento do capital [...] o que faz desaparecer a mais-valia como fonte de “rendimento nacional” (p. 11-12).

O espaço social, para Lefebvre, é o lugar por excelência da reprodução das relações sociais de produção, sendo que esta ocorre sob a égide do modo de produção capitalista, apresentando-se como um conceito de alcance global e sintético, que “[...] designa um processo complexo que arrasta consigo contradições e não só as repete, as reduplica, mas também as desloca, as modifica, as amplifica” (1973, p. 6). Assim, enfatizamos que o uso, a posse, a propriedade e o valor da terra ainda continuam sendo elementos centrais na sociedade, só que ela adquiriu novas feições que precisam ser apreendidas, o que se dá porque é um processo histórico e tendo esse caráter, não poderia permanecer imutável ou intocável. Para efeito de nossa pesquisa, entendemos ser necessário refletir sobre os traços constitutivos da questão da terra no Brasil, deixando de lado os seus determinantes mais gerais e trazendo de modo mais específico a reflexão para a nossa realidade. Este é o tópico que se apresenta a seguir.

3.1A questão agrária e sua relação com o modelo de educação ofertada aos camponeses no Brasil

Para compreender a questão da terra nos amparamos nos estudos sobre a questão agrária, que segundo Stédile (2012, p.640-641), “é uma área do conhecimento científico que procura estudar, de forma genérica ou em casos específicos, como cada sociedade organiza, ao longo de sua história, o uso, a posse e a propriedade da terra”. Para o autor, “essas três condições possuem características diferentes, ainda que complementares”. Os estudos de Stédile (2012) caracterizam esses três aspectos da seguinte forma:

cada sociedade tem uma forma específica de usar a natureza, de organizar a produção dos bens agrícolas. E o seu uso vai determinar que produtos são cultivados, para atender a que necessidades sociais e que destino se dá a eles [...] a posse da terra refere-se a quais pessoas e categorias sociais moram em cima daquele território e como vivem nele [...] e a propriedade é uma condição jurídica, estabelecida a partir do capitalismo, que garante o direito de uma pessoa, empresa ou instituição que possua dinheiro-capital comprar e ter a propriedade privada de determinada área da natureza, podendo cercá-la e ter absoluto controle sobre ela, impedindo que outros a ela tenham acesso (STÉDILE, 2012, p.641).

Dessa forma, entender a questão agrária brasileira, no decorrer dos seus períodos históricos, é fundamental para compreender as condições objetivas da classe trabalhadora do campo e dos povos que vivem e trabalham no campo. Para Fernandes (2001, p.4), a questão agrária é um “elemento estrutural do capitalismo, portanto o conjunto de problemas é constante, pode-se amenizá-los, diminuir suas escalas, mas não é possível solucioná-los totalmente”. A

questão agrária é um dos espaços de maior expressão da luta de classes, e dos interesses antagônicos, que frequentemente se chocam e se enfrentam na sociedade. A classe hegemônica, quando não consegue manter o seu domínio através do consenso, utiliza-se de outros mecanismos de coerção, dentre eles, o aparelho de Estado. Isso, para assegurar seus interesses também na manutenção da sua hegemonia.

É salutar destacar que, não há a intenção de discorrer de forma densa sobre os problemas agrários brasileiros, mas de elencar alguns elementos importantes para a compreensão da questão da terra para a teoria marxista, pois isso contribui para o debate que estamos fazendo neste segundo capítulo, sobre as visões de desenvolvimento em disputa no Brasil.

Voltando ao debate sobre as fases do processo de desenvolvimento do Brasil, chegamos à segunda metade do século XIX, em que o modelo escravista no Brasil começava a entrar em crise, principalmente pela pressão dos ingleses, que exigiam a substituição do modelo baseado na mão de obra escrava, e pela própria luta e resistência dos negros escravizados. Dessa forma, o governo de D. Pedro II, juntamente com as elites agrárias coloniais, é forçado a criar leis que levam à abolição do Tráfico Negreiro (1850), passando pela Lei do Sexagenário e do Ventre Livre, até chegar à Lei Áurea, em 1888. Para Taffarel; Santos Júnior; Escobar (2010), “é importante destacar que a abolição é fruto também das lutas dos povos negros, que resistiam, principalmente, por meio das fugas e da criação de quilombos espalhados pelo Brasil”(p.41).A nível de exemplo, só o Quilombo dos Palmares que ficava na região onde hoje é o Estado de Alagoas, resistiu quase um século à violência dos fazendeiros e das forças estatais, sendo considerado o maior movimento de luta pela terra e de resistência do povo negro da história brasileira, sendo uma referência, em que prevaleceu o espírito de solidariedade e posse coletiva da terra.

A condição para o capitalismo se estabelecer como ordem predominante de sociabilidade, foi a apropriação privada dos instrumentos e dos meios de produção, e junto com essa condição, outra circunstância essencial posta, foi a criação do trabalhador “livre”, com o seguinte sentido: “[...] de ser uma pessoa livre, que dispõe de sua força de trabalho como sua mercadoria, e de, por outro lado, ser alguém que não tem outra mercadoria para vender” (MARX, 2013, p. 244), sendo obrigado a vender a única mercadoria que lhe resta, que foi sua força de trabalho.

A propriedade privada se tornou, portanto, o produto, o resultado, a consequência necessária do “trabalho exteriorizado, da relação externa (*äusserlichen*) do trabalhador com a

natureza e consigo mesmo” (MARX, 2013, p. 87). Em relação à propriedade privada da terra, coloca apenas para um indivíduo ou para um pequeno grupo o resultado da produção e impossibilitam os outros de usufruir dela, o que em relação aos camponeses, tira a possibilidade de produção e a reprodução da vida, tendo em vista que no campo, a terra e o trabalho do camponês são instrumentos fundamentais. Essa condição acentua a concentração fundiária e aumenta a desigualdade e a pobreza no campo.

Na realidade das sociedades europeias, a criação desse “homem livre”, no início do desenvolvimento do modos de produção capitalista, consistiu em expropriá-lo de todas as formas autônomas que garantiam sua sobrevivência, impedindo-lhe o acesso à terra e aos instrumentos produtivos, bem como foram impostas uma série de leis e controles pelo Estado, fazendo que ele se curvasse aos imperativos das relações capitalistas de produção.

Já no Brasil e nas demais colônias europeias, os invasores fizeram a escolha pela escravidão, como mostra Kowarick (1987, p. 10): “[...] a constituição do mercado de mão-de-obra livre [se deu] num contexto em que a escravidão foi a forma dominante de trabalho até épocas tardias do século XIX”. Aqui, o que ocorreu foi uma expropriação prévia. O trabalho escravo aparece como “[...] mais vantajoso do que [talvez] tentar uma submissão em massa da população livre, cuja viabilidade num contexto de disponibilidade de terras era praticamente irrealizável”. (p. 22). Para Kowarick (1987), a escravidão se justificava para os exploradores porque:

[...] não se mostrava possível forjar um contingente que vendesse sua força de trabalho a preços compensadores ao empreendimento colonial, pois os homens livres tinham acesso a uma gleba de terras para prover, mesmo de forma marginal, sua própria subsistência. O assalariamento em massa mostrava-se inviável não porque inexistisse uma população expropriada. A rigor a expropriação já era uma condição prévia do sistema colonial, pois, ao mesmo tempo que se repartiu a terra por meio de concessões de grandes glebas (capitanias e depois sesmarias) e se controlou o comércio pelo exclusivo colonial, impediu-se qualquer forma de produção que não se encaixasse no processo de acumulação primitiva voltado para a dinamização dos centros metropolitanos (p. 20-21).

Essa expropriação prévia, segundo Kowarick (1987), seria a expropriação de todos os meios de produção, principalmente da terra dos povos originários e dos povos submetidos à escravidão, trazidos às colônias, a chamada diáspora africana⁵. O que ocorreu nas colônias faz parte do processo geral de acumulação primitiva, só que de forma invertida, se no modo de produção feudal, a acumulação primitiva foi resultado de uma evolução histórica, em que a

⁵Segundo o site da Fundação Palmares, esse deslocamento forçado dos africanos é tratado como diáspora africana.

degradação desse modelo de produção fez uso da violência e de amparos legais do Estado, num período histórico mais longo. Nas colônias, os invasores puderam usar e abusar, sem nenhuma restrição dos métodos violentos de extermínio dos povos originários e dos povos africanos, em um curto período histórico.

Durante o primeiro e segundo império, a mão de obra escrava não representava entrave nenhum para a classe dominante, que controlava o modelo de desenvolvimento instaurado até então, no qual ocorria a acumulação de riqueza, mas não de capital. Para Oliveira (1977), a existência de uma classe dominante que controlava a terra e a força de trabalho ainda não era condição suficiente para a implantação de um modelo econômico pautado na produção de mercadorias. O que ocorreu inicialmente, foi o surgimento de outra classe dominante, que não queria mais se subordinar aos interesses do Estado, na época, representada pela Corte Portuguesa, que durante todo o período colonial, garantiu seu controle, baseado em concessões, que subordinavam a colônia à metrópole.

Essa nova elite diferente da existente, até então, “[...] repudiava o Estado contrário aos seus interesses”, e como dispunha, à época, do principal meio de produção, ou seja, a terra, “[...] detinha a total virtualidade de mediar o emprego de mão de obra escrava, decerto – e, portanto, de autonomizar-se em relação ao Estado” (OLIVEIRA, 1977, p.12). Para a criação de um modelo de acumulação baseado na produção de mercadorias, e com isso, na extração de mais-valia, “[...] a acumulação só seria possível com a presença do trabalho livre” (OLIVEIRA, 1977, p. 23).

O trabalho escravo, além de não permitir a produção de mais-valia, ainda gerava encargos por parte dos latifundiários, devido ao fornecimento de subsistência da mão de obra escrava, “[...] o que redundará em relação de troca desfavorável para a economia agroexportadora”(OLIVEIRA, 1977, p. 24). Nessa análise feita pelo autor, ocorre uma mudança de visão por parte da classe dominante, que passa a considerar necessário transformar o escravo em força de trabalho, responsabilizando-o por sua reprodução. Baseado nesse acontecimento, é que Oliveira (1977) considera que surgiu o que poderíamos chamar de campesinato e outras formas de relações de exploração agrícola no Brasil.

Com a abolição, é importante enfatizar que, os negros e os pobres do campo, de forma geral, não puderam se transformar em camponeses. Tal motivo se deve à implantação da lei de Terras, no ano de 1850. Essa lei só permitia ter acesso à terra a quem já tinha a terra, que eram os latifundiários. Os negros não tinham às condições mínimas de comprar terra, tendo que

se submeter ao trabalho assalariado ou a outras formas degradantes de exploração, como demonstra essa passagem de Oliveira (1977):

[...] as chamadas ‘cultura de subsistência’ produzindo o excedente que vai alimentar o capital variável, e o complexo latifúndio - comercialização – minifúndio [...] que vai fazer nascer a renda da terra como forma de valor ao mesmo tempo que acumula primitivamente através das relações sociais. [...] o nascimento da força de trabalho e do campesinato constituem-se como motores que aceleram a produção agrícola (p.25).

A Lei de Terras estabelecia que “qualquer cidadão brasileiro poderia se transformar em proprietário privado de terras” convém lembrar, entretanto, conforme já mencionado, que para ter direito à terra teriam que pagar à Coroa. Nesse sentido, fica explícito que apenas aqueles que possuíam recursos financeiros poderiam se tornar proprietários da terra. Concordamos com Stedile (2012), quando afirma que “A Lei nº 601, de 1850, foi então o batistério do latifúndio no Brasil. Ela regulamentou e consolidou o modelo da grande propriedade rural, que é a base legal, até os dias atuais, para a estrutura injusta da propriedade de terras no Brasil” (p. 25). Saviani (2016) destaca que,

Foi exatamente com esse espírito que se aprovou no Brasil a Lei de Terras, em 1850, mesmo ano em que também foi aprovada a lei que extinguiu o tráfico de escravos. Assim, tornando proibitiva a aquisição de terras para quem não fosse já proprietário, preparava-se o ambiente para que, quando chegassem os imigrantes, eles fossem forçados a substituir, como trabalhadores livres, a mão de obra escrava nas lavouras de café. E foi efetivamente isso o que ocorreu e vem ocorrendo até nossos dias, não se viabilizando a reforma agrária mesmo na forma em que se efetivou nos próprios países capitalistas (p. 34).

Portanto, um dos traços mais marcantes do sistema produtivo brasileiro é a extrema desigualdade na divisão das terras adequadas à agricultura. Partindo dessa compreensão, sobre a formação do campesinato no Brasil, dois elementos são centrais, o primeiro, é sobre a profunda marca da escravidão na formação social do nosso país, a outra, sobre uma interpretação que se transformou em senso comum, de que o capitalismo moderno no Brasil teria surgido em São Paulo, nos anos de 1950, com a imigração europeia, que possibilitou o início da sociedade do trabalho. Cardoso (2010) nos lembra que essa interpretação não leva em consideração as dinâmicas socioeconômicas que ocorreram no país, principalmente na região Nordeste, com a cultura da cana-de-açúcar e Minas Gerais, com sua exploração de minério, sendo essas regiões também representativas do processo de transição para o trabalho livre. Esse autor assevera que:

[...] a identificação de diferentes regimes de escravidão mostrou que o Brasil colônia não era um território dominado exclusivamente por plantations monocultoras nem a estrutura social era tão simples como se supôs até pelo menos o início dos anos 1970

[...]. Escravos e donos de terras eram as classes centrais, mas conviviam com uma infinidade de outros grupos também importantes para manter a ordem escravista: artesãos e artífices nos ofícios urbanos, comerciantes, tropeiros, criadores de animais, pequenos produtores de víveres para o mercado interno, mercadores de escravos, financistas, milicianos, construtores, feitores, pequenos proprietários rurais (CARDOSO, 2010, p. 58-59).

Essa complexa ordem escravocrata de trabalhadores não escravos encadeou meios de sobrevivência precários, como a sujeição a mecanismos, como o colonato e a parceria, existentes ainda hoje, o que Cardoso (2010) trata como a “persistência secular das desigualdades”, é nesse ambiente, onde se formou uma a sociabilidade capitalista no Brasil, de imobilismo estrutural baseada em um rígido ordenamento social. As marcas dessa rigidez podem ser sentidas,

[...] pela desqualificação do negro e do elemento nacional como trabalhadores aptos a conformarem-se como força de trabalho capitalista; na degradação do trabalho manual, visto como indigno, degradado, já que vinculado à escravidão; pelo encastelamento da elite econômica que temia a maioria despossuída vista como inimigos potenciais e tratados com violência desmedida; A permanência de uma estrutura de dominação que rebaixava a mínimos vitais o padrão de vida dos mais pobres, onde a pobreza se generalizava (CARDOSO, 2010, p. 61).

Com o fim da escravidão e com a chegada dos imigrantes, aos poucos foi se consolidando a agricultura camponesa, de forma preponderante, na região do Sul e do Sudeste do país, com a mão de obra das próprias famílias, que produziam de forma diversificada, tanto para a sua subsistência quanto para o mercado interno. Esses camponeses detinham um profundo conhecimento das sementes, do controle de muitas doenças e um vasto conhecimento agrícola.

No entanto, no Norte e no Nordeste brasileiro, conforme lembra Martins (1981), no seu livro *Os camponeses e a política no Brasil*, que se tornou um clássico sobre a Questão Agrária no Brasil, existe uma classe camponesa que não se constituiu dos resquícios feudais, a exemplo dos camponeses europeus, e sim, de um sistema escravocrata, que historicamente, foram escamoteados e excluídos do processo histórico, o que é possível comprovar através do não reconhecimento das suas lutas de resistência, tratadas como expressão do fanatismo religioso, mesmos muitos desses conflitos agrários tendo mobilizado as forças dos governantes para sua repressão.

Todo esse ordenamento social agrário, marcado por relações não capitalistas de produção e com uma estrutura fundiária concentrada, conviveu de forma harmoniosa com o

capitalismo agrário emergente, que só se tornaria industrial na década de quarenta do século XX. Como assevera Oliveira (1977),

[...] nascendo como uma burguesia agrária, quando se funda na economia brasileira simultaneamente o trabalho assalariado e o campesinato, a classe dominante rural bloqueará o avanço da Divisão Social do Trabalho no campo – em suma, a penetração do capitalismo no campo, de uma forma quase total, exatamente porque perpetuou o mecanismo que inicialmente cumpria o papel da acumulação primitiva. Essa perpetuação da coerção extraeconômica que servia para reproduzir o excedente tinha, na origem o mesmo defeito e ela causam: o privilegiamento da forma de produção do valor da economia agroexportadora. Sendo incapaz de ultrapassar os níveis da reprodução simples, pela presença da intermediação comercial e financeira externa (p. 34).

Vemos que essa redefinição do pacto de poder, que vai permitir a ascensão da burguesia industrial, só pode ser compreendida vinculada ao processo histórico, que só foi possível pelas mudanças impostas pela abolição, em consonância com a nova ordem mundial de ampliação dos mercados consumidores. Todo esse reordenamento econômico vai lançar as âncoras necessárias para a modernização da agricultura, que vai trazer para a realidade agrária, um modelo de desenvolvimento que privilegia a implantação de multinacionais, produtoras de maquinários e insumos para a agricultura.

Por volta dos anos de 1920, o Brasil começa a passar por várias transformações que vão marcar de forma significativa a história do país por várias décadas. Nesse sentido, podemos destacar a redução de importações e o início do processo de industrialização, o surgimento da burguesia nacional e a formação de uma classe média, com muito destaque no centro-sul do país, e por fim, o surgimento da organização da classe trabalhadora, através dos partidos políticos de esquerda e dos sindicatos de uma forma geral. Esses acontecimentos, na opinião dos professores Taffarel, Santos Júnior e Escobar (2010), serviram de alicerce para um novo modelo de desenvolvimento, que tem na Revolução de 1930 e no governo de Getúlio Vargas, de 1930 a 1945, a sua maior expressão.

A Revolução de 1930 traz consigo uma narrativa de que o processo de industrialização do Brasil não seria uma retórica, pois seu destino estaria ligado à indústria, ao invés de um passado de um país eminentemente agrícola. Esse período representou uma troca das elites no poder, sem maiores rupturas, ou seja, saem às oligarquias agrárias e entram os industriais, os jovens políticos, os militares e os técnicos diplomados.

Os anos trinta se constituem como um período em que encontramos a forma mais acabada do fenômeno de expansão industrial, em que a reverberação no campo continuou, com a busca recorrente de aumento da produção agrícola, que determinou o equilíbrio da balança

comercial do país, sem que fosse trocada a estrutura da propriedade e da sociedade, golpeando mais uma vez os trabalhadores rurais, que mesmo de forma precária, moravam e trabalhavam em terras, muitas vezes alheias, mas que tinham condições de sobrevivência.

O que vai ocorrer é que em favor de mais um projeto de expansão potencializadora da acumulação de capital, vai se dar um processo de expulsão dos povos do campo sem paralelo, a ponto de conseguir inverter, em algumas décadas, a distribuição entre a população urbana e a rural. Também foi marcante o processo de expropriação, pois grande parte dos pequenos proprietários não conseguiu resistir a um modelo incompatível com a realidade e com as necessidades da agricultura familiar.

Como se pode identificar, o Brasil durante séculos foi um país agrário, que vai passar por mudanças, no que diz respeito à produção e às relações de trabalho, especialmente durante o processo de modernização, em que a agricultura passa pelo processo de capitalização, no qual o trabalhador do campo passa a vender sua força de trabalho para os grandes proprietários de terras, além da mecanização e do uso de tecnologias que reduzem o trabalho do campo, sem, entretanto, melhorar as condições de vida do camponês. Isso impacta na vida dos camponeses, de uma maneira geral, repelindo cada vez mais os pobres, retirando suas terras e levando-os às periferias dos centros urbanos, consolidando bolsões de miséria, especialmente nos locais próximos às capitais.

Com referência ao modo de produção capitalista, à terra e à agricultura, conforme Gorender (2013, p. 21):

a agricultura se incorpora ao sistema econômico como um dos seus ramos industriais, no modo de produção capitalista constituído, a agricultura não é simplesmente agricultura; ela é também um ramo industrial como a siderurgia, a tecelagem, o ramo mecânico, como o ramo químico ou qualquer outro. Mas, se isso acontece, há uma peculiaridade que na agricultura é impossível de eliminar, que é o problema da terra, uma vez que esta constitui um recurso limitado e insubstituível.

Seguindo a trilha, é nesse período que se evidencia dois projetos de desenvolvimento para o País: o nacionalismo e o liberalismo. O nacionalismo, conhecido também como nacional-desenvolvimentismo, acreditava que o desenvolvimento feito de fora, independente e com a participação do Estado, levaria à solução dos problemas sociais. Esse projeto tinha como fonte inspiradora os princípios da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), que se contrapunha à abertura da economia ao capital estrangeiro, pois defendia que o caminho a ser seguido seria recorrer ao próprio capital nacional, para o desenvolvimento econômico e autônomo do Brasil.

Com a quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, que culminou com a crise do café, maior produto de exportação do país, assume-se o projeto de industrialização, bem como as alterações no próprio Estado brasileiro, dado o estado intervencionista que se instala, sob a égide de políticas keynesianas. Assim, para o liberalismo, o governo deveria buscar a estabilidade econômica através da adoção de medidas monetaristas, para melhor adequar o Brasil aos padrões do comércio internacional. Esse projeto só seria possível com um processo de industrialização, com base no capital internacional, através de empréstimos ou de empresas (multinacionais), com a necessária transferência tecnológica ao Brasil. Para esse projeto, seus defensores não viam como problema a dívida externa e a remessa de lucros das empresas para o exterior.

O modelo de industrialização que se instalou foi caracterizado pela designação de substituição das importações, o que significou, na realidade, que o país estava integrado à lógica global capitalista, visto que dependia de produtos produzidos externamente, com isso, sua posição é de dependência. Nesse prisma, o Brasil republicano insere-se na lógica do capital, e no governo Dutra (1946-1951), ocorre a predominância de políticas liberais. Nessa época, como sublinha Sheen (1986):

[...] estão formadas as bases para a industrialização, ganha destaque a participação dos setores populares na cena política nacional, além dos setores médios e dos grupos de trabalhadores agrícolas. O conflito básico desse período dar-se-á entre as forças nacionalistas e as forças favoráveis à internacionalização da economia [...] (p. 43).

A economia brasileira foi marcada pelo aumento das importações e muitos recursos do país passaram a ser utilizados para financiar a entrada de produtos importados. Essa situação se torna mais evidente com a promulgação da constituição de 1946. A Carta e o regime por ela instaurado aceitam e estimulam a inspiração liberal. Procurou-se, a partir dela, conforme salienta Macedo (1986):

[...] instaurar a essência política do liberalismo com novas fundamentações filosóficas e novas doutrinas econômicas socialistas e tecnocráticas. Ao se fazer isto, o híbrido formado tem o destino de todos os híbridos: morre ou se revela estéril. Foi o caso do liberalismo ligado aos próceres da UDN. Posições filosóficas como o tomismo, ou religiosa do tipo da Contrarreforma, inviabilizaram, por seu autoritarismo, o conteúdo político liberal, o mesmo acontecendo com o 'liberalismo político-intervenção tecnocrática e socialista na economia' (p. 358).

A Constituição Brasileira promulgada em 1946, portanto, de viés liberal, constituiu três poderes independentes – Executivo, Legislativo e Judiciário –, sendo os ministros

escolhidos pelo Presidente da República (RIBEIRO, 2000). A Constituição defendia a liberdade e a educação dos brasileiros (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 25).

Nesta seara, nos anos de 1945 a 1964, a perspectiva de desenvolvimento da economia brasileira do chamado nacional-desenvolvimentismo, aprofundou-se, pois, teve o otimismo derivado de um desenvolvimento acelerado como a sua maior marca. O desenvolvimentismo, “até então marcado pelo nacionalismo – começou a entrar em contradição com o processo de internacionalização da economia, devido à instalação das empresas multinacionais” (Aranha, 2006, p. 309).

Como sublinha Basbaum (1976):

É somente em 1945, com a derrota dos países do Eixo, que o Brasil se amarra definitivamente aos Estados Unidos da América, [...]. E é quando começa realmente a grande penetração capitalista norte-americana, que iria atingir o apogeu em 1955. Até então, a influência americana era indireta, como a que se exerceu sobre o petróleo impedindo a sua pesquisa (p. 153-154).

Com o final da guerra, o período pós 1945, culminou em um grande avanço dos países capitalistas em direção à recuperação de suas economias, sendo esse curso caracterizado pelo crescimento econômico e pela construção de um sistema de proteção e seguridade social, comandado pelo Welfare State, ou o Estado de Bem-estar social. Vale destacar que o desenvolvimentismo, de forte ênfase no nacionalismo, começa a entrar em contradição a partir do governo Kubitschek, com o início da internacionalização da economia, resultante da instalação das multinacionais. Houve nesse período, uma contradição entre o nacionalismo, com sua construção da identidade nacional, independência e populismo e o modelo econômico que se internacionalizava cada vez mais e se submetia ao controle estrangeiro.

Observa-se que em todo o decorrer desse processo histórico, nunca existiu disposição alguma em construir um projeto um pouco mais equânime para a agricultura brasileira, nem mesmo por parte daqueles que detém o poder a cinco séculos e que, nesses tempos densos, a composição de forças sempre lhes foram favoráveis. Como vimos, nem mesmo na abolição pode ser creditada o sentido de liberdade que os camponeses tanto buscaram. Contudo, a redefinição das relações de trabalho implicou num aumento da consciência sobre a sua situação de exclusão, gerando movimentos de resistências, como o das Ligas Camponesas que representaram o momento em que pela primeira vez, os conflitos do campo brasileiro foram colocados na agenda nacional, conforme reflete Martins (1981):

É justamente a cana-de-açúcar no Nordeste que nos mostra com clareza o processo do camponês ao longo da história brasileira: agregado marginal no regime de trabalho

escravo, ocupado ocasionalmente no trabalho da cana-de-açúcar, passa ao lugar principal com o fim da escravidão, como morador de condição, para à medida que a condição aumenta e que seu trabalho gratuito ou barato na cana é a renda que paga pela terra em que planta a sua subsistência, ir aos poucos se convertendo em assalariado. É nessa situação mais recente que surgem as Ligas Camponesas, em 1955 (p.66).

As Ligas foram à expressão mais forte das tensões e das injustiças enfrentadas pelos trabalhadores rurais brasileiros em toda sua história de desigualdades, já que, conforme fizemos referência, sempre houve a dificuldade em admitir a ação e a capacidade política da organização camponesa. Esse movimento chegou a se organizar em 13 estados, colocando a pauta da reforma agrária radical, só que diante do enfrentamento dessa bandeira, surgem dissidências entre os setores que apoiavam a luta pela terra, pois eles tinham concepções diferentes sobre o lugar dos camponeses na “Revolução brasileira”, pois ela deveria nascer no seio da classe operária, sendo o campo e seus sujeitos apenas uma classe a ser superada. Dessa forma, "a história brasileira, mesmo aquela cultivada por alguns setores de esquerda, é uma história urbana, uma história dos que mandam e, particularmente, uma história dos que participam do pacto político" (MARTINS, 1981, p.26).

Um ator político que interveio fortemente nesse cenário foi a Igreja Católica, mesmo que historicamente sempre estando alinhada aos poderosos, na década de 1960, passa a defender a sindicalização do campo e contribui com a formação de novas lideranças e pressiona o estado pela reforma agrária. Cresceu no Brasil “um movimento de teólogos, intelectuais e integrantes da Igreja católica, que se espalhou por toda a América Latina e desenvolveu importante papel de conscientização política popular, denominado cristianismo de libertação” (PENA; ZIENTARSKI, 2022, p. 05). Esse engajamento se deve à preocupação dentro da hierarquia católica sobre avanço das forças comunistas no campo. Toda essa articulação chegou a garantir a regulamentação sindical no ano de 1962.

Destaca-se que nesse período, foi fortalecida a organização da classe trabalhadora no campo e na cidade, tanto para garantir a defesa de um projeto histórico diferente dos que ali estavam, como para garantir direitos sociais. Ainda na década de 1960, a luta de classes no Brasil se intensifica e se constrói um movimento popular de apoio às Reformas de Base do Governo João Goulart.

O resultado dessa disputa entre os dois modelos de desenvolvimento para o Brasil foi o golpe militar de 1964, que se estende até 1985. Nesse período, acentua-se o processo de desnacionalização da economia, há a liquidação do nacional-desenvolvimentismo e com ele as propostas das reformas de base: educação, habitação, saneamento, reforma agrária e saúde (TAFFAREL; SANTOS JÚNIOR; ESCOBAR, 2010, p. 40).

O período do Regime Militar levou todas as manifestações e articulações que agitavam o campo a se arrefecerem de forma trágica. Um dos atos mais expressivo de intervenções desse período, ainda no ano de 1964, foi a criação de uma comissão para a elaboração de uma proposta para a reforma agrária, que ficou conhecida como Estatuto da Terra, ele representou uma forma de apresentar promessas, sem a pretensão de que elas virassem realidade, o que se demonstra no recrudescimento dos conflitos que fatalmente ocorreram no decorrer de 20 anos que se seguiram.

O golpe de 1964 representa uma ditadura da classe dominante nacional, com o apoio do capital internacional, que teve nas forças armadas a instância de aplicação desse projeto. Esse regime impôs um modelo de desenvolvimento centrado na ideia de desenvolver o Brasil com segurança nacional, que se caracterizou como sendo um regime truculento, com forte repressão às organizações da classe trabalhadora e aos críticos do regime.

De acordo com Bausbaum (1976), os grandes grupos prejudicados com a Revolução de 1930, por não terem o controle do poder como desejavam, derrubaram Getúlio Vargas, em 1945, o depuseram em 1954, provocando o seu suicídio, assim como derrubaram, em 1964, o Presidente João Goulart. São os mesmos grupos que não podendo contar com o apoio do povo, para suas investidas em direção ao poder, não cessaram de apelar às forças armadas para fazê-lo para eles.

Esses grupos como informam Basbaum (1976),

Representavam a alta burguesia financeira, banqueiros, grandes industriais associados de uma forma ou de outra ao capital norte-americano, os que alienaram suas indústrias e suas consciências ao capital e ao capitalismo da grande república do Norte da América, os testas-de-ferro brasileiros que dirigem suas indústrias, os advogados, os **public-relations** dessas mesmas empresas encarregados de defender seus interesses junto ao governo brasileiro e infiltrados nos partidos políticos nacionais e na alta administração do País, os que **tinham o poder econômico, mas ainda não o poder político** (p. 12, grifos da autora).

A renúncia de Jânio Quadros oportunizou a ocupação do cargo de Presidente da República por seu vice, João Goulart – o Jango (1961-1964). No entanto, essa foi uma empreitada muito difícil. A resistência à posse de Jango teve nos militares e na imprensa da UDN seus mais fervorosos opositores, assim como, ao contrário, houve por parte do povo, a defesa de sua posse e de suas propostas de governo. Jango começou a fazer uma composição de governo que não era revolucionária, mas que abria a possibilidade de construção de uma proposta de reformas de estrutura. A partir de 1964, houve a implantação da hegemonia absoluta

do Poder Executivo sobre o Legislativo e a mudança da Constituição de 1946 pela de 1967, implementando-se um modelo autoritário-ditatorial militar no Brasil.

O Estado nesse período, mais uma vez, agiu de forma deliberada, em torno de um projeto de manutenção do latifúndio, de concentração extremada da terra e de capital e de negação de garantias básicas de sobrevivência da população. Essas décadas de repressão devem ser vistas como uma resposta direta à capacidade de organização dos movimentos sociais, com destaque para as mudanças na estrutura agrária, reivindicadas pelos trabalhadores do campo.

Todavia, já por volta do final dos anos de 1970, como consequência da tão propagada organização da economia e do resultado dos empréstimos conseguidos com credores internacionais, uma série de problemas se instaura no país, como o aumento da pobreza, o arrocho salarial, a pauperização da classe média, a inflação e a dívida externa. Com todas essas dificuldades, ressurgem as lutas populares, a resistência e o fim do regime militar, sendo elaborada uma nova constituição brasileira, em 1988.

Contudo, essa nova efervescência democrática no campo da política não se traduzia no campo da produção, haja vista, que o modo capitalista de produção vivenciava naquele momento mais uma grande crise, que precisava ser resolvida. Dessa vez, sendo uma crise estrutural e não de conjuntura, e sob a alegação de que os gastos do Estado com as políticas públicas eram entraves ao desenvolvimento do mercado.

Nesse período, instala-se o projeto neoliberal que tem como principal objetivo montar uma estratégia hegemônica de reestruturação geral do capital frente à reorganização geopolítica, ao avanço tecno-científico, e às lutas de classe que se desenvolvem no período após os anos de 1970 no Brasil. À medida que o neoliberalismo foi sendo implantado, consolidou-se o afastamento do Estado das questões sociais. A partir da década de 1990, quando este modelo econômico avançou, com as transformações nas relações de trabalho, avançaram também algumas formas de resistência.

O neoliberalismo se desdobra basicamente em três momentos. Na reforma do Estado; no combate ao trabalho e às suas leis e políticas trabalhistas e às lutas sindicais de esquerda; é a chamada reestruturação produtiva. Dessa forma, o modelo neoliberal não procura destruir o Estado em si, mas os seus mecanismos de um modelo estatal que continha conquistas históricas dos trabalhadores. Assim, ocorrem inúmeros conflitos que envolveram as relações entre trabalho e capital, dando um indicativo de que o Estado neoliberal, no contexto do modo de produção capitalista, contribui para ocultar as relações e os conflitos presentes entre o capital e o trabalho, vindo na perspectiva da negação da luta de classes.

Em se tratando da realidade do campo brasileiro, continua sendo expressão contundente de contradições e qualquer menção ao seu propalado processo de modernização, como o que se apresenta, com sua reorganização como agronegócio, exige ressalvas, pois na moderna agroindústria, envolvida com o cultivo rentável da soja e da cana-de-açúcar, o campo não tem nada de moderno quando se parte para as relações de trabalho; A poderosa indústria de proteína animal se expandiu devido à transferência dos custos e dos riscos para os pequenos produtores. Sobraram os especuladores que viviam da concentração do patrimônio fundiário. Onde todos esses convivem de forma autoritária com os autodenominados médios produtores, que vivem as voltas com as instabilidades e com as novas configurações do mercado, a depender da relação com o governo, bem como subsistem os pequenos produtores, rendeiros e posseiros que, com o trabalho familiar e até certa obstinação de manter sua autonomia, resistem à custa de uma política de crédito de fomento perversa.

A composição de classe no campo, portanto, foi alterada, já não se enfrentam apenas os latifundiários, mas uma aliança entre os grandes proprietários de terra, as grandes empresas transnacionais, os monopólios dos meios de comunicação e os capitalistas financeiros. Alterou-se a correlação de forças e, por isso, a reforma agrária se encontra bloqueada no Brasil, apesar de toda a luta travada, especialmente pelos trabalhadores do campo e da cidade (MARTINS; NUNES; GASPARIN, 2021, p. 637).

A luta pela terra passa a ter uma centralidade política na cidade, pois mesmo que sua materialização se dê no campo, a condição de sua conquista e legitimação passa necessariamente pela cidade, quando a sociedade compreende seu papel na resolução de problemas estruturais que afetam o campo e a cidade (MARTINS; NUNES; GASPARIN, 2021, p. 639).

Como foi demonstrado nas passagens anteriores, no decorrer dessa fase de crise estrutural, ocorreu também um processo de recuperação do espaço político dos trabalhadores rurais, que ressurgem com novas estratégias de resistência, mas com a defesa das mesmas bandeiras de lutas, construídas historicamente no seu desenvolvimento, enquanto classe trabalhadora e com a ocupação do território marcado pela violência e injustiça extrema.

Compreende-se que os dois modelos de agricultura, ou seja, os dos latifundiários e dos trabalhadores pobres do campo, mesmo diante de todo processo de perseguição e neutralização ideológica, na atualidade, ainda, encontram-se em conflito. A centralidade do conflito, sem dúvida alguma, é a disputa pela propriedade da posse da terra e a exploração do trabalho, a exemplo da resistência dos camponeses em Canudos (1893-1897); na guerra contra os caboclos do Contestado (1912-1916); nas Ligas Camponesas (1955); e na luta desde o

período da redemocratização, representada pelos Movimentos populares do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG); o Movimento Quilombola e o Movimento Indígena e de todos os povos tradicionais. Na senda desses movimentos, merece destaque a Educação do Campo.

3.2 Histórico da educação rural no Brasil: das escolas isoladas às escolas multisseriadas

As escolas isoladas eram, como anteriormente foram chamadas, as escolas multisseriadas, estas, desde sua origem até os dias atuais, continuam a promover o modelo excludente de desenvolvimento implementado no campo, com oferta para atender à elite dominante, deixando à margem, a maior parte da população rural, formada por indígenas, negros e trabalhadores rurais, partindo da máxima histórica que, para desenvolver o trabalho na agricultura, não precisava ser “letrado”.

Autores como Saviani (2008), Leite (2002), Souza (2004 e 2006), Ribeiro (2013) corroboram que a educação no meio rural, no Brasil, sempre funcionou de forma precária, estando quase sempre a serviço de interesses da elite agrária. A despeito desse tema, historicamente, observamos que, tanto no período do Brasil colônia, como no período do Império, não se teve efetivamente uma educação rural, o que tivemos, quando muito, foram os professores leigos, visando atender privilégios de uma minoria ali instalada. Com a instauração da República, a propalada escolarização se constituiu muito mais como discurso de alavancar o país para o caminho do progresso e da modernização, e desenvolveu experiências de escolarização que não buscavam atender a massa da população, atendendo ainda a uma elite.

O processo de escolarização pública se inicia através dos jesuítas, a partir da concessão e do apoio dados pela Coroa Real Portuguesa à criação de várias instituições de ensino. Portanto os Jesuítas, desde o ano de 1549, tinham como missão, converter a população em cristãos. Com esse objetivo foram criadas várias instituições de ensino, como colégios e seminários, nas diversas regiões do Brasil.

Na periodização da História da educação, Saviani (2008), no seu livro *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, reflete sobre a época da Colônia e do Império:

Assim, no primeiro período distingue-se a fase em que se tentou implantar o plano formulado pelo Padre Manoel da Nóbrega em sintonia com as particularidades da situação colonial. O marco final dessa fase coincide com o ano de 1599, data da promulgação do *Ratio Studiorum* [...]. Igualmente o segundo período apresenta duas fases distintas. A primeira corresponde à pedagogia pombalina, que tem continuidade

no governo de Dom João VI estendendo-se até a lei de 1827 que instituiu as Escolas de Primeiras Letras, determinando a sua implantação em todo o território da nação recentemente autonomizada de Portugal, dado origem a segunda fase. A discussão de um projeto nacional abre-se para a influência das correntes de pensamento que, nos países europeus, expressavam as ideias laicas em matéria de educação (p.18).

Se lembrarmos o debate que fizemos na primeira sessão deste capítulo, sobre a formação econômica e social do espaço agrário do país nesses períodos históricos, podemos reiterar, considerando a delimitação feita acima pelo autor que, no âmbito da área rural, o que o povo vai alcançar no tocante à educação, é no máximo a catequização, no sentido da doutrinação feita pelos padres, e as escolas isoladas de primeiras letras feitas por professores leigos, nas suas próprias casas, onde as ideias laicas não necessariamente conseguiram chegar.

No ano de 1822, após a proclamação da Independência, o novo momento do país demanda a elaboração de uma constituição. Nessa época, o Imperador Dom Pedro I, no discurso de inauguração da Assembleia Constituinte, destaca a necessidade de uma legislação específica para a instrução pública. Apesar do interesse demonstrado pelo assunto, após a dissolução da Assembleia Constituinte, em 12 de novembro de 1823, o Imperador outorga, em 25 de março de 1824, a primeira Constituição do Império do Brasil, que determina no Art. 179, inciso XXXII, que a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.

O parlamento, no ano de 1826, apresenta para discussão várias propostas sobre a instrução pública nacional. Algumas bastante abrangentes e ambiciosas outras mais modestas e limitadas. Entre as duas, a Câmara de Deputados fez a opção por uma proposta com características mais limitadas e modestas, sendo responsável pela criação da Lei de 15 de outubro de 1827, que determinava a criação de “Escolas de Primeiras Letras”.

No texto, a referida Lei apresentava na sua constituição, 17 artigos e em seu primeiro artigo, determinava que “Em todas as cidades, *villas* e *logares* mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (BRASIL, 1827). Saviani (2008) faz uma ressalva, argumentando que se essa lei tivesse sido cumprida, “teria dado origem a um sistema nacional de instrução básica”, mas isso não ocorreu. É a indicação de criação dessas escolas elementares que vai permitir nas sedes das cidades e vilas, a criação das escolas de primeiras letras e na área rural, das escolas isoladas de primeiras letras, atualmente denominadas de multisseriadas. Ainda sobre a lei, Saviani trata que,

[...] o modesto documento legal aprovado pelo Parlamento brasileiro contemplava os elementos que vieram a ser consagrados como o conteúdo curricular fundamental da escola primária: leitura, escrita, gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética, noções de geometria, ainda que tenham ficado de fora as noções

elementares de ciências naturais e das ciências da sociedade, história e geografia (SAVIANI, 2008, p.126).

Ou seja, no sentido legal, é com o advento da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que é instituído um regramento mínimo do conteúdo fundamental que deve ser ensinado e que até hoje permeia o imaginário popular, como sendo o conteúdo obrigatório, no sentido da instrução, relegando a segundo plano, as ciências da natureza e da sociedade.

Como o Método Mútuo de ensino, também conhecido como método monitorial ou lancasteriano, passa a ser oficial, este já vinha sendo divulgado no país desde o ano de 1808. Segundo Manacorda (2010):

O método mútuo, proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja anglicana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes numerosas. Embora esses alunos tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era proposto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guinados à posição de monitores eram investidos de função docente. O método supunha regras predeterminadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo. De uma das extremidades do salão, o mestre, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, em especial os monitores. Avaliando continuamente o aproveitamento e o comportamento dos alunos (p.260).

Nessa explicação, vemos que os pressupostos defendidos pelo referido método estavam de certa forma em sintonia com a expectativa da época, que tinha como meta difundir o ensino para muitos alunos a um baixo custo. Vale destacar que, a adoção desse método no Brasil sofria inúmeras críticas, quanto aos aspectos pedagógicos e a sua capacidade de instrução de forma adequada. No entanto, não foram as críticas de cunho qualitativo as que apareciam com maior relevância, mas sim as críticas de cunho quantitativo, que sempre foram enaltecidas pelo fato de se colocar muitas pessoas em uma mesma sala, no intuito de diminuir os custos.

Damos destaque, ainda nesse período, ao Ato Adicional à Constituição do Império, do ano de 1834, no qual o governo central delega a responsabilidade de cuidar das escolas primárias e secundárias aos governos provinciais. Essa decisão foi considerada, por muitos críticos da época, como um verdadeiro descaso com esse nível de ensino, pois esse ato legalizava a omissão do poder central quanto a essa matéria.

Para termos uma ideia, Segundo Souza (2006, p.51), eram precárias as condições do ensino público na província de São Paulo e em todo o Império, durante o século XIX. Havia poucas escolas providas de condições mínimas, a maioria funcionava em salas impróprias, com mobiliário e materiais didáticos insuficientes; a maior parte dos professores era formada por

da escola primária e foi difundido por vários países (SANTOS, 2016, p.38 *apud* SOUZA, 1998, p.22). Com a criação dos grupos escolares as escolas isoladas passaram a ser agrupadas, inicialmente, elas foram sendo criadas nas capitais e depois nas sedes dos municípios.

A experiência de São Paulo teve início em 1893 e serviu de referência para as outras cidades. As mudanças ocorreram em três aspectos: estrutural, organizacional e pedagógico. Quanto à estrutura física, os prédios escolares passaram a contar “com várias salas de aula, sala da direção, sala dos professores, secretaria, laboratórios didáticos, museu, biblioteca, área de recreação de cuja configuração constavam pátios internos, jardins, largos, refeitórios e/ou cantina, quadra para jogos e, posteriormente, até campo de futebol” (PINHEIRO, 2002, p.139-140). Essa nova organização inaugurou toda uma racionalização do espaço, com variadas atividades.

Essa nova estrutura exige uma complexificação da organização do tempo e do espaço, visando a racionalização, a padronização e a disciplina, para isso, surge a “criação de um corpo técnico-administrativo do qual fazia parte: diretor, secretário, bedéis, assistentes, porteiros, inspetores internos e monitores da escola” (PINHEIRO, 2002, p.139-140). Foi com o modelo dos grupos escolares que se passa a fragmentar o ensino, em que cada professor passa a ser responsável por uma sala, e a cada horário, uma disciplina deve ser ministrada, surgindo assim, a escola seriada.

Conforme trata Saviani (2008, p.175), por um lado, a graduação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar, ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem. Essa homogeneização do ensino possibilitava um melhor rendimento escolar. Por outro lado, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, e controle do rendimento escolar.

Esse novo significado pedagógico dos tempos e espaços escolares foi sendo implementado de início nos espaços urbanos, no espaço rural permaneciam as escolas isoladas precarizadas. Assim, a população pobre continuava restrita às escolas que contavam com uma sala, um professor, que além de ministrar as aulas, era responsável pela alimentação e limpeza; sem pátios e quadras para jogos e exercícios; sem laboratórios, museus e bibliotecas, para diversificar as atividades de ensino, essa situação evidencia a história de exclusão da escolarização dos povos do campo. Ainda é importante destacar que, “o ensino nos grupos escolares, a exemplo do que também deveria ocorrer nas escolas isoladas, seria ministrado ao longo de quatro anos” (AZEVEDO; STAMATTO, 2012, p.107).

É a coexistência desses dois modelos de organização escolar: escolas isoladas de primeiras letras nas áreas rurais e grupos escolares na área urbana, uma organizada de forma não-seriada e outra organizada de forma seriada, uma com péssimas condições de funcionamento e outra com melhores condições de funcionamento, que demarca o caráter de classe da educação pública brasileira.

Considerando o modelo de modernização e de progresso nos centros urbanos, os grupos escolares apresentaram resultados acanhados, quanto à escolarização da população, dessa forma, os índices de analfabetismo na Primeira República foram mantidos inalterados.

Assim sendo, podemos inferir que até os anos de 1920, as elites mandatárias do poder econômico e político no Brasil entendiam que o trabalho desenvolvido pelas pessoas do campo não prescindia de escolarização, portanto, não se tinham a menor preocupação com o povo do meio rural. Isso nos dá a dimensão do grande problema que sempre envolveu a escola rural, pois, como diz Santos (2016, p.52, *apud* FONSECA, 1989, p.19) “vinculada ao sistema produtivo, a escolarização no espaço rural também serviu de suporte para a estruturação de uma sociedade desigual e de preparo mínimo de mão de obra, de acordo com as necessidades da divisão social do trabalho e dentro dos estreitos limites de sua utilidade econômica”. Nessa linha, a educação rural no campo sempre sofreu das piores condições de funcionamento.

Seguindo a linha histórica, em 1920, surgiu o que podemos caracterizar como o primeiro movimento em defesa da educação dos trabalhadores que habitam o campo, denominado de Ruralismo Pedagógico. Segundo Luiz Bezerra Neto (2016), em seu livro *Educação Rural no Brasil: do Ruralismo Pedagógico ao Movimento por uma Educação do Campo*, os pensadores Sud Menucci, Carneiro Leão e Alberto Torres etc., foram quem elaboraram as propostas que nortearam esse grupo.

Podemos citar como destaque, segundo Calazans (1993, p.v18-19), que esse movimento defendia a escola rural típica, acomodada aos interesses e às necessidades da região, como uma condição de felicidade individual e coletiva; segundo, como uma escola que impregnasse o espírito brasileiro, antes mesmo de lhe dar a técnica do trabalho racional de alto e profundo sentido ruralista, capaz desnordeá-lo à ação para a conquista, com a convicção de ali encontrar o enriquecimento próprio e do grupo social de que faz parte, e por fim, uma escola ganhando adeptos à vocação histórica, para o ruralismo que há neste país.

Portanto, o otimismo acríptico do Ruralismo Pedagógico defendia uma escola integrada ao meio local e regional e tinha como objetivo maior, promover a fixação do homem ao campo e conter o êxodo rural. Haja vista que, os grandes centros urbanos àquela época já

padeciam do crescimento das favelas, das doenças causadas pela falta de saneamento básico, da violência, bem como de problemas relacionados à baixa produção do campo, que ficava aquém dos interesses e da perspectiva do capital representado pelas grandes oligarquias.

Ruralismo Pedagógico estava ligado à modernização do campo brasileiro e contava com o apoio dos latifundiários, que temiam perder a mão de obra barata de que dispunham, e de uma elite urbana muito preocupada com o resultado da intensa migração campo-cidade e com as consequências desse inchaço das periferias das cidades (SANTOS, 2016, p.53, *apud* SOUZA,2014, p.103).

No que tange à abrangência do Ruralismo Pedagógico, mesmo as agências governamentais brasileiras não tendo a escola como uma meta dos seus programas educacionais, vale destacar que, as concepções do Ruralismo Pedagógico estavam umbilicalmente ligadas ao conteúdo dos programas propostos nos diferentes órgãos para desenvolver o meio rural brasileiro. Portanto:

A oligarquia rural foi forçada a admitir a necessidade de escolarização para os camponeses a fim de preservar seus interesses, pois naquele período a monocultura da cana-de-açúcar não necessitava de mão de obra especializada, mas a partir da monocultura do café ela se tornou necessária, além da industrialização que surgia para se opor a essa estrutura agrária hegemônica (SANTOS, 2016, p. 53, *apud* SOUZA, 2014, p. 103-104).

Observamos que dada a demanda de uma mão de obra um pouco mais especializada do campo, devido às necessidades da produção agrícola, tornou-se necessário a defesa e a oferta de uma escolarização mínima, resguardados a um certo avanço representado pela defesa de acesso à educação para os camponeses, que permitiu que o tema fosse inicialmente debatido pela a opinião pública, a única melhoria que se pode elencar ao movimento do ruralismo pedagógico é o prelúdio das campanhas de alfabetização, dado o nível alarmante de analfabetismo e as condições degradantes de sobrevivência do povo camponês e dos povos originários existente à época, e que ainda hoje, persistem na alta taxa de analfabetismo no Nordeste e Norte do Brasil, chegando a nos assombrar, como no genocídio dos indígenas Yanomamis e os casos de trabalho escravo nas vinícolas do Sul, deflagrados em janeiro de 2023.

No âmbito do Nordeste, podemos destacar, em 1934, a criação da primeira Escola Normal Rural do Brasil, em Juazeiro do Norte, no estado do Ceará⁷. Segundo Neto (2016), os educadores ruralistas defendiam a criação de escolas normais rurais, no sentido de valorizar o

⁷História de Juazeiro. Uma escola histórica. Disponível em: <http://historiadejuaezeiro.blogspot.com.br/p/educacao.html>. Acesso em 03 ago. 2023.

trabalho no campo como fator educativo essas escolas se transformaram em importantes polos de formação de professores, para atuar nas áreas rurais.

Sendo assim, a partir do ano de 1930, mais precisamente no ano de 1933, o processo de escolarização no meio rural passou a ser realizado por meio de campanhas, sendo a primeira delas, a Campanha de Alfabetização na Zona Rural. Nesse período, vivencia-se um momento do otimismo pedagógico, com mais facilidades de se fazer propostas e contar com pessoal disposto a desenvolver os projetos idealizados. Entretanto, como nas fases anteriores, era muito difícil manter o financiamento dessas iniciativas.

Inspirados pelas ideias da Escola Nova, corrente de pensamento inspirada na obra do americano John Dewey, que defendia uma educação obrigatória e laica para todos, que eram as aspirações do liberalismo burguês, foi publicado, em 1932, no Brasil, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, que reivindicava mais atenção do Estado para com as políticas educacionais. Essa vertente apresentava à escola novas concepções quanto à maneira de ensinar e aprender. Nesse momento, a educação apresenta-se como um novo caminho, capaz de conter a grande migração e evitar o colapso urbano. Para Santos (2016, p.55): “O Manifesto dos Pioneiros, em 1932, não diz respeito diretamente à educação no meio rural, entretanto, reconhece que a educação deve estar subordinada à natureza da realidade social em que se insere”.

Os postulados desse movimento renovador propunham a “superação das ideias tradicionais e sua substituição pelo ideário da pedagogia nova” (SAVIANI, 2013, p.15). O manifesto é um marco indicador dos educadores que formavam a Associação Brasileira de Educação – ABE, que disputaram de forma acirrada com o grupo de educadores ligados à igreja católica, a hegemonia no campo pedagógico, até meados da década de 1940.

A respeito da educação rural, a Constituição Brasileira de 1934 determinou em seu Art. 156, parágrafo único, que para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservaria, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação, no respectivo orçamento anual. No entanto, como para as elites dominantes, a educação para esses camponeses não tinha importância alguma, pois eles só lidavam com técnicas rudimentares, infelizmente, o avanço do texto da Lei nunca foi assegurado efetivamente.

No período Vargas, período de ditadura militar, de certa forma, observou-se, por um lado, uma preocupação com a Educação Rural, através da criação e da implantação de vários programas. Por outro lado, também houve uma preocupação dos organismos internacionais, quanto à educação no meio rural, que tencionava para se conter o avanço das organizações de

lutas camponesas no Brasil, além da tentativa do controle ideológico da população rural brasileira, conforme demonstrado na primeira sessão deste capítulo. Sendo assim, foi firmado um acordo no ano de 1945, entre o governo brasileiro e a Fundação Interamericana de Educação (IAF), a fim de alinhar essa questão.

Neste sentido, foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), órgão gerenciado pelo Ministério da Agricultura, a partir de 1947. Quanto aos programas desenvolvidos através da CBAR, conforme Santos (2016, p.56 *apud* CALAZANS, 1993, p.21), três programas merecem destaque, são eles: Centro de Treinamento, Semanas Ruralista e os Clubes Agrícolas.

É nos anos de 1940 e 1950 que ganha impulso, no Brasil, a doutrina do Nacional-desenvolvimentismo, que pretendia definir e realizar programas educativos, com objetivos de atingir as bases populares da maioria dos estados brasileiros. A esse respeito, teve destaque a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER).

Um dos objetivos da CNER e mais adiante do Programa de Extensão Rural, era a fixação do homem no campo. De qualquer modo, é bom que se diga, que com ou sem êxitos, esses programas não impediram o grande êxodo rural na década de 1960, que teve seu início nos anos de 1950, com a defesa feita pelos educadores ruralistas, de um nacionalismo que realizaria a fixação do homem no campo, por meio da educação.

No campo da CNER, e para atender aos interesses do imperialismo norte-americano e ao capital presente no campo, a Constituição Brasileira de 1947 determina em seu Art. 166 que, “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter o ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes” (BRASIL, 1947).

Nessa perspectiva, observamos que o Estado brasileiro, nesse momento, deixa de oferecer essa educação como um direito elementar aos camponeses e passa essa responsabilidade à iniciativa privada. Portanto, o resultado foi uma educação cada vez mais ausente do campo, quando essa existia, funcionava de forma precária, além de desconsiderar elementos de ordem política e cultural da classe trabalhadora do campo.

Já o Programa de Extensão Rural surge para tencionar a transformação do campo brasileiro, através de intensivo programa educativo de base norte-americano pós-guerra. Para Leite (1999, p.34), o programa apresentava uma forma de educação e de organização socioprodutiva, que permitia a proliferação de um tipo de escolaridade informal, cujos

princípios perpetuavam a visão tradicional colonialista-exploratória, com uma rotulação liberal moderna, pois,

Embora a preocupação aparentemente fosse que os camponeses adquirissem conhecimentos para entenderem melhor o meio em que viviam, aumentassem a produtividade do trabalho e a participação mais efetiva na comunidade, os objetivos maiores eram de transformar os agricultores em potenciais consumidores de mercadorias industrializadas e de preparar parte da força de trabalho agrícola, deslocando-a posteriormente para o meio urbano para contribuir com a produção industrial (BOGO, 2014, p.186).

De forma geral, todos esses programas tentaram adaptar a classe trabalhadora à nova ordem do sistema produtivo agrícola, em que através do discurso de garantia do direito à educação, eles trataram de experiências que alcançaram territórios definidos pela elite agrária e funcionaram de acordo com seus interesses. Assim, continuavam com os ideários coloniais e escravocratas sobre educação rural, com suas concepções inócuas e sem sentido para o morador da zona rural, pois o que aprendiam nos bancos escolares era de pouco valor para eles, já que trabalhavam mesmo era com a enxada, ordenhando vacas, plantando e colhendo, garantindo o próprio sustento, sendo a escola rural baseada numa concepção utilitarista, de quem trabalhava na roça não queria ou via necessidade de aprender a ler, escrever ou contar, considerado coisa fútil.

Como reflete Neto (2016, p.13):

Nesse contexto, discute-se os argumentos dos ruralistas de que a pedagogia poderia servir como mecanismo de fixação do trabalhador rural em seu habitat, no entanto, entendo que não bastaria um projeto pedagógico para a fixação do professor e do aluno no campo, mas uma política econômica que viabilizasse a produção agrícola, apoiada por uma reforma agrária que garantisse a posse da terra e os preços dos produtos, bem como o acesso aos meios de produção.

Para esse autor, esse projeto de fixação do homem no campo pela pedagogia esteve presente em várias partes do mundo, incluído América Latina, dessa forma, é preciso compreender a conjuntura política e econômica que determinaram esse momento histórico, que fez brotar “tanto interesse” em desenvolver a educação formal para a classe trabalhadora do campo.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) foi elaborada no ano de 1948, nesse momento, o país vivia todo esse otimismo pedagógico, em que se pregava que, a educação era a solução para todos os problemas brasileiros, ainda assim, na prática, sua tramitação no Congresso Nacional durou treze anos. Só no ano de 1961 foi promulgada a primeira LDB nº

4.024. A essa época, quando da sua promulgação, o país já estava vivendo uma condição denominada de realismo na educação.

Nos artigos 32, 57 e 105 a Lei tratava de forma específica do ensino rural e a formação do professor para esse ensino. Essa Lei determinou em seu Art. 29 que, “cada município fará anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária” (BRASIL, 1961). Ao deixar sob a responsabilidade do município a organização e a estruturação da escola do Ensino Fundamental no espaço rural, com a Lei nº 4.024/61, o governo central se omitiu quanto à escola no campo. Haja vista que, grande parte das prefeituras municipais do interior do Brasil, eram, e de uma certa forma ainda hoje são, desprovidas de recursos humanos e financeiros para tal fim. Assim sendo, o sistema formal de Educação Rural, tanto do ponto de vista pedagógico, como administrativo e financeiro, continuava a funcionar de forma precária.

Ainda nos anos de 1960, ao invés de incentivar a permanência dos camponeses no campo através da educação, o que se viu foi o inverso, ou seja, a retirada desses camponeses para se dar lugar aos modernos processos tecnológicos surgidos com a modernização da agricultura, para beneficiar o grande capital que avançava com velocidade no campo brasileiro. Assim, foi sendo fragilizado o campesinato e dando estímulo ao êxodo rural.

No que concerne à Educação Rural, essa sempre foi associada ao modelo capitalista de ocupação da terra e de produção agrícola adotado no Brasil, e, portanto, sempre identificado com o movimento que se propõe a conservar a relação capital-trabalho no campo. Assim, de acordo com Ribeiro (2013) a Educação Rural, caracteriza-se pela:

a) negação dos agricultores enquanto sujeitos de direitos, de cultura e de conhecimentos relacionados ao trabalho da e com a terra; b) domesticação e controle dos professores e filhos dos agricultores para que incorporem o modelo de produção agrícola norte-americano; c) Controle da força de trabalho para que, na primeira metade do século XX, principalmente no período posterior à 1ª Guerra Mundial, os trabalhadores rurais não abandonassem o campo todos de uma vez, gerando conflitos nas áreas urbanas; d) Exclusão social, principalmente da escola, por anular os saberes e a cultura próprios do modo de vida e trabalho dos agricultores, impondo o modelo europeu de educação e a cultura urbana, de classe média branca e cristã (p.103-104).

Em contraponto a essa realidade, algo precisaria ser feito e nesse sentido, esse modelo de Educação Rural desenvolvido até esse momento histórico passa a ser questionado, e a pauta da educação dos camponeses é incluída na dinâmica de luta pela terra e pelo trabalho. Assim, como tentativa de superação do descompasso dessas experiências de Educação Rural, surge organizada pelos movimentos sindicais e populares do campo, os Centros Populares de Cultura (CPC), e mais tarde, o Movimento Educacional de Base (MEB).

Esses movimentos tiveram como sustentação ideológica o trabalho desenvolvido pelos sindicatos dos trabalhadores rurais, das Ligas Camponesas e de muitas outras entidades, inclusive partidos de esquerda, que lutavam a favor dos camponeses. Vale ressaltar que, o resultado mais representativo da luta desses movimentos sindicais e populares do campo foi a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural⁸, Lei nº 4.214/63, pelo presidente João Goulart, em 2 de março de 1963.

Esse movimento teve o grande educador Paulo Freire⁹, como o intelectual mais representativo, tendo sido ele, um dos primeiros presos políticos do Golpe Militar de 1964, que depois de 75 dias preso, obrigou-se ao exílio no Chile, sendo durante sua permanência nesse país, que ele escreveu sua principal obra, a *Pedagogia do Oprimido* (1968).

Assim, após o Golpe o militar de 1964, por meio da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, contrapondo-se completamente as experiências acumuladas pelos movimentos sindicais e populares do Campo, o regime militar cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que funcionou até 1985. Esse programa chegou ao campo de forma mais precária do que nas cidades e se propôs a fazer uma alfabetização que não atingiu níveis adequados.

Mais à frente, pelo Mobral não ter atingido o seu objetivo e os números de analfabetismo no campo continuar alto, o governo cria para o campo o Programa de Expansão da Educação no Meio Rural do Nordeste (EDURURAL/NE). Esse programa foi financiado pelo Banco Mundial (BM) e funcionou de 1980 a 1985. Segundo o Art. 2º do Decreto de nº 85.287, de 23 de dezembro de 1980, que cria o programa. O EDURURAL/NE terá como objetivo a expansão das oportunidades educacionais e a melhoria das condições da educação no meio rural do Nordeste, bem como, o fortalecimento do processo de planejamento e administração educacionais. (BRASIL, 1980).

⁸O Estatuto do Trabalhador Rural (ETR) estende para os assalariados do campo os direitos dos trabalhadores urbanos: sindicalização, salário mínimo, férias, repouso semanal remunerado, aviso prévio e indenização. O estatuto também prevê medidas de proteção especial à mulher, às crianças e aos adolescentes. É a primeira lei da história brasileira a intervir efetivamente nas relações de trabalho no campo. O ETR seria revogado dez anos depois, já na fase mais violenta da ditadura militar (MEMORIAL DA DEMOCRACIA, 2023) Disponível em: <https://memorialdademocracia.com.br/card/campones-ganha-protECAo-de-estatuto>. Acesso em: 15 nov. 2023.

⁹Paulo Reglus Neves Freire, nasceu em 1921, no Recife-PE, uma das regiões mais pobres do país, mesmo tendo sido uma das maiores regiões produtoras de açúcar, desde o período colonial. Assim, desde muito cedo, conviveu de perto com as dificuldades dos trabalhadores do campo. Dentre suas primeiras experiências de alfabetização, está a de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963. Contudo, só em 2009, com base em um pedido feito em 2007, pela sua viúva Ana Maria Araújo Freire, foi que a Comissão de Anistia do Ministério da Justiça, em nome do governo brasileiro, concedeu o título de – Anistiado Político brasileiro – sendo esse um pedido de desculpa pela perseguição política feita pelo Estado. No dia dessa declaração, o relator responsável pelo processo, Edson Pistori, afirmou que “esse pedido de perdão se estende a cada brasileiro que, ainda hoje, não sabe ler sua própria língua” (GADOTTI e ABRÃO, 2012, p. 10).

Esse projeto foi desenvolvido em todos os estados do Nordeste, realizado em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) e a Fundação Carlos Chagas (FCC), mais à frente voltaremos a tratar desse projeto, pois essa, é considerada a experiência pioneira que vai dar início aos processos de avaliação em larga escala, nele, foi realizada avaliação por amostras dos sistemas de ensino dos municípios, através de levantamento de dados e aplicação de teste “com crianças em nível de segundas e quartas séries do ensino fundamental, considerando sua pertinência à zona rural em classes, em geral, multisseriadas” (GATTI, 2013, p. 52).

A educação no meio rural, através das escolas com salas Multisseriadas, de 1^a a 4^a séries, existia de forma quase exclusiva até 1980. Já o ensino de 5^a a 8^a séries do fundamental e médio praticamente não existia no campo. Ao passar dos anos, a partir da orientação dos organismos externos e suas estratégias de desocupação do campo, as salas multisseriadas foram sendo substituídas por escolas polos ou nucleadas, onde as crianças passaram a ter que se deslocarem longas distâncias para terem acesso à escola.

A década de 1980 foi marcada por mudanças significativas na sociedade brasileira, a promulgação da Constituição Federal de 1988 era a garantia de direitos sociais, reivindicadas pela sociedade civil organizada, buscando por seus direitos, principalmente, aqueles garantidos por lei, especialmente os descritos no seu Capítulo III, que trata do direito à Educação, nos seus artigos 205, 206 e 208 (LEITE, 2002).

Segundo a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos, como fica claro no artigo 205, que descreve que "A educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Esse é um dos artigos que coloca a educação como responsabilidade do Estado e de toda a sociedade, no sentido da sua formação humana, da sua preparação para a vida democrática e para exercer uma atividade profissional. Embora a Constituição Federal de 1988 fale sobre o direito de todos à educação, a realidade posta às necessidades dos moradores do campo diverge da letra da lei.

O ensino em salas multisseriadas ocorre em situações determinadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, sendo orientado também pelos parâmetros curriculares e de outros marcos legais vigentes em nosso país. A LDB 9.394/96, que regulamenta todo o sistema educacional do país, diz no seu art. 23 que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem máxima recomendar (BRASIL, 2000, p. 19).

Como citado acima, é permitida a modalidade de ensino não seriado, de acordo com determinados critérios e sempre no sentido de garantir o direito à educação. A LDB de nº. 9394/96, quanto à educação no meio rural, “embora tenha sido um avanço significativo para a Educação do Campo, no art. 28 determina a *adaptação* da educação à realidade do campo. Propõe um mero ajuste da educação existente para as Escolas do Campo”. (SOUZA, 2014, p.129). Essa determinação de adaptar a educação oferecida para o povo do campo, historicamente, representou: escolas com péssimas condições estruturais, falta de materiais, profissionais mal remunerados e sem direitos trabalhistas reconhecidos.

O histórico que realizamos até aqui, sobre a educação rural, teve seu início nos anos de 1910/1920, “por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/1920” (LEITE, 2002, p. 28). Nesse movimento, na busca por melhores condições de vida e ludibriados com os discursos da era industrial, as pessoas deixavam o campo indo aos grandes centros urbanos. Leite (2002) resume que:

A Educação Rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade” (2002, p.14).

Foi com a criação dos primeiros assentamentos rurais federais e estaduais, fruto, principalmente, da luta pela reforma agrária, encabeçadas pelos movimentos populares e sindicais, que esses trabalhadores rurais, agora com a concessão de terra para trabalhar de forma coletiva e individual, dão início a uma série de reivindicações, para conseguirem sobreviver com condições dignas como camponeses, dentre as demandas principais estava a educação, mas não mais a educação rural e todo seu sentido de dominação e exploração. Agora baseada em experiências educativas desenvolvidas nessas áreas de reforma agrária, surge a luta por uma educação do campo para a classe trabalhadora do campo. Assim:

Em 1998, como resultado desse processo, o MST, em parceria com a Universidade de Brasília (UNB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), realizou a 1ª Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, que reuniu mais de 700 educadores de assentamentos

rurais e de instituições universitárias que vinham atuando em projetos de educação em assentamentos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 16).

Segundo esses autores, esse evento é um marco histórico, foi uma espécie de “batismo coletivo” da luta pelo direito à educação dos trabalhadores do campo. Esses setores da sociedade de forma organizada e respaldados na lei, buscaram por soluções dos seus problemas educacionais, foi assim que os movimentos populares e sindicais do campo iniciaram há 25 anos atrás, suas reivindicações para garantir o direito constitucional à educação para a classe trabalhadora do campo, Caldart (2009) declara que:

[...] a educação do campo tem como protagonistas principais os “movimentos sociais camponeses em “estado de luta”, com destaque ao MST. E diz ainda que a Educação do campo é para os trabalhadores “pobres do campo”, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra o descaso com a educação dos sujeitos campesinos (p. 41).

Os movimentos populares e sindicais do campo, no decorrer da história do nosso país, tiveram um papel fundamental, para que a população que vive no campo pudesse conquistar as oportunidades que lhes eram de direito, nessa correlação de forças, reivindicaram e buscaram a efetivação da educação para o povo do campo. Segundo Arroyo (2004, p.5), “o direito à educação não acontece por si só. É um dos direitos mais entrelaçados com a totalidade da produção da existência”. Sendo o direito à educação inseparável da totalidade dos direitos humanos.

De acordo com Caldart (2004), em seu livro *Pedagogia do Movimento*, o campo tem suas particularidades culturais e toda uma dinâmica econômica e social, estando em constante processo de transformação. Foi dentro desse contexto que surgiu a luta dos Sindicatos Rurais e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que, dentre suas principais reivindicações, passam a questionar a estrutura escolar e as concepções pedagógicas utilizadas nas escolas rurais. Segundo a autora, surge no campo, uma dinâmica social, que coloca em primeiro plano uma pedagogia para a formação humana, em relação às lutas sociais e mais especificamente, à luta pela reforma agrária.

A escola do campo precisa de um currículo escolar que atenda a sua demanda de uma educação voltada para a formação humana, com um currículo baseado nos conhecimentos científicos historicamente acumulados pelas sociedades humanas, junto com valores éticos e morais que promovam a emancipação humana. Além do respeito às práticas culturais e aos modos de produção/reprodução camponesa e dos povos originários, no sentido de reduzir as desigualdades sociais existentes no campo, ou pelo menos garantir que esses sujeitos reflitam

criticamente sobre a situação em que vivem e que é determinada econômica e socialmente pelo modelo capitalista neoliberal.

A proposta de educação do campo tem por objetivo ofertar um ensino dos conhecimentos científicos, juntamente com o ensino das suas práticas produtivas e modos de vida da cultura camponesa, construindo assim, um currículo que atenda às necessidades dos sujeitos que vivem no campo. Buscando qualificar de forma efetiva esses indivíduos, valorizando a cultura do campo, oferecendo oportunidade de melhorias na qualidade de vida da coletividade, com um ensino voltado para conseguir superar essa realidade (ARROYO, 2004). Já que,

o processo de escolarização no meio rural brasileiro ao longo dos anos foi-se constituindo de forma descontínua e desordenada “coerente com um projeto de desenvolvimento capitalista urbano-industrial, essas iniciativas são entendidas como contrárias e excludentes aos interesses dos povos do campo” (ARROYO, 2011, p. 28).

A universalização do acesso ao ensino de qualidade para os povos do campo passa também por uma escola pública de qualidade, gratuita e socialmente referenciada e comprometida com os trabalhadores do campo e pela valorização da cultura dos diferentes sujeitos a quem a escola se destina, na democratização das relações escolares e no enraizamento do princípio educativo do trabalho no cotidiano da escola.

Segundo Caldart (2009), o povo do campo está definindo sua própria educação, que está caracterizada pelos seguintes aspectos:

Luta por políticas públicas que garantam o direito a uma educação que seja no e do campo; os sujeitos do campo querem aprender a pensar sobre a educação que lhes interessa enquanto seres humanos provenientes de diferentes culturas, constituintes de uma classe trabalhadora do campo, sujeitos de transformações necessárias, cidadãos do mundo; a educação do campo se faz vinculada às lutas sociais do campo, uma realidade de injustiça, desigualdade e opressão que exige transformações urgentes; a educação do campo se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos: pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias etc. (p.170).

Compreende-se, em consonância com o Parecer nº36/2001, do Conselho Nacional de Educação (CNE), através de sua Câmara de Educação Básica, que trata das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, que é um direito dos sujeitos do campo, um ensino pensado para o campo, que leve em consideração suas formas de produzir, de viver e sua cultura. Sendo assim, essas diretrizes se mostram como um importante instrumento para a construção de uma educação pública de qualidade e gratuita, que represente,

respeite e valorize a diversidade presente no campo, contribuindo de forma positiva para uma sociedade cada vez mais justa, solidária e igualitária.

O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) estabelece um valor diferenciado quanto ao custo-aluno para as Escolas do Campo. No entanto, o que se percebeu foi que há por parte dos municípios uma priorização das escolas do meio urbano, em detrimento das escolas do meio rural.

Hoje, contamos com toda uma legislação que propõe que a universalização do acesso à escola deva corresponder a todas as áreas do conhecimento que compõe o currículo e atenda às reais necessidades dos alunos do campo. Desse modo, o decreto 7.352/10 tem garantido como princípio, a

valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 2010).

Contanto, o que vemos nesta linha do tempo é que a prática se contrapõe à realidade, uma vez que todas as escolas, sejam elas urbanas ou rurais, seguem um processo de relativização do currículo, com base nos conhecimentos científicos historicamente desenvolvidos e que definem a base científica que determina a organização da sociedade atual, relegando ao trabalho pedagógico dos professores, o relativismo cultural, a transmissão mecânica e a crítica dos conteúdos da área de Português e Matemática, quase que de forma repetitiva.

Concluimos que existe uma produção bibliográfica considerável sobre educação rural, tanto tratando sobre o seu histórico, a importância de valorização das visões de mundo e dificuldades de sua sobrevivência através do trabalho agrícola e até o currículo. No entanto, agora, constatamos que as pesquisas estão concentrando os esforços, no tocante a tratar do acúmulo das experiências educativas dos movimentos populares e sindicais, principalmente as experiências acumuladas pelo MST, sobre o Movimento por uma educação do campo.

Ainda com base nas reflexões de Neto (2016), é possível encontrar similaridades entre as ideias do Movimento do Ruralismo Pedagógico e o Movimento por uma Educação do Campo, quando suas propostas pedagógicas dão ênfase que uma educação voltada a realidade do campo pode contribuir para a fixação do homem no campo, quando partimos de uma leitura do materialismo histórico-dialético, sabemos que o que determina a fixação do homem no

campo, são as condições econômicas, com políticas voltadas para os trabalhadores do campo e não somente através da pedagogia.

[...] não é a pedagogia implantada no campo a responsável pelo êxodo no setor, pois não cabe a esta a incumbência de fixar o homem nesse ou naquele meio. Se as condições econômicas não forem favoráveis à manutenção dos trabalhadores rurais na roça, não há pedagogia que garanta sua permanência na área. Por ser a economia que determina, em última instância, as formas de organização de um povo, somente ela, mediada pela política, poderia fazer com que o trabalhador rural passasse a ter acesso à terra, aos equipamentos agrícolas e às condições de sobrevivência favoráveis que pudessem mantê-lo em sua atividade agrícola (NETO, 2016, p. 09).

A passagem acima infere que, em parte, os princípios do ruralismo pedagógico vão ao encontro de algumas propostas defendidas hoje. Assim, trazemos esse fato, não no sentido de não considerar que o movimento histórico é feito por continuidades, rupturas, retrocessos e superação do processo de desenvolvimento da história, mas considerando que a maior parte das propostas defendidas pelos pensadores ruralistas, na primeira metade do século XX, não chegou a se efetivar e as condições precárias dos trabalhadores do campo se mantiveram inalteradas. O preponderante, de fato, não seria uma educação que reafirmasse os valores do campesinato e sim, a defesa do direito à educação por parte da fração da classe trabalhadora do campo, com as melhores condições materiais e os conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos disponíveis, com o objetivo de formar e instrumentalizar os sujeitos históricos, para lutar pela transformação iminente da sociedade.

Dado a necessidade de aprofundamento desse debate para a pesquisa em questão, no próximo e último ponto deste capítulo, vamos tratar dos princípios defendidos pelo movimento da educação do campo, com suas contradições e possibilidades históricas, já que movimentos populares como o MST, na sua atuação, apontam para a necessidade de construção de um novo projeto de homem e de sociedade de base socialista, possibilidade nunca apontada pelos ruralistas, que defendiam uma proposta capitalista e nacionalista de país.

3.3 Educação do Campo: contradições inerentes e as possibilidades existentes

Esta tese trata da problemática específica do processo de avaliação das classes multisseriadas do campo no Ceará, tomando como base a organização e o funcionamento dessas salas e o sistema de avaliação por resultados desenvolvido no Estado do Ceará, para isso, é preciso analisar a concepção de formação humana, de caráter mais geral, e em particular, a

formação dos trabalhadores do campo, através de um breve histórico da educação no meio rural, no Brasil, para com isso, aprofundar a crítica acerca da proposta da Educação do Campo.

Especificamente, quando se trata das políticas públicas e das experiências educativas desenvolvidas, bem como do conhecimento científico produzido sobre a Educação do Campo no Brasil, estes têm sido implementados e discutidos em alguns setores da sociedade, que estão envolvidos com essa temática. Movimentos Sociais, Secretarias de Educação, Ministérios [da Educação (MEC) e do Desenvolvimento Agrário (MDA)] e Universidades Públicas são os mais representativos.

Hoje, além das experiências em escolas dos assentamentos e das comunidades rurais desenvolvidas pelos movimentos sociais, das escolas Famílias Agrícolas (EFAs), organizadas por sindicatos rurais, associações de agricultores e setores da Igreja, foram desenvolvidas políticas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO); a criação nas Universidades Públicas das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOC); programas de pós-graduação. As pesquisas mostram que existiam, em 2011, aproximadamente 160 grupos de pesquisas cadastrados no Diretório de Grupos do CNPq, bem como uma vasta produção acadêmica sobre o assunto, conforme estudos sobre o estado da arte da Educação Rural e da Educação do Campo, feitos por Damasceno e Beserra (2004), Cardoso e Jacomeli (2010), Souza (2009); Vendramini (2008).

Segundo Caldart (2023), considera-se como marco histórico do surgimento do debate da Modalidade Educação do Campo, a I Conferência Nacional “Por uma Educação básica do Campo”, que ocorreu de 27 a 31 de julho de 1998, em Luziânia, Goiás. Evento que se tornou um marco, por representar todo um processo de luta, fruto de todo o acúmulo histórico realizado pelos Movimentos e pelas organizações Populares do Campo, que permitiu chegar até a realização desse evento. A autora destaca que mais que o evento em si, aquele momento representou a deflagração da gravidade da realidade “do país, do campo, da educação e das escolas”, o qual não foi centrado somente nos problemas, mas nas lutas e nas práticas educativas que tinham para compartilhar, o que permitiu agir sobre a materialidade, que mesmo contrária aos interesses da classe trabalhadora do campo e permeada por contradições, oportunizou a congregação das possibilidades históricas que estavam em curso na luta de classes.

Indicar o marco inicial desse debate e de certa forma, apresentar alguns exemplos do acúmulo histórico desse legado político-pedagógico, passados 25 anos, acarreta a responsabilidade que “temos o desafio de lapidar mais o nosso método de análise coletiva da

situação atual. [...] A realidade histórica com a qual trabalhamos está mais complexa” (CALDART, p.01, 2023). Vivemos uma crise estrutural do Capital, de ordem mundial, por isso, precisamos compreender as contradições e atuar de forma que a realidade se movimente a favor das necessidades humanas de toda a classe trabalhadora.

Observa-se que o surgimento desse debate, ainda na década de 1990, foi um período em que ocorreram diversos enfrentamentos das forças progressistas, e também se alinha à produção teórica dessa época, de crítica ao modelo neoliberal e de contrarreforma do Estado dos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que vão imprimir a forma, das duas primeiras décadas do século XXI, a chegada do primeiro governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, e os próximos três governos do Partido dos Trabalhadores (PT) mostram que durante todo esse período, não ocorreu grande alteração da natureza do projeto societário, e foi feita a opção por realizar governos desenvolvimentistas. Para Albuquerque (2011 *apud* FRIGOTTO, 2011, p.38), esse período “representou uma continuidade essencial da política macroeconômica dos governos FHC, [...] e que as medidas compensatórias não se vinculam à radicalidade que vai muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista, sem confrontar as relações sociais dominantes”.

Vejam que as contradições que envolveram a conjuntura histórica desse início de século iriam dar espaço para rearticulação da burguesia, com o Golpe de 2016, que derrubou o segundo governo da Presidenta Dilma Rousseff, do PT e deu terreno para o governo de extrema direita de Jair Bolsonaro, que quase faz sucumbir nosso curto período de democracia representativa, inaugurado com a constituição de 1988.

Os efeitos mais imediatos, em se tratando da política educacional, foram no sentido de priorizar o desenvolvimento de políticas sociais de forma genérica, para a população mais pobre e compor acordos que atendessem a classe dominante, “não disputou um projeto educacional antagônico, nem no conteúdo, nem no método, nem na forma” (ALBUQUERQUE, 2011, p.38). Apesar dos ganhos em políticas exemplificadas acima, os efeitos da forma como os governos do PT procuraram manter sua governabilidade foram analisados sob a seguinte ótica:

Estes fatores explicam tanto por que a produção teórica da década de 1990, produzida no processo dos diversos enfrentamentos políticos das forças progressistas, não foram apropriados por diversos setores sociais ligados à educação; quanto porque houve a fragmentação e o abandono por grande parte dos setores críticos organizados da área na disputa da direção das políticas educacionais, ao que Frigotto apresenta uma crítica severa. Por um lado, o purismo teórico que considera reformismo qualquer possibilidade de avanço, ocasiona um imobilismo, e por outro, abre espaço para os oportunistas subordinarem as políticas educacionais aos seus interesses (ALBUQUERQUE, 2011, p.38).

Dessa forma, essas questões colocadas pela conjuntura política dos últimos 25 anos, servem para também alertar que, antes de debater as contradições e as possibilidades da Educação do Campo, como uma modalidade específica no campo educacional do país, com todo um arcabouço legal existente, embora longe de ser cumprido, retratam uma realidade geral da educação brasileira. Ainda, que não se pode negar as experiências que foram desenvolvidas na Educação do Campo e renunciar a estudos críticos e que ao mesmo tempo, deem subsídios teóricos que fortaleçam a formação científica e política dos trabalhadores do campo.

A partir dos posicionamentos dos teóricos e dos autores que sustentam este estudo, salientamos que, a perspectiva a ser adotada na educação do campo deve ser uma perspectiva de classe, como resultante de situações objetivas, na natureza e na sociedade, situada nas relações concretas de contradição da sociedade, sob o modo de produção capitalista e do desenvolvimento do capitalismo no campo.

Importante salientar que, ao tomar como referência o método do materialismo histórico-dialético, temos que ter o rigor de análise para estudar a questão agrária e as propostas político-pedagógicas da Educação do Campo, sem recair no esvaziamento teórico do ecletismo pós-moderno que vivenciamos na academia e de forma massificante na educação brasileira, que reforçam a ideologia dominante das filosofias idealistas – no mais, isso exige de mim, enquanto pesquisadora, um grande esforço, dadas as condições objetivas em que se desenvolve a pesquisa que é o trabalho, o estudo, a vida familiar, dentre outras condições. Isso porque as contradições precisam ser analisadas com relação direta na totalidade, dessa forma “pensar um projeto de educação do campo pressupõem a sua sustentabilidade, em termos econômicos, sociais, culturais e ambientais (VENDRAMINI, 2008). Essa forma de análise condiz com os pressupostos do materialismo histórico-dialético, tendo em vista que “para a dialética marxista, o conhecimento é totalizante e a atividade humana, em geral, é um processo de totalização, que nunca alcança uma etapa definitiva e acabada” (KONDER, 1998, p. 34).

Para Vendramini (2010):

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, consideramos a educação do campo como uma particularidade do universal. Para compreendê-la, precisamos usar o recurso dialético, com base na conexão entre o geral, o específico e o particular. Um conhecimento rigoroso, o qual deve ser base do processo de ensino-aprendizagem nas escolas, configura-se, segundo Moraes (2000), como uma oscilação permanente entre as partes e o todo, entre o abstrato e o concreto e entre o singular e o universal. “Afirmar a realidade como totalidade – um todo processual, contraditório e complexo – não significa compreendê-la como uma unidade indiferenciada na qual os momentos particulares seriam suprimidos ou os fenômenos concretos desapareceriam.” (idem, p.23). Consideramos que a educação do campo é uma abstração se não for considerada

no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade (p.4-5).

Assim, estaríamos dando margem, pelos próprios pesquisadores e educadores brasileiros, conforme aponta Frigotto (2011), para duas consequências: o primeiro, que incide na produção intelectual dos efeitos do modelo da acumulação flexível, que se expressa num processo produtivo fragmentado e disperso no espaço e no tempo, em que tudo é efêmero e fugaz, que leva a tempos de incerteza do futuro da sociedade, quando na verdade conforme aponta Chauí (2003), vivemos tempos de insegurança; e o segundo efeito, é que, como intelectuais, devemos enfrentar a lógica mercantil da universidade operacional, e uma das armas que temos para isso é a necessidade de estudarmos os clássicos, para enfrentarmos a intoxicação de informações provocada pelo produtivismo exacerbado, no meio acadêmico, na contemporaneidade.

Diante dessa realidade, constata-se a negação e o esvaziamento do conhecimento e da ciência, como categorias essencialmente ontológicas, amparando-se em concepções de caráter pseudoconcreto, o que exige uma concepção de formação e de educação da classe trabalhadora do campo e da cidade alicerçada na ciência e no método revolucionário.

Kosik(1976) auxilia, quando afirma que:

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais (p. 13).

Nas relações em que a pseudoconcreticidade se estabelece, ou como afirma Saviani (1983, p.21), “quando o homem considera as manifestações de sua própria existência como algo desligado dela”, ou seja, como algo independente do processo histórico que as produziu, ele está vivendo no mundo da aparência.

Essa problemática se relaciona com a necessidade de superação da mera aparência fenomênica dos complexos problemas científicos e filosóficos, tendo em vista que a atividade cotidiana não fornece instrumentos imediatos para superação dos limites do pensamento e das práticas dos indivíduos ao mundo da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976). Assim, convém salientar que, o mundo não é irreal, nem ilusório ou paralelo, e a realidade não conhecida, ignorada, não apropriada pelo pensamento existe, embora não seja verdadeiramente concreta

para o indivíduo. Diante disso, podemos afirmar para que se efetive a concreticidade acerca do que é necessário aos seres humanos conhecerem, é preciso destruir a pseudoconcreticidade.

Nesse prisma, convém destacar que, o esvaziamento teórico é tão forte, e a formação oferecida aos educadores no Brasil é tão frágil e descomprometida com a apropriação dos conhecimentos científicos e filosóficos, que é preciso sempre que necessário nesta pesquisa, situar qual o método nos fundamenta. Vez que, nas palavras do grande teórico Florestan Fernandes (1980): “O intelectual não cria o mundo no qual vive. Ele faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo, como ponto de partida para a sua alteração real” (p.252). É esse o compromisso com a nossa função social, enquanto pesquisador, qual seja, da produção de conhecimento que contribua com a compreensão verdadeira do mundo e não das abstrações idealistas e ou a empiria do senso comum, que mantém a classe trabalhadora conformada com sua condição de exploração.

Existe um vasto conjunto de estudos sobre o mundo rural brasileiro, com destacadas pesquisas, como as de José de Sousa Martins, Leonilde Medeiros, Ricardo Abramovay e José Eli da Veiga, que são utilizados como referência por nossa comunidade acadêmica, principalmente, na área dos estudos da Sociologia Rural e no campo das Ciências Agrárias. Tornando-se fato notório que a realidade agrária do país é parte fundante para a compreensão da formação social do Brasil.

Uma questão que foi demonstrada como consenso e já tratada na seção anterior deste capítulo é a importância das lutas pela terra, travadas pelos trabalhadores rurais organizados coletivamente, baseado nesse consenso, revelado pela análise crítica que fizemos da nossa história, podemos inferir que no final da década de 1990 e início da primeira década do século XXI, surgiu no Brasil, um movimento social no campo, que vai apresentar uma estratégia de maior radicalidade, que é o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Esse movimento ainda hoje se apresenta como um ator coletivo de grande visibilidade resultado de engenhosas iniciativas de luta, como as massivas ocupações de terra, que trouxe grande visibilidade na mídia, também porque conseguiu articular aliança com setores da classe média formadores de opinião, que garantiu que ele se tornasse o maior movimento social do chamado “campo popular”, que tem grande ressonância para a criação de uma alternativa radical da luta de classes, que possa servir para disputa de hegemonia política da classe trabalhadora, como indica Meszáros (2002, p.33) “o movimento Sem-Terra no Brasil, que continua a afirmar seus objetivos com grande rigor e coragem, gerando ecos em diferentes partes do mundo”.

Essa constatação sobre o que representa a atuação política de movimentos como o MST, também defendida por intelectuais como Gaudêncio Frigotto e Luiz Carlos de Freitas, leva à necessidade de considerar, sendo movimentos como esse, os responsáveis pela origem histórica da Educação do Campo, fazer duas observações que embasam o trabalho de tese de Albuquerque (2011, p.41): a origem de classe (trabalhadora em luta) dessa proposição; e seu conteúdo (fundamentos filosóficos, ideológicos, políticos e pedagógicos), que vem sendo disputado em meio à luta de classes. D'Agostini (2012, p.1) salienta a importância do MST, ao afirmar 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”, com o objetivo de que “o estado assumisse a educação pública no/do campo, tomou a dimensão de política pública”.

Importante lembrar que, organizações, como a CONTAG, que está presente em todos os municípios brasileiros, através dos sindicatos rurais e dos movimentos dos povos originários, como o movimento Quilombola e dos Povos Indígenas, vem disputando representatividade política, que também fazem parte da construção desse debate e que seus intelectuais orgânicos, embora não trazendo para o centro do debate a categoria fundante da luta de classe, foram atores coletivos, que têm suas lutas e bandeiras subalternizadas na História oficial do nosso país e que compõem a aliança estratégica da classe trabalhadora em luta.

Marlene Ribeiro (2013) nos lembra que temos que nos atentar sobre “[...] a definição do que tem sido caracterizado como sujeito histórico de transformação social[...]” e que devemos nos preocupar com isso. “Isso porque, nos perguntamos: onde colocar os povos indígenas com suas organizações culturais, suas linguagens, mitos e formas de luta?” (p.47). A referida autora vai primeiro resgatar as críticas de Thompson (1981;1984) sobre que a “consciência de classe seja resultante do domínio da teoria revolucionária, transmitida por uma vanguarda, explicitada na obra de Lenin, *Que fazer?* (1982). Esse autor considera que Lenin fez uma leitura “pessimista, quanto à possibilidade de os operários, por eles mesmos, adquirirem consciência de classe, e elitista, como referência à educação política ao confiar essa tarefa a uma vanguarda, um grupo reduzido de intelectuais que dominavam a teoria revolucionária.” (p.45).

O marxismo clássico de maneira geral reservou o papel de sujeito histórico de transformação social, somente ao proletariado. É Gramsci, que vai trazer o conceito de classes subalternas, sobre o qual Ribeiro (2013) nos responde,

As questões apresentadas por algumas leituras, feitas acerca dos movimentos camponeses, que não os consideram como capazes de protagonizar transformações sociais a não ser atrelados aos movimentos operários, com os quais, de forma diferente, pensamos que eles possam estar associados, como vêm ocorrendo. Por essa razão, mas proximamente temos utilizado a expressão gramsciana “classes subalternas” com o lugar de sujeito político coletivo que lhe cabe no confronto de classes (RIBEIRO, 2013, p.48).

Concordando com o conceito de Gramsci de classes subalternas, a classe trabalhadora do campo em luta seria formada pelos camponeses e pelos povos originários e tradicionais, sendo esses, sujeitos políticos coletivos de transformação social, aliados no confronto de classes. O objetivo central dessa obra da referida autora foi compreender como todo esse conjunto do movimento camponês concebe os princípios de liberdade, de autonomia e de emancipação, e como esses sustentam suas experiências pedagógicas, pois:

Para os sujeitos – movimentos sociais populares rurais/do campo – que formulam e implementam os projetos e as experiências pedagógicas, a liberdade aponta para a cidadania ativa como um horizonte a ser buscado; a autonomia está vinculada ao trabalho, à capacidade de autossustento e ao desenvolvimento local e regional; a emancipação, por sua vez, seria definidora de um projeto coletivo de transformação social e pessoal que rearticule economia e política, sociedade e educação (RIBEIRO, 2013, p. 24).

Nesse livro, *Movimento Camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*, de Marlene Ribeiro, no capítulo um, intitulado de “Movimentos Sociais e Educação popular”, foram analisados os conceitos de movimentos sociais populares, educação rural/do campo e educação popular, buscando identificar os movimentos sociais populares, enquanto sujeitos políticos coletivos que se contrapõem ao modelo civilizatório de escola imposto pela sociedade burguesa.

Os estudos sobre a definição dos movimentos sociais apontam para o cuidado com a contradição presente nesses movimentos organizados da sociedade civil, “[...]estes tanto podem significar a ação, ou a retroação para defender o *status quo*, ou manter a ordem vigente das relações sociais de produção, que são relações e exploração do trabalho alheio [...], e que constitui o capital enquanto uma relação social” (*ibid.*, p. 28). Entender essa diferenciação é primordial, pois a postura de radicalização dos movimentos sociais populares do campo vai “[...]despertar uma forte reação dos latifundiários, que se organizam na Sociedade Rural Brasileira, inclusive com milícias armadas. Por isso, [...] a luta de classes está no interior dos ‘movimentos sociais’, seja na perspectiva de revolução, ou seja, na de reação” (*ibid.*, p. 28). Sendo o conjunto do movimento camponês “os portadores do novo, do projeto popular de

sociedade e de educação. [...], trata-se dos movimentos sociais populares rurais/do campo, que marcam a formação social brasileira.” (*ibid.*, p. 29).

Como mote de análise, vamos utilizar a exposição de Roseli Caldart (2023), sobre o legado político-pedagógico da Educação do Campo, construído coletivamente nos últimos 25 anos, de forma contraditória, diversa e fértil. Para isso, a autora elenca sete aspectos para a discussão, nos quais afirma,

Discutir e sistematizar esse legado, pondo-o em diálogo com as exigências da atualidade e nossa autocrítica coletiva sobre tudo que fizemos ou deixamos de fazer, pode ser uma das formas de celebração projetiva. Não se trata de comemorar para nos fixarmos no passado e sim para melhor planejar e realizar nossas ações no presente, pondo as mãos no futuro (CALDART, 2023, p. 02).

O primeiro aspecto diz: **Defendemos e tratamos a escola pública como um bem comum.** A primeira finalidade das lutas e da construção da Educação do Campo foi garantir o acesso das comunidades camponesas à escola pública em seus territórios, onde ainda é preciso lutar de forma árdua contra o fechamento das escolas do campo e por condições mínimas de funcionamento de forma digna. A partir da dimensão que essa é uma luta da totalidade das escolas públicas brasileiras. Hoje, continua a nucleação/polarização das escolas rurais para as áreas urbanas, como vem sendo feito dentro do território rural, ou como tratam na linguagem técnica, a nucleação ou a criação de escolas polos intracampo, ou seja, dentro de uma área rural nas mediações das comunidades rurais, o que mantém nosso combate ao negócio dos transportes. Outra preocupação que se fortaleceu com a Pandemia da Covid-19 foi o negócio da educação à distância, com tecnologias digitais (EAD), que vem ocasionando um fechamento disfarçado. Contudo, merece destaque, à conclusão de que as escolas do campo ganharam um novo reconhecimento, em que estas,

Na época da conferência de 1998, as “escolas rurais” eram classificadas como “resíduos” porque logo desapareceriam todas e por isso não havia necessidade de ter política para elas, e menos ainda uma elaboração pedagógica específica. Conquistamos esse reconhecimento social pela forma de nossa luta e construção, política e pedagógica. Temos prática de raiz forte que puseram ramos que alcançam o mundo. Desde uma realidade específica assumimos o desafio de ajudar a construir um projeto educativo maior (CALDART, 2023, p. 02).

Essa visão de um projeto educativo maior afasta-nos da ideia da Educação do Campo como fim em si mesma e serve de parâmetro para conceber a escola como um bem público, que todos devem ter acesso em igualdade de condições, mesmo tomando como crítica particular a educação ofertada aos trabalhadores rurais. A Educação do Campo está fazendo

uma crítica à realidade da educação brasileira e à defesa da concepção da educação como um direito humano. Segundo Saviani (2012), a compreensão da essência da educação nos remete à culminância do processo educativo, que é definido pelo "ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (p. 17).

As sociedades capitalistas no período atual têm como projeto a destruição da escola pública. A exemplo disso temos todo o processo de privatização que vem ocorrendo sob o rótulo de “parcerias públicos-privadas”. A escola pública é do povo, sendo obrigação do Estado garantir o acesso dos trabalhadores a essa instituição. Os princípios neoliberais para uma educação de mercado indicam que se devem ofertar serviços educativos com base nos modelos de gestão das empresas, tornando as escolas em “cases de sucesso”, afirmando que é compatível com a escola, a padronização pedagógica, as avaliações externas com base na responsabilização e no ranqueamento dos estudantes, dos docentes e das escolas.

No contexto atual, ainda está posto o desafio político de massificar a defesa incondicional da escola pública, que foi amplamente defendida pelos movimentos sociais da educação, na “Campanha de Defesa da Escola Pública”, com grande visibilidade, no período do movimento da assembleia constituinte de 1986, que culminou com a promulgação da constituição de 1988, vigente até o momento presente. Gramsci (1978) considera que,

criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais'; significa, também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las' por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente, é um fato 'filosófico' bem mais importante e 'original' do que a descoberta, por parte de um 'gênio filosófico', de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais" (GRAMSCI, 1978, p.6).

Observa-se nas reflexões de Gramsci que, algumas verdades não perdem seu valor por não serem mais amplamente vociferadas e que não devemos abrir mão fácil dessas verdades, temos que continuar insistindo na defesa das bandeiras fundamentais da educação, dessa forma, uma modalidade, mesmo que tratada especificamente, como a Educação do Campo, que não perde o horizonte histórico da luta de classes e da emancipação humana, que atua no sentido de massificar com os trabalhadores rurais a conquista da escolarização que teve a classe trabalhadora na revolução burguesa, mesmo que ocorrendo com base em diversas contradições, cada dia aparecem de forma mais nebulosa e sob condições degradantes,

principalmente, quando se trata da classe historicamente subalternizada que forma o campo brasileiro.

Saindo da compreensão da escola como bem comum, e porque não dizer escola como um direito conquistado pela luta da classe trabalhadora e que, até hoje, quando é efetivado, não oportuniza a elevação das condições educacionais mínimas exigidas para a vida em sociedade, como o domínio da linguagem e o domínio do raciocínio lógico-matemático. Segue-se o segundo aspecto apresentado por Caldart (2023): **Discutimos coletivamente as finalidades sociais e educativas da escola.** “Aprendemos do legado de quem veio antes que a construção ou reconstrução pedagógica de uma escola a serviço do bem comum começa pela discussão coletiva e sistemática de suas finalidades sociais e educativas” (p. 04). Partindo do que autora chamou de “legado de quem veio antes”, remeteu-nos ao acúmulo histórico de defesa da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico da escola, em que só através de uma análise crítica e densa por toda a comunidade escolar (docentes, discentes, gestores e comunidade), sobre o funcionamento da sociedade capitalista e suas determinações sobre a política educacional, dimensionando todos seus efeitos, tanto no âmbito nacional, como no âmbito local, é que se consegue ter uma visão de totalidade do atual estágio da luta de classes no Brasil e de todos os seus conflitos de interesses, em relação à educação.

Grosso modo, os educadores, os estudantes e a comunidade escolar devem entender que existem os interesses imediatos da classe trabalhadora, que correspondem à necessidade de sobrevivência, com a garantia de condições mínimas de se viver com dignidade, representados pelos direitos sociais básicos (alimentação, moradia, saúde, educação, cultura etc.) e os seus interesses históricos, que se expressam através da vontade política e da luta constante para tomar a direção da sociedade e para construir a hegemonia popular.

Diante disso, a luta popular se faz necessária e constante, tendo os intelectuais uma função social muito importante, especialmente na construção de organizações sociais autônomas, na contramão dos intelectuais formados pelos grupos dominantes, que são formados para educar para o consenso e para a edificação de subalternos.

A esse respeito, tomamos como referência a categoria de Gramsci sobre Hegemonia¹⁰. Tratando de forma geral os interesses imediatos da classe proprietária, é acumular riqueza e ampliar seu patrimônio, a geração de mais capital e ampliação ininterrupta do

¹⁰A respeito da categoria “Hegemonia”, sustentamos a análise a partir de GRAMSCI, Antônio. Concepção dialética da história, 2ªed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.

consumo, já em relação aos seus interesses históricos, o objetivo é ter o domínio do poder e a manutenção de seus privilégios. Por essa razão, os interesses de classes são sempre antagônicos, não existindo espaço para conciliação e consenso.

É necessário para os subalternos conquistar a hegemonia, nas palavras do próprio Gramsci, para tornar-se “a expressão das classes subalternas que desejam educar-se a si mesmas na arte de governar” (GRAMSCI, Q10, § 41, p. 1320, *apud* SEMERARO, p. 99, 2007). Pois continua sendo necessário a complexa correlação de forças do período pós-ditadura, em que:

não era suficiente se contrapor e derrubar o Estado autoritário, era preciso conquistar espaços na complexa rede da sociedade civil e se organizar como sociedade política. Era urgente ganhar o consenso ativo da população no imenso campo da cultura, na elaboração da ideologia, nas organizações sociais, na formação de partidos, na orientação da produção, na condução da economia e da administração pública (SEMERARO, 2007, p.99).

A sustentação da burguesia no Brasil conta com todo o poder econômico, com a estrutura do Estado e com a organização de suas entidades da sociedade civil, que dão suporte a sua hegemonia. Por consequência, é desse movimento da realidade econômica e social, de onde surgem as teorias pedagógicas, que vão determinar como se dará a educação dos homens, e quais práticas e ações serão ensinadas ou transmitidas, para organizar a vida em sociedade. Em razão disso, a pedagogia significa a teoria da educação que consegue dar conta de toda totalidade, complexidade, conflitualidades e particularidades dessa prática social, que representa a educação para as sociedades. Partindo dessa concepção, o “projeto político-pedagógico representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações” (COLETIVO DE AUTORES¹¹, 2009, p.27).

Por esse motivo, uma escola que discute coletivamente as finalidades da educação e elabora com base nessa análise, seu projeto político-pedagógico, permitem que os educadores definam sua prática em sala de aula, suas relações com os estudantes, qual conteúdo científico deve ser selecionado para ensinar, qual metodologia vai ser utilizada, bem como os valores éticos vão ser desenvolvidos nos estudantes. Somente se a escola tiver claro qual o projeto de

¹¹Em 1992, foi lançado a primeira edição do Livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, escrito pelos autores Carmen Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, no qual eles se intitularam como Coletivo de Autores e ficaram amplamente conhecidos dessa forma.

sociedade e de homem que almeja construir, é que se consegue articular o que é ensinado para conquistar esse objetivo.

Tomando como base a luta dos trabalhadores do campo e sua luta por educação, partilhamos da opinião de Vendramini (2010, p. 130), de que a “Educação do Campo é uma abstração se não for considerada no contexto em que é desenvolvida, nas relações que a suportam e, especialmente, se não for compreendida no âmbito da luta de classes, que se expressa no campo e na cidade”. Assertiva, essa que serve para toda a educação ofertada e realizada para a classe trabalhadora.

O vínculo necessário de qualquer exame da educação com a luta de classes leva ao terceiro aspecto apontado por Caldart (2023), na qual **reconstituímos a função social das escolas do campo.**

Iniciativas diversas de realizar a tão falada “relação escola-comunidade” nos permitiram entender que nossas escolas não podem ficar alheias às contradições que movem a realidade do campo. Sua função social implica tomar posição, política e prática, no confronto de lógicas de agricultura que está no centro desse movimento. É ele que fecha ou pode abrir escolas no campo e põe determinadas exigências ao trabalho educativo. Hoje, é esse movimento das contradições da realidade do campo e do conjunto da vida social que torna incontornável o desafio de inserir as escolas no movimento de construção massiva da agricultura camponesa de matriz produtiva agroecológica. Essa construção social é parte do confronto ao sistema do capital e seu impulso cada vez mais destruidor da vida, em todas as suas formas, naturais e sociais (p. 05).

Existe todo um legado teórico e prático que defende e busca reconstituir a função social da escola pelo seu vínculo orgânico, com o caráter ontológico de mediação do ser social, com a natureza e o princípio educativo do trabalho, ou seja, a necessária relação da educação com a vida e o caráter eminentemente social do processo de humanização. Em que “a apropriação ativa, e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p.19).

O quarto aspecto apontado diz que na Educação do Campo, **organizamos a escola como lugar de pertencimento e de formação humana.** Para tratar desse aspecto, vamos recorrer a uma citação de outro texto de Caldart (2010), notas sobre a constituição originária da Educação do Campo, no qual ela afirma que a Educação do Campo segue uma tradição pedagógica emancipatória.

A Educação do Campo retoma a discussão e a prática de dimensões ou matrizes de formação humana que historicamente constituíram as bases, os pilares da pedagogia moderna mais radicalmente emancipatória, de base socialista e popular e de referencial teórico marxista [...]. Refiro-me como pilares ao vínculo entre educação e trabalho, (não como “preparação para” da pedagogia liberal, mas como “formação

desde” da pedagogia socialista), à centralidade dada à relação entre educação e produção (“nos mesmos processos que produzimos nos produzimos como ser humano”), ao vínculo entre educação e cultura, educação e valores éticos; entre conhecimento e emancipação intelectual, social, política (conscientização). Trata-se, afinal, de recolocar para discussão da pedagogia a concepção da práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano (Marx) (CALDART, 2010, p.109).

É possível ratificar no exposto por Caldart (2010) que, a Educação do Campo se ampara nas referências teóricas do marxismo e da pedagogia socialista, sobre as dimensões da formação humana, em que nossa condição humana é respeitada e pode ser desenvolvida a nossa humanidade na sua forma mais plena. Recorrendo as palavras do próprio Marx (2010), nos Manuscritos Econômico-filosóficos, escritos em 1844, sobre o tornar-se homem:

O homem se apropria da sua essência unilateral de uma maneira unilateral, portanto, como um homem total. Cada uma das suas relações humanas com o mundo, ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, intuir, perceber, querer, ser ativo, amar, enfim todos os órgãos da sua individualidade, assim como os órgãos que são imediatamente em sua forma como órgãos comunitários, são no seu comportamento objetivo ou no seu comportamento para com o objeto a apropriação do mesmo, a apropriação da efetividade humana[...] (p. 108).

A essa forma plena de fazer-se homem, em que a noção de formação unilateral se situa na constituição do humano, para Marx (2010), a essência humana se desdobra para fora de si e constitui objetividades inéditas no mundo natural. Nesse objetivar-se, o ser humano se afirma no mundo objetivo [...] não só no pensamento [...], mas com todos os sentidos [...] (p.110). Sendo essas objetivações produzidas e reproduzidas pelos próprios homens, para alterar a natureza e a própria vida em sociedade, que confirmam nossa humanidade.

Por sua vez, o que recebemos é uma formação unilateral, característica da produção animal, fruto da formação danificada promovida pelos processos de alienação. Ainda não tivemos a oportunidade de desenvolver uma formação unilateral, porque nos encontramos ainda dominados pelas égides do Capital, mas no âmbito das Experiências em Educação do Campo, podemos dizer que existem práticas educativas sendo desenvolvidas, que buscam “tornar a escola um lugar do modo de ser indígena, quilombola, sem-terra, ribeirinho, camponês, sem deixar de formar um ser humano que alcance o mundo” (CALDART, 2010, p. 6). A prática dessas escolas confronta a lógica desumanizadora da hegemonia dominante, formando para luta e o trabalho coletivamente organizado. Nesse sentido, Caldart (2010) insiste:

O momento atual de desumanização crescente e ao mesmo tempo de contradições que tendem a impulsionar as lutas sociais populares, nos desafia a pensar com especial cuidado as intencionalidades pedagógicas da escola como ambiente de humanização, lugar de afirmação e transformação humana. Lugar de formação de lutadores e construtores, humanizados pela missão histórica de erigir um novo modo de produção da vida, uma nova forma de sociedade (p. 06).

Sem cairmos no idealismo e sim recorrendo a essas afirmações como um horizonte histórico a ser construído pela classe trabalhadora, no seu processo de formação e de luta política, porque nada está dado de forma simples, mas sim de forma contraditória, chegamos ao quinto aspecto, que diz ser preciso **construímos escolas conectadas com a vida**.

Esse ponto que Caldart (2023) apresenta se alinha com o ponto anterior sobre formação humana, dessa forma, daremos continuidade a esse debate, agora, compreendendo que a complexidade da vida é o grande objeto da educação.

“Vida real, que pulsa com suas relações, contradições e possibilidades. Vida natural e social, que precisa ser compreendida para melhor ser cuidada, desenvolvida em todas as suas dimensões. Vida que nos exige conhecimento e de valores e sabedoria para que se realize na plenitude humanamente possível” (*ibid.* p.6).

Marx distingue a atividade vital humana dos demais animais, demonstrando que os outros animais produzem só a si mesmo e sob domínio da necessidade imediata, em contraste, a formação humana é omnilateral e universal, os homens produzem e reproduzem a natureza inteira, livre da necessidade da sobrevivência apenas. Assim, por exemplo, cria através do desenvolvimento do conhecimento e das forças produtivas, as grandes obras de engenharia e de arte, assim, nossa atividade vital é consciente. Sendo o trabalho nossa ação transformadora sobre a natureza, que requer vontade e consciência.

No livro *O Capital*, Marx (2013) diz que o trabalho: “Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos [...] (p.211). Todos nós atinamos para o caráter corporal que envolve o trabalho, mas se pegarmos a menção “cabeça e mãos”, conseguimos demonstrar a concepção de omnilateralidade do autor, para ele, corpo e mente não agem isolados, o ser não pode ser parcelado, sendo ora objetivo, outra ora subjetivo, o ser funciona como um todo complexo.

O ser humano, através do trabalho, que é uma ação corporal intencional, que compreende o conjunto das nossas capacidades físicas, intelectuais e sensitivas, possui uma forma de viver que é extraordinária, estabelecida pela nossa condição de pensar, sendo o meio pelo qual se forma nossa consciência. Essa capacidade racional é fruto de uma longa história

do desenvolvimento natural, até o surgimento como ser social, produtor e produto de um mundo cultural, num sentido material e simbólico.

É esse mundo construído pelo trabalho humano e sintetizado nas suas produções e reproduções, tanto materiais, como simbólicas, que demonstram a totalidade e a materialidade histórica produzida pelas sociedades humanas, antes mesmo do capitalismo ser o modo de produção dominante, é isso que permite à classe trabalhadora reclamar que todos esses conhecimentos e essas riquezas produzidos socialmente, sejam apropriados igualmente por todos os seres humanos, pois estes são produtos das capacidades e das habilidades humanas, condensadas através do trabalho.

Por isso, para se garantir o processo de humanização em todas as suas dimensões ou para se conseguir o bem viver, é preciso se garantir o acesso ao patrimônio humano-genérico. Assim sendo, o desenvolvimento só ocorre, à medida que se produzem objetivações humanas e essas podem ser apropriadas em meio a relações sociais determinadas. Em vista disso, tomando como exemplo um ouvido musical, que é a capacidade de perceber os elementos técnicos de uma música apenas por meio da audição, uma prática que só pode ser desenvolvida com o acesso e a apropriação dessa manifestação cultural que é a música. Nesse prisma, é através do acesso à riqueza objetivamente elaborada da essência humana que se desenvolve a riqueza da sensibilidade humana subjetivada. Com isso, o processo de formação do homem envolve a relação com o objeto (a natureza humanizada), mas acima de tudo, o próprio caráter histórico que envolve a atividade de formação.

No entanto, o domínio da propriedade privada e o processo de alienação impedem que a totalidade dos seres humanos seja estranha à riqueza das objetivações sociais, posto isso, para a maioria dos homens, só resta a sobrevivência biológica, tamanha é a sua degradação das suas condições objetivas de vida, causada pelo trabalho alienado, que compreende o estranhamento de todas as forças humanas essenciais (sensações, paixões e pensamentos). Como reitera essa citação de Marx: "O lugar de todos os sentidos físicos e espirituais passou a ser ocupado, portanto, pelo simples estranhamento de todos esses sentidos, pelo sentido do ter" (MARX, 2010, p.108). A condição do trabalhador e dos trabalhadores sem trabalho é levada aos limites extremos da escassez, tudo que extrapola a reprodução física é tido como luxo, e não existe "nenhum sentido para o mais belo espetáculo" (*ibid.*, p. 11). Todas as formas essenciais humanas, como as paixões e sensibilidades se decompõem, transformando "estupidez em entendimento, o entendimento em estupidez" (*ibid.*, p. 160).

Nesse contexto, a formação humana desenvolvida por instituições como a escola, só pode ser a unilateral e a especializada, qualquer formação humana que oportunize a mínima reflexão sobre essas condições de exploração é incompatível com sistema capitalista, já que a este, só interessa a manutenção da ordem vigente.

Em suma, somente o homem conseguiu romper os vínculos da unilateralidade natural de todos os outros animais e desenvolveu a capacidade de ser outro e melhor, então a possibilidade de desenvolvimento do ser omnilateral pode ter sido, até o momento, negada à maioria da sociedade, melhor dizendo, é negada a todos em maior, ou em menor grau, isso não significa que devemos abrir mão desse horizonte, pelo contrário, o fato da história humana ser produzida socialmente, sob determinado modo de produção, serve para afirmarmos a máxima sobre como deve ser feita a educação do homem, anunciada por Manacorda (2010): “apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo pra que se torne omnilateral” (p.361).

Desse modo, quando a Educação do Campo toma como desafio construir escolas conectadas com a vida e com a práxis pedagógica, desenvolve-se, tomando o trabalho como categoria fundamental da produção da vida e de todas as relações e a historicidade que abarcam esse processo tornam possível abordar, de forma filosófica e científica, todas as questões do desenvolvimento da natureza e do humano, tanto num sentido biofísico, como nos seus aspectos sociais. Para que seja possível, não só aprender todos esses fenômenos, mas principalmente, compreender e agir sobre eles.

O debate sobre a necessária conexão entre escola e vida e a possibilidade de desenvolver uma escola do trabalho continua como desafio posto nos parâmetros de construção da Educação do Campo, mesmo que exista o desafio de avançar, tanto na difusão, como na ampliação, e a sistematização de tudo que vem sendo feito, no sentido de fortalecer esse caminho. No referido texto de celebração dos 25 anos da Educação do Campo, Caldart (2023) reitera:

Diante das exigências formativas da atualidade é necessário avançar. Temos um desafio fundamental de enfrentar em nossos coletivos pedagógicos e processos de formação o debate sobre concepção de conhecimento e métodos de estudo da realidade viva, superando fragmentações e cisões inventadas para deixar a compreensão da realidade a meio caminho ou nem isso. Precisamos consolidar um modo de estudar que efetivamente leve à compreensão da complexidade da vida, em suas relações e transformações (p. 7).

Essa solicitação de centrarmos nossos esforços em destinar um espaço prioritário no trabalho pedagógico feito nas escolas, ao estudo e à crítica aos conhecimentos produzidos pela humanidade, no campo das ciências e das artes, que representam a magnitude em que o desenvolvimento humano conseguiu chegar, claro, fazendo uma reflexão crítica ao que essa mesma autora chama de a produção de conhecimento baseada na “racionalidade burguesa insensata”, em que para isso, exige-se restabelecer a unidade perdida entre todas as formas de conhecimento, suplantando assim, a cisão que existe nos currículos entre as ciências humanas, matemáticas e da natureza. Ela reforça, já existe um acúmulo em processos educativos que buscam compreender como e para que as pessoas se educam ao longo da vida, ou seja, tomando como objeto de estudo da escola, os processos os processos vivos de trabalho social ou na perspectiva marxiana, a práxis.

Como conclusão desse aspecto da necessária relação entre escola e vida ou para uma educação que promova a emancipação humana, Caldart (2023) deixa uma interrogação: “de que conhecimentos sobre a realidade natural e social necessitam as novas gerações para que compreendam, se disponham e sejam capazes de tomar a si, de modo coletivamente organizado, sua missão histórica de construir uma nova forma de vida social, antes que a ordem capitalista torne nossa humanidade incapaz dessa construção?” (*ibid.*, p. 7).

Essa questão trouxe de forma imediata a relação da educação com a luta de classes, e a necessidade histórica da educação do campo para os movimentos sociais populares do campo em estado de luta, já que fora disso, dificilmente, essa particularização da educação, como uma modalidade educativa, não será capturada pela ideologia dominante, num sentido de conciliação entre as classes, tornando-se somente uma política pública padrão, baseado nos pequenos orçamentos reservados à efetivação desse tipo de ação, mas que não chega a gerar uma alteração significativa.

As relações de trabalho no campo revelam uma expressão concreta de dois modelos produtivos que se confrontam na luta de classes: o agronegócio e a agricultura familiar. Por isso, se o trabalho educativo desenvolvido nas escolas do campo proporcionar uma confrontação entre essas duas lógicas dará subsídios para a luta política dos trabalhadores camponeses. Esse debate sobre a reestruturação produtiva e da base técnica e científica do trabalho é importante para compreender que,

O desenvolvimento da Educação do Campo acontece em um momento de potencial acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada especialmente pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola, que exacerba a violência do

capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, notadamente sobre os camponeses (CALDART, 2010, p.113).

No Brasil, o desenvolvimento da agricultura, tem que ser compreendido levando em consideração a totalidade do desenvolvimento capitalista, o que nos permite incorrer de forma particular sobre a realidade dos camponeses, somente no sentido da análise, já que sabemos que rural e urbano fazem parte de uma totalidade social. Assim, se a realidade do território da escola do campo é entremeada por esses conflitos e todos os seus efeitos violentos, essas análises devem ser feitas na escola, como forma de permitir a interpretação dessa realidade, pelos sujeitos diretamente afetados.

O sexto aspecto é **construímos relações sociais cooperativas e democráticas**, as quais baseadas no acúmulo das experiências educativas desenvolvidas pelos povos do campo (CALDART, 2023), asseveram que é possível, levando em consideração a luta coletiva e o trabalho comunitário em toda sua construção histórica, questionar as bases ideológicas da sociedade capitalista, fundadas no individualismo, na competição e no autoritarismo.

A principal questão colocada por essa dimensão da cooperação e da democratização, é entender como ocorre esse processo dentro da escola, por acreditarmos que nesse ambiente, existe um desafio político e metodológico, sobretudo se consideramos que essa instituição apresenta resistências e receios, em relação à possibilidade de estudantes participarem de maneira direta sobre as definições da organização da escola, da comunidade e da sua cidade.

No ambiente escolar, encontramos uma diversidade de relações que permeiam os sujeitos que o constitui. Nele, estudantes, professoras (es), gestores(as) e demais profissionais da administração e da manutenção da escola fazem funcionar um cotidiano de ensino/aprendizagem que nos permite refletir sobre que tipo de espaço de participação nas decisões é dado a cada um desses grupos e, principalmente, que lugar é dado aos estudantes.

Uma visão universal da educação tem que levar em consideração a realidade concreta dos sujeitos, o que implica pensar o seu território. Como afirma Semeraro (2012), ao analisar a concepção de educação proposta por Gramsci,

[...] a concepção única (ou unitária), dialética, concreta, onde sujeito e objeto, pensar e agir, intelectual e trabalhador, escola e sociedade não podem ser separadas porque se determinam mutuamente. [...] também a educação se constitui no âmbito de um processo histórico, dentro de dinâmicas relações sociais e de uma visão unitária de mundo (p. 39).

Veja que, como interpreta Semeraro (2012), sobre as críticas de Gramsci, em relação à escola ativa e progressista, não se trata de ser fazer uma educação livre somente com as escolhas das crianças e dos adolescentes, ou feita de maneira simplista; o processo educativo tem que ser complexo e desafiador. A valorização das diferenças e do potencial de cada estudante tem que proporcionar que cada estudante consiga interpretar e se sentir responsável sobre a realidade social em que vive de modo a se sentir capaz de construir uma “vontade coletiva”, capaz de “dirigir” a sociedade:

Embora importante – argumenta Gramsci – o desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade não são suficientes. Centrada na criança e na promoção dos talentos individuais, a escola ativa só inverte o centro das atenções pedagógicas. Na prática, a busca dos “interesses” do aluno acaba desvalorizando as relações com os outros e construindo bloqueios que o afastam dos problemas mais amplos da sociedade, da política e dos conflitos de classes. Paradoxalmente, a educação não diretiva leva ao contrário: a falta de direção. No lugar da abertura para um projeto amplo de sociedade e da expansão para o mundo, as “novas” teorias pedagógicas tendem ao dobramento sobre si e ao fechamento na esfera particular (GRAMSCI *apud* SEMERARO, 2009, p. 36-37).

Os professores precisam aliar o conhecimento das disciplinas à realidade do que se passa dentro e fora da escola. É preciso desmitificar que existem conhecimentos “superiores” que precisam ser repassados aos professores, para que assim, eles alcancem essa segurança necessária, para a atuação com os estudantes. Exige-se que haja um esforço em formação inicial e continuada que incentive a sua autonomia, os professores precisam ter o domínio dos conhecimentos científicos e a crítica de como esses são necessários para enfrentar os dilemas e os desafios que surgem nas relações produtivas e sociais.

Os espaços de planejamento e avaliação têm que ser recorrentes no cotidiano da escola, é preciso ser reservado tempo para essas atividades. Nesses momentos de decisão coletiva é que encontram as soluções para os problemas da escola e da comunidade. Arrisco afirmar que não é com mais conteúdos e/ou absorvendo todos os temas transversais apontados nos parâmetros curriculares que se encontra uma maior aprendizagem dos estudantes, e sim, quando garantimos o domínio do que se ensina, valorizando o que se aprende, mostrando o significado de cada assunto para sua vida de forma individual e em sociedade, ressaltando a necessidade de se organizar coletivamente para solucionar os conflitos da escola, que também representam conflitos da sociedade.

Sobre a ação a ser desempenhada pelo professor e sua responsabilidade de manter uma postura de comprometimento com sua função se adéquam precisamente a esse apontamento de Gramsci:

Na realidade um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos: ele desenvolverá, com escrúpulo e consciência burocrática, a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta, e com ajuda de seu ambiente social, a “bagagem acumulada” (GRAMSCI, 2006, p. 45).

É necessário que cada professor tenha bem definido, qual o projeto de sociedade e de homem que busca construir e como através da sua prática e do seu compromisso, eles ensinam os conhecimentos necessários para serem desenvolvidos pela escola, de forma consciente da dimensão política de organização da sociedade. Desse modo, incentivando, não só a aprendizagem, mas o domínio e o manejo desses conhecimentos, para sua vida e atuação no mundo. Como assevera Gramsci (2003) nessa passagem:

[...] pode-se dizer que, na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. Se o corpo docente é deficiente e o nexa instrução-educação é abandonado, visando resolver a questão do ensino de acordo com esquemas abstratos nos quais se exalta a educabilidade, a obra do professor se tornará ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corpos idade material de certo e o verdadeiro será verdadeiro só verbalmente, ou seja, de modo retórico (p. 44).

Ou seja, a base da escola está no trabalho vivo desenvolvido pelo professor, sendo que este tem consciência dos meandros que estruturam a organização da sociedade, da qual ele e os seus estudantes fazem parte, pois existe uma relação entre a instrução (conhecimentos humano-científicos ensinados) e a educação (valores e cultura) que desenvolvem nos estudantes, sem essa definição clara do seu projeto político-pedagógico, que vai orientar sua prática na sala de aula, o que temos é um discurso elaborado, mas vazio do objetivo de qual projeto maior de homem e de sociedade se almeja.

As relações sociais que sustentam ideologicamente a sociedade capitalista e dominam a cultura escolar são hierárquicas, autoritárias e discriminatórias, exacerbam principalmente a competição entre estudantes, docentes, famílias e escolas. No entanto, essas relações não coadunam com uma educação para o bem comum e para a emancipação do ser humano. Estamos vivendo um momento severo de desumanização, em que regras básicas de

sociabilidade são degradadas, inclusive pela violência física extrema, como os casos de chacinas que vêm ocorrendo nas escolas brasileiras. Problemáticas desse porte, demonstram que a humanidade está negando, inclusive, a nossa própria existência enquanto espécie, que se baseia no processo de humanização com o outro, através do convívio coletivo. Caldart (2023) afirma que essas relações sociais precisam ser questionadas e enfrentadas, para que sejam “superadas no conjunto da vida social” (p. 08). Pois,

A escola não tem a força material necessária para superar o caráter estrutural dessa deterioração social, humana. Porque ela é produto de uma determinada lógica de vida social. Mas a escola pode assumir uma posição crítica e tomar parte do confronto prático ao estado de barbárie a que essa lógica nos vai levando. O mínimo que educadores (pessoas e coletivos) com alguma forma de consciência do descalabro humano e social que assola nossa sociedade devem fazer é intencionalizar vivências que levem, especialmente as novas gerações, a sentir e compreender que tudo pode ser diferente do que lhes parece inevitável (p. 08).

Reforçando uma outra lógica de sociedade, temos experiências concretas sendo desenvolvidas nas escolas do campo, que, inclusive, têm se tornado referências. Escolas que buscam praticar a gestão democrática, através da tomada de decisão de forma coletiva, inclusive com a auto-organização e participação política dos estudantes nos processos políticos e na resolução de conflitos que ocorrem dentro dessas instituições e nas suas comunidades.

Por fim, o sétimo e último aspecto apresentado por Caldart (2023) para discussão é: **Vinculamos práticas de reconstrução político-pedagógica da escola a processos de formação de educadores**, o destaque desse ponto final se concentra na junção de persistir na importância de construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico por toda a comunidade escolar e a garantia de espaços de formação continuada dos educadores, nos quais, além de formações específicas sobre os conteúdos curriculares e temas gerais da educação, inclua-se a formação em temas mais amplos, sobre análise da conjuntura e a participação política na agenda de lutas camponesas.

Na defesa desse ponto, a autora demonstra que a valorização dos educadores e educadoras do campo, como pessoas e profissionais, sempre foi um princípio acordado desde a I Conferência Nacional de Educadores/as do Campo, em 1998, em Luziânia-GO. Entendendo essa valorização em dois sentidos, o primeiro, do direito de “condições materiais básicas de trabalho” e o segundo, do direito a “participação em processos de formação que permitam o exercício consciente do seu trabalho educativo (p.09)”.

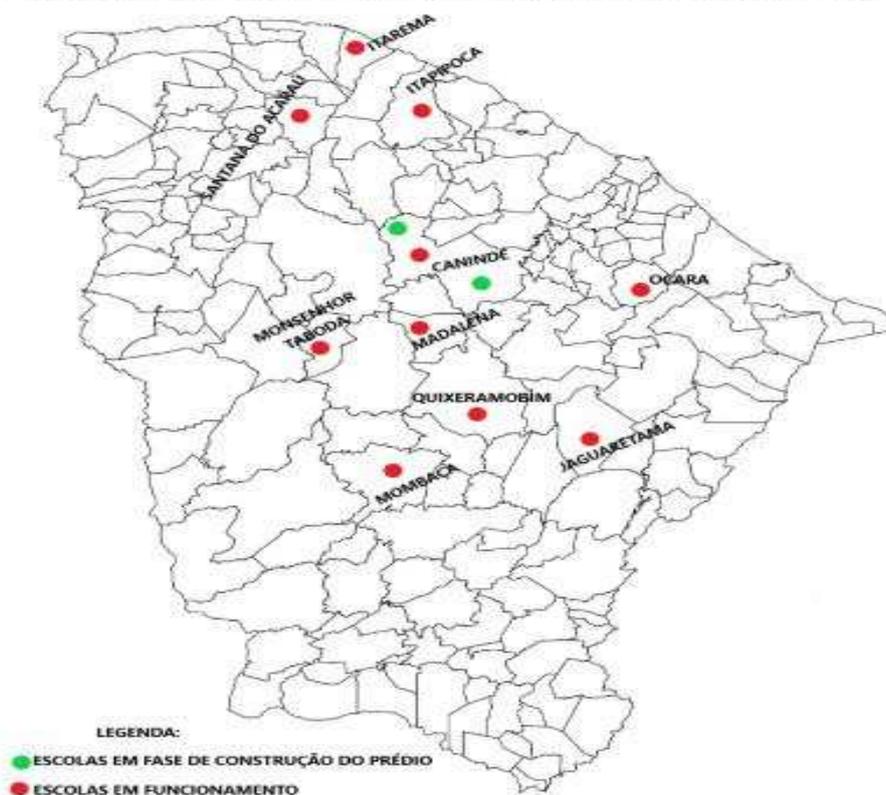
Para Caldart (2023), dentre as principais condições de trabalho que precisam ser conquistadas, está a “livre criação de coletivos pedagógicos nas escolas”, pois “sem coletivos

pedagógicos fortes nenhuma transformação consequente da escola se realiza ou se consolida” (p. 09). Com destaque para que esses processos formativos sejam, tanto em espaços institucionais, que promovem a formação inicial, como nas universidades, a exemplo, de políticas públicas como o PRONERA e as LEDOCs, que atendem a necessidades profissionais específicas, em diálogo com os movimentos sociais populares do campo.

Ainda, a construção de espaços de formação de coletivos autônomos em cada escola, entre escolas e com atividades mediadas também pelos movimentos, a título de exemplo, no Estado do Ceará, as dez Escolas Estaduais de Ensino Médio do Campo, localizadas nos Assentamentos de Reforma Agrária, sob a gestão do MST, que realiza semestralmente o Encontro Estadual de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária do MST/CE, que atualmente está na sua décima terceira edição.

Localização das Escolas de Ensino Médio do campo do Ceará:

MAPA DA LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO ESTADO DO CEARÁ - 2022



Fonte: SOUSA (p. 66, 2022).

O mapa demonstra as localidades em que as escolas se encontram e estas são resultado de lutas históricas, constituindo-se em experiências significativas de educação do campo no estado do Ceará. Cabe, entretanto, destacar que ainda é necessário avançar, ampliar

a rede de escolas e a qualidade no atendimento, no que se relaciona à perspectiva da educação do campo, especialmente em um contexto de implementação do ensino Médio, a partir da reforma.

De todo o processo de criação das escolas e a defesa intransigente do MST, no sentido de que as escolas efetivamente partam dos paradigmas da educação do campo, importante dizer que, Diretrizes como essa, que orientam o desenvolvimento do trabalho político-pedagógico nas escolas do campo, com a mediação dos movimentos populares do campo, fortalece todo o acúmulo político, organizativo e formativo desses sujeitos coletivos.

No entanto, vale destacar que, processos de autoformação como esses não ocorrem sem disputa com as estruturas administrativas das secretarias de educação, tanto estaduais, como municipais, e exigem desses movimentos, toda uma disciplina, uma firmeza e uma dedicação de tempo para a construção coletiva desses espaços de estudos, debates e planejamento pedagógico.

Acerca da importância de dar fundamentos teóricos e políticos para que os professores realizem suas atividades de ensino, de forma consciente, com crítica e autocrítica, deparamo-nos com a questão do trabalho pedagógico. Dermeval Saviani, na década de 1970, sistematiza sua proposta de teoria pedagógica e o método de ensino da Pedagogia Histórico-Crítica, em que propõe cinco momentos articulados, que dão base ao trabalho pedagógico, a saber: a prática social como ponto de partida, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a prática social, no ponto de chegada, reforço que para ele, esses momentos acontecem de forma dialética e não de maneira mecânica e linear, ultrapassando assim, a dimensão da didática em si, sendo compreendida mais na sua dimensão político-filosófica.

O método é constituído, portanto, de cinco momentos que representam o caminho de elevação da **síncrese à síntese**. O método tem na prática social o seu ponto de partida e ponto de chegada. Como explicou Saviani (2008):

Trata-se da conceituação de educação como “uma atividade mediadora no seio da prática social global” (SAVIANI, 1980, p. 129). Daí porque a prática social foi tomada como ponto de partida e ponto de chegada na caracterização dos momentos do método de ensino por mim preconizado. É fácil identificar aí o entendimento da educação como mediação no seio da prática social. Também é fácil perceber de onde retiro o critério de cientificidade do método proposto. Não é do esquema indutivo tal como o formulara Bacon; nem é do modelo experimentalista ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência tal como a explicitou Marx no “método da economia política” (MARX, 1973, p. 228-240). Isto não quer dizer, porém, que eu esteja incidindo na mesma falha que denunciara na Escola Nova: confundir o ensino com a pesquisa científica. Simplesmente estou querendo dizer que o movimento que vai da

síncrese (“a visão caótica do todo”) à síntese (“uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas”) pela mediação da análise (“as abstrações e determinações mais simples”) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino) (SAVIANI, 2008, p. 59).

Vemos que a prática social é o ponto de partida e de chegada do trabalho educativo, assim, existe uma relação intrínseca entre a realidade e as nossas subjetividades, nesse processo de superação de uma prática social confusa, de início, até a chegada a uma prática social elaborada e organizada, que deve ocorrer através do processo de ensino, para Cláudio Félix dos Santos (2016):

A prática social como ponto de partida da atividade educativa diz respeito à compreensão, tanto do professor quanto do aluno, acerca da realidade social e do conteúdo de ensino. Retomando o conceito de prática social, pode-se dizer que esse momento se apresenta em duas perspectivas que se articulam, a saber: a) a prática social em termos de entendimento sociopolítico da realidade por parte do professor e do estudante; b) a prática social dos próprios conteúdos de ensino (p. 127).

O estudioso sustenta sua análise, justamente a partir de Saviani (2005), quando afirma que o método:

parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentalização) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (SAVIANI, 2005, p. 263, **grifos da autora**).

A proposta de organização de trabalho pedagógico da pedagogia histórico-crítica nos leva a refletir sobre como o método que orienta essa teoria pedagógica, por assim dizer, como o método do materialismo histórico-dialético se realiza no trabalho educativo, essa indagação é bastante recorrente, inclusive, quando estamos em atividades com educadores e apresentamos essa teoria, pois, como tenta o autor acima, partir e retornar à prática social exige do professor e dos alunos, entender a realidade em sua totalidade e as dimensões sócio-históricas dos conteúdos que são definidos para serem ensinados, já que eles são frutos de um determinado modo de produção, em um dado momento histórico, que os torna conhecimentos clássicos, porque são fundantes da organização da base científica das sociedades e que nos colocou no atual patamar de desenvolvimento que conseguimos atingir até aqui.

Vejam os que, no sentido do método, o professor deve ter a capacidade de compreender o real em toda a sua totalidade, tanto na sua universalidade, como na sua singularidade, e de como ele se apresenta de forma amplamente complexa, ou nas palavras do próprio Marx (2013, p. 102): “a essência do real oculta-se e revela-se a um só tempo”, assim, quando o teórico vai demonstrar como se dá a teoria do valor do trabalho, diz que: “o valor não traz escrito na frente o que ele é. Longe disso, o valor transforma cada produto do trabalho num hieróglifo social”, ou seja, o mais simples produto do trabalho, tem embutido toda uma complexidade tanto material como social.

Pegando esse gancho de como o conceito de valor do trabalho acontece na realidade concreta e trazendo para a compreensão da prática social como realidade concreta, podemos concluir que, a prática social é fruto das múltiplas determinações e contradições do real, sendo preciso assim, na prática educativa, que os professores desenvolvam, um método de análise que os permita passar da síntese à síntese, sem recair numa compreensão etapista da prática social, na qual ficamos elencando quais problemas temos na escola e qual escola queremos construir, a partir das respostas para solução dessas problemáticas, tirando dessa análise a capacidade de compreender a totalidade de como o modelo de sociedade em que vivemos, determina de forma fundante, todo o sistema educacional ao qual estamos submetidos.

É exatamente da orientação geral da filosofia que a pedagogia histórico-crítica desenvolve sua conceituação de problematização, o que se pode compreender como ajuda de Kopnin (1978):

Em realidade, pode-se examinar o problema do ponto de vista da veracidade por ele se basear no conhecimento já adquirido, de caráter objetivo-verdadeiro. Mas esse conhecimento ainda não é um problema. Neste se observam certas ações com vistas a ultrapassar os limites das teses teóricas existentes. Por isso, quando apreciamos um problema, estamos tratando também dessas ações, que possivelmente levarão a novos resultados científicos. Ao problema podem incorporar-se os resultados obtidos, que já podem ser apreciados como verdadeiros ou falsos; em seguida, possíveis teses teóricas, que, uma vez formuladas, também poderão ser apreciadas como falsas ou verdadeiras; por último, as ações que devem conduzir a esses resultados científicos diferentes. Não pode haver a questão da falsidade ou veracidade dessas ações, pois não se trata de teses teóricas, mas de ações que podem conduzir a teses teóricas. Elas não são estranhas à veracidade, mas a esta não se reduzem. O problema implica ações que podem ser apreciadas do ponto de vista da precisão (metodicamente): saber se, por um lado, correspondem às regras de caráter objetivo-verdadeiro e se, por outro, às necessidades, objetivos e anseios do sujeito, que também têm caráter objetivo, pois são determinados pelas condições de vida dos homens, pelo nível de civilização atingido. Noutros termos, trata-se da orientação da atividade do sujeito, voltada para a obtenção de resultados científicos (p. 94).

O que merece destaque nesse momento, é que o problema, em seu aspecto pedagógico, não tem recebido na escola, o mesmo trato do nível científico, visto que a escola trabalha com um tipo específico de saber, que é o saber escolar. Trata-se, nesse caso, do saber científico, que é apresentado de forma dosada e sequenciada, para ser socializado com os educandos. Por essa razão, a pedagogia histórico-crítica sustenta a noção de problema em seu caráter ontológico, ideológico e gnosiológico, ao sublinhar que: a) para formar o homem é necessário socializar a humanidade produzida historicamente; b) todo conhecimento é interessado, não existe neutralidade no processo de apropriação da realidade e nesse aspecto, a verdade sobre as coisas tem um caráter revolucionário no pensamento e na realidade concreta, e c) o processo de socialização do conhecimento implica o método que possibilite a elevação dos indivíduos da condição do não saber ao saber.

A partir dessas premissas, é que Saviani defende a necessidade de recuperar a problematização na pesquisa e na socialização do saber escolar:

Estamos aqui diante de uma situação que ilustra com propriedade o processo global no qual se desenrola a existência humana. Examinamos alguns fenômenos, ou seja, algumas formas de manifestação do problema. No entanto, o fenômeno, ao mesmo tempo que revela (manifesta) a esconde. Trata-se daquilo que Karel Kosik denominou “o mundo da pseudoconcreticidade”. Importa destruir esta “pseudoconcreticidade” a fim de captar a verdadeira concreticidade. Esta é a tarefa da ciência e da filosofia. Ora, captar a verdadeira concreticidade não é outra coisa senão captar a essência. Não se trata, porém de algo subsistente em si e por si que esteja oculto por detrás da cortina dos fenômenos. A essência é um produto do modo pelo qual o homem produz sua própria existência. Quando o homem considera as manifestações da sua própria existência como algo desligado dela, ou seja, como algo independente do processo que as produziu, ele está vivendo no mundo da pseudoconcreticidade. Ele toma como essência aquilo que é apenas fenômeno, isto é, aquilo que é apenas manifestação da essência(SAVIANI, 1983. p. 20-21).

A problematização determina a seleção de conteúdos escolares, além das condições objetivas para organização e efetivação de um trabalho educativo. Galvão, Lavoura e Martins (2019) afirmam que:

Ao sublinhar o ponto de partida da prática pedagógica como derivada da prática social e estabelecer que a escola deva voltar-se a problematização dos conteúdos. É essa problematização, portanto, que determina os conteúdos mais relevantes da prática social que precisam ser sistematicamente transmitidos aos indivíduos (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 130).

Para Martins (2013), é preciso considerar, a partir das necessidades que se abrem com a problematização, a “identificação dos problemas impostos à prática educativa, ao

trabalho do professor, a vista dos encaminhamentos de suas possíveis resoluções” (p.290). Com efeito, a autora problematiza o que é mais essencial para que a escola funcione bem: “Ora, qual o *problema* que se impõe à educação escolar?”. (MARTINS, 2013, p. 291). Ademais ela mesma responde que: “Do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, trata-se do ensino que promova, de fato, o desenvolvimento” (*Ibid.*, p. 291).

A instrumentalização representa a defesa da formação mais elevada, para que os estudantes tenham condições de dirigir (Gramsci) e controlar quem dirige a sociedade, como objetivo da prática pedagógica. Do ponto de vista da educação do campo, a categoria instrumentalização engendra a luta por uma escola do campo, que efetivamente tenha uma formação sólida, resultante das aquisições científicas, filosóficas e artísticas, convertidas em saber escolar. Considerando-se que os educadores dessas escolas devem estar ancorados “numa sólida teoria pedagógica que elabore e sistematize os elementos garantidores” da “aguda consciência da realidade, fundamentação teórica coerente e instrumentalização técnica eficaz” (SAVIANI, 2019, p. 158).

Em relação à catarse, e com relação à educação do campo e à formação de um coletivo que compreende e luta em defesa de uma formação efetivamente voltada à transformação da sociedade e à derrubada do modo de produção capitalista, ninguém melhor do que o próprio Saviani (2021) para definir:

As ações de massa devem ser orientadas, o máximo possível, pela perspectiva da passagem do nível econômico-corporativo ao nível econômico-político e deste para o nível propriamente político, realizando a catarse entendida como a assimilação superior da estrutura em superestrutura na consciência dos trabalhadores, isto é, a passagem da condição de classe-em-si para a condição de classe-para-si. Assim, por exemplo, numa greve por reivindicação salarial, não basta reivindicar determinado índice com o argumento de que o trabalhador tem direito ao aumento solicitado e, portanto, a paralização tem o sentido de forçar o empregador a conceder o índice proposto. Deve ir além e mostrar, como Karl Marx o fez no texto “Salário, preço e lucro”, apresentado na Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) em junho de 1865, que os ganhos do empregador são parte da mais-valia produzida pelos próprios trabalhadores, correspondendo, portanto, a trabalho não pago. Marx observa, ao final, que os trabalhadores não devem se esquecer de que em suas lutas diárias atacam os efeitos, e não as causas, e que o sistema capitalista, apesar de todas as misérias que impõe, “engendra simultaneamente as condições materiais e as formas sociais necessárias para uma reconstrução econômica da sociedade”, acrescentando que, em lugar do lema conservador “um salário justo por uma jornada de trabalho justa!”, devem adotar o lema revolucionário: “Abolição do sistema de trabalho assalariado!” (p. 69-70).

A catarse, portanto, é a síntese das complexas relações que orientam o pensamento do indivíduo, no caminho da transformação da natureza, da sociedade e de si mesmo. A catarse é a superação da síncrese por parte do professor, que assume o seu papel e o engajamento

político na formação das gerações. Saviani (2021) afirma que a catarse se efetivará à proporção que houver a compreensão da estrutura na forma de superestrutura, na consciência dos sujeitos, o que exige a luta pela eliminação do modo de produção capitalista, que causa a exploração dos trabalhadores e a sua efetiva superação.

Assim, da passagem da síncrese à síntese, no retorno à prática social final, no ponto de chegada, temos os cinco momentos da pedagogia histórico-crítica e compreendemos sua relevância, defendendo a sua aplicabilidade na educação do campo e na perspectiva de uma avaliação que considere todo o processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos educandos.

Pensando nessas questões, o autor referido acima, Cláudio Félix dos Santos (2016), desenvolveu em escolas do campo da Bahia, um programa de estudos com professores, chamado: “A prática social como ponto de partida e de chegada do método da pedagogia histórico-crítica: o planejamento pedagógico por análise da conjuntura” (p.129). Nessas escolas, usam o método de análise de conjuntura para analisar os currículos e as práticas de formação docente, Santos (2016) concluiu que:

se estudam várias formas de realizar análises: análise do discurso, análise de conteúdo, análise qualitativa, análise combinatória, mas, dificilmente, aprendemos a fazer análise da conjuntura, isto é, a estudar a situação atual para compreender o que se vivencia, suas determinações histórico-estruturais e as tendências futuras (p.129).

Essa sua intenção de refletir com os educadores de forma mais profunda e sistematizada sobre a prática social, através do que propõe o método da análise de conjuntura¹², tornando esse um instrumento para compreender a prática social, que vai servir para orientar a seleção e o planejamento das atividades da escola, essa experiência utilizada por esse professor da Bahia dialoga com Caldart (2023), sobre a necessidade de coletivos pedagógicos fortes, que disponham de tempo e autonomia para pensar além da rotina de trabalho.

Nesta última seção do segundo capítulo desta tese, estamos nos apoiando na exposição da Caldart (2010; 2023), sobre o legado dos 25 anos da educação do campo no Brasil, com a intenção de problematizar com ela e com outros autores que têm como referência o método do materialismo histórico-dialético, a defesa da importância da luta de classes no Brasil, no sentido do rompimento, da transgressão e da superação do modo de produção, que mutila e que subjuga a classe trabalhadora. Essa luta vem sendo realizada nessas modalidades educativas

¹²O sociólogo Herbert José de Souza (Betinho), no seu livro *Análise de Conjuntura* (1984), diz que é necessário analisar os acontecimentos, os cenários, os atores, a relação de forças e a articulação entre estrutura e conjuntura.

(Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola), tanto no sentido de comemorar o que conquistamos durante esse percurso histórico, como no sentido de continuar avançando, tendo sempre como referência nossos objetivos estratégicos de formação humana, visando a transformação social.

Passado o exercício dessa contextualização histórica, sobre a questão da terra e a luta de classes no campo brasileiro e como isso atravessou inicialmente o que foi chamado de educação rural, até chegarmos ao que hoje representa a modalidade educação do campo, que é fruto de todo um processo de luta dos movimentos populares do campo, vamos passar ao nosso terceiro capítulo, que é sobre a política de avaliação de gestão por resultados realizados no contexto brasileiro e em especial, no Ceará, que tem sido apresentada como uma referência nacional, e de maneira específica, como isso ocorre nas turmas multisseriadas do campo.

4 IDENTIFICAÇÃO DAS SALAS MULTISSERIADAS DO CAMPO

No que diz respeito às escolas com salas multisseriadas, no contexto do campo brasileiro, essas, ao longo dos anos, vêm se constituindo de forma predominante, como escolas que ofertam o Ensino Fundamental I, especificamente, do 1º ao 5º ano. Esse modelo de organização, conforme a descrição histórica feita no capítulo anterior é ofertada quase em sua totalidade às populações do campo, só que reservando para essa realidade, as piores condições de estrutura e de trabalho docente.

Portanto, por mais que seja recorrente identificar essas salas multisseriadas por suas desvantagens de ensino e aprendizagem, sempre as comparando ao ensino nas salas seriadas, é importante salientar sua ligação intrínseca com o campo, além disso, apesar dos diversos problemas associados a essa forma de organização da escola, não se pode diminuir a sua importância política e pedagógica para a educação no espaço rural. Porque, segundo Gonçalves (2010, p.49): “as Classes Multisseriadas constituem-se no espaço onde a maioria das pessoas que vivem/viveu nas áreas rurais brasileiras iniciaram suas experiências escolares”.

Nesse contexto, mais uma vez recorreremos a Hage (2011) e reiteramos que entre os principais problemas apresentados nas salas multisseriadas estão: a precariedade das condições de infraestrutura e funcionamento das escolas multisseriadas; sobrecarga do trabalho dos professores e instabilidade no emprego; angústias dos professores, relacionadas à organização do trabalho pedagógico; currículo deslocado da realidade do campo; fracasso escolar e defasagem idade-série elevados, em face do pouco aproveitamento escolar e das atividades de

trabalho infanto-juvenil; dilemas relacionados à participação dos pais na escola; falta de apoio e acompanhamento pedagógico das secretarias de educação.

De acordo com os dados do Censo Escolar do ano de 2019, existem ainda cerca de 80 mil salas multisseriadas no Brasil, contemplando mais de 1,2 milhão de estudantes. Diante desses números expressivos, aumenta a preocupação com relação à educação no campo, uma vez que, corroborando com Hage (2011), no que diz respeito aos problemas por ele identificados, compreendemos que essa realidade afeta as salas multisseriadas por todo o país, e principalmente nas regiões Norte e Nordeste.

Podemos citar também que existe um processo de invisibilidade, em que as discussões quanto às salas multisseriadas ainda se apresentam quanto às suas limitações, no tocante à infraestrutura e à falta de formação específica dos professores. Pois ainda representam as escolas e salas com as piores condições de funcionamento, as salas multisseriadas se apresentam como um dos principais desafios postos à Educação do Campo, no que diz respeito a garantir um conhecimento que possibilite aos trabalhadores e às trabalhadoras do campo, as ferramentas necessárias para a resistência no seu território e que apresente mudanças à situação de vulnerabilidade em que a população do campo padece historicamente. Situação que se reflete no impedimento ao acesso e à permanência na escola e nos altos índices de analfabetismo, decorrentes do abandono e do esvaziamento escolar histórico, do qual o campo vem sendo alvo. Esses índices preocupam muito, no caso do Ceará, por exemplo, embora seja considerado exemplo na educação brasileira, os dados do PNAD de 2022 indicam que 12% da população de 15 anos ou mais é analfabeta, sendo que a concentração maior é entre os negros, os indígenas e os camponeses.

O PNE 2014-2024, na Meta 9, que trata sobre a Alfabetização de jovens e adultos, Estabelece que no Brasil se deve: “Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento), até 2015 e, até o final da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional”. Como se percebe, esta meta está longe de ser atingida.

Cabe destacar, entretanto, que apesar dos esforços e denúncias dos movimentos sociais, das universidades, dos fóruns, das alterações estabelecidas na própria LDB nº 9394/96, do Projeto de Lei 2111/15, que prevê a manifestação prévia do Ministério Público para o fechamento de escolas rurais, quando a medida for definitiva ou se der por prazo superior a um

mês, de acordo com os dados do Censo Escolar do INEP (2022), de 2000 a 2021, um total de 104.385 escolas localizadas nas áreas rurais foram fechadas no Brasil.

Ainda, em relação ao PNE (2014-2024), importante demais salientar que a meta 8 preconiza a Elevação da escolaridade/diversidade, qual seja:

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2014).

Interessante destacar que, as orientações, no sentido de elevação da escolaridade e a preocupação, em relação às escolas do campo, indígenas e quilombolas não obtiveram o resultado que se esperava, vejamos, por exemplo, que desde ano de 2001, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), instituído pela Lei nº 10.172, este, ainda indicava, em seus objetivos e em suas metas para o Ensino Fundamental, “transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor [...]; associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas” (BRASIL, 2001, p.62). Assim, num sentido comparativo dos efeitos dos objetivos e das metas desse PNE, o número de escolas de ensino fundamental rurais, entre os anos de 1999 e 2011, passou de 114.857 para 70.822. Ou seja, nesse período, que abarca a vigência desse PNE, foram fechadas em todas as regiões do Brasil um total de 44.000 escolas localizadas no campo (MEC/INEP/CENSO – 1999/2011).

O fato chama a atenção, pois orientações como essas contribuíram para o processo de nucleação das escolas do campo e para o fechamento de inúmeras escolas, principalmente as unidocentes com salas multisseriadas. Compreendemos que a nucleação das Escolas do Campo contribuiu para processos de silenciamento das salas multisseriadas. Porém, é importante se atentar para o que diz a Resolução de nº 2, de 28 de abril de 2008, no seu Art. 3º, o qual determina que: “a Educação Infantil e os anos do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e deslocamentos das crianças” (BRASIL, 2008, p.02).

O processo de Nucleação consistia em reunir várias escolas ou salas ditas “isoladas”, que foram fechadas ou desativadas, agrupando-as em uma única escola, nos distritos ou nas comunidades que reunissem maior número de pequenas comunidades em seu entorno,

surgindo esse modelo de organização conhecida como escola nucleada. Tal prática tornou-se mais comum como procedimento de organização para o atendimento das populações do campo.

A tese de doutorado de Eraldo Souza do Carmo traz uma denúncia gravíssima sobre "A nucleação das escolas do campo no município de Curralinho – arquipélago do Marajó: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação". A Tese de Doutorado, defendida em 2016, pela Universidade Federal do Pará, apresenta um diagnóstico e "analisa as estruturas física e pedagógica das escolas núcleos para o atendimento educacional dos alunos do campo", o pesquisador buscou ainda, verificar em que condições as crianças, os adolescentes e os jovens estão tendo acesso às escolas núcleos; analisar a repercussão da política de nucleação das escolas rurais quanto à melhoria dos indicadores educacionais.

A pesquisa concluiu que, “apesar da melhoria em termos de acesso dos alunos à escola, o ensino se realiza ainda em circunstâncias precárias, evidenciando as limitações da nucleação na garantia do direito e da qualidade social à educação em condições de igualdade às populações ribeirinhas” (CARMO, 2016, p.10).

Oliveira (2011) sublinha que os estudos nos esclarecem que esse modelo de organização escolar adquire várias nuances: é necessário considerar, ao estudar a realidade brasileira, que é possível identificar em território nacional, distintos “modelos” de Nucleação, ou mesmo de entendimento do que seja essa política. No Brasil, por dentro do que chamamos de “nucleação” ou de “escolas-núcleo”, “escolas nucleadas” ou “escola polo”, pode-se compreender, desde o processo de fechamento de uma escola unidocente/multisseriada associado ao transporte ou deslocamento dos alunos para outra escola maior/completa (de quatro séries ao menos); bem como a manutenção da escola unidocente, nas suas funções pedagógicas, mas vinculando esta mesma escola, nas suas funções administrativas, a uma escola maior/completa, que funcionará como escola-núcleo ou polo (OLIVEIRA, 2011, p.5).

É importante destacarmos que a discussão decorrente da política de nucleação escolar perpassa por vários aspectos polêmicos. Podemos citar, Nascimento (2013, p.255-260), que sustenta que a nucleação contraria a dimensão política em torno da defesa do direito de ter acesso a uma escola do campo e no campo, pois sabe-se que a escola no meio rural é vista tanto como espaço físico-local, próximo as residências onde acontecem reuniões, festas, atendimentos médicos e dentários, como também espaço de (re)elaboração da cultura e do saber, estabelecendo com as comunidades, uma relação de pertencimento e de fortalecimento.

Já para Whitaker e Antuniassi (1992, p.35), a nucleação é uma forma de garantir uma escola bem mais estruturada física e pedagogicamente nas comunidades rurais. Entretanto,

é preciso considerarmos os impactos causados pela nucleação, quanto à dinâmica das relações sociais nas comunidades rurais, bem como os impactos no aspecto pedagógico.

Neste sentido, para Hage (2011, p.134), a implantação da nucleação nos municípios brasileiros vem seguindo o modelo de outros países com pouca flexibilidade, definindo-se, em geral, pelo fechamento de pequenas escolas unidocentes, agregado ao transporte dos estudantes para escolas mais bem estruturadas e completas, que cumprem a função de núcleo administrativo e pedagógico. Ou por outro lado, pela estratégia de manutenção das pequenas escolas, com a transferência administrativa delas para uma escola-polo ou núcleo mais próximo e com melhor estrutura.

Vale ressaltar que as experiências de nucleação existentes no país têm ocorrido quase que sempre sem um diálogo com as comunidades rurais. Essa postura por parte do estado tem gerado conflitos nas comunidades. Tal postura nem sempre se encontra subjacente à ação governamental, à preocupação com os impactos dessa medida sobre a vida das comunidades e à construção de identidades das escolas e dos sujeitos do campo.

A LDB nº 9394/96, em seu art. 28 preconiza: Na oferta de 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, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023)

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. **O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996, grifos da autora).**

A literatura que envolve o tema da educação do campo mostra a emergência do conceito de educação do campo, que se contrapõe à visão tradicional de educação rural. A expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como “parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades” (INEP, 2007, p. 08). O campo é concebido enquanto espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem.

Em 2002, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Tal

iniciativa tinha como objetivo institucional a criação de uma agenda pública voltada ao encaminhamento de políticas para a educação do campo, envolvendo segmentos da sociedade organizada.

No ano de 2003, o Ministério da Educação instituiu um Grupo Permanente de Trabalho (GPT), para tratar da questão da educação do campo, criando, assim, um espaço institucional de diálogo entre representantes dos movimentos sociais do campo e atores das três esferas de governo. O papel atribuído ao GPT foi de discutir e propor políticas públicas que efetivamente atendessem às necessidades e às demandas dos povos do campo, na ótica de que a educação deve ser um instrumento para o desenvolvimento sustentável do Brasil rural.

No ano de 2004, o Ministério da Educação criou uma Coordenação-Geral de Educação do Campo, integrado à nova Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad). Tal criação representou a incorporação definitiva do tema na agenda educacional nacional, bem como, despertou a problemática da educação do campo, no âmbito dos sistemas estaduais e municipais de ensino. A partir de então, essa pauta passa a ser incorporada pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed).

Como consequência desse processo de articulação e de iniciativas, foi instituída uma Coordenação-Geral de Educação do Campo, que à época respondeu pela coordenação de duas ações do Plano Plurianual (PPA), ambas pertencentes ao Programa de Educação para a Diversidade e Cidadania, que tinham como beneficiários segmentos da população residente no campo. Podemos destacar aqui, a Ação 0946, de 2004, que trouxe – Apoio à Educação do Campo, que disponibilizou, por meio de Resoluções publicadas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), apoio técnico e financeiro para capacitação de profissionais das escolas do campo e material didático específico para educação do campo; e a Ação 0B82, de 2004, que por sua vez, destinou apoiar de forma integrada a elevação da escolaridade, com qualificação social e profissional, destinada aos jovens e aos adultos agricultores familiares (INEP, 2007, p. 08).

Outra iniciativa do MEC que atendeu a essa especificidade foi o Programa Saberes da Terra, que teve como objetivo estimular e apoiar o fortalecimento e a ampliação das iniciativas de acesso e de permanência de jovens do campo no sistema formal de ensino, oferecendo oportunidades de elevação de escolaridade e de qualificação social e profissional.

É importante destacar que, a análise e o encaminhamento adequado das demandas educacionais das comunidades do campo passaram, sempre que possível, pela reflexão e pelo

entendimento do seu modo de vida, dos seus interesses, das suas necessidades de desenvolvimento e dos seus valores específicos. Vale destacar que, todos esses passos foram sendo dados, levando em consideração a riqueza de conhecimentos que essas populações trouxeram sobre suas experiências cotidianas.

Todavia, mesmo considerando a importância de tais iniciativas, a transformação da educação do campo requer mais do que a melhoria física das escolas ou a qualificação dos professores. Ela implica, necessariamente, na construção de um currículo escolar baseado na vida e nos valores de sua população, a fim de que o aprendizado também possa ser um instrumento para o desenvolvimento do meio rural.

Ademais, considerar a socialização das iniciativas que foram, lá atrás, conduzidas pelo Movimento de Educação de Base (MEB), pelo Programa Escola Ativa (Fundescola/MEC), pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e Casas Familiares Rurais (CFR), pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), entre outras instituições, deveria ser consideradas no estabelecimento de ações para a superação dos problemas relativos à educação do campo. Essas experiências constituem a base para a construção de uma política de educação do campo.

Os diagnósticos da educação do campo têm apontado como principais questões: a insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; 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; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana; a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra” (INEP, 2007, p. 08).

Dessa forma, podemos inferir que muitas das discussões e algumas premissas que envolvem o campo continuam suscitando questões, como as levantadas ainda em 2007 pelo INEP:

[...]a educação básica no meio rural deve ter por objetivo principal a oferta de uma educação de qualidade que assegure o direito do aluno ao acesso e permanência na escola; ii. a educação a ser oferecida no campo deve ter o caráter universal, porém contextualizada de acordo com as especificidades do meio, na perspectiva de sua valorização cultural; e iii. a educação no meio rural deve proporcionar aos alunos oportunidades de prosseguimento dos estudos, inserção no mundo do trabalho e ampliação dos padrões de cidadania da população rural” (INEP, 2007, p. 09).

Avançar na luta pela educação do campo significa continuar tensionando o sistema, contribuir com a elevação intelectual dos sujeitos que vivem no campo e nele produzem e reproduzem suas condições de sobrevivência e identificar como efetivamente as salas multisseriadas se apresentam, é o assunto que trataremos na sequência.

4.1 Retratos das salas multisseriadas no Nordeste

Nesta etapa da tese, pretendemos apresentar, embora de forma sucinta, como as salas multisseriadas se encontram no Nordeste brasileiro, no contexto atual. Decidimos fazer esse recorte porque essa região do país possui o segundo maior número de turmas nesse modelo de organização pedagógica, além do fato de que nas pesquisas sobre o estado da arte nesse tema, não encontramos nenhum trabalho com esse tipo de análise focado nessa região, como encontramos em estudos e pesquisas sobre essa temática na região Norte, desenvolvidos por grupos como Geperuaz na UFPA, ou tratando de todo o Brasil, como em publicações elaboradas pelo INEP, Secadi/MEC e Ipea.

Como já trabalhado aqui no texto, o fato de as regiões Norte e Nordeste concentrarem os maiores números de salas multisseriadas está relacionado às condições socioeconômicas, determinadas pela organização geopolítica de dependência e de formação de mão de obra barata, a serem exploradas pelas demais regiões que historicamente controlam o processo de desenvolvimento econômico concentrador de riqueza, concebido no país. Como tão bem teorizou Furtado (2007), sobre o papel desempenhado pelo Nordeste brasileiro na produção de riquezas, desde período Colonial, foi fundado no extrativismo do pau-brasil e na monocultura agroexportadora da Cana-de-açúcar. Dessa forma, as condições de desenvolvimento socioeconômicas dessa região, mesmo sob a égide do capitalismo, deveriam ser outra, se assim as elites tivessem determinado.

A primeira tabela que elaboramos traz o quantitativo de professores do Nordeste sem graduação, de acordo com o censo escolar de 2019:

Tabela 1: Professores sem graduação no Nordeste

Estado	Professores Sem Graduação		Professores Rurais Sem Graduação	
	ABS	%	ABS	%
Maranhão	48.358	21%	25.769	33%
Piauí	12.122	5%	4.217	5%
Ceará	32.906	14%	10.222	13%
R. G. do	9.653	4%	2.031	3%
Paraíba	13.764	6%	2.888	4%
Pernambuco	33.590	15%	8.088	10%
Alagoas	14.488	6%	5.129	6%
Sergipe	5.031	2%	1.501	2%
Bahia	58.499	26%	19.328	24%
Total	228.411	100%	79.173	100%

Fonte: Elaborada pela autora com base no Censo Escolar 2019 (2023).

Analisando a tabela 1, podemos observar, de forma geral, que o número de professores sem graduação no Nordeste, de acordo com os dados levantados do censo escolar de 2019, é constituída por 228.411 professores. Nesse universo, o Ceará, aparece com 32.906 professores, destes, 10.222 são professores de escolas do meio rural, o que corresponde a 13%. Esses números nos colocam em uma terceira colocação, se comparado aos estados do Maranhão, que aparece com 33% de professores sem graduação, e da Bahia que vem logo em seguida, com 24%.

No texto intitulado: “A Formação dos Professores no/do Campo: um diagnóstico do Ceará”, do livro *Ação Escola da Terra no Ceará: formação continuada de professores do campo* organizada pelas professoras Heulalia Charalo Rafante e Clarice Zientarski, as autoras nos colocam que, mesmo a política de expansão da educação superior no Brasil, privilegiando seu caráter elitista/excludente, pela forte presença de instituições privadas, ela tem possibilitado o acesso à educação superior fora das áreas metropolitanas. No entanto, é importante salientar que essa política, segundo as autoras, insere-se em uma lógica de formação docente voltada às demandas do mercado, ao mesmo tempo em que busca elevar os níveis de escolaridade dos trabalhadores, sem, porém, possibilitar a sua emancipação ou a consciência sobre a exploração do mundo do trabalho.

Portanto, com uma formação fragilizada e aligeirada, o professor muitas vezes se transforma em cliente de cursos de capacitação ou qualificação. Esses professores, muitas das vezes, recorrem a essas formações com objetivo de superar fragilidades em sua formação ou com o intuito de adquirirem competências para o ingresso ou permanência no mercado de trabalho. É importante destacar que muitas das vezes esses professores se tornam reféns dos

instrumentos de avaliação em larga escala, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), entre outros.

A implantação nas redes de ensino de programas como “Gestão Nota 10” e “Escola Campeã”, por meio de parcerias com o Instituto Ayrton Senna e o Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (Gempa), por exemplo, tem ditado diretrizes educacionais que engessam, por meio da utilização de materiais didáticos prontos, apartados da realidade, um processo de ensino-aprendizagem que reforça a noção de desempenho competitivo, tanto entre estudantes, como professores, ao associar-se à premiação por desempenho, inclusive financeiras. Cria-se a estratégia de ranqueamento, promovendo a competição entre escolas e entre os próprios professores, fragilizando a categoria profissional em seu conjunto (MENEZES, SILVA e ZIENTARSKI, 2018, p. 140).

Na contramão dessa lógica, compreendemos que a formação da força de trabalho de professores, de uma forma geral, e mais precisamente para professores de escolas do campo, precisa acontecer com vista à perspectiva da emancipação humana, e não voltada para atender aos ditames do capital. Nesse sentido, podemos citar Meszáros (2005), que alerta que a educação não pode visar a qualificação para o mercado, mas a formação para a vida.

Portanto, não podemos deixar de enfatizar que o alto número de professores sem graduação, em escolas do Nordeste, para nós, demonstra claramente o nível de precarização da Educação no/do Campo.

Tabela 2: Professores com contrato temporário no Nordeste

Estado	Professores Temporários		Professores Rurais Temporários	
	ABS	%	ABS	%
Maranhão	33.501	20%	20.378	30%
Piauí	7.074	4%	3.173	5%
Ceará	32.306	19%	10.108	15%
R. G. do	5.057	3%	1.971	3%
Paraíba	14.677	9%	3.480	5%
Pernambuco	26.164	16%	8.400	12%
Alagoas	13.245	8%	5.128	8%
Sergipe	3.594	2%	1.605	2%
Bahia	33.004	20%	13.401	20%
Total	168.622	100%	67.644	100%

Fonte: Elaborada pela autora com base no Censo Escolar 2019 (2023).

Já no que diz respeito aos contratos de trabalho, observamos, segundo o mesmo censo, que 168.622 professores trabalham no Nordeste, em regime de contratos temporário. No Ceará, esse número corresponde a 15% dos professores, ou seja, 10.108 profissionais. Esse alto

índice de professores contratados repercute diretamente nas condições de trabalho, impactando na elaboração de política pública voltada à educação, uma vez que gera uma instabilidade no quadro funcional, mediante elevada rotatividade de educadores na escola, dificultando ações de formação desses trabalhadores, tendo em vista que são contratados e substituídos com frequência. Os estados que se apresentam com um menor percentual de contratos temporários de trabalho é, respectivamente, o de Sergipe, com 2%, e o Rio Grande do Norte, com 3%.

Compreendemos que essa situação se caracteriza como um reflexo de um cenário, no qual os professores se encontram excluídos dos vínculos sociais com seus pares e dos vínculos trabalhistas. São, muitas das vezes, substituídos a cada nova gestão municipal, pois, os grupos privilegiados (estamento/oligarquias locais) se apropriam do espaço público, como se fossem seus donos, trocando favores e empregos por apoio político, em uma típica continuidade das práticas clientelísticas instaladas no Brasil há séculos.

Consideramos essas práticas políticas como heranças de um passado colonial e republicano-oligárquico. O comportamento de muitos dos gestores públicos no Nordeste Brasileiro “transforma a máquina pública em cabide de emprego, gerando relações de perseguição, que culminam com exonerações, demissões, subcontratações, punições administrativas ou represálias funcionais e atentados contra os trabalhadores, que não se submetem aos ditames do poder governamental dos grupos hegemônicos” (MENEZES, SILVA e ZIENTARSKI, 2018, p.147).

Nesse contexto social, político e econômico podemos observar que tais práticas reforçam o dinamismo do capital, uma vez que intensificam a flexibilização do trabalho e a própria alienação do trabalhador. A terceirização assume a função, junto aos poderes locais, como típico instrumento de controle social, além de fragmentar a classe dos trabalhadores, no caso presente, professores.

Tabela 3: Escolas rurais extintas, paralisadas e não regulamentadas no Nordeste

Estado	Escolas Rurais Extintas		Escolas Rurais Paralisadas		Escolas Rurais Não Regulamentadas	
	ABS	%	ABS	%	ABS	%
Maranhão	451	18%	1.942	14%	1293	64%
Piauí	280	11%	1.849	13%	18	1%
Ceará	183	7%	2.273	16%	47	2%
R. G. do Norte	104	4%	1.201	8%	97	5%
Paraíba	566	23%	768	5%	26	1%
Pernambuco	324	13%	1.234	9%	26	1%

Alagoas	59	2%	407	3%	79	4%
Sergipe	70	3%	255	2%	1	0%
Bahia	422	17%	4.350	30%	430	21%
Total	2.459	100%	14.279	100%	2.017	100%

Fonte: Elaborada pela autora com base no Censo Escolar 2019 (2023).

Observamos na tabela 3, o persistente aumento, do fechamento de escolas rurais no Nordeste. Só na Paraíba, no ano de 2019, foram 566 escolas fechadas, seguida do Maranhão, que aparece com 451 e da Bahia, que 422, só para colocar o ranking das três primeiras. Nessa modalidade, o Ceará aparece com 183 escolas fechadas, o que corresponde a 7% de escolas fechadas no Nordeste. Esse é um número aparentemente baixo, se comparado com outros percentuais, mas muito grande, se comparado a necessidades de mais e melhores escolas para nossas crianças e nossos adolescentes no Ceará. Esses números vão de encontro ao que diz a LDB em seu art. 28, que determina que escolas rurais só podem ser fechadas com a expressiva autorização das comunidades.

Quando falamos de escolas paralisadas, estamos falando em escolas com suas atividades escolares temporariamente suspensas. A esse respeito, observamos que, de acordo com o censo escolar exposto na tabela acima, o Nordeste registrou um número total de escolas paralisadas da ordem de 14.279 estabelecimentos. Desses, 30% foram escolas da Bahia. O Ceará aparece em quarto lugar, com 16% de escolas paralisadas naquele ano, e em último lugar observamos o estado de Sergipe, que aparece com dois pontos percentuais.

Já quando falamos de escolas rurais não regulamentadas, falamos de escolas que não possuem documento, nem iniciaram o processo de regulamentação ou autorização de funcionamento. Ou seja, estamos falando de escolas que estão funcionando, mas não estão regulamentadas ou autorizadas no conselho ou em órgão municipal, estadual ou federal de educação. A esse respeito, encontramos 2.017 escolas no Nordeste nessa situação, no ano de 2019. O Maranhão foi o estado que apresentou uma situação mais gritante, aparecendo com 64% de escolas não regulamentadas, ou seja, 1.293 escolas. Já o Ceará, aparece apenas com 2% de escolas não regulamentadas, perfazendo um total de 47 escolas.

Tabela 4: Escolas rurais sem água, sem energia e sem prédio próprio no Nordeste

Estado	Escolas Rurais Sem Água		Escolas Rurais Sem Energia		Escolas Rurais Sem Prédio Próprio	
	ABS	%	ABS	%	ABS	%
Maranhão	964	45%	157	30%	724	67%
Piauí	235	11%	69	13%	19	2%

Ceará	98	5%	0	0%	16%	1%
R. G. do	26	1%	4	1%	24	2%
Paraíba	123	6%	6	1%	9	1%
Pernambuco	268	13%	17	3%	46	4%
Alagoas	26	1%	1	1%	13	1%
Sergipe	11	1%	0	0%	8	1%
Bahia	368	17%	271	52%	229	21%
Total	2.119	100%	525	100%	1.088	100%

Fonte: Elaborada pela autora com base no Censo Escolar 2019 (2023).

Quando falamos em infraestrutura escolar, não podemos deixar de falar da edificação em si, ou seja, do próprio prédio, do seu sistema de abastecimento de água e de energia, para ser mais sucinto. Se olharmos o caderno de conceitos e de orientações do censo escolar de 2021, do INEP/MEC, observamos que um prédio escolar se constitui como um edifício construído, segundo as regras arquitetônicas, com material apropriado para realização de atividades escolares. Portanto, quando uma escola não tem prédio próprio, as atividades escolares podem ser realizadas em espaços cedidos por outra escola, ou até mesmo, em galpão, rancho, paio ou barracão, que se caracterizam como espaços improvisados para atividades escolares. A esse respeito, destacamos que no Nordeste brasileiro, 1.088 escolas rurais, em 2019, encontravam-se sem um prédio apropriado para o seu funcionamento e desses, o Maranhão, mais uma vez, liderou essa triste estatística, aparecendo com 67% das escolas sem prédios próprios para as suas atividades escolares. Felizmente, o Ceará, Alagoas e Sergipe aparecem apenas com 1% de suas escolas nessa situação.

Quanto ao abastecimento de água na escola, podemos perceber o abastecimento através da rede pública, no qual é feita a captação da água bruta no meio ambiente e é feito o tratamento adequado para torná-la potável e fornecida por meio da rede de distribuição, por meio de poço artesiano, que é perfurado com um pequeno diâmetro e uma grande profundidade em aquíferos, ou até mesmo através de cacimbas, cisternas e poços. Considera-se cacimba, um poço de água potável; cisterna, um reservatório para receber e conservar águas pluviais ou um reservatório ligado à rede de distribuição, para fornecer água para um determinado local; já o poço, é uma abertura profunda cavada no solo, geralmente com parede de alvenaria, pela qual é possível retirar água para uso diário. Ainda podemos citar água captada de fonte, rio, igarapé, riacho e córrego. A esse respeito, podemos observar na tabela 6, que as escolas rurais do Nordeste se encontram nessa triste situação em pleno século 21. Mais uma vez, é o Maranhão que lidera esses números e aparece com 45% de suas escolas sem um sistema de abastecimento de água, mais precisamente, 964, de um total de 2.119 escolas.

Quanto à fonte de energia elétrica, essa por sua vez diz respeito à forma como a escola obtém essa energia para movimentar equipamentos e máquinas que são utilizadas nas atividades de ensino, aprendizagem e apoio a atividades administrativas, que contribuem de forma direta ou indireta, para o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola. Essa pode ser utilizada através da rede pública. A instituição escolar utiliza a energia, a partir da captação de uma rede de distribuição da empresa concessionária fornecedora de energia elétrica. Pode também captar por gerador, movido por meio de combustível fóssil, como petróleo, carvão mineral, dentre outras fontes, bem como através de fontes de energia renováveis ou alternativas, como gerador eólico ou solar e até mesmo, por meio de pequenas centrais hidrelétrica, as chamadas (PCHs). Não tendo nenhuma dessas fontes de fornecimento de energia, podemos dizer que na escola não há energia elétrica. Ainda analisando os números da tabela 6, que apresenta os dados das escolas rurais do Nordeste sem prédio escolar, sem água e sem energia, encontramos 525 escolas sem energia, número bastante elevado, se compararmos com os volumosos investimentos feitos neste setor, principalmente pelos governos do presidente Lula e da presidenta Dilma, em um passado recente. Entretanto, é importante destacar que apenas os estados do Ceará e Sergipe se encontram fora dessa estatística.

4.2 Retratos das salas multisseriadas no Ceará

Nesta segunda seção do capítulo três, vamos tratar sobre a realidade das salas/escolas multisseriadas do Ceará, para isso, vamos utilizar um diagnóstico elaborado através da aplicação de um questionário padronizado, com professores das salas multisseriadas das escolas do campo, indígenas e quilombolas, que realizaram o Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra Ceará, Edição 2020-2022. Foi matriculado nessa edição um total de 300 professores, de 11 municípios, a saber, das cidades de Caucaia, Aquiraz, Maracanaú, Pacatuba, Itarema, Acaraú, Itapipoca, Boa Viagem, Tamboril, Monsenhor Tabosa e Novo Oriente.

Desse quantitativo de professores-cursistas, um total de 94 responderam a um questionário sobre o perfil docente e as práticas de ensino e avaliação nas salas multisseriadas, via *googleforms*, durante os meses de dezembro de 2021 a março de 2022. A aplicação desse questionário teve como intuito fazer um levantamento que pudesse contribuir com a análise das políticas educacionais desenvolvidas nessa modalidade de ensino, nos respectivos municípios. Utilizarei os resultados encontrados nesta pesquisa para refletir sobre a realidade das salas/escolas multisseriadas do Ceará, que é um dos objetivos específicos desta tese, tendo

como base as respostas coletadas nessa amostra e que ainda não foram utilizadas para fins de elaboração de pesquisas e publicações. É importante destacar que, na época da aplicação desse questionário, a autora desta tese já estava cursando o doutorado e incluiu perguntas acerca do processo de ensino e avaliação no modelo de organização pedagógico multisseriado, que pudessem servir como fonte de informação para esta tese.

Todas as informações foram coletadas de forma voluntária, tiveram o consentimento dos informantes e a garantia de sigilo das informações. Vamos apresentar os resultados agregados e de forma genérica, evitando assim, que qualquer pesquisado seja identificado.

Partimos da compreensão de que a pesquisa social com base na metodologia de questionários padronizados, com questões de caráter quantitativo e qualitativo, se feita de forma rigorosa e referendada em um método, por assim dizer, feita com clareza intelectual, tanto num sentido filosófico, baseado na concepção de mundo que defende, quanto no sentido científico, de utilizar uma metodologia de levantamento e análise de dados que tenha como referência a realidade social, serve como suporte de análises para pesquisas que tomam como método o materialismo histórico-dialético.

Portanto, conforme dito está tese tem como método, o Materialismo histórico-dialético, que levanta como critério da Verdade a Prática Social, dessa forma, a prática social é, por um lado, ação, prática, e por outro lado, conceito dessa prática, que se realizou no mundo dos fenômenos materiais e que foi elaborado pela consciência que tem a capacidade de refletir essa realidade material. Pois como lembra Triviños (2011):

A falta de disciplina intelectual não só se manifesta por um obscuro ecletismo, aparentemente consciente, e para alguns como concretização esclarecida do espírito, mas também como exposição metafísica e mecânica das ideias, cuja característica essencial talvez seja seu poder de hierarquizar e isolar os conceitos, tornando-os alheios à realidade social (p.16).

Aqui, observa-se um questionamento a respeito da forma que certos estudos são feitos, em um viés superficial e, muitas vezes, distante da realidade. Essa problemática, portanto, interfere na produção e resultados das pesquisas. Nota-se que quando há organização e disciplina, o trabalho flui de tal modo que é possível localizar as problemáticas e hierarquizá-las. Verifica-se que existe uma relação direta entre a Filosofia e a Ciência.

Em primeiro lugar, vincula-se o conteúdo da Filosofia com as conquistas da ciência. Isto significa, por um lado, que suas afirmações sobre o mundo natural e social e, por conseguinte, sobre o homem e sua vida mudam de acordo com os avanços do

pensamento científico. E, por outro lado, que os fenômenos e objetos do mundo não constituem um amontoado de coisas acabadas, mas em constantes transformações. [...] se a Filosofia trabalha com as verdades da ciência para explicar o mundo, fica fora de cogitação a especulação vazia (TRIVIÑOS, 2011, p.17).

Nesse trecho, é possível compreender que a Filosofia busca estabelecer leis do desenvolvimento humano, isto é, que o homem é capaz de conhecer a realidade natural e social. Desse modo, temos como conceitos básicos, a realidade objetiva, que é compreendida como os fenômenos e os objetos materiais que ficam fora da nossa consciência, e os fenômenos ideais e espirituais, que são aqueles que se produzem em nossa consciência e são determinados pela realidade, no seu sentido material.

Assim, ratificamos que a pesquisa, metodologicamente, foi de caráter qualitativo e quantitativo. Dessa forma, o questionário contou com perguntas fechadas, que foram passíveis de quantificação das respostas, dentro do universo alcançado. Além disso, contou com perguntas abertas, que permitiram a análise das concepções e das opiniões dos pesquisados, com base nas suas respostas de ordem subjetiva e individual.

Consideramos que conseguimos uma base representativa de professores-cursistas que responderam à pesquisa, que baseados na sua prática social, estão desenvolvendo suas aulas, na realidade das salas/escolas multisseriadas, de acordo com as condições materiais objetivas, as quais estão submetidas.

Vamos iniciar a análises das informações descritas no questionário, pela sua primeira parte, que traçou o perfil básico de cada professor (a): município, local de residência, sexo, cor/etnia, idade e concepção religiosa. Com relação ao local de residência, 75 afirmaram residir no campo e 19 na cidade. Quanto ao sexo, 07 eram do sexo masculino e 87 do sexo feminino. Na tabela abaixo, segue o quantitativo de questionário respondido de cada município.

Tabela 05: Amostra da Pesquisa por Município

Município	Total Professor/a
Acaraú	03
Amontada	01
Boa Viagem	21
Caucaia	25
Crateús	01
Itapajé	04
Itapipoca	07
Itarema	24
Miraíma	02
Monsenhor Tabosa	04
Pedra Branca	01

Trairi	01
Total	94

Fonte: Elaborada pela autora com base no Censo Escolar 2019 (2023).

De acordo com a tabela 05 acima, observa-se a preponderância de um maior número de questionários respondidos dos municípios de Caucaia, Itarema e Boa Viagem. Como é possível identificar, há professores que trabalham em municípios diferentes dos atendidos pelo Curso de Aperfeiçoamento Escola da Terra, edição 2020-2022, como Amontada, Itapajé, Miraíma, Pedra Branca e Trairi, o que demonstra que existe uma mobilidade de professores que trabalham e residem em municípios diferentes.

Traçar o perfil dos professores (as) nesta primeira parte do questionário nos leva a averiguar algumas questões no âmbito da educação brasileira, como a feminização do magistério no ensino básico, fruto de toda uma desvalorização histórica da profissão do professor e uma compreensão leiga, que relaciona o âmbito da educação, como decorrente da função de cuidado reservado à mulher na nossa sociedade.

Em relação a esse aspecto, os dados do Censo Escolar 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indica que no ensino básico brasileiro a predominância é de mulheres professoras. Ainda, do corpo docente, composto por 2.315.616 professores, 1.834.295 (79,2%) são professoras. Isso se dá com ênfase na educação básica, visto que no ensino superior os homens são a maioria.

A segunda parte do questionário trata sobre as condições e relações de trabalho. Com questões sobre tempo de experiência, formas de contratação, carga horária de trabalho, sindicalização, se exercem outras funções empregatícias formais além da profissão de professor (a). Bem como se exerce a função de professor (a) das salas multisseriadas. Sobre essa última questão, que consideramos fundamental para iniciar o aprofundamento e a validação desta pesquisa, encontramos a seguinte situação.

Gráfico 01: Quantitativo de Professores das Salas Multisseriadas



Fonte: Elaborado pela aurora, com base no Diagnóstico Escola da Terra, Edição 2020/2022 (2023).

Se fizermos a somatória dos professores das classes multisseriadas do Campo, Indígena e Quilombola têm um percentual de 81% de professores-cursistas, que estavam trabalhando em salas multisseriadas na época que responderam ao questionário, demonstrado mais uma vez que temos uma amostra representativa.

Gráfico 02: Tempo de atuação em Salas Multisseriadas



Fonte: Elaborado pela aurora, com base no Diagnóstico Escola da Terra, Edição 2020/2022 (2023).

Sobre o tempo de atuação, podemos averiguar que se somamos quem está na faixa de (11-15 anos) com a faixa de (6-10 anos), temos um total de 30% de professores que já estão a no mínimo 6 anos atuando em salas multisseriadas. E em paralelo 19% estão atuando nesse formato de ensino entre (16-20 anos) e/ou (Há mais de 20 anos), nesse caso tem 19% que já estão nessa modalidade de organização pedagógica a mais de 16 anos. O que demonstra que de forma geral os professores que responderam à pesquisa têm uma experiência de atuação

considerável. Essa informação vai ser relevante para contrapormos as opiniões e crenças sobre o modelo de ensino multisseriado na tabela apresentada em seguida.

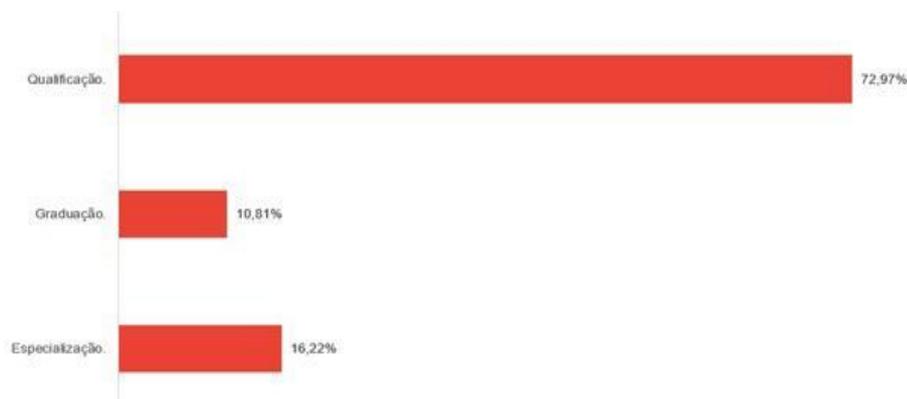
Tabela 06: Crenças x Formação Ensino Multisseriado

CATEGORIA DE ANÁLISE	SIM		NÃO	
	Nº ABS	%	Nº ABS	%
A modalidade de ensino multisseriado representa um atraso educacional	57	60%	37	40%
Recebeu formação específica sobre Educação do Campo para salas multisseriadas	29	30%	65	70%

Fonte: Elaborado pela aurora, com base no Diagnóstico Escola da Terra, Edição 2020/2022 (2023).

Diante dessa tabela podemos traçar um paralelo entre os resultados dessas duas perguntas, a crença de 60% dos professores-cursistas de que a modalidade de ensino multisseriado representa um atraso educacional faz um contraponto que os 70% desses professores que nunca receberam uma formação específica sobre o trabalho pedagógico com salas multisseriadas. Diante da similaridade desses resultados, podemos afirmar que o senso comum que compreende esse modelo de ensino como uma forma atrasada se encontra alinhado com a falta de formação, projetos, pesquisas e estudos sobre as especificidades e desafios que essa modalidade de ensino oferece, principalmente, fruto de uma visão fragmentada do conhecimento em suas diversas áreas e as reverberações no ensino e avaliação dos conteúdos que formam o currículo escolar.

Gráfico 03: Tipo de Formação Recebida sobre Ensino Multisseriado



Fonte: Elaborado pela aurora, com base no Diagnóstico Escola da Terra, Edição 2020/2022 (2023).

Dos 29 professores-cursistas que indicaram ter feito alguma formação sobre o modelo de ensino multisseriado, cerca de 72,97% afirmaram ter recebido somente qualificações, o que demonstra uma lacuna, no tocante à formação inicial e continuada dos professores acerca desse tema. Conforme já defendido neste trabalho, isso é fruto da invisibilidade e do descaso histórico com as salas multisseriadas do campo no Brasil.

Sobre o domínio de conhecimento sobre a educação do campo dos professores-cursistas, na tabela abaixo trazemos os quantitativos sobre cada temática. Nessas indagações, buscamos analisar conceitos e opiniões dos professores acerca do nível de conhecimento que eles consideram ter sobre questões centrais para a Educação do campo.

Quadro 01 - Conhecimentos de Temas Relacionados a Educação do Campo

CATEGORIA DE ANÁLISE	Expressivo		Bom		Pouco		Nenhum		Total	
	Nº ABS	%	Nº ABS	%	Nº ABS	%	Nº ABS	%	Nº ABS	%
Reforma Agrária	08	8,5%	17	18,2%	20	21,2%	49	32,1%	94	100%
Agricultura Familiar	10	10,6%	21	22,3%	13	13,8%	50	53,1%	94	100%
Gestão Democrática	07	7,4%	19	20,2%	18	19,14%	50	53,1%	94	100%
Sementes Crioulas	06	6,3%	23	24,4%	14	14,8%	51	54,2%	94	100%
Água	12	12,7%	28	29,7%	4	4,2%	50	53,1%	94	100%

Fonte: Elaborado pela aurora, com base no Diagnóstico Escola da Terra, Edição 2020/2022 (2023).

Em relação aos temas apresentados acima, deflagramos-nos com percentuais que variaram entre (50% e 54%), que dizem não ter nenhum conhecimento sobre os temas que se relacionam com a realidade do campo, o que demonstra um baixo índice de domínio dessas questões centrais, para essa modalidade educacional.

Quadro 2 - Crenças Pessoais acerca do Ensino e da Aprendizagem

CATEGORIA DE ANÁLISE	CONCORDA		CONCORDA TOTALMENTE		DISCORDA		DISCORDA TOTALMENTE	
	Nº ABS	%	Nº ABS	%	Nº ABS	%	Nº ABS	%
Professores efetivos/bons demonstram a forma correta de solucionar um problema	53	57%	13	13%	22	23%	6	6%
É melhor quando o professor – não o aluno – decide que atividades devem ser realizadas	33	35%	7	7%	42	45%	12	13%

Meu papel como professor é o de facilitar que investigações sejam feitas pelos próprios alunos	66	70%	15	16%	11	11%	2	3%
Os alunos aprendem melhor quando eles mesmos encontram soluções para os problemas	62	66%	15	16%	13	14%	4	4%
O quanto os alunos aprendem depende de quanto conhecimento prévio possuem – é por isso que ensinar os fatos é tão necessário	56	59%	4	4%	28	31%	6	6%
Os alunos devem ter a possibilidade de pensar soluções para problemas práticos antes de o professor lhes mostrar como devem ser solucionados	60	64%	12	12%	16	18%	6	6%
O ensino deve ser organizado em torno de problemas que tenham respostas claras e corretas, utilizando ideias que a maioria dos alunos possa entender prontamente	44	48%	12	12%	31	33%	7	7%
Os processos de pensamento e raciocínio são mais importantes do que o conteúdo curricular específico	57	60%	4	4%	26	29%	7	7%
Uma sala de aula tranquila é, geralmente, necessária para o aprendizado efetivo	50	54%	7	7%	32	33%	5	5%
Os professores sabem muito mais do que os alunos; eles não deveriam deixar que os alunos desenvolvam respostas que podem estar incorretas quando podem simplesmente explicar as respostas diretamente	10	10%	4	4%	42	45%	38	41%

Fonte: Elaborado pela aurora, com base no Diagnóstico Escola da Terra, Edição 2020/2022 (2023).

O quadro acerca das crenças que o professor reproduz, baseado nas afirmações defendidas nas teorias pedagógicas de base tradicional e liberal, mostra as contradições que permeiam a formação inicial e continuada recebida, que apontam para o esvaziamento do trabalho educativo desenvolvido pelo professor, com uma valorização da espontaneidade do estudante e uma relativização da transmissão do conhecimento. Com base nos apanhados dessas respostas, apontam que ainda é possível desenvolver ações de formação continuada que apontam para a centralidade do trabalho do professor, através de uma relação respeitosa com os estudantes e com base na apropriação dos conhecimentos que oportunizam a elevação intelectual dos professores e dos estudantes, das escolas que atendem à classe trabalhadora do país.

As respostas encontradas sobre as crenças propagadas, mesmo genéricas, permitem insistir no processo de resistência e de disputa, na construção de um novo projeto de sociabilidade para as populações camponesas, que reafirmem o processo histórico de luta e de

construção da concepção de educação do campo no Brasil, em respeito aos modos de produção e reprodução de vida dos homens e das mulheres que dependem da relação trabalho, educação e cultura, para se reafirmarem como sujeitos sociais coletivos, cuja direção principal das ações está orientada para a superação das relações de dominação e de subalternidade a que foram submetidos. No próximo capítulo, vamos tratar das avaliações externas em larga escala, no âmbito das salas multisseriadas do Ceará.

5 A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE GESTÃO POR RESULTADOS DESENVOLVIDA NO CONTEXTO BRASILEIRO E NO CEARÁ

No capítulo quatro, analisamos a política de avaliação de gestão por resultados desenvolvidos no contexto brasileiro e no Ceará, destacando o crescimento desse modelo de avaliação por resultados, em que o Estado assume o papel de avaliador, principalmente, no sentido da disciplinação e do ranqueamento. Discorremos sobre as funções e as modalidades da avaliação educacional, destacando, ainda, que, embora haja a avaliação com o objetivo de verificação do processo de ensino e aprendizagem, vamos centrar nossa atenção sobre a política de avaliação por resultados, tendo em vista que ela se faz presente nas escolas do Ceará, objeto desta pesquisa, e envolve os estudantes das salas multisseriadas, de acordo com as séries que se submetem a essas avaliações.

No contexto de hegemonia neoliberal, a partir das décadas de 1980-1990, os mecanismos de regulação dos sistemas, conforme Barroso (2005), vão sendo reformulados, à medida que se alteram suas atribuições, surgindo novas diretrizes de funcionamento do Estado. Essas diretrizes conferiram à gestão da administração pública, a contratualização, a descentralização, a desconcentração, as parcerias público-privadas e a avaliação.

Bianchetti (2001) destaca que com o neoliberalismo se acentua a ideia do “bem comum”, entretanto, ela é bastante “limitada na concepção neoliberal, já que existe uma dificuldade de estabelecê-lo dado que na sociedade capitalista as relações são de competências entre os interesses individuais” e, nesta condição, a “única garantia deve ser a igualdade jurídica dos atores” (p. 78).

O pensamento liberal desenvolveu a teoria do Estado Liberal, partindo dos direitos individuais e da ação do Estado, de acordo com o “bem comum”, a fim de controlar os homens, possibilitando que seus interesses se sobreponham às paixões (CARNOY, 1988). O Estado, com esta concepção, conforme Bianchetti (2001, p. 78), “como espaço artificial de articulação das relações sociais manifesta-se através do governo da sociedade”. Entretanto, mantém um “papel periférico na relação com o mercado, que é quem, na realidade, produz a dinâmica social”. Nesse sentido, enfatiza Bianchetti (2001), que o Estado, na sociedade liberal, só atua quando se encontram em perigo seus fundamentos.

Nesse movimento, a sociedade civil assumiu atribuições que caberiam ao Estado que se exime das suas funções sociais, responsabilizando a sociedade civil pelas funções sociais. Além disso, o Mercado passou a ditar, em vários momentos, a condução da sociedade

e do Estado, com isso, perde autonomia, em relação às decisões econômicas, políticas e sociais, passando a ser regulado pelo Mercado, tendo em vista que,

Desde o momento em que as políticas públicas são pensadas em termos de ação pública e não como obra linear de uma vontade política da administração, mas como resultantes de conflitos, de arranjos, de compromissos, onde intervém uma diversidade de atores (público ou privados), a análise da ação pública adota a noção de regulação como um conceito que permite pensar e nomear as novas formas de intervenção e de papéis do Estado em um contexto de governança (MAROY, 2011, p. 689).

Nesse sentido, os modelos de regulação vão se sustentar em dois modelos de governança que são: o Quase-Mercado e o Estado Avaliador. No que se relaciona à regulação na área da educação, a cultura da avaliação se estabelece como “uma função central, em um sistema social complexo a envolver docentes, discentes e comunidade” (BARROSO, 2005, p.730).

Schneider e Nardi (2019) destacam que nesse caso,

aparece como resultado de um certo efeito de moda (ou *aggiornamento* lingüístico), com o fim de reforçar a imagem de um Estado menos prescritivo e regulamentador e de uma ‘nova administração pública’ que substitui um controle direto e a priori sobre os processos, por um controlo remoto, e a posteriori baseado nos resultados. A referência a um ‘Estado regulador’ pressupõe, nesta perspectiva, o reconhecimento e a existência de unidades autónomas no sistema e é utilizada como expressão de uma certa modernização da administração da educação pública que evoluiu (p. 27).

Assim, na área da educação, são incorporadas as políticas de *accountability*¹³, que se alicerçam em resultados de testes estandardizados, obtidos por meio de avaliações externas, em que as escolas, os professores e os gestores são forçados a prestar contas do desempenho dos seus estudantes e são responsabilizados pelo êxito ou fracasso dos estudantes, sendo premiados ou penalizados conforme o resultado. Com relação à *accountability* educacional, Menezes (2023, p. 93) diz que as características que definem o conceito mais amplo de *accountability* – como a responsabilidade, a obrigação de prestar contas a alguém por alguma coisa, a instituição de responsabilização por uma ação praticada, a necessidade de fornecer

¹³Menezes (2023) salienta que o conceito de *accountability* só pode ser compreendido no sistema que inclui, p.ex., controle, informação, avaliação, responsabilidade e prestação de contas. O autor destaca ainda que o conceito de *accountability* é construído a partir da análise crítica da realidade material e não pode ser visto como um *constructo*, um termo que apenas se relaciona com outros termos, ou um *cluster* – um conjunto formal de conceitos e suas relações, em um domínio específico – mas sim, como uma expressão das contradições e dos conflitos presentes nas relações sociais capitalistas. Logo, *accountability* não é um *símbolo vazio* – mera abstração, sem uma correspondência com a realidade concreta.

informações e ser avaliado – estão presentes na composição da *accountability* educacional. O autor acrescenta, ainda, citando um documento da UNESCO, que a *accountability* educacional acrescenta características particulares, tais como: abordar os desequilíbrios de poder entre diferentes atores da educação, como professores, pais e funcionários do governo.

Com Afonso (2012), infere-se que:

[...] em grande parte dos discursos marcados por este viés político-ideológico, o significado do vocábulo *accountability* indica frequentemente uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências ou imputações negativas e estigmatizantes, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos (p. 472).

Dessa forma, o processo educativo é resumido à preparação dos estudantes para as avaliações externas, o conteúdo é direcionado para tal, e as Áreas do conhecimento ficam restritas, à medida que o foco é a Matemática e a Língua Portuguesa. Nesse viés, as crianças do 2º ano e 5º ano, bem como os adolescentes ou pré-adolescentes do 9º ano, vêem diminuir os conteúdos de ciências da natureza, humanas, artes e de educação física, em troca das rotinas de simulados, nos quais precisam ter um bom desempenho. A situação se coloca de tal forma que, nas escolas cearenses, a participação na rotina de simulados se inicia já no 2º ano, como se estivessem se preparando para o vestibular, ou o ENEM, decidindo suas vidas e suas futuras profissões. Conforme Araújo; Costa; Zientarski (2023), ao analisarem depoimentos de professores do 2º ano, no Ceará, afirmam que

[...] atestamos o uso do dispositivos de disputa e recompensa no cotidiano das escolas de Ensino Fundamental (2º ano) de alto rendimento, seja por meio do quadro de honra, com a exposição dos nomes dos alunos nota 10, seja por meio da premiação de medalhas para aqueles que se destacam na fluência leitora e/ou na arguição da tabuada, seja por meio de doações de chocolates, cadernos, lápis e outros “mimos” que causem interesse nas crianças, ou por meio, até mesmo, de festas em comemoração ao resultado exitoso no Spaece, além, ainda, da oferta em dinheiro para aqueles que alcançarem melhores performances na avaliação externa (p. 13).

Está instalada, portanto, uma cultura produtivista, que faz com que o processo educativo seja relegado à tarefa de preparar os estudantes para as avaliações externas. À medida que as práticas pedagógicas atendem à lógica do capital e da Educação contábil, os professores são responsabilizados pelo êxito ou fracasso e decide-se o que ensinar e como ensinar, para atender à lógica da gestão por resultados.

Nesse sentido, Afonso (2009) destaca que,

nenhum sistema de avaliação, prestação de contas e responsabilização (*accountability*) bem fundamentado em termos políticos, culturais, éticos, técnico-científicos e educacionais, pode esgotar-se na mera recolha e publicização de informações baseadas em testes, mesmo que estandardizados. Essa situação é ainda mais questionável quando os resultados acadêmicos dos alunos acabam por ser também um critério fundamental para a avaliação das escolas e para a avaliação dos próprios professores (p. 18).

Nesse prisma, como se pode observar, nas classes com ensino seriado, a avaliação por resultados exige um esforço muito grande por parte dos professores, dos estudantes e dos gestores das escolas. A situação que envolve as classes multisseriadas do campo é mais complexa ainda, à medida que os professores trabalham com níveis diferentes de aprendizagem, com vários conteúdos, com a preparação para as avaliações externas e são cobrados em relação ao desempenho dos estudantes. Dessa forma, não conseguem realizar um trabalho que contemple a educação de forma integral, nem o estudante como um ser histórico e social em formação. O complexo da educação exige dos professores a compreensão sobre a totalidade do processo educacional e sobre as contradições e as mediações que permeiam esse complexo, mas isso tem se tornado cada vez mais difícil e mais distante da realidade das escolas do campo.

É nessa seara, que o Estado do Ceará, por meio da Secretaria da Educação (SEDUC), vem implementando há várias décadas, a avaliação externa em larga escala, como o “Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará” (SPAECE), ao tempo em que o Estado avança, a cada edição do IDEB, atingindo as metas declaradas, inclusive, ultrapassando-as, o que lhe confere destaque em nível nacional. Assim:

O estado do Ceará vem, desde o início dos anos de 1990, fortalecendo uma cultura de avaliação, a partir do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaace), e de um conjunto de políticas que procuram emitir *rankings*, classificações e prêmios. A política estadual, em seus sistemas oficiais, aplica testes ou procedimentos padronizados para avaliar a aprendizagem, emprega critérios que determinam se as escolas apresentam desempenho desejável ou insuficiente, podendo gerar consequências *high-stakes* ou *low-stakes* (ARAÚJO; COSTA, ZIENTARSKI, 2023, p. 2).

Importante salientar que, o Estado do Ceará se tornou destaque através de relatórios do WORL BANK GROUP (Grupo Banco Mundial), apesar de ser considerado um estado ‘pobre’ em renda *per capita*:

O estado brasileiro do Ceará constitui um exemplo relevante de como superar condições socioeconômicas adversas para melhorar substancialmente os resultados educacionais com o uso eficiente dos recursos. O Ceará é um estado relativamente pobre, com o seu PIB per capita sendo o quinto menor entre as 27 unidades federativas brasileiras – corresponde a um terço da renda per capita dos estados mais ricos. O Ceará tem aproximadamente 9 milhões de habitantes, equivalente à população da

Áustria ou Israel, e superior à de 100 outros países, entre os quais o Paraguai, a Finlândia, a Irlanda e a Nova Zelândia. Apesar da escassez de recursos, o estado apresentou o maior aumento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ensino fundamental (incluindo os anos iniciais, do 1º ao 5º ano, e anos finais, do 6º ao 9º) desde 2005, quando o índice começou a ser mensurado (WORLD BANK GROUP, 2020).

Diante dessa afirmação, é necessário destacar novamente que, nesta tese, a educação é compreendida como um fenômeno próprio dos seres humanos (SAVIANI, 2013), reforçando os laços sociais, atuando como atividade mediadora no seio da prática social. Assim, a perspectiva aqui defendida avança na contramão dos modelos propagados por organismos internacionais, por empresários, por sistemas educacionais e espalhados pelo país afora, como exemplos de sucesso.

No que se relaciona ao meio educacional, há a necessidade de se compreender as nuances que envolvem a legitimação do sistema, na sua totalidade, e, dessa forma, compreender como serão as formas de combatê-lo, se formais ou essenciais, já que “as determinações gerais do capital afetam profundamente cada câmbio particular com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 43), haja vista que, o direito à educação pública e gratuita, democrática e de qualidade fica comprometido, ante a aplicação de políticas com foco comercial.

Assim, outra questão que se defende nesta tese, é que a avaliação educacional precisa ser compreendida, como parte do processo educativo, desenvolvida durante o percurso dos estudantes, no sentido de relacionar o desempenho aos contextos sociais, culturais, políticos e às práticas pedagógicas, considerando a natureza da educação, em relação com o rendimento escolar, nunca como um produto, que desconsidera todo o processo. Nesse sentido, torna-se necessário criar uma cultura nova, tendo em vista que:

Criar uma cultura nova não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”, ontem, significa também, e sobretudo, difundir, criticamente, verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elementos de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 2004, p. 95-96).

Nesse sentido, iniciamos este capítulo com uma discussão sobre a lógica da escola, da seriação, da multisseriação, da avaliação e, em seguida, tratamos sobre a avaliação por resultados no estado do Ceará, inclusive nas escolas do campo, indígenas e quilombolas.

5.1 Avaliação educacional por resultados em larga escala: o surgimento e diretrizes neoliberais

No ponto anterior deste capítulo, debatemos a lógica da escola, da (multi) seriação e da avaliação, dentro das instituições educativas, tanto no seu sentido formal, como no seu sentido informal e como seu desenvolvimento gera desdobramentos que influenciam o processo de exclusão dentro e fora do sistema educacional. No entanto, interessa-nos mesmo, como foco principal desta pesquisa, a avaliação da educação por resultados desenvolvida, em larga escala e todo o processo de gerenciamento e de responsabilização que o justifica, para isso, vamos tratar sobre o surgimento e as diretrizes neoliberais das avaliações de políticas públicas, em especial das avaliações educacionais.

Para Cavalcanti (2007), a Avaliação de Políticas Públicas tal como é conhecido na atualidade vem sendo desenvolvida em diversas áreas, dentre elas a educacional, existindo uma variedade significativa de tipos e modelos de avaliação de políticas dos setores estatais. Refletindo interesses e visões de avaliações distintas, de acordo com o corpo teórico-metodológico utilizado, apontam não só para uma maior racionalização do Estado, mas principalmente, para as reformas neoliberais implantadas a partir da década de 1990.

Quanto aos estudos na área educacional, Cavalcanti (2007) indica que a avaliação sempre foi privilegiada na área de educação, não só como “prática política e pedagógica”, mas como campo de estudo. A avaliação foi, desde então, associada aos interesses de classificação, hierarquização ou como informação útil para a racionalização, seja na sala de aula ou na administração pública.

Dias Sobrinho (2004) destaca ainda que, desde o século XIX, as avaliações na área de educação eram realizadas através de recursos técnicos e científicos e tinham como objetivo a seleção e a classificação. A avaliação vai, então, alcançando um grau crescente de complexidade e, a partir de meados do século XX, desenvolvendo-se como corpo de conhecimento específico.

Para Cavalcanti (2007), desde o início dos anos 1930, os cientistas sociais utilizam métodos de pesquisa social para emitir juízos de valor acerca dos programas de educação e saúde. A autora é enfática ao afirmar que o desenvolvimento das avaliações de políticas coincide com o “[...] avance y refinamento de los métodos de La investigación social y com los

cambios ideológicos, políticos y demográficos”¹⁴ (2007 *apud* ROSSI; FREEMAN, 1989, p.15), ocorridos desde o início do século XX, nos Estados Unidos da América (EUA).

Destarte, foram implementados programas para recuperar a economia americana, as agências governamentais foram instituídas para “vigiar os programas nacionais”, a fim de averiguar se os recursos públicos estavam sendo bem aplicados e surtindo os resultados esperados. Para subsidiar essa avaliação, ocorreu uma gradativa inserção de cientistas sociais nas agências governamentais, com o objetivo de desenvolver pesquisa social aplicada às áreas de interesse público, tais como saúde, educação e transportes. Consoante à autora, Cavalcanti (2007), foi realizado estudos envolvendo grande número de variáveis relativas aos programas sociais e educacionais desenvolvidos pelo governo americano.

As décadas de 1930 e 1940 foram marcadas pela criação de fundações para avaliar a administração pública e o setor privado, o desenvolvimento de pesquisas internamente às agências responsáveis pelas políticas sociais nos Estados Unidos e a incorporação de cientistas sociais no “*staff*” desses espaços. Esse trabalho conjunto dos pesquisadores e dos profissionais do governo, além de proporcionar o desenvolvimento de pesquisas sociais nessas agências privadas, foi determinante para o desenvolvimento de modelos de avaliações de políticas que pudessem ser vendidos e disseminados em outros países, de acordo com os interesses dos EUA.

Paralelamente à inserção de pesquisadores nas agências governamentais, outro fator que atuou na conformação das Avaliações em Políticas Pública, depois da 2ª Guerra Mundial, foi o desenvolvimento da pesquisa social aplicada. O diferencial que se observou em relação aos períodos anteriores foi que, a partir da década de 1950, os programas sociais aumentaram em extensão e escala, e os pesquisadores sociais começaram a observá-los de modo mais abrangente e com uma frequência maior do que antes. A pesquisa social aplicada é considerada a “precursora ancestral” da avaliação, tal como ela é hoje conhecida.

Na linha do desenvolvimento histórico da avaliação de programas, a partir do final dos anos 1950 e início dos anos 1960, iniciaram-se nos Estados Unidos grandes programas de combate à pobreza e junto com eles, passou a ocorrer a publicização das informações sobre a forma como se estava efetuando os gastos públicos, dando ciência para a sociedade, se os programas implantados estavam alcançando os resultados esperados.

¹⁴ “[...] avanço e refinamento dos métodos de pesquisa social e com mudanças ideológicas, políticas e demográficas” (CAVALCANTI 2007 *apud* ROSSI; FREEMAN, 1989, p. 15) (Tradução nossa).

Nessa época, houve considerável ampliação de financiamento federal para avaliação de programas sociais. No entanto, Silva (2008) considera que isto criou o que a literatura passou a chamar de “indústria da pesquisa avaliativa”. Esse período foi marcado por um caráter quantitativo e neutralista. Assim sendo, entre os anos 1930 e 1960, nos Estados Unidos, a avaliação de programas sociais já havia passado pela primeira e segunda geração do desenvolvimento de sua prática, em que duas se destacaram: A primeira admitia que os programas sociais não viessem apresentando resultados positivos; a segunda lição revelou que eventos políticos de longo alcance conduziram ao desenvolvimento de pesquisas de avaliação, instituindo um *consumerresearch*, a partir da Segunda Guerra Mundial, melhor dizendo, as pesquisas de avaliação ganham a credibilidade da população, que passa a se basear nos seus resultados, para formar suas opiniões e referendar suas decisões.

Para Silva (2008), ainda é possível identificar a terceira geração de avaliadores, que se situou nos anos de 1960, nos Estados Unidos, mais especificamente no governo de presidente Lyndon Johnson, com o programa Guerra contra a Pobreza, indicado acima. A expansão desse modelo de pesquisa avaliativa foi verificada durante os anos de 1960 e 1970, passado esse período, a partir dos anos 1980, com a eleição de Ronald Reagan para presidente do país em questão, seguiu-se seu declínio.

Quanto à quarta geração, ela é caracterizada por questionamentos e por certo ceticismo que perpassou toda a década de 1980. Sendo, só na década de 1990 é retomado o interesse pela pesquisa avaliativa, agora, a partir de abordagens ditas compreensivas, que tinham como propósito articular as abordagens quantitativas e qualitativas, incluindo variáveis contextuais desconsideradas pelos modelos neutralista e quantitativa dos períodos anteriores. Nesse contexto, passa a se explicitar a dimensão política da avaliação, percebida, a partir daí, em articulação com a dimensão técnica, num sentido crítico, o uso dessas ferramentas passou a ser alvo de críticas, principalmente, quanto aos efeitos que essas acarretavam, já que se justificava que, com base nas avaliações, teriam uma compreensão do problema, para uma melhor resolução, no entanto, o que vemos se perpetuar até os dias de hoje, é todo um modelo gerencial¹⁵, que propõe a competição, e que visa responsabilizar os indivíduos, caso não alcance

¹⁵ Abrucio afirma que, “Embora tenha surgido em governos de cunho neoliberal (Thatcher e Reagan), o modelo gerencial e o debate em torno dele não podem ser circunscritos apenas a esse contexto. Pelo contrário, toda a discussão sobre a utilização do *managerialism* na administração pública faz parte de um contexto maior, caracterizado pela prioridade dada ao tema da reforma administrativa, seja na Europa ocidental (CASSESE, 1989), seja no Leste europeu ou ainda no Terceiro Mundo (CAIDEN, 1991; KAUL & COLLINS, 1995). O modelo gerencial e suas aplicações foram e estão sendo discutidos em toda parte. Modelos de avaliação de desempenho, novas formas de controlar o orçamento e serviços públicos direcionados às preferências dos “consumidores”,

melhores resultados, mesmo tendo que trabalhar em realidades, nas quais os efeitos perversos das desigualdades econômicas são severos, que impõe limitações e condicionamentos que impedem uma alteração concreta da realidade, colocando sob suspeita a utilidade dessas avaliações.

Ainda na perspectiva da construção de ampliação da reflexão sobre a construção histórica e o desenvolvimento da pesquisa avaliativa, Silva (2008 *apud* COOK; LEVITON, 1995) expressa três estágios na evolução da teoria da avaliação. O primeiro, é situado nos anos 1960, e sua principal marca é a aplicação do rigoroso método científico para resolução dos problemas sociais; o segundo, data dos anos de 1970, que dá ênfase à utilização do pragmatismo, no tocante ao uso da avaliação. Tem destaque, nesse estágio, o debate sobre a utilização de técnicas de avaliações quantitativas, em oposição às qualitativas, o que se convencionou como pluralismo de métodos, conceitos e tipos de avaliação; porém, sem consenso entre os teóricos; já o terceiro estágio, para essa autora, constitui-se como a síntese dos dois primeiros, em que ocorre uma integração entre técnicas em conformidade com o contexto e os objetivos da avaliação.

Ainda sobre os anos 1960, um aspecto que de maneira singular colaborou para o desenvolvimento da avaliação foi a disseminação da teoria do capital humano¹⁶, nos Estados Unidos e nos países europeus. Para ele, a relação entre o investimento da educação e o seu rendimento proposto por essa teoria deu origem a vários investimentos na área educacional. Para isso, foi desenvolvido mecanismos de avaliação capazes de controlar a eficiência, com foco na preparação dos recursos humanos. Para Cavalcanti (2007 *apud* PACHECO; SALINAS, 1989), o crescimento da avaliação nos anos 1960 é resultado de uma nova estratégia desenvolvida nos diversos níveis governamentais de controlar e de justificar as políticas e os programas de ação social. É nesse período, que a avaliação passou a ser defendida, como uma ferramenta capaz de promover o controle do gasto público.

métodos típicos do *managerialism* são hoje parâmetros fundamentais, a partir dos quais diversos países, de acordo com as condições locais, modificam as antigas estruturas administrativas.

¹⁶Aplicada ao campo educacional, a ideia do capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”, numa equação perversa que equipara capital e trabalho, como se fossem ambos igualmente meros “fatores de produção” (das teorias econômicas neoclássicas) (WATANABE, 2006). Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/teoria-do-capital-humano#_ftnl. Acesso em: 15 dez. 2023.

Ainda é importante frisar que a autora supracitada, indica dois fatos que foram usados como justificativa para o desenvolvimento da avaliação de programas governamentais. O primeiro, foi um preceito de ordem econômica, resultante do modelo de desenvolvimento neoliberal. O segundo fato, de ordem social, foi uma maior abertura para a organização e a legitimação das lutas em defesa dos direitos sociais, que se observou a partir do início da década de 1960, resultante da consolidação das sociedades democráticas, em que se passa a difundir que os gastos públicos deveriam ser justificados ideológica e economicamente, requerendo, portanto, dispositivos de controle e participação social. Veja que ocorreu um alinhamento dos princípios neoliberais, de defesa do papel mínimo do estado ao mesmo tempo em que se possibilitou uma maior participação da sociedade civil como um todo. Criando o que poderíamos chamar de mesa de publicização e negociação das políticas, com vistas à redução das desigualdades sociais, o Estado agora atende aos interesses da classe dominante, mas passa a receber e converter em lei, as demandas da classe trabalhadora e de forma pontual. Assim, vai proporcionando pequenos avanços, principalmente, para os que têm maior força de pressão popular, o que junto com a morosidade da máquina pública ajuda a dirimir a pressão social. Gramsci (2003, p. 62-63) afirma que:

a supremacia de um grupo se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições fundamentais inclusive para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também [dirigente].

Gramsci contribui com a análise que envolve nossa discussão sobre a avaliação, especialmente no sentido de compreender que a escola, bem como esses sistemas de avaliação, não está descolada da realidade, nem do contexto em que são criadas. Isso porque essas avaliações, no contexto citado acima, não se fundamentavam em um corpo teórico-metodológico específico. Elas se baseavam nos conhecimentos advindos da pesquisa social aplicada, mais uma vez, pouco importa o modelo socioeconômico de organização da sociedade, com os resultados das avaliações em mãos, os gestores vão tomar as decisões cabíveis, como se a lógica de funcionamento do estado burguês permitisse que a ampla massa de desvalidos pudesse ter melhores condições de vida, e do dia para noite, como uma mágica, do resultado das avaliações, ia surgir um consenso de classes, dentro do modelo de produção capitalista. No

entanto, a ideia de utilizar a avaliação para obter informação e tomar decisões acerca do que estava sendo avaliado, já estava presente e consolidada.

De forma geral, até os anos 1960, as avaliações de programas eram realizadas esporadicamente e muitas vezes resultavam do interesse individual de estudiosos, ‘curiosos’ em conhecer o que estava acontecendo nos programas educacionais e sociais desenvolvidos pelas instituições. Não obstante, esses primeiros estudos foram importantes para o desenvolvimento da avaliação de políticas tal como é conhecida hoje. E foi através dos acertos e erros acerca de como ‘avaliar’, que teve início a construção do corpo teórico-metodológico que viria a constituir o enfoque de avaliações de políticas (CAVALCANTI, 2007, p.52).

Cabe ressaltar que, ainda na década de 1960, mesmo tendo sido disseminada a ideia da necessidade da avaliação, através das agências governamentais, um debate contrário desencadeou questionamentos acerca da relevância, ou seja, sobre a utilidade e os aspectos metodológicos que estavam sendo usados para avaliar os programas. Nesse momento, percebe-se o empobrecimento conceitual e analítico das avaliações, uma vez que a metodologia das ciências sociais como, desenho experimental, grupo controle, quase-experimental etc., não estava respondendo às necessidades vigentes.

Desencadeou-se uma série de críticas sobre questões conceituais e metodológicas da avaliação e “[...] denunció sus múltiples defectos em relación a una gran diversidad de tópicos, empezando por La ambigüedad de sus componentes esenciales”¹⁷(CAVALCANTI, 2007 *apud* CRONBACH, 1963, p. 54). Começou a se tratar de forma explícita os erros e as fraquezas teóricas desses estudos avaliativos.

Em seus estudos, Cavalcanti (2007) assevera que a partir do início da década de 1970, além de continuar o debate sobre como deveria ser concebida a prática avaliadora, a avaliação dos programas de cunho social ganha reconhecimento dos políticos, dos administradores e dos acadêmicos, como um instrumento estratégico capaz de proporcionar informações ao governo. Nesse período, há o florescimento da literatura sobre o tema, através de textos, de manuais, de revistas especializadas, de livros etc.

No início dos anos de 1980, a avaliação se deparou com “[...] la crisis de la utilización”¹⁸ (CAVALCANTI, 2007 *apud* PALUMBO, 1994; PACHECO, 1998, p. 57). Os avaliadores passaram a reclamar que as agências do governo federal dos EUA não estavam

¹⁷Tradução nossa: “[...] denunciou os seus múltiplos defeitos em relação a uma grande diversidade de temas, a começar pela ambiguidade dos seus componentes essenciais” (CAVALCANTI, 2007 *apud* CRONBACH, 1963, p. 54) (Tradução nossa),

¹⁸ “[...] a crise de utilização” (CAVALCANTI, 2007 *apud* PALUMBO, 1994; PACHECO, 1998, p.57).

utilizando as informações promovidas por suas avaliações. Mesmo assim, observa-se, durante esse período, a profissionalização da avaliação, mais especificamente a partir dos meados dos anos 1980, demonstrando que as críticas realizadas às práticas avaliativas que haviam provocado um grande debate conceitual e a disputa entre diferentes metodologias perderam o fôlego. Em seu lugar, nasce uma discussão acerca do aperfeiçoamento metodológico, em outras palavras, mudança na estrutura do modelo socioeconômico vigente não está em questão.

No Brasil, a expansão das avaliações de políticas e programas sociais, segundo Silva (2008), foi registrada nos anos 1980. Nesse período, conforme citado anteriormente, os movimentos sociais passam a demandar políticas sociais universalizadas, enquanto um direito de cidadania garantido, na nossa nova constituição de 1988, exemplos de políticas desse tipo que servem de referência para nosso campo de estudo, é o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA¹⁹), executado pelo Incra, em parceria com instituições de ensino, governos estaduais e municipais e movimentos sociais e sindicais. Trata-se de uma ação que “surgiu com a proposta de democratizar o acesso à educação pública de qualidade, nos vários níveis de ensino, para as populações do campo, da floresta e das águas.

Em consonância com o que foi tratado até aqui Afonso (2000) afirma que a mudança de paradigma do Estado Provedor para o neoliberalismo engendrou um tipo novo de Estado Avaliador. Em outras palavras, o Estado deixou de ser o provedor de benefícios e serviços que a sociedade utilizava para superar seus problemas e passou a exercer severo controle e forte fiscalização. Constata-se aí, uma transferência de ênfase. No primeiro caso, a avaliação tinha o propósito de analisar a eficácia dos programas com a finalidade de torná-los melhores e mais produtivos em termos sociais. No segundo, prevalece a lógica do controle da racionalidade orçamentária, que, efetivamente, significa cortes de financiamento e rebaixamento da fé pública.

Em relação à posição do Estado frente às políticas educativas e à mudança do processo avaliativo, Afonso (2000) afirma que, durante a década de 1980, esse Estado Avaliador, no qual a avaliação passa a ser vista como uma prestação de contas e um controle, leva à adoção de um modelo de responsabilização (*accountability*), baseado na lógica do mercado de trabalho. A avaliação recupera, então, a epistemologia do positivismo e incorpora o modelo de gestão do setor privado, enfatizando produtos ou resultados do sistema educativo.

¹⁹Decreto nº 7.352, de 4 de novembro 2010, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Já nos anos 1990, aconteceu um forte impulso da avaliação no país, agora no contexto da contrarreforma²⁰ do Estado, seguindo uma tendência internacional para adaptação do Brasil à nova ordem do capitalismo mundial. Podemos citar a reestruturação produtiva, determinada, por um lado, pela crise fiscal do Estado, e por outro, pela forte influência do projeto neoliberal, tardiamente assumido, nos países Latinos. Nesse contexto, muitas funções do Estado foram transferidas para organizações do chamado terceiro setor. Conforme assinalado anteriormente, essa nova configuração ocorreu devido às exigências de organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que exigiam reformas de programas sociais pautadas na focalização, descentralização e privatização.

No processo de reforma estatal proposto por Pereira (1997), foi definido o grau de regulação estatal e delimitado o tamanho do Estado, mediante a adoção de estratégias de privatização, de publicização e de terceirização. Para Cavalcanti (2007), a reforma do Estado brasileiro nessa época gerou três consequências em relação à prática de avaliação de políticas e programas sociais, que foram: a criação de um mercado de instituições e profissionais concorrendo por fundos públicos; a utilização da avaliação como mera medição de resultados dos programas sociais; e uma redução da avaliação à sua dimensão técnica.

Toda essa trajetória histórica traçada nesse novo campo da avaliação das políticas públicas, desenvolvida com o apoio de cientistas e técnicos, organizou-se com o apoio das universidades e dos centros de pesquisas, que formou toda uma miríade de profissionais para atuarem dentro da máquina pública. Tendo todo esse processo passado por diversas fases e etapas de delineamento e aprimoramento, como foi demonstrado, tendo seus momentos de ápice, nos quais se alastraram e ganharam grande notoriedade e apoio público, em que todo esse crescimento se deve ao fato dessas avaliações estarem alinhadas às diretrizes neoliberais.

Assim, essas avaliações de políticas públicas setoriais se transformaram em sistemas de avaliações de escala nacional, com financiamento de organismos internacionais e fundações empresariais nacionais, com o apoio de políticos, gestores e profissionais preparados para dar visibilidade à eficácia e aos resultados alcançados, através de todo um *marketing* midiático.

²⁰ Conforme Behring e Boschetti (2011, p. 148): “reformando-se o Estado, com ênfase especial nas privatizações e na previdência social, e, acima de tudo, desprezando as conquistas de 1998, no terreno da seguridade social e outros – a carta constitucional era vista como perdulária e atrasada –, estaria aberto o caminho para o novo ‘projeto de modernidade’. O principal documento orientador dessa projeção foi o Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE/MARE, 1995), amplamente afinado com as formulações de Bresser Pereira, até então, à frente do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE).

No entanto, esse processo de alastramento ocorre sob fortes críticas, pelo fato desses modelos de avaliação ser amparados por teorias positivistas e pragmáticas, como a teoria do capital humano, fundamentada no individualismo exacerbado, que se impõem através de mecanismos de competição e de meritocracia, em que os “melhores resultados” são premiados e os “piores resultados” são punidos. Esse empresariamento da educação, como trata Freitas (2014), vem ocorrendo na área educacional, na medida do possível, sob certa resistência dos profissionais da educação, que denunciam os efeitos negativos dessas ações dentro do ambiente escolar, pois na verdade, os propalados resultados positivos só dissimulam as condições socioeconômicas desiguais que mantém funcionando a mesma lógica injusta para a classe trabalhadora.

5.2 A Política de Avaliação de Gestão por Resultados no Ceará

Não bastante, os efeitos excludentes do processo de avaliação dentro da lógica da escola, que já demonstramos ser fruto do modelo gerencial aplicado às empresas, no atual momento de desenvolvimento da sociedade capitalista de inspiração neoliberal, os usos desses modelos gerenciais vão ser aprimorados e colocados dentro da escola, agora num sentido do controle dos resultados dos desempenhos dos estudantes, com as chamadas avaliações com foco na gestão por resultados.

Um dos modelos de avaliação externa, com foco na gestão por resultados, que a Rede Estadual de Ensino do Ceará desenvolve, é o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), estabelecido pelo Governo Estadual, objetivando avaliar os componentes curriculares de língua portuguesa e matemática, nas turmas de 2º ano (português), 5º e 9º anos (português e matemática), acontecendo uma vez por ano. As turmas multisseriadas, submetem-se também a este processo de avaliação, diferente do que ocorre no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no qual essas turmas não são avaliadas, destacamos que o SPAECE acontece anualmente e o Saeb é realizado a cada dois anos.

Esse sistema tem por finalidade fornecer subsídios para formulação, reformulação e monitoramento das políticas educacionais, além de possibilitar aos professores, dirigentes e gestores escolares um quadro da situação da Educação Básica. O SPAECE é uma política estadual que fortalece a parceria entre Estados e Municípios, para obter avanços nos indicadores educacionais. Essa avaliação institui um mecanismo de

recompensa, assim, os resultados estão atrelados a recursos financeiros, como o ICMS²¹, dos 25% que é destinado ao município, onde 18% é para a Educação e existe uma premiação para as 150 escolas que apresentam os melhores resultados de aprendizagem dos alunos, em cada ano avaliado, chamado Escola Nota 10²².

Os 184 municípios do Estado do Ceará pactuam com essa política pública, tendo em vista que, desde que ela foi implementada, em 1992, a qualidade da educação cearense ganha destaque nacional, pela melhoria dos indicadores de aprendizagem de seus estudantes.

Como o nosso objetivo neste trabalho é aprofundar o que representam hoje no Brasil essas avaliações externas em larga escala e todo o processo de gerenciamento da escola, focado de forma unilateral no alcance dos resultados, vamos nos centrar na responsabilização dos professores e nas competições entre os estudantes, para atingir maiores metas de desempenho, com base em testes aplicados para disciplinas específicas, e como todo esse processo pode influenciar e até viciar os resultados. Mesmo esses tipos de avaliações em larga escala tendo sido apropriados pelas políticas públicas liberais, não podemos esquecer que a Educação é um fenômeno regulado pelo Estado, sendo as escolas públicas voltadas à maioria da população, que também é gerida pelo Estado, o que nos obriga a considerar a necessidade de avaliações em larga escala, de sistemas e de redes de ensino e avaliações institucionais feita pela escola, alinhada com a avaliação da aprendizagem em sala de aula, sob a responsabilidade do professor.

Saviani (2008) e Freitas (2011) mostram que com as reformas neoliberais promovidas na década de 1990, pautadas pela mudança nas relações de trabalho, advindas da reestruturação produtiva do capital, o Estado passou a regular a escola por meio das avaliações externas em larga escala. As avaliações externas de orientação neoliberal surgem como um novo reforço das práticas de exclusão as quais são submetidos os mais pobres que ingressam no espaço escolar. Dessa forma, os currículos escolares passam a ser direcionados por meio das matrizes curriculares das avaliações externas, que, em última análise, definem o que deve ser

²¹Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – é um imposto estadual sob administração estadual brasileira, ou seja, somente os governos dos estados e do Distrito Federal têm competência para instituí-lo. Na prática, este imposto é cobrado de forma indireta, ou seja, seu valor é adicionado ao preço do produto comercializado ou do serviço prestado. Ao vender uma mercadoria ou realizar alguma operação em que se aplique o ICMS, é efetuado o fato gerador, quando a titularidade deste bem ou serviço passa para o comprador. Ou seja, o tributo só é cobrado quando a mercadoria é vendida ou o serviço é prestado para o consumidor, que passa a ser o titular deste item ou do resultado da atividade realizada.

²²Criado a partir a Lei estadual 15.923, de 15 de dezembro de 2015, que institui o Prêmio Escola Nota Dez, destinado a premiar as Escolas Públicas com melhores resultados de aprendizagem no segundo, quinto e nono anos do Ensino Fundamental, essa premiação reconhece e bonifica as instituições de ensino público cearenses, de acordo com o desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala aplicadas.

ensinado e o que “aprender a aprender” na escola, que são as competências necessárias ao mundo do trabalho.

É dentro desse contexto econômico e social que se encontram as escolas do campo, organizada de forma seriada e multisseriada. Ela está alinhada à lógica das avaliações por resultados, dessa forma, a invisibilidade da multisseriação é sobreposta por toda essa crescente política de responsabilização e de cobranças a que estão submetidos os profissionais da educação básica, redefinindo toda a organização dos tempos e dos espaços da escola, com vistas a alcançar os resultados para essas avaliações. O professor é cobrado pelo desempenho de cada estudante, uma organização da escola considerando o nível de conhecimento e a idade não é realizada, priorizam-se os conteúdos que são cobrados na avaliação, a formação humana e a necessária relação da educação com a vida é deixadas de lado, o indicador é uma cor que representa o nível de educação que o município atingiu e que reverbera relações de competitividade e de cobranças.

No capítulo anterior, concentramos nossas análises sobre dados secundários do Censo Escolar de 2019, realizado pelo MEC e tratados pelo grupo Geperuaz e sobre dados primários de uma pesquisa realizada com professores das escolas com salas multisseriadas do Ceará, que participaram do curso de aperfeiçoamento Escola da Terra na edição 2019-2021, aplicados através de questionário do Google Docs e respondidos por 94 dos 200 professores-cursistas matriculados.

Agora nas próximas subseções deste capítulo, faremos um recorte mais específico nos municípios de Banabuiú, Canindé e Caucaia, cujas escolas serão objetos de análise, através do levantamento de dados nas secretarias de educação e com base em entrevistas semiestruturadas com os professores e com os gestores desses três municípios. Abaixo, fornecidos pela SEDUC/CE, trazemos dados sobre os municípios do estado com maior número de matrículas em escolas com salas multisseriadas:

Quadro 03 - Ranking dos Municípios Matrículas em Salas Multisseriadas

2021			2022		
ORDEM	MUNICÍPIO	Nº MATRÍCULA	ORDEM	MUNICÍPIO	Nº MATRÍCULA
1º	Canindé	1707	1º	Caucaia	1386
2º	Acopiara	1584	2º	Boa Viagem	1357
3º	Caucaia	1561	3º	Canindé	1108
4º	Boa Viagem	1469	4º	Itapipoca	1069
5º	Quixeramobim	1182	5º	Quixeramobim	873
6º	Pentecoste	1124	6º	Parambu	868
7º	Parambu	1036	7º	Acopiara	789

8º	Ipueiras	1034	8º	Pentecoste	628
9º	Caridade	998	9º	Viçosa do Ceará	625
10º	Cascavel	833	10º	Iguatu	602

Fonte: Elaborado pela autora, com base no banco de dados da SEDUC-CE (2023).

Conforme apresentado no capítulo um, fizemos o recorte tendo em vista que os municípios de Canindé e Caucaia figuram entre os que concentram o maior número de escolas com turmas multisseriadas do Estado do Ceará. Sendo que Caucaia, é um dos principais municípios da Região Metropolitana de Fortaleza, que mesmo com alta densidade populacional urbana, nele encontramos escolas com salas multisseriadas nas modalidades da Educação do Campo, Indígena e Quilombola, fruto de uma luta histórica de mais de 20 anos, feita por seus movimentos representativos. Já Canindé, além de um número expressivo de estudantes atendidos através da organização multisseriada, baseada numa luta histórica do MST na região, ele se tornou o município com a maior quantidade de assentamentos da Reforma Agrária Federal e Estadual do Brasil²³. O que indica uma grande organização da luta pela reforma agrária. Banabuiú foi escolhido devido ao fato de a gestão municipal defender a continuidade das escolas com salas multisseriadas.

Ao todo, realizamos 15 entrevistas, nas quais 7 foram com dirigentes e gestores e 8 com professores que atuam em salas multisseriadas, nos meses de outubro, novembro e dezembro de 2023. O questionário da pesquisa estruturada está nos anexos desta tese, no qual consta perguntas elaboradas, de caráter mais norteador, no sentido de criar um ambiente propício e de maior confiança para o entrevistado, para que assim, eles pudessem expor livremente aspectos de sua vivência de trabalho, de modo a constituirmos suas trajetórias profissionais e de vida.

Escolhemos a entrevista semiestruturada por ser esta uma técnica de pesquisa que, bem aplicada, propicia a obtenção de informações não disponíveis nos bancos de dados convencionais e, ainda, por ser a técnica mais utilizada no âmbito das Ciências Sociais, permitindo ao pesquisador aprofundar suas indagações (GIL, 2007).

Ao final da análise das entrevistas e com base nas informações fornecidas pelos municípios, fizemos a escolha de tratar de forma específica sobre cada um desses três municípios pesquisados, devido à organização econômica e política de cada um deles, bem

²³De acordo com dados da Superintendência do Ceará do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (Incra-CE) e o Instituto de Desenvolvimento Agrário do Ceará (Idace) – o município de Canindé tem 72 assentamentos, sendo 42 federais e 30 estaduais, com 6.400 mil assentados.

como à capacidade organizativa dos movimentos dos trabalhadores do campo nesses territórios do Ceará, que acabam definindo o grau de avanço da educação do campo em cada um deles.

Como mostrado durante toda a pesquisa, ainda existe um número representativo de escolas com salas multisseriadas no Brasil, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste. No entanto, essas turmas não são avaliadas pelo Saeb, mais um elemento que demonstra a invisibilidade e as difíceis condições impostas as escolas com salas multisseriadas. No entanto, no Ceará, essas turmas participam do SPAECE, o que permite analisar, através dos resultados obtidos nesse tipo de avaliação, o desempenho dessas turmas. Vale destacar que, ao contrário da avaliação nacional, incluir essas turmas nas avaliações externas em larga escala estadual demonstra, não só uma alta organização desse modelo de gestão no Ceará, mostra também compromisso em enfrentar essa realidade, o que, como pesquisadora, identifiquei como avanço, apesar das críticas que fazemos.

Dessa forma, indico que devido às limitações encontradas no decorrer da pesquisa, não foi possível desenvolver um estudo comparativo contrapondo os dados do SPAECE em todos os municípios, entre as turmas seriadas e as multisseriadas, deixando esse achado para estudos futuros. Conforme indicado nas próximas subseções, vamos focar nossas análises nas particularidades de cada um dos municípios estudados, como forma de assim, compreender o singular e o universal que forma a totalidade da realidade das escolas com salas multisseriadas e sua relação com condições de desenvolvimento econômico e social de expropriação e exploração vividas pelos povos do campo no Brasil.

5.2.1 Banabuiú: Uma gestão que quer implementar a educação do campo na ausência dos movimentos populares de educação do campo

Após a promulgação da Constituição de 1988 e aprovação da LDB de 1996, e todo o período de redemocratização que se seguiu, tendo como base as conquistas garantidas na nossa carta magna, que orientaram a elaboração das diretrizes e das bases da educação do nosso país, conseguimos avançar na universalização do acesso à educação, podemos afirmar que existe um senso comum que a educação é um direito básico e que sua garantia permite o desenvolvimento humano e social. Contudo, num país de dimensões continentais, constituídos por diversos ecossistemas e sob a égide do *modus* de produção capitalista, ofertar e garantir

educação para todos os estudantes é um desafio, dadas todas as circunstâncias já elencadas neste estudo.

Partindo dessa reflexão somente em Banabuiú conseguimos falar com a dirigente municipal de educação. Já sabemos que esse município disputou juridicamente para manter o ensino multisseriado, devido a uma interpretação jurídica diferente do que determina a legislação educacional, eles chegaram a ser obrigados judicialmente a fechar escolas nas comunidades rurais e realizar a nucleação intracampo. Por isso, a primeira reflexão que destacamos dessa entrevista diz:

É assim, uma secretária de outro município perguntou: “Você precisa fazer uma reorganização de redes”, aí eu disse para ela: “eu, na minha gestão, não fecho escola porque uma coisa você tá aqui no papel, no gabinete, outra coisa [é quando] você vai pra comunidade. Aquela escola ali, elas são raízes, não é só um prédio, não são só pessoas, ele é uma história de uma comunidade. Então a gente tem que se adaptar a essa nova realidade e não entender que é um retrocesso, mas alguns professores aqui no nosso município não concordam, quando eu toco no assunto, na jornada pedagógica. Fernandinha, é porque a gente é danada. Vocês estão nos ensinando muito bem, mas alguns vereadores que são professores hoje batem demais em mim, mas estamos aqui sendo amparadas pela UFC (DIRIGENTE MUNICIPAL, 2023).

Referenciada nesse trecho, podemos concluir, não só a propriedade e a sensibilidade da dirigente municipal, mas apontar para todo um caminho traçado nesse município, desde o ano de 2018, para manter a organização multisseriada.

Banabuiú é um município de pequeno porte, localizado na região do Sertão Central, a sua rede de ensino possui ao todo 12 escolas de ensino fundamental e 5 creches, situadas na zona rural e urbana, com um total de 3.189 estudantes. Dentre elas, 7 escolas têm turmas organizadas em multissérie, todas localizadas na zona rural, ou seja, quase metade das suas escolas se localiza na zona rural. Trazemos a seguir, a lista das escolas com salas multisseriadas:

Tabela 07 - Lista das Escolas com Turmas Multisseriadas de Banabuiú 2022

ESCOLA	TURMA MULTISSÉRIE	QUANTIDADE ALUNOS	QUANTIDADE PROFESSORES	LOCALIZAÇÃO
EEF Abel Ferreira Lima	4° e 5° anos	17	2	Zona Rural
EEF Albertina Maia Ferreira	2° e 3° anos	23	2	Zona Rural
EEF Elias Fernandes de Lima	2° e 3° anos	28	2	Zona Rural
EEF Ernesto de Sousa Nobre	1° e 2° anos	24	2	Zona Rural
EEF José Antônio de Oliveira	3° e 4° anos	21	2	Zona Rural

EEF João Ferreira da Cunha	3° e 4° anos	19	2	Zona Rural
EEF Paulo Sarasate	1° e 2° anos	16	2	Zona Rural
TOTAL	-	148	14	-

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Banabuiú-CE (2023).

Conforme apresentado acima, no ano de 2022, o município tinha 148 estudantes sendo atendidos pelo modelo multisseriado. Comparado ao número geral de 3.189 estudantes, é um número pequeno. O que demonstra que Banabuiú defende a continuidade das escolas multisseriadas.

A organização curricular das salas multisseriadas segue o mesmo padrão das salas seriadas da rede municipal de ensino, onde temos o professor P1, ministrando os componentes curriculares (português, matemática, ciências, arte e educação física) e o professor P2, responsável pelos componentes curriculares (história e geografia). Esses dois professores trabalham as disciplinas com cada sala, de acordo com uma grade de aulas definida para cada série, de acordo com BNCC vigente.

As séries são definidas anualmente, de acordo com a demanda existente para cada série em cada escola. Isso ocorre devido à distorção idade/série e à evasão escolar. A organização das turmas multisseriadas pressupõe a matrícula de diferentes séries/anos, nas quais se faz importante atentar ao ciclo escolar para tal junção. Tendo em vista a grande diminuição de estudantes da rede municipal de educação de Banabuiú, bem como, visando atender as orientações do MEC, que falam sobre o quantitativo de estudantes necessários por sala, a Secretaria Municipal de Educação organizou a sua rede de ensino, seguindo essas normas.

O MEC determina um número mínimo de estudantes por professor e isso, também é usado pelas secretarias de educação como um dos argumentos para a manutenção e ou fechamento das salas multisseriadas. Esse critério, inclusive, é o que contrapõe à garantia dos estudantes não saírem da proximidade de seus locais de moradia, pois se não se tem o número mínimo não se pode justificar a contratação de um professor e a manutenção da escola na comunidade. Sobre essa relação de quantidade mínima de aluno por professor, a legislação indica a seguinte proporção:

A definição de uma relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, que permita uma aprendizagem de qualidade, segue as seguintes relações aluno/professor por turma: (a) Creche: 13 crianças, (b) Pré-Escola: 22 alunos, (c)

Ensino Fundamental, anos iniciais: 24 alunos, (d) Ensino Fundamental, anos finais: 30 alunos e (e) Ensino Médio: 30 alunos (CNE/CEB Nº:8/2010, **grifos da autora**).

Apesar das leis vigentes no país, que respaldam a educação do campo, a realidade das turmas multisseriadas exige uma maior reflexão, usar a apenas o critério quantitativo, no sentido de garantir a formação de uma turma, buscando “otimizar” o trabalho do professor, com um maior número de alunos, e assim diminuir os custos, não é suficiente, pois o que precede a existência de uma escola em uma comunidade é garantir o acesso à educação, mesmo que não exista um número mínimo de alunos, se levarmos em consideração apenas o gasto público, nos lugares com menor densidade populacional, esse direito simplesmente será negado.

O fator que mais aflige os professores das classes multisseriadas, que vivenciamos de perto como técnicas da SME de Banabuiú, é a cobrança para que o ensino siga o mesmo padrão das salas seriadas, inclusive, com o preenchimento dos mesmos documentos, como diários de notas e presença por série, bem como a verificação da aprendizagem, seguindo os mesmos métodos de avaliações internas e externas.

O que os especialistas em multissérie, a exemplo das pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, das Águas e das Florestas na Amazônia (GEPERUAZ), indicam é que o ensino multissérie requer uma organização pedagógica dos conteúdos a ser ensinado diferente o que requer que o professor tenha o domínio de todo o conteúdo a ser aprendido pelos estudantes e ele tenha autonomia para que possa ir repassando esse conteúdo, levando em consideração o nível de conhecimento de cada aluno, aproveitando a interação entre eles, buscando, ao final da trajetória escolar, de acordo com sua idade e o tempo de permanência na escola, que eles tenham aprendido todo o conhecimento necessário para aquele período. Esse conhecimento deve ser cobrado nas avaliações regulares de forma global e não de forma seriada. Como defende o professor Salomão Hage, deve ocorrer a transgressão da seriação, ou seja, deve ser superado o paradigma da seriação como única referência possível de organização dos tempos e espaços escolares.

A multisseriação é uma realidade das escolas do campo que deve ser respeitada, conforme indica a legislação. As crianças e os adolescentes devem receber um ensino de qualidade, conforme lhes é conferido por direito, o desafio então é garantir que sejam feitas adequações na organização pedagógica dos tempos e dos espaços escolares, bem como na

forma do trato com o conhecimento que deve ser ensinado, de acordo com a normatização da escola, definido no seu projeto político pedagógico e no seu currículo.

Arroyo e Fernandes (1999, p.92) defendem que campo é “lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar e a sua identidade cultural”. Nesse contexto, o campo deixa de ser só o lugar da “produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio, da grilagem de terras, portanto, o campo é lugar de vida e, sobretudo, de educação”.

Logo abaixo, trazemos os gráficos comparativos dos dados do SPAECE de 2022, nas turmas de 2º e 5º anos, entre as salas multisseriadas e seriadas da Rede Municipal de Ensino de Banabuiú:

Gráfico 04 - Resultados SPAECE 2022 – 2º Ano Escolas Multisseriadas



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Banabuiú-CE (2023).

Gráfico 05 - SPAECE 2022 – 5º Ano Língua Portuguesa Escolas Multisseriadas Banabuiú



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Banabuiú-CE (2023).

Gráfico 06 - SPAECE 2022 – 5º Ano Matemática Escolas Multisseriadas Banabuiú



Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação de Banabuiú-CE (2023).

Se olharmos para os resultados obtidos, as escolas multisseriadas obtêm resultados semelhantes das escolas seriadas, não ocorrendo uma disparidade dos resultados, que vá de

encontro com o famoso estigma de que o ensino multisseriado seria um modelo que representa um atraso na educação.

Se nos detivermos nos resultados, indo além da aparência do fenômeno, o fato da proficiência média em português – 2º ano, serem todas além do desejável, a proficiência média em português – 5º ano, ser adequada somente em cinco das doze escolas, e a proficiência média em matemática – 5º ano, ser adequada somente em três das doze escolas, com um agravante de duas escolas estarem em situação crítica, “cor amarela” em matemática, passados mais de trinta anos da realização de avaliações externas no Brasil e toda a política de gestão por resultados realizadas no Ceará, de forma mais massiva desde 2004, ou seja, passado cerca de dezoito anos, ainda existirem escolas em situação crítica, sendo o Ceará, como já dito anteriormente, uma das referências dos melhores resultados.

Mesmo com o aumento dos investimentos públicos em alfabetizar os nossos estudantes e garantir melhores índices de aprendizagem, mesmo assim, ainda encontramos escolas onde a situação permanece crítica, o que nos leva a refletir sobre como os fatores socioeconômicos também determinam a aprendizagem de conteúdos básicos nas nossas escolas públicas, e nos impede, de pelo menos alcançar “o sonho liberal: onde independentemente do nível socioeconômico (ou, como se diz, descontados os efeitos do nível socioeconômico) todos os alunos deveriam aprender em um nível de domínio elevado” (FREITAS, 2003, p.17).

Ao observarmos os gráficos dos resultados do SPAECE 2022, das salas multisseriadas de Banabuiú, podemos constatar, de certa forma, desempenhos semelhantes entre as escolas seriadas e multisseriadas, apesar das grandes dificuldades elencadas pelo senso comum com relação às salas multisseriadas. Outro ponto a ser citado, é a imposição da obrigatoriedade de forma exclusiva apenas dos conteúdos de matemática e português, os quais estão relacionados com as avaliações externas e os índices e as metas de desempenho que cada escola deve atingir, conforme determina o Sistema de Avaliação por resultados.

As entrevistas também demonstraram a sobreposição de avaliação, existe hoje no Ceará o que poderíamos chamar de cultura de avaliação, que se sobrepõe, pois, nesse município, além do Saeb bianual, do SPAECE anual, eles também contam com o Sistema de Avaliação Municipal da Educação de Banabuiú (SAMEB), realizado no início de cada ano, para todas as disciplinas, no qual se faz o diagnóstico inicial de cada estudante, e se sobrepõem aos resultados obtidos no SPAECE, segundo relatos, essa é a avaliação “sem maquiagem”, o resultado real e é sobre ele que se deve preparar os estudantes para o SPAECE, realizado no final de todo ano.

Segue trecho elucidativo feito pela dirigente municipal sobre como se desenvolve o processo das avaliações externas em larga escala:

Falar de avaliação externa no meu município, não foi nós que criamos, já estava posto aqui no nosso município. Qual era o objetivo central do SAMEB. [...] Era realmente fazer um apanhado geral, um compilado, de como é que esses alunos estavam para as avaliações em nível de estado e a nível nacional. Os professores recebiam era currículo; eles recebiam as competências de todas as matérias que exigiram nessas avaliações. Tinham de língua portuguesa, Fernandinha, todas as áreas de humanas, ciências da natureza, matemática e linguagens, fora inglês e educação física. Então, eu vivi muito isso na prática. E qual era o objetivo? O objetivo era a Secretaria de Educação dar um feedback para esse professor que tá lá sala de aula, para ver se ele conseguia desenvolver ou minimizar as lacunas de aprendizagem, posto que Banabuiú nem aparecia nos mapas de avaliação externa. Com um desenvolvimento tão vulnerável, tão fraco, e aí lançaram essa proposta inicialmente que iria bonificar o professor. Só que, Fernandinha, nós que somos professores [...] tem a questão de bonificação, só que aquela situação: você é uma pessoa no meio de todo mundo que tá balançando a cabeça, e quando você fala perante a classe muitas vezes você se cansa de bater numa ideologia que o pessoal diz que é uma filosofia de vida sua. Então você tinha que fazer uma escola para fazer isso e foi isso que eu fiz com a minha irmã: a gente fez uma escola, eu e ela, porque a gente não acreditava muito naquelas concepções. Mas em nível de governo estadual, tem recurso, Fernandinha, uma situação em um município tão vulnerável quanto o nosso. Por favor, se vem recurso a gente fica animada, a verdade é essa. E hoje como é que a avaliação: o sistema ele ainda existe. Mas aí, Fernandinha, tudo cai por terra porque vem uma avaliação como hoje. Desde ontem a gente tá em SAEB, próximo mês, em novembro, é SPAECE. A gente pega, meu Deus, será que eu tô rodando em círculos? Porque se eu tiro uma coisa de um lado e coloque em outro (DIRIGENTE 2023).

A metodologia de entrevista semiestruturada indica que se deve deixar o entrevistado a vontade para falar. Consideramos que essa liberdade de fala é que permite ao entrevistado apresentar suas considerações e permite que nós pesquisadores encontremos passagem preciosas para nossas reflexões. Dessa forma, só trazendo todo o trecho é que se percebe o nível de organização que existe e seus limites. No município, quando se começou a fazer uso das avaliações, tinha até a proposta de organizar melhor e diminuir o trabalho do professor, o foco era a avaliação diagnóstica, porém, com o uso da bonificação, instaura-se a competição, pois qual município não vai “lutar” para conseguir mais recursos para a educação? Com a sobreposição das avaliações, a dirigente resume sua fala, quando afirma que parece que estamos “girando em círculo”.

Baseados na grandiosidade do desenvolvimento da racionalidade humana. Perguntamos aonde isso vai nos levar, para garantir mais recursos é preciso viver numa sobrecarga de avaliações? Cabe destacar que, não foi essa a única entrevista a tratar sobre a exaustão que esses processos causam, em outubro de 2023 foi realizado o SAEB e já em novembro, o SPAECE. Tudo na escola para e passa a ocorrer uma mobilização gigantesca para

que nenhum aluno falte e esteja nas melhores condições possíveis para realizar sua prova no dia marcado.

Um dos momentos da entrevista que vamos registrar aqui, é toda uma polêmica que ocorreu diante de uma fala da gestora feita em uma semana pedagógica, segue seu relato:

a gente, pelo menos tenta, eu até fiz uma fala com a minha equipe aqui, que eu fui muito criticada até hoje. Eu disse em Jornada Pedagógica: “Meu povo, chutei o pau da barraca para avaliações externas! Trabalhe pro aluno, é o aluno que é seu cliente. Se você tiver uma trajetória com respeito, com eficiência, com excelência, se você entregar esse produto, vai ter um reflexo bom”. Mas essa minha fala, Fernandinha, me arrependi imensamente. O pessoal começou a desvirtuar, até membros da minha equipe começou a dizer que eu disse para todo mundo que não era para se preocupar com avaliação externa. Aí, tu imagina como é que a secretária diz que é para chutar o pau da barraca. Mas, enfim, a gente sabe o que a gente quer dizer. Fernandinha, a gente também sabe o que quer escutar. E aí, lógico, eu fiz uma retratação. Tive que fazer, me retratei como uma boa menina. Tive que me retratar porque a equipe ficou alvoraçadíssima aqui em Banabuiú, mas a minha concepção é essa. Hoje a gente tem a avaliação do Saeb, eu fui para uma escola, aí a coordenadora, disse uma coisa, que me deixou bastante chateada: “Olha, dona”. Eu disse: “Vixe, quando fala de dona é porque vamos trocar os brincos”. “O 5º ano é multisseriado, não fez ao SAEB”. Aí eu disse assim: “O 5º ano precisa aprender. Se ele não fez, é uma regra dessa avaliação, é isso mesmo, mas você não pode culpar porque...”. Tu imagina, Fernandinha, que as duas turmas juntas, o 4º ano só tem quatro alunos e o 5º ano tem 10. Aí eu disse: “a gente tem que se preocupar, coordenadora, é com aprendizagem, professora”. Avaliação é uma coisa que tem tantas perspectivas, tem tantos caminhos, ela precisa funcionar como uma bússola. Eu sou professora, se eu não tenho avaliação como meu medidor de estrada, eu acho que ela vai vir como resultado do meu trabalho parece muito Alice no País das Maravilhas. Mas essa minha concepção eu tenho que ter muito cuidado, Fernandinha, porque eu sou mal interpretada (DIRIGENTE 2023).

A pesquisa de campo serve para nos trazer o incômodo e espanto com a realidade que vivemos, por mais que façamos a crítica teórica dos efeitos causados pela *accountability*, escutar de uma dirigente que ela teve que pedir desculpa por ter dito que nossa prioridade deve ser a aprendizagem do estudante e que é isso que garante um bom desempenho em qualquer avaliação, demonstra o abismo que vivemos no tocante a educação no sentido da formação humana, o que prevalece é disputa por um resultado que vai garantir mais recurso.

Em entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro professoras que atuam com as salas multisseriadas, em Banabuiú, em junho de 2023, ao serem questionadas quanto às dificuldades encontradas no trabalho pedagógico, a professora 1, apresentou a seguinte resposta,

As dificuldades do ensino nas salas multisseriadas não diferem das salas padrão. Temos também, a resistência de alguns pais ao ensino multissérie, porém, quando é explicado o porquê deste modelo, eles entendem e aceitam sem colocar empecilho. A maior dificuldade encontrada por nós professores que lecionamos nestas salas é o pouco tempo de planejamento, dificultando, portanto, produção das atividades pedagógicas (PROFESSORA 1, 2023).

A professora aponta, em seu depoimento, diferentes aspectos a ser considerado nesta discussão, o primeiro deles trata que a questão preponderante não é o modelo seriado ou multisseriado, os problemas derivam da concepção de como se organiza o trabalho pedagógico, das relações de poder e de transmissão do conhecimento. A segunda questão trata da resistência a esse modelo de organização do tempo e do espaço da sala de aula. Por último, indo ao encontro do que já estamos refletindo neste trabalho, responsabilização individual do professor, que conclama por “apoio” ao seu trabalho, que por “desconhecimento” da lógica da escola, pensa ser possível interferir na escola, seja com mais tempo de planejamento. Isso, não é por acaso, é difícil pensar a forma atual de como a escola funciona, essa forma de ser tem um porquê de existir.

Podemos observar que as dificuldades encontradas na sala multissérie decorrem em sua organização de tempo para as atividades pedagógicas, no trabalhar conteúdos levando sua divisão por séries diferentes, assim, o tempo se torna pouco e ineficiente. Para os professores, outra grande dificuldade é dar atenção a todos os diferentes níveis de conhecimento dos estudantes de forma individualizada e não compreendendo o trabalho pedagógico na sua forma integrada e feita com o conjunto da sala, principalmente, nas avaliações de forma seriada. Dessa forma, pode-se dizer que os níveis de aprendizagem diferentes são uma preocupação para os professores. Bem como, o déficit de conteúdos, o aumento nas dificuldades para acompanhar o nível de aprendizagem e as dificuldades no desenvolvimento da leitura e da escrita.

No entanto, se compreendermos o que é uma sala de aula, saberemos quando não existe turma homogênea. Em uma sala seriada, o professor também vai ter que lidar com níveis de conhecimento diferentes. Para resolver isso, requer professores com uma boa formação inicial, com boas condições de trabalho e que tenham apoio pedagógico que dê suporte em longo prazo, para ganhar experiência e mais conhecimento que lhe dê segurança para lidar com essa diversidade da aprendizagem, que ocorre no processo educativo.

As dificuldades derivadas das más condições socioeconômicas as quais os estudantes estão submetidos, pela sua realidade social, aparecem em outros depoimentos, a exemplo da Professora 2, que diz:

São aqueles alunos com mais dificuldades e pelo fato de não termos muito tempo para dar uma assistência adequada à realidade de cada um e tirar suas dúvidas. Sempre peço para estudarem um pouco em casa, porém, reservo uns dez minutos durante a aula para esclarecer dúvidas que os alunos venham a ter. Uma grande parte dos alunos desconhece alguns significados de palavras, frases e entre outras coisas. Creio que se eles tivessem uma assistência adequada, eles se desenvolveriam mais rápido, porque

o entrosamento entre as turmas é muito bom, uns até tentam ajudar os outros como podem (PROFESSORA 2, 2023).

A fala da professora 2 explicita as dificuldades derivadas da sua realidade socioeconômica e toda a privação de acessar o conhecimento, nas suas máximas e múltiplas formas, no atual nível de desenvolvimento das forças produtivas. A educação, no seu sentido global, ocorre nos diversos espaços de produção e de reprodução da vida. Todo professor sabe que a trajetória de alguns estudantes interfere no seu desempenho e que, diante dessa realidade, políticas públicas podem amenizar essa realidade e oportunizar, às vezes, até a mobilidade social e uma melhor qualidade de vida, no sentido individual.

No tocante às vantagens, existe um consenso em relação à heterogeneidade dos estudantes como um fator positivo, como relata a professora 2, vejamos outro trecho do seu depoimento,

A troca de conhecimento entre as turmas e com os professores, ajudando, portanto, os alunos a chegarem a uma conclusão mais adequada à sua realidade. Este modelo de ensino proporciona aos alunos o conhecimento prévio de conteúdo do ano seguinte, bem como, a vivência de conteúdos anteriores, essa troca de experiência entre turmas, oportuniza o aluno a compreender melhor suas experiências. (PROFESSORA 2, 2023).

O modelo de organização multisseriada pode ser positivo, não como mera imposição pedagógica, para diminuir os gastos públicos e com isso, garantir o direito constitucional à educação, mas como um processo de resistência dos professores, dos estudantes e dos pais à lógica excludente e seletiva da escola.

No que se refere a uma alternativa de superação do modelo multisseriado, temos o acúmulo teórico e prático da estratégia dos ciclos. Conforme Freitas (2003), os ciclos merecem ser apoiados, pelo simples fato de contrariar a lógica da serialização e da sua avaliação, que se baseia na proposta de organizar o trabalho pedagógico, tendo como referência, conteúdos socialmente significativos, levando em consideração a idade do estudante.

O que é totalmente diferente do que faz o modelo multisseriado, que agrupa séries com o propósito de garantir o ensino de forma seriada aos alunos, em que a proposta de ciclos exige uma visão global de organização dos tempos e dos espaços da escola, enquanto a segunda é instrumental, o objetivo é garantir o fluxo seriado dos estudantes, em uma mesma sala, na qual o professor é cobrado a trabalhar de forma distinta com os estudantes de cada série.

Partindo dessa compreensão, precisamos refletir sobre a necessidade de reorganização dos tempos e dos espaços da escola, para que ela seja o lugar de socialização de

conhecimento, que busque assegurar uma unidade dialética nos fundamentos teóricos e práticos do desenvolvimento do trabalho educativo.

O depoimento da professora 1 à entrevista encontrou ressonância no depoimento da professora 2, quando diz que as vantagens das salas multisseriadas são os seguintes pontos:

Impedir o fechamento de unidades escolares, principalmente no meio rural; maior socialização de ensino e aprendizagem entre aluno e professor; troca de informações entre alunos e a construção coletiva do conhecimento. Na escola Abel Ferreira Lima, a multisseriação funciona desde 2018, apesar de ser uma sala de diferentes níveis, não constatamos déficit de aprendizagem (PROFESSORA 1, 2023).

A delimitação específica feita pela professora demonstra sua propriedade política sobre a necessidade das salas multisseriadas, que mesmo não existindo uma proposta de organização pedagógica definida, que respeite as fases de desenvolvimento e os níveis diferentes de conhecimento dos estudantes, ela vê e utiliza isso, como uma vantagem proporcionada por essa oportunidade de socialização heterogênea.

No entanto, essa é uma realidade geral das escolas brasileiras, em maior medida, claro, nas escolas das áreas rurais, que é onde temos as maiores desigualdades socioeconômicas, dessa forma, a falta de investimento adequado e de políticas públicas que colaborem para contornar o fosso causado pelas desigualdades econômicas também é necessária. Moura *apud* Dilza Atta (2003) observa que:

A ECMS (escola de classes multisseriadas) é vista como uma opção de segunda categoria, já que não se tem o ideal que é a seriada. Raríssimas professoras têm declarado gostar de ensinar a essas classes, aceitando-as como são. Elas são consideradas o avesso das seriadas a que se espera chegar (p. 37).

Contanto, o que vemos nesta linha de análise é que a prática confirma à realidade, uma vez que todas as escolas, sejam elas urbanas ou rurais, seguem um processo de relativização do currículo, abrindo mão dos conhecimentos historicamente acumulados e que definem a base científica que determina a organização da sociedade atual, relegando o trabalho pedagógico dos professores, ao relativismo cultural e a transmissão mecânica e acrítica, quase que exclusiva, dos conteúdos da área de português e matemática.

Duarte (2018) esclarece que o currículo escolar “deve ser pensado como um processo de apropriação do conhecimento que explore as melhores potencialidades de desenvolvimento dos indivíduos e, simultaneamente as melhores potencialidades humanizadoras da cultura” (p.140).

A teoria da pedagogia histórico-crítica busca superar tanto o modelo proposto pela pedagogia tradicional, que num dado momento histórico, teve seu sentido revolucionário, com o advento da sociedade burguesa, em que através da luta a classe trabalhadora em formação, garantiu o direito à escolarização e o acesso ao domínio da linguagem, dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos, por meio do ensino escolar. Após apresentarmos o município de Banabuiú e suas especificidades, na sequência, apresentamos Canindé, outro município em análise nesta tese.

5.2.2 Canindé: Política de Escolas Polos e o histórico de luta pela reforma agrária

Canindé é um dos municípios do estado do Ceará que teve sua criação fortemente determinada pela presença da igreja católica em todos os seus aspectos, inclusive na educação, sendo que a primeira escola da cidade foi fundada pelos jesuítas, o Colégio Santo Antônio, em 1898, por Dom Joaquim José Vieira, atendendo meninos pobres, para seguir a vida religiosa.

Hoje é a segunda cidade com maior presença de manifestações messiânicas do estado, ficando atrás apenas de Juazeiro do Norte, o santo padroeiro de Canindé é São Francisco, ou para os cearenses, São Francisco de Canindé. No Nordeste, a resistência popular teve dois movimentos de destaque, o Cangaço e o messianismo. Assim, a criação dessa cidade foi forjada através da atuação da Igreja Católica, do messianismo camponês, que se relaciona com a luta pela terra e pela sobrevivência no semiárido. Destacamos esses fatores como forma de demonstrar que em Canindé, existe um forte histórico de organização política dos camponeses, por isso, o grande número de assentamentos da Reforma Agrária.

No âmbito da educação, estudo realizado por Lima (2022) indica que as primeiras escolas localizadas na área rural são a Escola Monsenhor Tabosa, fundada em 26 de maio de 1937, a Escola Estadual Paulo Sarasate, construída em 04 de outubro de 1950, a Escola Estadual Frei Policarpo, fundada no ano de 1967 e a Escola Estadual Frei Orlando, criada em 04 de março de 1976.

A organização política dos trabalhadores do campo e a conquista desses assentamentos geraram um aumento da demanda por educação, dada à pressão para garantir a permanência dos camponeses no campo. A tabela a seguir mostra a quantidade de alunos matriculados em escolas urbanas e escolas rurais nos últimos cinco anos. Ao observarmos os dados, compreendemos que ocorreram pequenas variações nos dois quantitativos,

demonstrando uma forte demanda por educação na área rural, apesar de ser crescente o aumento de matrículas na área urbana, nos últimos três anos da atual gestão municipal.

Tabela 08 - Quantidade matrículas na rede municipal Canindé anos de 2018 a 2022

Ano	Urbano	Rural	Total dealunos
2018	7.485	5.444	12.929
2019	7.771	5.135	12.906
2020	7.943	5.009	12.752
2021	8.352	5.483	13.835
2022	8.249	5.157	13.406

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do MEC do Censo Escolar de 2022, (2023).

Localizado no Sertão Central do Ceará, distante 110 quilômetros da capital, Fortaleza, atualmente o município conta com uma população estimada de 78.049 habitantes, segundo o último senso de 2022. Em função de sua localização geográfica, a cidade apresenta clima semiárido, com altas temperaturas, chuvas escassas e mal distribuídas, com longos períodos de estiagem, ou seja, essa é uma das regiões mais áridas e quentes do estado, o que dificulta a produção agrícola na região. Como sertaneja, afirmamos o quanto é penoso viver nesse tipo de território, então, lutar para conquistar e se manter nessa terra é no mínimo demonstração de persistência, dadas todas as desigualdades que penalizam o campo. Feito esses apontamentos sócio-históricos, a seguir, trazemos o quadro 04, com a quantidade geral atual das escolas do campo que têm turmas organizadas de forma multisseriada:

Quadro 04 - Lista Escolas Multisseriadas Ensino Fundamental 2022

Escola	Séries	Aluno	Turma	Docente	Localização
Amélia Pessoa	2º, 3º, 4º e 5º Ano	37	2	5	Zona Rural
Assis Damasceno	2º, 3º, 4º e 5º Ano	39	2	4	Zona Rural
Dr. Candido Couto	1º, 2, e 3º Ano	12	1	1	Zona Rural
Cirilo Barroso Sampaio	1º, 2º, 3º, 4º e 5º Ano	22	1	2	Zona Rural
Dr. Cordulino Barbosa Cordeiro	1º, 2º, 3º, 4º e 5º Ano	27	2	4	Zona Rural
Tem. Felicíssimo Barroso	1º, 2º, 3º, 4º e 5º Ano	13	1	2	Zona Rural
Francisco da Cruz Uchôa	2º, 3º, 4º e 5º Ano	52	2	3	Zona Rural
Francisco Delfino Gomes	3º, 4º e 5º Ano	19	1	4	Zona Rural
Francisco Ferreira da Silva	2º, 3º, 4º e 5º Ano	19	1	1	Zona Rural
João Marcelino de Mesquita	1º, 2º, e 3º Ano	28	1	2	Zona Rural
João Araújo da Silva	2º, 3º, 4º e 5º Ano	20	1	1	Zona Rural
Pe. José Antônio	1º e 2º	18	1	1	Zona Rural

José Bernardo Uchoa	2º, 3º, 4º e 5º Ano	33	2	5	Zona Rural
Cel. Leônidas Cruz	2º, 3º, 4º e 5º Ano	33	2	4	Zona Rural
Luciano Frei	1º e 2º Ano	15	1	4	Zona Rural
Pe. Manoel Cordeiro da Cruz	2º e 3º Ano	27	1	3	Zona Rural
Maria Itelvina Barroso	1º, 2º, 3º, 4º, 5º e 6º Ano	29	2	3	Zona Rural
Menezes Pimentel	2º, 3º, 4º e 5º Ano	12	1	3	Zona Rural
Pe. Moacir Cordeiro Leite	1º, 2º e 3º Ano	21	1	2	Zona Rural
São Paulo	1º, 2º, 3º, 4º e 5º Ano	33	2	5	Zona Rural
Pedro Felix de Sousa	1º, 2º e 3º Ano	8	1	1	Zona Rural
Santa Rita	1º e 2º	20	1	1	Zona Rural
Tibúrcio Monteiro	1º, 2º, 3º, 4º e 5º Ano	11	1	1	Zona Rural
Valdimiro Pereira de Aquino	1º, 2º e 3º Ano	16	1	1	Zona Rural
Dr. Victor Diogo Sampaio	2º, 3º, 4º e 5º Ano	11	1	1	Zona Rural
Xavier de Medeiro	1º, 2º e 3º Ano	9	1	1	Zona Rural
Total = 26	34 Turmas	584	34	66	-

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados referentes ao ano de 2022, da Secretaria Municipal de Educação de Canindé-CE (2023).

Observando o quadro 04, temos um total de 26 escolas com turmas multisseriadas, com 584 estudantes matriculados, o que torna esse, o município com o maior número de matrículas nessa forma de organização pedagógica no Ceará, sendo expressivo também o quantitativo de alunos por escolas, a EEFM Francisco da Cruz Uchôa tem 52 alunos, o que demonstra uma alta densidade de alunos por escola, contrariando o discurso de esvaziamento do campo, que geraria uma baixa demanda de estudantes, o que implica na impossibilidade de manter o funcionamento da escola na comunidade, dado o pequeno quantitativo de alunos, justificativa mais usada para promover a nucleação. Esse alto quantitativo dividido apenas em duas turmas, sob a responsabilidade de apenas três professores, dependendo das condições existentes de funcionamento dessa escola, pode acarretar prejuízos para o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre essa questão do grande quantitativo de estudantes organizados em poucas salas multisseriadas, o que acarreta uma sobrecarga desse modelo de organização, o que os parâmetros pedagógicos não recomendam em nenhuma condição, veja o relato do gestor 2, entrevistado que já atuou como professor em salas multisseriadas.

Variava, tinha salas com 25, tinha umas com 30, já chegou a ter 40 alunos, mas sempre era assim: eram quatro do 1º, cinco do 2º, três do 3º, oito do 4º e por aí vai. Sempre era um pinga-pinga de alunos de turmas diferentes. Então, como eles viam que não tinha condições de colocar as turmas “puras”, eles colocavam o multisseriado, haja vista que as localidades eram distantes, de difícil acesso. Os pais ainda têm aquela rejeição, têm aquela ideia de que os filhos têm que estar próximos de casa e não querem deixar os filhos saírem para uma escola onde ele tem que se deslocar por alguns quilômetros, onde lá eles vão ter uma turma pura. Então tinha sempre esse problema e eles achavam melhor sempre deixar as turmas multisseriadas. Eu, não concordo. Sou veementemente contrário a isso, mas há quem entenda e ache interessante, tá! Eu, mesmo não concordo (GESTOR 2, 2023).

A fala desse gestor do município, em relação ao total de estudantes na mesma sala, com todas as séries do fundamental I, mostra a falta de uma proposta de trabalho pedagógico multisseriada, a superlotação das salas é sempre o motivos mais colocados para a sua rejeição, o bom senso permite até os leigos a concordar que o dia a dia em uma sala com 40 alunos, mesmo com igual nível de conhecimento e na mesma fase de desenvolvimento, sempre vai sobrecarregar o trabalho pedagógico, todo professor sabe que não existe sala homogênea, reside nisso, o desafio do ensino em massa, sabemos que em condições ideais, estruturais, profissionais e socioeconômicas de professores, alunos e sociedade, quanto melhores forem as condições para se realizar os processos educativos, melhores serão os resultados, no entanto, como sabemos essas condições ideais só existem para uma minoria privilegiada.

Alinhada à crítica à superlotação que deve existir para qualquer sala de aula, destaca-se outra questão que podemos analisar o direito de crianças e adolescentes estudarem na própria comunidade, por questões de segurança e menor desgaste físico e intelectual, sabemos que não se trata apenas de rejeição dos pais a seus filhos estudarem em localidade próxima ou na cidade, por excesso de zelo, mas por uma questão objetiva, estudar na própria comunidade favorece o processo de ensino-aprendizagem e fortalece a permanência no campo, por isso, os movimentos de luta pela educação do campo defendem mais recursos de investimento e custeio para as escolas, o que envolve um debate mais profundo, de ser ou não de acordo, de aceitar ou rejeitar as duras condições da educação brasileira impostas, principalmente, aos povos originários e aos camponeses.

Outra questão, diferente do município de Banabuiú, que só tinha turmas organizadas com duas séries, em Canindé temos turmas que unificam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental I, com um total de 22 alunos e 2 docentes, como no caso da EEFM Cirilo Barroso Sampaio, um número alto de alunos, que sem uma proposta pedagógica e curricular específica, com professores com formação e experiência com o domínio integral dos conteúdos, boas condições estruturais e profissionais de trabalho, torna inexecutável uma aprendizagem efetiva.

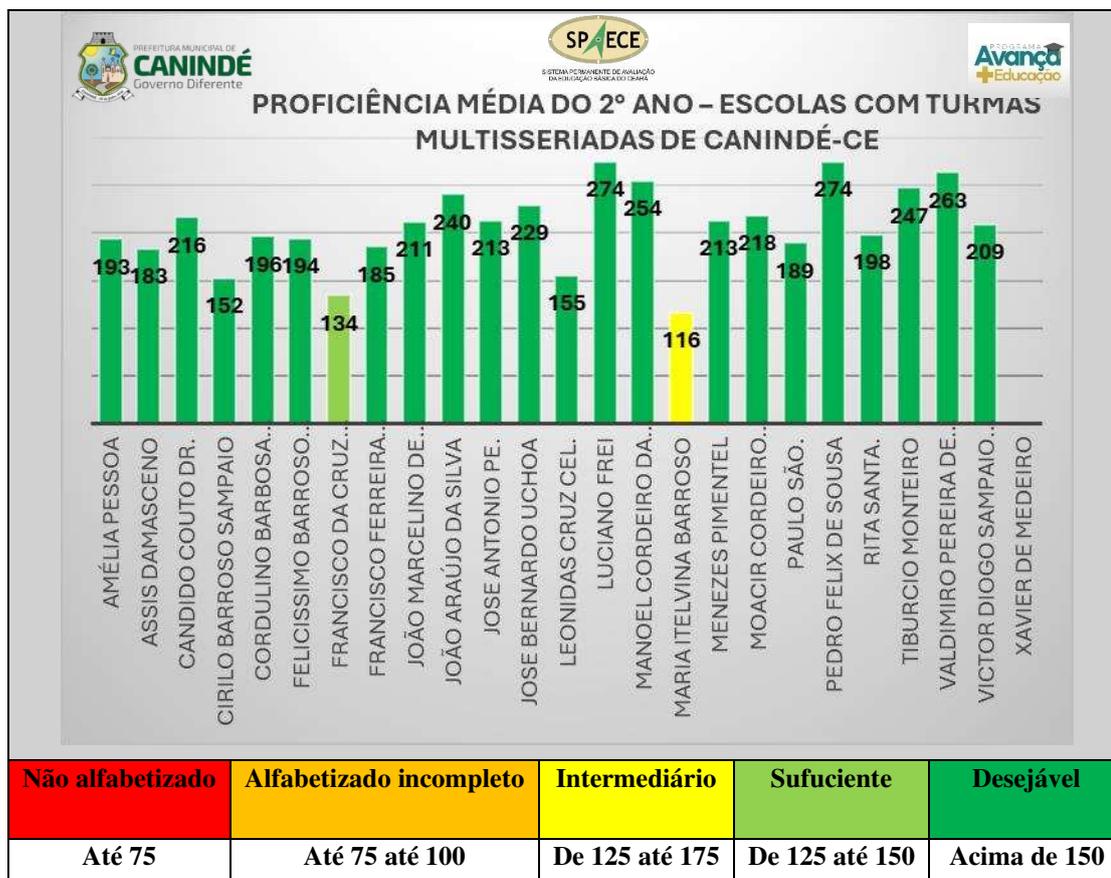
Considerando essas preocupações, os dados da Secretaria Municipal nos apontam o seguinte quadro geral de matrículas: em 2020, 497 turmas, sendo 276 urbanas e 221 rurais. Em 2021, contou com 520 turmas, das quais 277 são urbanas e 243 rurais; no ano de 2022, teve 519 turmas, dessas, 277 urbanas e 242 rurais; em 2023, indicou 507 turmas matriculadas, divididas em 279 urbanas e 228 rurais. Se observarmos, existe uma pequena variação no número de turmas e não existe uma constante de declínio das turmas localizadas no campo, por exemplo, em 2020, tinha 221 turmas rurais, em 2023, teve um aumento para 228. Outra observação, em 2022, teve 242 turmas rurais e dessas, 26 eram organizadas de forma multisseriadas.

Esses dados evidenciam o que registramos através de visitas de campo feitas às escolas dos municípios pesquisados, para a realização das entrevistas, de que a estratégia de multisseriação, em alguns municípios, é usada como forma de enturmação, para diminuir custos, ou seja, turmas com menor quantidade de matrículas são multisseriadas com o sentido de diminuir os custos com professor, então, a variação do número de turmas depende da demanda de estudantes para cada série, o que deixa visível, nesses casos, muito mais questões de redução de recursos do que fatores de baixa demanda de estudantes que impõe a multisseriação, o que impossibilita um debate pedagógico sério sobre modelos e estratégias de ensino nessa forma de organização, pois o que se prioriza é a redução dos custos e não a qualidade do trabalho educativo oferecido pelo município.

Freitas (2017) lembra que não é que as questões de custos orçamentários não sejam fundamentais, o que ocorre é que no âmbito do desenvolvimento das políticas públicas de educação, elas não são suficientes para dar conta da totalidade que envolve o processo educativo que temos que realizar, sob os efeitos de grandes desigualdades socioeconômicas. Por mais que o modelo neoliberal queira impor a redução dos recursos públicos, vale a premissa: educação não é gasto, é investimento, assim, sem maiores recursos para melhorar as condições estruturais das escolas do campo e trabalhistas dos professores, é difícil conseguir resultados altos de aprendizagem, dado o baixo nível de condições existenciais mínimas que é negado à classe trabalhadora brasileira que vive no campo e na cidade. “Não se deve ignorar que a sala de aula é um espaço de atuação tão importante quantos outros espaços de luta por melhores condições de vida” (FREITAS, 2017, p. 21).

Seguindo com as análises dos dados sobre a realidade das salas multisseriadas do município de Canindé, agora, vamos trazer os resultados do SPAECE das mesmas escolas.

Gráfico 07 - SPAECE 2022 – 2º Ano Escolas Multisseriadas Canindé



Fonte: Dados do SPAECE do ano de 2022, fornecidos pela Secretaria de Educação do Município de Canindé-CE (2023).

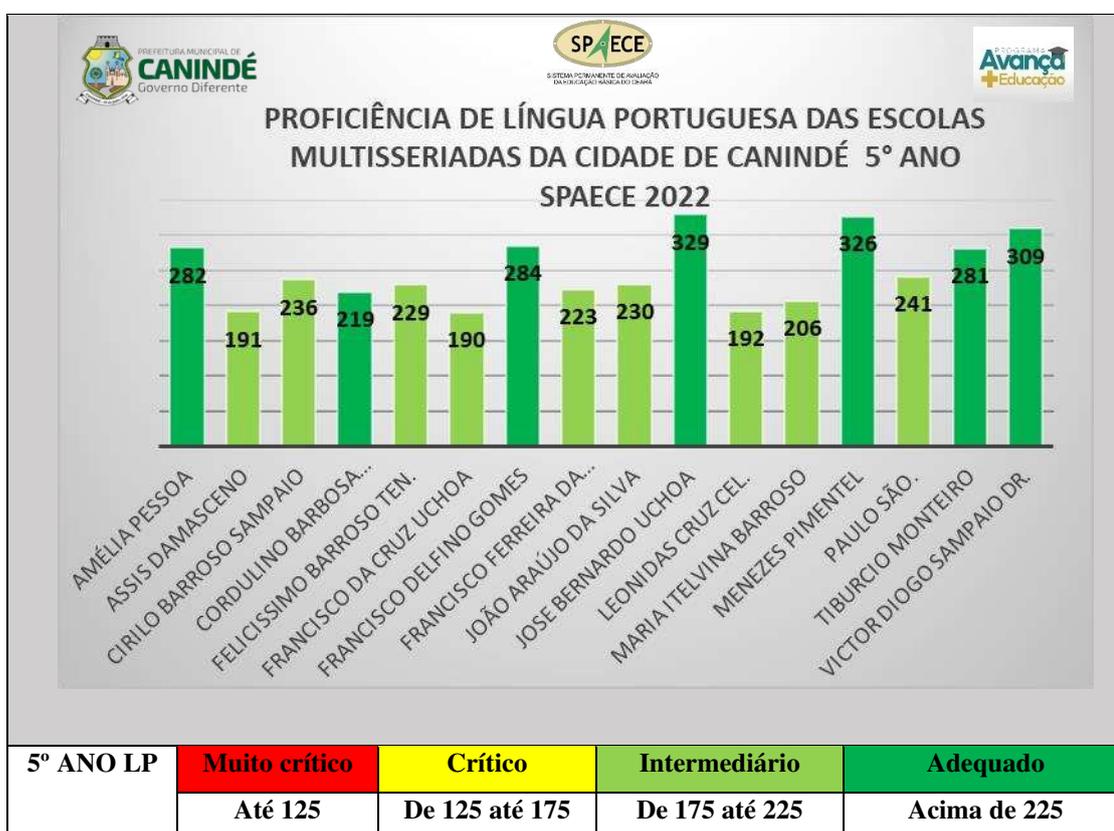
De acordo com esse gráfico das 26 escolas, 25 tinham turmas de 2º série que realizaram as provas do SPAECE de proficiência de alfabetização, dessas 22 escolas atingiram o nível desejado “verde escuro”, 2 escolas atingiram o nível suficiente “verde claro” e apenas 1 escola está no nível intermediário “amarelo”. Como já dito anteriormente nessa parte da pesquisa não nos deteremos as dificuldades e desafios colocados por esse tipo de avaliação, nos deteremos ao aprofundamento desse debate no próximo capítulo, nossa intenção nesse capítulo é tentar contribuir com a visibilidade das turmas multisseriadas, dessa forma, os resultados dessa avaliação demonstram que o nível de aprendizagem dessas turmas é o desejável, colocando por terra o estigma de que no modelo de organização multisseriado se tem níveis inferiores de desempenho.

A constatação feita acima demonstra, independente das críticas, os resultados de maiores investimentos na educação feita no estado do Ceará nos últimos anos, assim, são visíveis os dados de que ocorreram avanços, apesar de todas as ressalvas que temos sobre a gestão da educação sob esses moldes. Isso é justificado dado ao fato de que temos que garantir

alfabetização das nossas crianças na idade adequada o que vai contribuir com sua trajetória escolar. Salientamos que para o objetivo desta pesquisa, esses resultados servem para tirar da invisibilidade as turmas multisseriadas, pois no caso do Ceará podemos contrapor o senso comum do baixo nível de ensino oferecido nessa forma de organização escolar, por meio desses resultados das avaliações, embora, conforme defendemos ao longo dessa pesquisa, discordamos dessas avaliações.

No próximo gráfico trazemos a proficiência em língua portuguesa dos alunos do 5º ano, nesse caso das 16 escolas com turmas nesse nível, 9 atingiram o nível intermediário e 7 o nível adequado, tendo inclusive a EEFM José Bernardo Uchôa conseguindo 104 pontos acima da pontuação mínima indicada para esse nível.

Gráfico 08 - SPAECE 2022 – 5º Ano Língua Portuguesa Escolas Multisseriadas



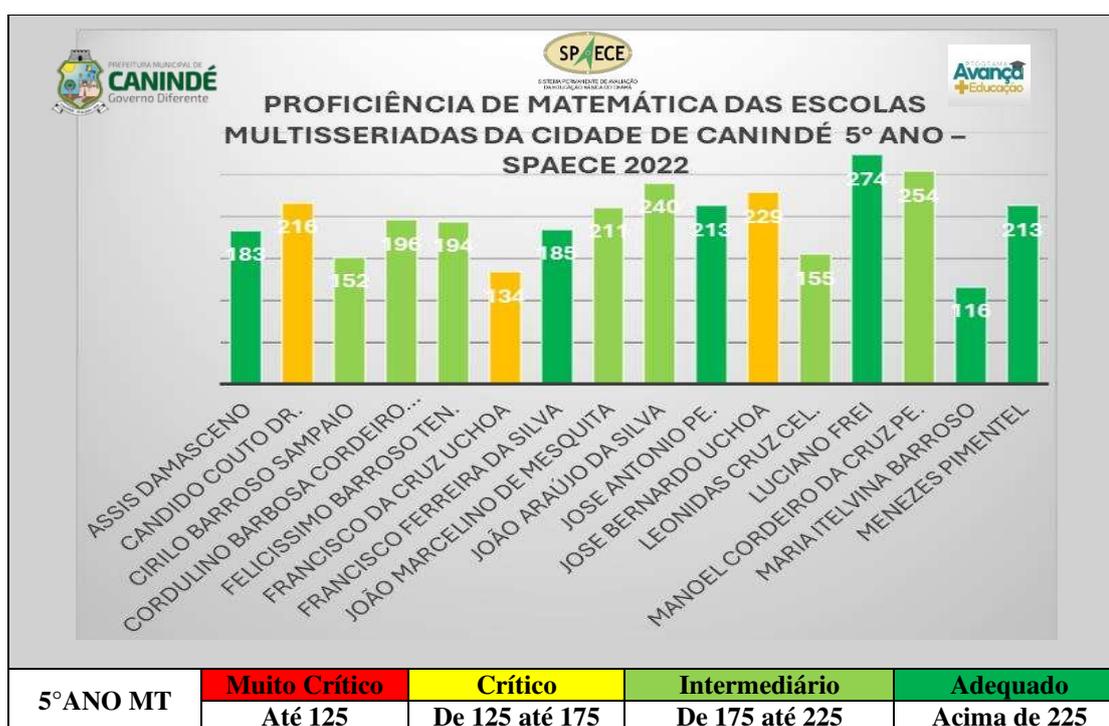
Fonte: Dados do SPAECE do ano de 2022, fornecidos pela Secretaria de Educação do Município de Canindé-CE (2023).

Como não era a intenção fazer um estudo particular de cada resultado, esperamos que, no sentido da avaliação de caráter institucional, a secretaria de educação do município esteja trabalhando esses resultados, com o intuito de promover o diálogo sobre quais os motivos pedagógicos que levam as escolas a melhorarem seus desempenhos, não só para conseguir prêmios em dinheiro, mas para conseguir melhores níveis de aprendizagem em língua

portuguesa, uma das disciplinas obrigatórias do currículo. Salientamos que a língua portuguesa sozinha, ou ela e a matemática apenas, não vão garantir uma formação integral no sentido do desenvolvimento da instrução, intelectual, científico, artístico, físico, cognitivo e emocional, necessários para uma formação de caráter integral, que possa contribuir para a classe trabalhadora disputar a hegemonia dessa sociedade de classes.

O último gráfico traz a proficiência em matemática do 5º ano do ensino fundamental I, das escolas que tem salas multisseriadas, neste, vamos encontrar um resultado diferente, em que 01 escola está no nível muito crítico, 03 escolas estão com nível crítico, 08 com nível intermediário e 04 com nível adequado. Essa maior variação na proficiência em matemática mostra uma disparidade entre os dois campos de conhecimentos avaliados, o de domínio de leitura, escrita e interpretação da língua materna e o pensamento lógico matemático, demonstrando a fragilidade nesse campo de conhecimento e como a formação em todas as áreas do conhecimento científico são necessárias para formação omnilateral, mesmo tendo avançado na alfabetização na idade adequada, em língua portuguesa, ainda precisa melhorar a aprendizagem de matemática, o que mostra a importância das avaliações educacionais serem voltadas para todas as disciplinas, se estas forem, de fato, para diagnosticar em que é necessário melhorar os níveis de aprendizado dos estudantes.

Gráfico 09 - SPAECE 2022 – 5º Ano Matemática Escolas Multisseriadas



Fonte: Dados do SPAECE do ano de 2022, fornecidos pela Secretaria de Educação do Município de Canindé-CE (2023).

Esse processo de avaliação apresentado de forma ranqueada faz todo um apelo publicitário, com o uso de cores para simbolizar os níveis alcançados, o processo de cobrança e a competição instaurados dentro do espaço escolar é forte, existindo um aprimoramento das estratégias de pressões para se alcançar o nível desejável. Nos dias de aplicação das provas, que são feitas por técnicos externos, servidores ou contratados pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC-CE), o município se mobiliza de forma intensa, toda a rede se dedica completamente para garantir a presença de todos os estudantes, se necessários, existem veículos disponíveis para buscar os estudantes em casa, ou até mesmo, a direção da escola ou os professores se mobilizam para buscar os estudantes, a escola prepara alimentação diferenciada, atividades lúdicas, e se caso a escola seja bonificada com o prêmio financeiro, em que parte do uso recurso é definido pela própria escola, tem caso de escolas que distribuem parte do recurso com os seus funcionários, como forma de estímulo (PROFESSORA 1, 2023).

No evento oficial de divulgação dos resultados do SPAECE, realizado pela secretaria estadual de educação, no início de cada ano letivo, as 150 escolas com maior pontuação são premiadas e as 150 escolas com a menor pontuação são apoiadas. Cada escola premiada adota uma escola apoiada, para ajudá-la a melhorar os resultados dela. Sobre como acontece essa ajuda, um técnico da Seduc-CE relatou como isso ocorre, em relação a forma de distribuição da premiação:

[...] é assim: por cada aluno daquela turma que foi premiada ela recebe R\$ 2.000, então se uma sala de aula tem 20 alunos, aquela escola vai ganhar R\$ 40.000. Essa é a premiação. Só que ela não recebe esse valor de uma vez, ela recebe 75%. Ela só vai receber os 25% se ela ajudar aquela outra escola a melhorar, a ficar bem superior ao resultado que ela teve de início. E a escola apoiada também recebe um valor, só que ela só recebe 50%, ela só vai receber os outros 50% se ela trabalhar para que na próxima avaliação os resultados sejam superiores, se eu não me engano à média é sete, isso aí agora não tô lembrando direito, mas tem uma média para elas superarem, ou pelo menos, é assim, ela tem que superar a média dela, ou no mínimo, ou ela tem que superar a escola premiada, pelo menos, como é o que eu quero dizer, a escola premiada tem que continuar com aquela nota dela, ou então subir (TÉCNICO DA SEDUC-CE, 2023).

O entrevistado destaca ainda que, parte do recurso que a escola premiada recebe é para realizar esse apoio, inclusive com custos de intercâmbio entre os profissionais dessas escolas. Também ficou evidenciada na sua fala, a distribuição que acontece entre os profissionais das escolas premiadas:

Tem um percentual que a escola pode premiar os professores daquelas turmas avaliadas, então tem um valor que pode sim tirar. Tem escola que dá um valor pro

porteiro, para a merendeira, para o professor, para o coordenador, para toda a escola, para todas as pessoas que são envolvidas com aquele resultado. Porque assim tem escola que realmente mobiliza todo mundo para ajudar. É gente dando reforço no momento que não tá numa sala de aula, o porteiro cuidando do aluno, vendo o aluno que não chegou, o aluno que faltou, tá entendendo? Agora claro que não são todas as escolas. Então quando toda a equipe, a comunidade escolar, ela participa, ela ajudou de alguma forma, o diretor vai dizer. Ele pode sim dizer quem é que vai ser beneficiado com o repasse daquele valor (TÉCNICO DA SEDUC-CE, 2023).

A premiação das escolas com maiores resultados, o apoio às escolas com menores resultados e toda essa preparação envolvendo toda a comunidade escolar, promovida pelo SPAECE no estado do Ceará, é amplamente publicizado e se tornou uma vitrine política, tanto para as gestões municipais como para a estadual. Sem deixar de reconhecer o avanço que ocorreu na educação do Ceará, é preciso fazer ressalvas, tendo em vista que o que esse sistema de avaliação busca alcançar, além de escolas com resultados nota 10, é identificar as escolas com as piores notas, ou seja, o parâmetro que se dar visibilidade midiática é definir as melhores e as piores escolas, esse contraponto de resultados acaba por limitar o objetivo da avaliação a um ranqueamento que acaba por ressaltar as dimensões da competição e responsabilização, principalmente, entre os professores e estudantes, como se o foco principal fosse ter o melhor resultado para ser divulgado.

Assim, em relação à melhoria da qualidade do desempenho escolar na educação básica, faz-se necessário uma política de avaliação articulada com as redes de ensino municipais e, fundamentalmente, com a participação social das escolas, dos movimentos sociais e da comunidade, baseada em fundamentação teórica, dentro de uma tendência crítica da educação, visando à alteração das práticas pedagógicas, para a elevação cultural e intelectual de professores e de estudantes no Brasil.

Sobre o processo de nucleação para escolas polos, em localidades rurais, com o uso do transporte escolar, como o que ocorre em Canindé, vem sendo realizado com a justificativa de se alcançar os melhores resultados no SPAECE:

Comecei a fazer um movimento em relação a tentar conscientizar os pais de que os filhos deles não estavam aprendendo o que era para aprender dentro da idade correta, ou seja, a professora tinha que dar conta dos conteúdos e alguém ia ficar para trás, principalmente com as avaliações externas os quais o segundo, quinto e nono ano são avaliados. Na hora que tinha alunos do 1 ao 5º ano, os alunos de outras turmas ficavam negligenciados em detrimento ao 2º ano, que é a turma que o Estado avalia no SPAECE. Então, em detrimento ao 2º, as outras ficavam desassistidas, imagina ainda se é multisseriado de quatro turmas juntas. Foi uma grande luta fazer reuniões junto com as comunidades, tive que mexer com a política dentro do processo, porque existem, no caso aqui da nossa Regional, vereadores que tinham medo da escola fechar e ele perder o ponto de apoio dele, que era as professoras daquela escola e algumas merendeiras. Então, eles faziam força junto com a população para que a gente

não fizesse as nucleações necessárias, mas, após muita luta, muita conversa, muitas discussões, nós conseguimos nuclear nossa primeira escola. (GESTOR 2, 2023).

Nesse sentido, destacamos que, utilizar os resultados desse sistema de avaliação estadual, como justificativa para fechar as escolas com salas multisseriadas é subterfugio para redução de custos e omissão para a negligência dos municípios, ao invés de se criar uma política global, articulada, permanente, com financiamento adequado e gestão pública transparente, simplificada e com controle social e, fundamentalmente, com a participação da comunidade e dos movimentos de educação do campo, conforme indica o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC, 2011), para a universalização da política de educação básica do campo.

O aporte financeiro deve ser adequado para garantir condições concretas do trabalho educativo, de implementação e de manutenção da proposta multi(seriada) no campo e para assegurar a permanência do estudante no campo, então, se a realidade impõe o uso desse modelo de organização pedagógica, como forma de garantir o direito à educação dos que produzem as suas condições materiais de existência, a partir do trabalho no meio rural, é fundamental garantir formação inicial e continuada dos professores. Ainda que, o trabalho pedagógico tenha foco no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças e dos adolescente do campo e não unicamente para atingir melhores resultados nas avaliações externas em larga escala. Importante ainda lembrar que, a multisseriação não deveria ser considerado um problema, principalmente tendo professores e demais profissionais da própria comunidade trabalhando na escola e sim um potencial, se eles tiverem formação adequada e compromisso profissional para exercer essa função, sendo inclusive, um estímulo para eles se manterem e desenvolverem um processo amplo de avanço da educação do campo no seu território.

Como já mencionamos no decorrer do trabalho, nesse município, vem sendo desenvolvido pela UFC, a Escola da Terra, que tem como objetivo a formação continuada dos professores das salas multisseriadas do campo, em parceria com a SEDUC-CE e com o financiamento do MEC. Sobre essa experiência, registramos a fala de um dos professores atendidos primeiro pelo curso de aperfeiçoamento em educação do campo, indígena e quilombola e depois pelo curso de especialização em educação do campo e pedagogia histórico-crítica:

Eu trabalho na zona rural, né! Como eu mencionei comecei no município, e até então, eu estou na mesma escola. [...] Eu tive um convite para poder participar de um curso do Programa Escola da Terra UFC, esses cursos de formações, foi o primeiro acesso que tive para poder estudar a educação do campo, até então, eu não tinha essa ideia,

nem essa oportunidade de estudar. A partir daí nós fomos estudando, conhecendo, através da ação escola da terra, e passamos a ter um pensamento diferente da forma como a gente agia no ensino multisseriado, né?! E percebemos a realidade da qual a gente trabalhava, mas a gente percebe que a educação do campo veio nos abrir os olhos para a forma diferenciada da realidade em que a gente atua, né?! (PROFESSOR 1, 2023).

Sobre a Escola da Terra, ela foi criada pela Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013, como umas das ações do Pronacampo, em que o primeiro eixo (Gestão e Prática Pedagógicas) visa a disponibilização de materiais pedagógicos e didáticos específicos para as populações quilombolas e do campo e apoio às escolas com turmas multisseriadas e escolas quilombolas. Foi a partir dessa proposta, elencada nesse eixo, que se desenvolveu o Programa Escola da Terra, em regime de colaboração: União (MEC/SECADI) e Universidades Federais, Estados e Municípios (secretarias de educação) e Escolas (diretores e professores), considerando os demais setores e agentes envolvidos diretamente no processo. O manual do Programa Escola da Terra traz a seguinte definição:

A Escola da Terra é ação constante do Eixo nº 1 do PRONACAMPO e busca promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades. O atendimento às escolas do campo e às escolas localizadas em comunidades quilombolas incluídos na ação Escola da Terra se dá em turmas compostas por estudantes de variadas idades e dos anos iniciais do ensino fundamental (Classes Multisseriadas), fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural [...] A participação de cada ente federado dar-se-á mediante o aceite ao Termo de Adesão à Escola da Terra (MEC/SECADI, 2013).

De acordo com a proposta do Programa Escola da Terra, seus objetivos são: 1) promover a formação continuada específica de professores, para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas; e 2) oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas. Para a realização desse programa de formação continuada, o ponto de destaque apresentado é a autonomia dada às Universidades Federais para a construção da proposta pedagógica do curso, pois essa era a principal crítica ao Programa Escola Ativa, que apresentava proposta pedagógica e materiais didáticos de maneira uniforme para todos os estados e municípios, cabendo aos formadores e tutores apenas dar encaminhamento ao que previa as diretrizes do Programa.

Destacamos agora, outra fala importante do professor 1, de Canindé sobre a organização do seu trabalho pedagógico há 10 anos, com salas multisseriadas:

Pois bem, eu comecei a trabalhar e tive muita dificuldade logo no começo, então eu tinha a ideia de que eu estava trabalhando com duas turmas em uma sala só, quando eu assumi multisseriada eu dividia a lousa em duas turmas, e assim, eu ensinava os conteúdos específicos de cada ano. Trabalhei ainda durante um ano nesse formato, mas eu vi que gastava muita energia tanto da minha parte como da parte dos alunos, corria para um lado para orientar em relação ao conteúdo e um outro conteúdo específico. Então, eu resolvi mudar a partir do ano seguinte, porque eu tive também poucas experiências e poucas tentativas nesse mesmo ano de incrementar um conteúdo, e fazer uma unificação dos conteúdos, mas já no ano seguinte eu resolvi fazer essa unificação dos conteúdos. Vi os conteúdos de uma turma e da outra, os que era possível ser aplicado durante esse ano, e antes eu fazia um plano (um planejamento) de seguir o conteúdo. Assim, eu fui tendo êxito nessa experiência, e foi sendo mais agradável tanto para mim como para os alunos. Até hoje eu sigo essa metodologia de unificar os conteúdos e fortalecer aqueles que têm mais dificuldade, porque assim, como sou responsável pelo ensino de matemática, logo nos primeiros dias do ano, eu realizo um diagnóstico em relação às operações básicas que os alunos dominam, e vejo o que eles têm mais dificuldade, e assim, a gente realiza aquele diagnóstico para poder direcionar também algumas ações nossas para escolher e priorizar os conteúdos no currículo deles (PROFESSOR 1, 2023).

Na fala desse professor, é possível identificar uma análise importante, a realização do diagnóstico inicial, para compreender o nível de conhecimento de todos os alunos, a organização de um planejamento, unificando o conteúdo para a turma e o fortalecimento das dificuldades de forma individualizada, o que tornou a experiência educativa mais agradável para o ensino de matemática, não só para o professor, mas para todo o grupo. Vemos uma sintonia da sua reflexão com que há de mais desenvolvido pelas teorias pedagógicas sobre o processo de ensino e aprendizagem, que requer domínio do conhecimento pelo professor, que traga segurança para desenvolver um bom planejamento em médio prazo e o de tornar o momento de aprendizado agradável e desafiador.

Nesta subseção, trouxemos o município que atualmente possui o maior número de escolas com salas multisseriadas, devido a um histórico de luta camponesa pela terra, que o torna o município com o maior número de assentamentos estaduais e federais da reforma agrária. Diferente de outras cidades, em Canindé, existe uma alta demanda de alunos no campo, o que impõe a oferta de educação do campo, baseada na luta política, mesmo estando ocorrendo hoje uma intensa política de nucleação para escolas polos intracampo e até para escolas na zona urbana. Dessa forma, existe uma grande disparidade na concepção que trouxemos com as entrevistas e com os dados dos profissionais em cargos de gestão e nos que estão em sala de aula, também é importante destacar o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Programa Escola da Terra, em parceria com os movimentos sociais do campo e os ganhos reais, frutos da conquista de duas escolas estaduais de ensino médio do campo, com a participação da gestão do MST, uma no município de Madalena e outra em Canindé, referências entre as escolas do

campo, apesar dos desafios enfrentados nas escolas de ensino infantil e fundamental, devido ao forte grau organizativo dessa região, as lutas colocadas para educação do campo seguem em disputa. Ainda tratando sobre os municípios objetos da pesquisa, na sequência, apresentamos o município de Caucaia.

5.2.3 Caucaia: a conquista de políticas de educação básica do campo, indígena e quilombola através da luta dos movimentos sociais

Sobre esse município, vamos trazer um debate acerca da multisseriação e do direito à educação dos camponeses e dos povos tradicionais. Isso, porque falar de multisseriação é falar sobre o campo e todo o processo de resistência realizado pelos trabalhadores e trabalhadoras, pela conquista e permanência na terra, como demonstrado no segundo capítulo desta tese.

Um dos principais municípios que formam a Região Metropolitana de Fortaleza é Caucaia, ele é o segundo mais populoso do estado e fica distante apenas 34 Km da capital. Dada essa proximidade, o nível de urbanização dessa cidade é alto, mesmo assim, encontramos todo um histórico de luta de assentamentos da reforma agrária, de quilombos já reconhecidos pelo Incra, a Fundação Palmares e a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), de povos indígenas e ciganos, fato que pode causar espanto, já que o senso comum tende a generalizar que os povos tradicionais e todas as formas de organização camponesa só ocorrem nos municípios com baixa urbanização e fora das áreas metropolitanas.

Com uma área de 1.223,246 Km², é constituído de 8 distritos: Caucaia, Bom Princípio, Catuana, Guararu, Jurema, Mirambé, Sítios Novos e Tucunduba. Com 325.441 habitantes, é a 2^o cidade mais populosa, ficando atrás apenas de Fortaleza. Tem características geográficas distintas, com litoral, sertão e serra; e um território rural extenso com cerca de 70% do total, onde vive 10% de sua população, o que demonstra a alta densidade demográfica.

Em seu território rural, encontramos nove comunidades quilombolas: Serra do Juá, Porteiras, Boqueirão da Arara, Serra da Conceição, Deserto, Caetanos, Serra da Rajada, Cercadão dos Dicetas e Boqueirãozinho; sete projetos de assentamentos da reforma agrária federal: Santa Bárbara, Lagoa da Serra, Belo Monte, Angicos, Lenin Paz, Boqueirão-Capim

Grosso e Mulungu Tigre e um assentamento da reforma agrária estadual: Agrovila; vinte e duas comunidades indígenas de duas etnias: os Tapebas e os Anacés e diversas comunidades rurais.

Em Caucaia podemos encontrar experiências educativas que promoveram a ruptura entre a Educação Rural para Educação do Campo, que conforme já tratamos, ocorreu no final do século XX e início do século XXI, que não se restringiu apenas à nomenclatura e aos conceitos, mas a luta concreta dos sujeitos coletivos por políticas públicas educacionais para o campo, permeada por toda a gama de contradições impostas pelo desenvolvimento da sociedade capitalista, e ainda sob enormes desafios, principalmente, para a implementação de resoluções municipais específicas, que tratam sobre a política de educação do campo, indígena e quilombola, que podem servir de referência.

Apesar do vínculo dos assentamentos com o MST hoje ser reduzido, as origens da educação do campo em Caucaia nascem da ação organizada desse movimento, principalmente na luta por educação do assentamento Santa Bárbara, a partir do ano de 1996, quando se organiza o coletivo de educação da comunidade, com a luta pela construção do prédio da Escola do Campo Nossa Senhora da Conceição, que durou de 2008 até o final do ano de 2015. A luta pelas escolas indígenas também é expressiva, tem 04 escolas que funcionam sob a responsabilidade estadual e 07, sob a responsabilidade municipal, e tem as 05 escolas e 03 creches Quilombolas, sob responsabilidade municipal. Toda essa diversidade cultural é algo peculiar, sendo única no estado, na qual no mesmo município, encontramos as três modalidades de educação socialmente referenciadas.

Destacamos que sobretudo nos anos de 2014 a 2017, o município passou por uma política de nucleação das escolas localizadas nas áreas rurais, e as escolas oferecem somente educação infantil e ensino fundamental, ensino médio só é oferecido em escolas urbanas, feita através de transporte escolar, sendo que a distância percorrida pelos estudantes até a área urbana, pode chegar a 40km, com áreas de difícil acesso, como a região de serra.

Encontramos todos os problemas que permeiam a realidade das escolas do campo no Brasil, principalmente, nas regiões Norte e Nordeste: escolas sem transporte escolar; com falta de alguns produtos da merenda; de infraestrutura, inclusive, com o risco de desabamento, com a reforma do prédio atrasada e por conta disso, os alunos estão estudando em outra comunidade, sem melhoria dos acessos às comunidades com a manutenção das estradas e a construção de pontes; falta de professores e de demais profissionais; sem a elaboração coletiva dos projetos político pedagógicos e sua vinculação às especificidades

produtivas e culturais com a realidade do campo, com exceção da Escola Nossa Senhora da Conceição, localizada no assentamento Santa Bárbara, que trataremos mais na frente.

Sobre as conquistas na área da educação do campo, elencamos: a contratação, em 2012, de um técnico pela Secretaria Municipal de Educação, para orientar a políticas de educação do campo; processo de orientação de projetos político pedagógicos das escolas do campo; a elaboração, em 2016, de uma Resolução Municipal de Educação do Campo pelo Conselho Municipal de Educação; a seleção específica para professores e gestores das escolas do campo, indígenas e quilombolas; proposta de elaboração de calendário escolar específico; organização de eventos de formação; Projeto de Cisternas nas escolas; em 2020, a criação de uma Coordenação de Educação do Campo, Indígena e Quilombola na SME; em 2023, a publicação de concurso público com vaga específicas para as escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas.

Todas essas conquistas, embora ainda se tenha muito que avançar, é fruto da luta dos coletivos de educação dos movimentos do campo, indígenas e quilombolas, cada um a sua forma e com seus intelectuais orgânicos, que foram delimitando suas pautas e exercendo pressão sob o governo municipal e estadual, para efetivar esses ganhos. Atualmente, existe o Coletivo de Educação do Campo, Indígena e Quilombola de Caucaia, formado por representações dos movimentos que atuam nas escolas do município, de forma unificada, eles fecham sua agenda anual de luta e de formações, o que demonstra uma atuação mais estratégica.

Sobre o histórico de atuação do coletivo de educação do campo, sob coordenação do MST Ceará, os educadores e educadoras do campo de Caucaia participam, desde 1998, do processo de articulação e de formação nacional do setor de educação desse movimento, inclusive com a formação nos primeiros cursos de Pedagogia da Terra, no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), estando presentes desde o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA) e no Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária do Ceará (EEERA), bem como nas Campanhas de Alfabetização de Jovens e Adultos e nas cirandas infantis. Claro que com momentos de maior atuação e de arrefecimento da presença do MST, mas sempre seguindo a linha de orientação apontada por esse movimento.

No ano de 1997, com o início da organização do assentamento Santa Bárbara, foi criado um coletivo de educação que passou a participar da luta e da gestão da Escola Municipal

Nossa Senhora da Conceição, no assentamento, e apontaram algumas metas iniciais, como: a formação de professores da própria comunidade e a eleição do diretor, realizada pela primeira vez na história de Caucaia. Houve também a participação de representantes da comunidade no coletivo estadual de educação do MST. Embora a Escola Nossa Senhora da Conceição fosse classificada como uma escola isolada, foi durante esse período, com a conquista da terra e com a participação dos militantes do MST, que se começou a pensar uma educação diferente da educação rural e se iniciou as primeiras ações da Educação do Campo no município de Caucaia, de acordo com os relatórios anuais elaborados pelo técnico de Educação do Campo da SME.

Do ano de 2006 até o ano de 2009, tem-se a luta pela reforma, ampliação e construção de escolas nos assentamentos, como em Santa Bárbara, em que a reforma e a ampliação começou no segundo semestre de 2008 e foi entregue para a comunidade somente no final do ano 2015. Foram mais de sete anos de luta da comunidade para garantir a conquista do prédio escolar, mesmo entregue de forma inacabada.

É importante trazer todo esse histórico de lutas e conquistas que ocorreram nos últimos 20 anos no município de Caucaia, porque quando olhamos para o cenário do Ceará, percebemos que existem conquistas fundamentais, um processo de debate sobre educação do campo, em alguns municípios. Agora, é possível afirmar que onde se teve ganhos significativos foi onde se tinha um processo organizativo dos movimentos populares e onde os coletivos têm mais compromisso de classe, foi onde mais se avançou, mostrando quão estratégico foi o processo de formação política, acadêmica e profissional dos quadros de dirigentes desses movimentos.

Como o horizonte revolucionário traça perspectivas gerais amplas, os ganhos que ocorreram nesse município ainda estão distantes das bandeiras indicadas para a educação do campo, mas esses, diante da realidade encontrada na maioria dos outros municípios, podem servir de referência, principalmente, em momentos de desânimos e de menor capacidade organizativa, pois existe experiências concretas, feitas sob condições contraditórias, mas que passadas duas décadas, simbolizam avanços, dado o grau de espoliação e de exploração da classe trabalhadora do campo no país. Segue uma fala de um professor de Caucaia que exemplifica essa paciência histórica:

[...] não existe na prática, uma política de Educação do Campo no município. O que há são ações pontuais ocorridas ao longo dos últimos vinte anos a partir das experiências dos educadores ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), articulados no coletivo de educação para a discussão sobre o papel da escola que queremos no Assentamento e suas práticas educativas, e, posteriormente na mobilização da comunidade na luta pela construção do prédio escolar da Escola

Nossa Senhora da Conceição. Mesmo com os avanços da legislação nacional não temos uma política definida para as escolas do campo do município (PROFESSOR 1, 2023).

A trajetória histórica de resistência da classe trabalhadora tem ganhos que podem ser valorizados, sempre tendo claro onde é necessário avançar, dessa forma, as ações pontuais e a trajetória da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição podem ser usadas como referência, inclusive nas contradições que precisam ser enfrentadas. O que é preciso destacar na experiência de Caucaia é o diferencial provocado pela luta organizada coletivamente.

As entrevistas deixam claro que dado o nível de amadurecimento do Coletivo de Educação do Campo de Caucaia, é possível apontar para desafios maiores para fortalecer uma política de educação do campo no município, como: a definição de uma Proposta Pedagógica mobilizadora do potencial do território de cada escola; a construção das Diretrizes de Gestão Administrativa, Pedagógica e de Planejamento a curto, médio e longo prazo; a formação inicial e continuada de Professores e de gestores; a criação de uma rede de articulação para: a ampliação das experiências, a elaboração teórica e a construção prática do cotidiano das escolas do campo e a busca pela autonomia.

Nesse sentido, destacamos as similaridades dos desafios postos em Caucaia, com os principais encaminhamentos apontados pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em um documento com críticas feitas ao Programa Escola Ativa (PEA), elaborado em 2011, e que orientou a elaboração do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e, conseqüentemente, da criação do Programa Escola da Terra, em substituição ao PEA, para universalizar a educação básica no campo e melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo: 1) a formação inicial e continuada deve ser enfatizada, priorizada e elaborada de forma consistente pelas IES, em sintonia com as propostas mais avançadas para a formação de professores, desenvolvidas no país, como os cursos de Pedagogia da Terra e os cursos de Licenciatura em Educação do Campo, entre outras experiências desenvolvidas no âmbito das políticas públicas de educação do campo; 2) Os materiais didáticos elaborados para uso nacional não devem conter erros e devem ser utilizados de maneira a favorecer o planejamento do professor e auxiliar no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças do campo, devendo chegar rapidamente nas escolas e não ficar dependente de logísticas que não funcionam; 3) O aporte financeiro deve ser adequado para garantir condições concretas de trabalho, de produção de ciência e de tecnologia, de implementação e de manutenção desta proposta no campo e para

assegurar a permanência do estudante no campo; 4) É imprescindível uma forte relação com os Movimentos de Lutas Sociais do Campo (sem-terra, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, caiçaras, atingidos por barragem, fundo de pasto, extrativistas) e demais povos do campo, que produzem as suas condições materiais de existência, a partir do trabalho no meio rural, para que o programa possa se caracterizar como uma política de educação básica do campo.

A seguir, no quadro 05, apresentamos dados sobre as salas multisseriadas.

Quadro 5 - Lista das escolas multisseriadas Ensino Fundamental

ESCOLA	REGIAO	CONDICAO	ETAPA_TURMA	TURMA	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO
AMARO RODRIGUES DOS SANTOS EEIEF	GARROTE	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	4º E 5º - A - M				8	8
BELO MONTE EEIEF	BR-020	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	1º AO 3º - A - M	3	4	9		
BELO MONTE EEIEF	BR-020	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	4º E 5º - A - T				5	2
CONRADO TEIXEIRA EDEIEF TAPEBA	BR-222	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	3º AO 5º - A - T			6	3	4
CRISTIANO NUNES DE MELO EEIEF	BR-020	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	1º E 2º - A - I	12	5			
CRISTIANO NUNES DE MELO EEIEF	BR-020	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	3º AO 5º - A - T			8	7	6
ESTEVAM MATIAS DE PAULA EEIEF	BR-222	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	3º E 4º - A - M			17	5	
FRANCISCO NOGUEIRA DA MOTA EEIEF	BR-020	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	1º E 2º - A - I	5	13			
FRANCISCO NOGUEIRA DA MOTA EEIEF	BR-020	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	3º AO 5º - A - T			10	13	5
JOAO CORDEIRO DE MIRANDA EEIEF	BR-020	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	1º E 2º - A - M	3	13			
JOAO CORDEIRO DE MIRANDA EEIEF	BR-020	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	3º AO 5º - A - M			6	9	5
JOSE NUNES DE MIRANDA EEIEF	BR-020	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	1º AO 5º - A - M	5	2	2	3	1
JULIO DE CASTRO E SILVA EEIEF	BR-020	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	1º AO 5º - A - T	2	3	5	3	1
LAURIANO BRAZ XAVIER EEIEF	BR-020	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	1º E 2º - A - T	11	5			
LAURIANO BRAZ XAVIER EEIEF	BR-020	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	3º AO 5º - A - T			5	4	4
LUIZ PAZ EEIEF	BR-020	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	1º AO 5º - A - M	2	2	3		5
LUIZ ROCHA MOTA EEIEF	BR-222	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	2º E 3º - A - M		6	6		
MANOEL PEREIRA MARQUES EEIEF	BR-222	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	1º E 2º - A - I	4	6			
MANOEL PEREIRA MARQUES EEIEF	BR-222	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	3º AO 5º - A - T			6	4	3
MARIA SILVA DO NASCIMENTO EDEIEF	BR-222	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	1º E 2º - A - I	5	3			
MARIA SILVA DO NASCIMENTO EDEIEF	BR-222	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	3º E 4º - A - M			9	3	
MARIANA DE MIRANDA FIRMEZA EEIEF	BR-020	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	1º E 2º - A - I	1	7			
MARIANA DE MIRANDA FIRMEZA EEIEF	BR-020	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	3º AO 5º - A - T			2	5	3
MIRTES SILVA DE MENEZES EEIEF	BR-222	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	4º E 5º - A - T				9	4
MOACIR PINHEIRO DE SOUSA EEIEF	BR-020	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	1º E 2º - A - M	6	9			
MOACIR PINHEIRO DE SOUSA EEIEF	BR-020	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	3º AO 5º - A - T			4	4	8
NICOLAU NORONHA EDEIEF	BR-222	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	1º AO 5º - A - M	1		1	4	1
NOSSA SENHORA DA CONCEICAO EEIEF	BR-222	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	1º E 2º - A - I	10	14			
NOSSA SENHORA DA CONCEICAO EEIEF	BR-222	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	3º AO 5º - A - T			8	6	6
PEDRO PAULINO DA ROCHA EEIEF	BR-020	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	1º E 2º - A - M	3	12			
PEDRO PAULINO DA ROCHA EEIEF	BR-020	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	3º E 4º - A - M			6	9	
ROSA BRAZ COELHO EDEIEF	BR-222	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	1º E 2º - A - I	4	13			
ROSA BRAZ COELHO EDEIEF	BR-222	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	3º AO 5º - A - T			5	2	7
SANTA JOANA DARC EEIEF	JUREMA	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	2º E 3º - A - M		9	7		
SANTA JOANA DARC EEIEF	JUREMA	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	4º E 5º - A - T				7	6
SANTA RITA CATARINA EEIEF	BR-222	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	3º E 4º - A - T			8	13	
YARA GUERRA SILVA EDEIEF	BR-020	ESCOLA	MULTI ANOS INICIAIS	1º AO 5º - A - T		3	4	2	3
TOTAL 14 ESCOLAS	-	-	-	37 TURMAS	-	-	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da Secretaria Municipal de Educação do município de Caucaia-CE (2023).

Existem no município 14 escolas com um total de 37 turmas multisseriadas, dessas, 34 unificam estudantes nível/idade de aprendizagem entre 02 e 03 séries, só três funcionam unificando estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I. A opção por esse modelo de organização pedagógica ocorre para atender as escolas com mais difícil acesso e com um número menor de matrícula e também as escolas na modalidade do campo, indígena e quilombola que priorizam a educação das crianças e dos adolescentes na própria comunidade, baseada na luta e na construção de uma educação pública, gratuita, de qualidade e referenciada num projeto de campo para as populações que vivem do campo, respeitando toda a diversidade cultural, política, social, econômica e ambiental desses Povos.

O quadro 06 apresenta a proficiência dessas escolas, referente à alfabetização das turmas de 2º ano e referente à língua portuguesa e matemática do 5º ano. Com a segunda maior população do estado, o município também conta com uma das maiores redes de ensino, o que acarreta um número maior de problemas, tanto de condições de infraestrutura das escolas, como de precarização do trabalho docente.

Quadro 6 - Proficiência média - SPAECE 2022 - Caucaia-CE

ESCOLA	REGIÃO	2º ANO	5º ANO	
			LP	MT
AMARO RODRIGUES DOS SANTOS EEIEF	GARROTE	225,0	182,0	173,0
BELO MONTE EEIEF	BR-020	161,0	172,0	182,0
CONRADO TEIXEIRA EDEIEF TAPEBA	BR-222	88,0	161,0	161,0
CRISTIANO NUNES DE MELO EEIEF	BR-020	160,0	189,0	186,0
ESTEVAM MATIAS DE PAULA EEIEF	BR-222	254,0	226,0	203,0
FRANCISCO NOGUEIRA DA MOTA EEIEF	BR-020	212,0	222,0	189,0
JOAO CORDEIRO DE MIRANDA EEIEF	BR-020	119,0	196,0	196,0
JOSE NUNES DE MIRANDA EEIEF	BR-020	135,0	235,0	203,0
JULIO DE CASTRO E SILVA EEIEF	BR-020	136,0	155,0	174,0
LAURIANO BRAZ XAVIER EEIEF	BR-020	202,0	221,0	211,0
LUIZ PAZ EEIEF	BR-020	126,0	185,0	172,0
LUIZ ROCHA MOTA EEIEF	BR-222	228,0	223,0	234,0
MANOEL PEREIRA MARQUES EEIEF	BR-222	139,0	200,0	197,0
MARIA SILVA DO NASCIMENTO EDEIEF	BR-222	149,0	212,0	212,0
MARIANA DE MIRANDA FIRMEZA EEIEF	BR-020	132,0	177,0	173,0
MIRTES SILVA DE MENEZES EEIEF	BR-222	134,0	234,0	211,0
MOACIR PINHEIRO DE SOUSA EEIEF	BR-020	175,0	221,0	243,0
NICOLAU NORONHA EEIEF	BR-222	201,0	251,0	245,0
NOSSA SENHORA DA CONCEICAO EEIEF	BR-222	174,0	253,0	252,0
PEDRO PAULINO DA ROCHA EEIEF	BR-020	223,0	200,0	213,0
ROSA BRAZ COELHO EDEIEF	BR-222	177,0	191,0	166,0
SANTA JOANA DARC EEIEF	JUREMA	200,0	271,0	259,0
SANTA RITA CATARINA EEIEF	BR-222	174,0	201,0	195,0
YARA GUERRA SILVA EEIEF	BR-020	211,0	216,0	212,0

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados referentes ao ano de 2022, da Secretaria Municipal de Educação de Caucaia-CE (2023).

Sem entrar no mérito dos melhores e dos piores resultados, o quadro apresenta uma variação esperada, dado o histórico de acentuados níveis de desigualdades educacionais que marcam o campo brasileiro. Das 24 turmas que têm alunos na etapa indicada, com 2º ano do Ensino Fundamental I, temos uma que foi avaliada com 88 pontos; como alfabetização incompleta (75-100); 14 escolas no nível desejável (Acima de 150); 06 escolas com nível suficiente (125-150); e 03 com nível intermediário (100-125). Na proficiência do 5ºano, em língua portuguesa, 03 turmas atingiram pontuação de nível crítico (125-175); 15, como

intermediário (175-225) e 06 como adequado (225). Em matemática, 06 escolas pontuaram como crítico (125-175); 13 como intermediário (175-225); e 05 como adequado.

Damos destaque para a pontuação alcançada pela Escola do Campo Nossa Senhora da Conceição, em língua portuguesa, 253; e em matemática, 252, a segunda maior nota entre todas as escolas. Como tratamos acima, essa escola é uma referência educativa na educação básica de ensino fundamental no Ceará, muito disso é por ela ter feito a elaboração do seu PPP de forma democrática, o que proporciona todo um planejamento alinhado com os princípios da educação do campo, dessa forma, enaltecendo os seus resultados, que é algo estratégico, dada toda a invisibilidade e todo o conhecimento vulgar disseminado sobre as escolas do campo no nosso país.

Por fim, destacamos que o fato do Ceará incluir a participação das salas multisseriadas no seu sistema de avaliação, diferente do que acontece no Ideb, que não avalia os estudantes dessas turmas, pois só avaliam as turmas com mais de 10 alunos, permitiu a nós utilizar esses resultados, para fazer um contraponto em relação ao que encontramos nas turmas multisseriadas com os piores resultados, o que pode ser questionado, se ocorrer condições de infraestrutura adequada (Banabuiú), professores com qualificação e condições adequadas de trabalho e de contratação (Caucaia) e o quantitativo de professores e alunos por sala (Banabuiú e Caucaia). Fatores como esses vão se combinando e de forma geral, contrariam o senso comum acerca das salas multisseriadas.

De toda forma é exatamente nas escolas do campo, em especial, as com salas multisseriadas, onde em sua maioria, vamos encontrar as piores condições de infraestrutura (Canindé), inclusive com escolas funcionando em prédio cedido pela comunidade, como ocorreu por 7 anos na Escola Nossa Senhora da Conceição, em Caucaia, onde também temos condições de difícil acesso via estradas, a exemplo do que também ocorre no município de Canindé, a situação piora nos períodos do inverno, tornando inviável garantir o transporte escolar.

O principal destaque a ser feito, terminado este capítulo, é poder levar as experiências e os acúmulos dos Movimentos Populares, Sindicais e das Organizações Comunitárias que sofrem forte ofensiva do agronegócio, das empresas e das fundações privadas, através de projetos político-pedagógicos que buscam descaracterizar a realidade educacional do campo e fortalecer cada vez mais os princípios e as diretrizes neoliberais.

Diante dessa realidade, constatamos que, por mais que já tenhamos a garantia de legislações específicas para essas modalidades educacionais e que estejamos celebrando 25

anos de luta por uma Educação do Campo, Indígena e Quilombola, alcançando vitórias na constituição desse direito, ainda não temos garantida a efetivação dessas normativas no âmbito dos sistemas nacionais de ensino, em funcionamento no país.

Ainda hoje, no Ceará, encontramos um índice de analfabetismo que atinge 12% da população, em sua maioria residentes do campo, temos um número elevado de fechamento de escolas, sob um acelerado processo de nucleação, com a total falta de diálogo com as comunidades, sem respeitar a Lei 12.960/2014, “que exige manifestação prévia do órgão normativo do respectivo sistema de ensino”, ante o fechamento de “Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas” (BRASIL, 2014, p.01).

Nesse sentido, é necessário afirmar os compromissos dos camponeses, que de forma organizada, lutam pelo fim do analfabetismo, pela escolarização e pela alfabetização de jovens e de adultos, pelo não fechamento das Escolas do Campo, Indígenas e Quilombolas e pela garantia do direito à educação, em todos os níveis e modalidades, baseados em Projetos Político-Pedagógicos de uma Educação referenciada nas lutas dos Movimentos Populares e Sindicais do Campo.

Desse modo, fortalecendo a justiça social, ambiental e do bem viver dos povos do campo, respeitando o direito à terra, à água e aos territórios de produção e de reprodução de vida. No último capítulo desta tese, faremos uma análise da avaliação, sob a ótica das contribuições do método do materialismo histórico-dialético.

6 ESCOLA, (MULTI)SERIAÇÃO E AVALIAÇÃO

Tendo em vista que compreendemos que o processo de avaliação desenvolvido nas escolas com turmas multisseriadas, no Ceará, não contempla a realidade das escolas nem o paradigma da educação do campo, sinaliza-se, portanto, para uma proposta avaliativa nas escolas do campo, com turmas multisseriadas, a partir de um processo contínuo, desenvolvido sob a base teórica materialista-histórica-dialética, em consonância com os paradigmas da educação do campo, em perspectiva emancipatória. Diante disso, apresentamos a proposta dos ciclos na avaliação, bem como as contribuições da pedagogia histórico-crítica para a difusão da cultura e do conhecimento, do saber elaborado, em consonância com os interesses da classe trabalhadora.

Como dito anteriormente, não é com mais conteúdos e/ou absorvendo todos os temas transversais apontados nos parâmetros curriculares que se encontra uma maior aprendizagem dos estudantes, e sim, quando garantimos o domínio do que se ensina, valorizando o que se aprende, mostrando o significado de cada assunto para sua vida, de forma individual e em sociedade, ressaltando a necessidade de se organizar coletivamente para solucionar os conflitos da escola, que também representam conflitos da sociedade.

Partimos da premissa que a avaliação das redes de ensino é uma responsabilidade do poder público e se elas forem feitas com metodologia adequada, seus resultados podem servir para orientar as políticas públicas educacionais. No Brasil, existe uma predominância das políticas de abrangência federal e em todos os níveis de ensino, sob responsabilidade da união, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade).

A nível estadual, no caso do Ceará, predomina o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), que iniciou no ano de 1992, no entanto, desde 2007, esse sistema se sub divide em Avaliação da Alfabetização – SPAECE Alfa (2º ano), Avaliação do Ensino Fundamental (5º e 9º ano), Avaliação do Ensino Médio (3ª séries). A ampliação do uso desse sistema no nosso estado, que de acordo com a data de início já se realiza a mais de 30 anos, vem levando vários municípios a desenvolverem suas próprias avaliações para os níveis de fundamental I e II, principalmente, no sentido de antecipar os resultados no início de cada ano letivo, e baseado nestes se prepararam para a avaliação estadual, que gera ganhos orçamentários, premiações e visibilidade política para a gestão municipal.

Compreendemos que as avaliações em larga escala são mecanismos que podem servir para mensurar de forma sistemática e em longo prazo o desenvolvimento da rede de ensino nos três âmbitos da federação. No entanto, concordando com autores que fazem a crítica apurada a estes sistemas, como Almerindo Janela e Luiz Carlos de Freitas, o que constatamos é o escancaramento de relações de competição e responsabilização dos indivíduos, baseado na cobrança extrema, controle punitivo e priorização meritocrática para dentro do ambiente escolar de uma forma que é possível escutar relatos dos seus efeitos nos meios de comunicação, nas pautas das campanhas eleitorais e nas falas dos profissionais da educação, entre os pais e os próprios estudantes, de forma cotidiana, sendo possível, com bases nesses relatos do senso comum, indagarmo-nos sobre a eficácia real do uso das avaliações em larga escala para o desenvolvimento da educação brasileira.

Freitas (2014) nos lembra que se criou um senso comum de que através dessas avaliações educacionais é possível avaliar a escola e os professores. É certo que avaliações, como o Saeb, realizadas de dois em dois anos, fazem cruzamentos estatísticos do resultado das provas com dados de fontes secundárias, como o Censo Escolar e o Plano de Aplicação do Fundeb, com a finalidade de redirecionar as políticas públicas, mas por dimensionar que o resultado de uma prova de avaliação, realizada em um dia específico, organizada com base numa mobilização impositiva, pois seus resultados vão gerar mais recursos para a escola, representam o retrato da escola e do trabalho pedagógico dos professores é uma ilusão, dado o clima de pressão e competição gerado aos moldes da sociedade capitalista.

Não é irrefletido dizer que diante de tal ambiente, os indivíduos são levados a buscar os melhores resultados possíveis, nem que para isso tenham que burlar os resultados, pois numa sociedade organizada com base no dinheiro, mais dinheiro na escola e para os profissionais representa ganhos para a vida de todos individual e coletivamente.

Agora, o cerne da questão é, no modelo de Estado Capitalista neoliberal, em que se enquadra o Brasil, a implementação de políticas públicas de médio e longo prazo podem ter maior efetividade, com base em processos de avaliação feitas pelo poder público, pois a estas podem dar transparência e otimizar o uso dos recursos públicos, o que queremos colocar em questão não é desresponsabilizar o Estado de realizar processos avaliativos das políticas públicas, o que se coloca como questionamento é a forma como alguns governos conduzem esses processos, completamente amparados pelos princípios neoliberais de responsabilização dos indivíduos, mercantilização da educação e minimização do papel Estado.

Por isso, é preciso ir além das políticas de avaliações centralizadas e envolver toda a comunidade escolar na construção desse processo diretamente. Pois, parece que as

[...] políticas de avaliação centralizadas se esquecem que não basta o dado do desempenho do aluno ou do professor coletado em um teste ou questionário e seus fatores associados. É preciso que o dado seja “reconhecido” como “pertencendo” à escola. Medir propicia um dado, mas medir não é avaliar. Avaliar é pensar sobre o dado com vistas ao futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas – que chamamos de avaliação institucional (FREITAS, 2014, p.48).

É alinhado com a construção de alternativas como essa, já desenvolvida pelo referido autor em alguns municípios através de assessoria do seu grupo de estudos e pesquisas no estado de São Paulo, que queremos aprofundar a reflexão sobre o desenvolvimento do SPAECE nas salas multisseriadas do campo, com um recorte qualitativo em três municípios: Caucaia, Banabuiú e Canindé.

Nosso principal objetivo é avaliar a legitimidade dada a esse sistema de avaliação estadual, já que a experiência do SPAECE se transformou numa marca positiva do estado do Ceará, difundida nacionalmente, tentando compreender, tanto o lado técnico, como o lado político desse sistema de avaliação, com base na realidade das salas multisseriadas do campo. Por esse motivo, consideramos a pesquisa no âmbito municipal a melhor estratégia para dimensionar os efeitos técnicos e políticos desse processo, tentando compreender seus avanços e seus desafios.

6.1 A lógica da escola, da (multi)seriação e da avaliação

A intenção da primeira seção deste capítulo é tratar sobre a lógica de processos que envolvem o ato educativo dentro das escolas, no sentido de compreender a totalidade das relações sociais que ocorrem nelas e que são determinadas pela sociedade capitalista. Busca-se desvelar que essa instituição não é simplesmente o lugar de transmissão de conhecimentos e de valores, mas é principalmente, o espaço onde crianças e jovens aprendem a aceitar e a se submeter as relações de produção, ou seja, na escola, os indivíduos são ensinados como submissão e a exclusão inerentes à sociedade capitalista. Entretanto, esse também é um espaço para compreender as contradições e estabelecer uma correlação de forças, visando à transformação social.

Abordar os fatores determinantes da escola na sociedade capitalista não se dá com o objetivo de só olhar para o seu sentido adaptativo, já que as instituições em todos os períodos históricos têm como função adaptar os indivíduos ao modelo organizativo da sociedade vigente, assim, por exemplo, tanto o modo de produção feudal, como o modo de produção capitalista, tem como finalidade adequar as novas gerações à forma de organização social em vigor. Por isso, é necessário fazer a crítica e com isso, avançar numa concepção de educação que busque superar sua dimensão, no sentido apenas da adaptação ou da formação de trabalhadores consumidores e que contribua para despertar as novas gerações para a construção de outra ordem social, ou seja, para a construção de uma educação emancipadora, que vise superar a atual ordem social opressiva.

A lógica da escola, na sociedade capitalista, oculta, utilizando a referência utilizada por Enguita (1989), o efeito determinante das desigualdades econômicas e sociais no fracasso e no sucesso escolar dos estudantes, na sua trajetória educacional e que por sua vez, estes vão também determinar sua trajetória profissional e social. Essa face oculta da escola, ou seja, a estrutura econômica define as finalidades e a forma de organização dessa instituição social. Dessa forma, como afirma Freitas (2003, p.14): “A escola, portanto, não é um local ingênuo sob um sistema social qualquer. Dela espera-se que cumpra uma determinada função”.

O debate que trazemos aqui, através dos estudos de Luiz Carlos de Freitas, é que a função social desempenhada pela escola na sociedade capitalista não é “ensinar tudo a todos”, por mais que os discursos políticos sejam de que esse seria o seu propósito. Freitas (2003) lembra que todo profissional da educação pode até ter essa intenção, às vezes, até de forma ingênua, mas esse não é o objetivo atual da escola na nossa sociedade. Recorrendo as suas palavras, “a razão é que há uma hierarquia econômica fora da escola que afeta a constituição das hierarquias escolares – queiramos ou não, gostemos ou não. Que elas não sejam deterministas, que possam ser alteradas mais para lá ou mais para cá, somente afirma a sua existência (FREITAS, 2003, p.18). Ou seja, as questões econômicas são determinantes e impostas socialmente, aliados a isso, ainda tem o reforço da concepção da competição e da meritocracia, pois:

Como podem todos aprender tudo? As aptidões, dirão, não se distribuem igualmente para todos – há os mais aptos e os menos aptos. É normal, dirão novamente, que os mais aptos adquiram mais e os menos aptos, menos. [...] E o que dizer do esforço pessoal? Nem todos se esforçam da mesma maneira. Aos mais esforçados devem corresponder níveis mais altos de domínio; aos menos esforçados, níveis mais baixos (FREITAS, 2003, p.18-19).

A tríade formada pelas desigualdades socioeconômicas e os ideários burgueses da competição e da meritocracia funcionam através da organização dos espaços e dos tempos escolares, dos conteúdos curriculares, dos aparatos de gestão e dos processos avaliativos. Toda essa engrenagem funciona de forma a determinar quais indivíduos conseguem ter melhores desempenhos e com isso, quais lugares vão ocupar na divisão social do trabalho, em correspondência a sua classe social.

Entender a lógica da escola em suas múltiplas determinações ocorre com a intenção de mostrar que nossa atuação dentro da escola, num sentido de sua transformação, vai ocorrer sempre como processo de resistência, e somente essa compreensão, vai nos afastar dos discursos de desânimo e de descompromisso recorrentes entre os profissionais da educação.

A escola é uma construção histórica, tem um porquê de existir e tem uma função a cumprir, ao longo da história foram sendo moldados seus tempos, em que a seriação vem sendo o formato mais utilizado, por motivos que buscamos refletir durante este trabalho, como também foram definidos os seus espaços, sendo ainda a sala de aula o seu espaço mais conhecido. Enguita (1989) nos alerta que,

A ideia de que a escola prepara para o trabalho, não já em termos cognitivos, embora também, mas sobretudo em termos de atitudes, disposições, formas de conduta e aceitação das relações sociais imperantes pode ser aceita, em geral, pela maioria dos estudiosos da educação. Mas assume dimensões inteiramente diferentes segundo consideremos que a organização social atual do trabalho é algo natural, racional ou simplesmente inevitável, ou que é uma forma histórica determinada não pelas necessidades das pessoas, nem da "produção" em geral, mas pelos imperativos de sua forma capitalista e industrial. No primeiro caso, a socialização para o trabalho na escola poderia ser ou não conveniente, mas teria a aura da necessidade e da funcionalidade. No segundo, deve merecer o mesmo juízo que merece a forma histórica do trabalho para cuja aceitação prepara: e, se consideramos esta como opressiva e imposta, teremos de ver também a socialização para a mesma como um processo de imposição e domesticação (p. 10-11).

Essa diferenciação proposta pelo autor demonstra que a escola deve cumprir determinadas funções sociais, tanto no sentido do trabalho, como algo natural, tanto num sentido imperativo da sua forma capitalista, o que leva a considerar que é possível compreender os processos de socialização que ela opera como convenientes e necessários, como também, por outra ótica, enquanto processos de imposição e de domesticação. Essa contradição, ou melhor dizendo, essa unidade e luta dos contrários, num sentido dialético, é o que determina a disputa por essa instituição, hoje, estratégica para a formação dos indivíduos, diante de toda a ofensiva da violência urbana e da precarização das relações de trabalho e das péssimas condições de vida impostas à classe trabalhadora. Não precisamos ter que raciocinar muito para

perceber que mesmo com alguma melhoria nas condições de vida e acesso à educação, por parte da classe trabalhadora, devido a um consenso entre classes, fruto da experiência de um governo social desenvolvimentista, foi preciso só seis anos de um governo de extrema direita para o nosso país voltar ao mapa da fome, como também, mesmo com todo o investimento para ampliar o aparato da segurança pública, o cenário das periferias urbanas e da zona rural é de um estado de total vulnerabilidade e medo, diante da atuação de facções criminosas, que chega na escola diariamente, através de tiroteios e de ordem de recolher que impedem as pessoas de saírem de suas casas, de chacinas com mortes cruéis de jovens e até crianças e de forma mais recente, com os atentados de grupos paramilitares neonazistas às escolas, tornando esta, um espaço de total insegurança.

Este trabalho busca primeiro fazer uma crítica mais ampla ao modo operante da escola, já amplamente tratado por autores, como Saviani (1983), Enguita (1989), Freitas (1995; 2003), Frigotto (1984), etc., mas não busca centrar-se em uma análise a priori, nem traçar um histórico sobre a ordem em que ela se processou, com a descrição de fragmentos encontrados aqui e ali, mas busca tratar de sua totalidade ordenada por um fio condutor explicativo, que é o método do materialismo histórico-dialético, conforme anunciado anteriormente.

Os estudos na área educacional, desde muito tempo, apontam que as desigualdades socioeconômicas, privam e diminuem as possibilidades de aprendizagem dos estudantes da classe trabalhadora. Para demonstrar isso, Freitas (2003, p.15) faz referência a um desses estudos feitos pelo pesquisador norte-americano “Coleman e seus colegas em – (1966) – Questiona se a escola fazia diferença na aprendizagem do aluno, já que o nível socioeconômico era o mais determinante dos resultados desses alunos do que os recursos pedagógicos que poderiam ser arregimentados para prover sua aprendizagem”.

O estudo “Equality of Educational Opportunity,” conhecido como Relatório Coleman, foi encomendado pelo Congresso norte-americano. O objetivo da pesquisa coordenada por Coleman era identificar como a lei dos direitos civis, aprovada em 1964, estava repercutindo nas escolas americanas e se “as crianças de diferentes raças, cores, religiões e origem nacional estavam tendo oportunidades educacionais iguais” (COLEMAN, 1966). Os questionários investigaram, entre outros temas, o *background* socioeconômico e as atitudes dos participantes com relação às raças. O desempenho médio dos mais ricos foi superior aos dos mais pobres em todos os anos escolares e áreas do conhecimento testadas. O que repercutiu foi que as escolas não faziam diferença na vida das crianças.

Ou seja, estudos como esse, desde essa época, já tratavam da dependência do nível socioeconômico sobre o rendimento dos estudantes. O caráter determinante encontrado em pesquisas como essas são recorrentemente debatidos, mas passado o alvoroço das perplexidades apontadas pelos resultados, ocorre a conclusão do quão decisivo é o nível socioeconômico dos estudantes sobre seus desempenhos. Outros estudos que se seguiram tentaram amenizar o impacto das conclusões desse relatório, como observa Freitas (2003): “A correção introduzida nas conclusões de Coleman foi que, apesar do nível socioeconômico dos alunos, a escola pode fazer alguma diferença nessa relação, já que essa não é unidirecional e determinista. Ou seja, as coisas foram colocadas em seus devidos lugares” (*Idem*, p.15). Em outras palavras, foi ponderado que, mesmo o nível socioeconômico sendo o fator preponderante, e levando em consideração que a escola não é um espaço isolado da lógica de funcionamento da sociedade, ela pode, tendo clareza das suas contradições e limites, ser uma instituição social necessária, que deve ser disputada e utilizada pela classe trabalhadora para sua formação, tanto no sentido do acesso aos conhecimentos disponíveis, para lhe garantir melhores condições de vida, como para o acesso aos conhecimentos que possam dar o suporte teórico necessário para a luta pela transformação social e emancipação humana. Por isso, não devemos renunciar a ela.

Todo professor sabe da relevância da variável do nível socioeconômico no trato do dia a dia, com os seus estudantes, em sala de aula, mesmo sem conhecer esses estudos. Dessa forma, permanece a questão: “O papel da escola é o de ensinar com qualidade todos os seus alunos, sabedora de que não está isolada e de que os acontecimentos e as formas como a sociedade estão organizados ao redor dela afetam o cumprimento desse papel” (FREITAS, 2003, p.17).

Como uma profissional da educação, compreendo que trabalhar baseada nesse real objetivo da escola, tendo plena clareza dos seus limites, permite tirar dos “ombros” dos professores todo o cabedal de responsabilidades sociais colocadas nas “costas” das escolas, buscando centrar nossos estudos e nossas reivindicações sobre a ampliação de recursos e de políticas públicas que, de fato, possam contribuir para aumentar a qualidade da aprendizagem, como boas condições estruturais, formação continuada de professores, recursos e apoio pedagógicos, já que uma alteração real da estrutura econômica, dizem os políticos e economistas da vertente liberal, não é possível, uma vez que é impossível de serem mudadas.

Os documentos produzidos pelos organismos internacionais e órgãos nacionais sobre a educação tratam sobre essa realidade, quando dizem que todos os alunos devem aprender em nível elevado, desconsiderada os efeitos derivados do nível socioeconômico dos

indivíduos e suas famílias. Existe um consenso que a escola deve ensinar tudo a todos, garantido o domínio elevado dos conhecimentos, o que os especialistas, orientados por uma análise da sociedade de base materialista histórico-dialética, discordam, pois defendem que é necessária a eliminação das desigualdades socioeconômicas e que seja feita a distribuição das riquezas materiais e sociais, sendo preciso, com isso, questionar as bases das relações de produção e de acumulação da sociedade capitalista. Diante dessa afirmação, é simplório dizer que a escola na sociedade capitalista funciona para ensinar de forma irrestrita todos os estudantes.

É no modelo do capitalismo industrial que surge a escola de massas e foi a demanda dessa nova formação social que determinou a sua organização espacial e político-pedagógica. Pois, “para apoiar o desenvolvimento das forças produtivas, necessitou de uma escola que preparasse rapidamente, e em série, recursos humanos para alimentar a produção de forma hierarquizada e fragmentada – e isso só era possível se feito de forma escolarizada” (*Idem*, p.26-27).

Para destrinchar esse acontecimento, as consequências e as metamorfoses da escola até os dias atuais, é preciso, mesmo de forma rápida, discorrer sobre a relação da educação com a vida e sobre a forma de transmissão de conhecimentos às novas gerações. Dessa forma, educação é todo o processo de difusão da prática social, que garante às sociedades sua produção e reprodução, no decorrer da história, partindo de uma compreensão do materialismo histórico-dialético, o homem se torna homem, na sua relação de transformação da natureza e na relação com outros homens, em que através dessa transformação da natureza para sua sobrevivência, cria um mundo social e histórico, no qual o ponto de partida é o trabalho humano.

Esse processo histórico de distanciamento da escola, da sua ligação com a vida e de sua vinculação com a prática social, que é a atividade de formação do homem, afastou os processos de aprendizagens da vida concreta, tornando-os preparatórios e artificiais, pois o novo modo de produção requeria uma preparação rápida e precisa sobre determinados conteúdos e valores dos estudantes. É a partir dessas afirmações que trazemos os fundamentos da seriação e pretendemos discutir sobre qual é o modelo que ela atende.

Como mostramos na segunda seção do capítulo dois, o modelo de organização dos tempos escolares de forma seriada surge no Brasil no final do século XIX, com os grupos escolares, ou seja, o surgimento da seriação remonta às reformas educacionais aprovadas ainda nesse período, sendo assim, existem desde a origem do que compreendermos como as primeiras iniciativas mais organizadas do sistema escolar no país. Os grupos escolares eram organizados

através de classes, sob a responsabilidade de um professor que ministrava o conteúdo, aplicava exercícios e avaliava o nível de conhecimentos alcançados pelo seu grupo de alunos.

O ensino tradicional, sua organização por série e a transmissão verbal do conteúdo permitiu que a transmissão de conhecimentos ocorresse de forma mais rápida e com um maior controle como se era exigido pela sociedade capitalista em formação. Podemos dizer que até hoje, existe uma concordância entre os professores que o método tradicional seja mais rápido do que os métodos ativos que propõe a participação do aluno. A organização da escola como a conhecemos hoje, deriva da necessidade de formação rápida e precisa dos trabalhadores. Assim,

O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuídos por anos e os anos foram subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade da aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio do conhecimento. Quem domina avança e quem não aprende repete de ano ou sai da escola (FREITAS, 2003, p.27).

A regulamentação e a disciplina dos tempos escolares, em que a seriação foi o modelo que mais se adequou, traz consigo uma função social mais definida e uma maior visibilidade para a escola, apresentando-se de forma hierarquizada, verticalizada, própria da hierarquia social de cada época, reafirmando a estreita relação entre trabalho e educação, sociedade e escola, reafirmando as relações entre a hierarquia social e o processo educativo. Sendo assim, em um modelo de sociedade que passa a ter uma maior complexificação do processo produtivo e transforma o homem, no seu sentido individual, em consumidor, é necessária uma educação que forme os homens, no seu sentido genérico, para essa nova realidade. Só fazemos uma ressalva que, o caráter disciplinar e seletivo da escola sempre esteve presente em outros momentos históricos, como no Império Romano, com forte domínio da igreja, dessa forma, cabe destacar que, na sociedade capitalista, temos que dar destaque ao caráter laico e científico que começa a se instaurar na escola, sem, contudo, renunciar a dimensão moral.

A lógica seriada da escola pode ser colocada como a grande modificação aplicada a educação elementar do século XVIII em diante, já que na antiguidade, os alunos recebiam instrução de professores diferentes e em lugares diferentes. A seriação possibilitou o trabalho pedagógico simultâneo de todos, com o controle individual de cada um, sendo perpassado por um forte caráter ideológico e de classe, constituindo a escola como espaço de ajustamento e

classificação do indivíduo, ter em mente essa dimensão é fundamental para compreender a força da seriação como forma de organização pedagógica do tempo e do espaço da escola.

Inclusive, essa necessidade de controle gera uma resistência ao debate de outras formas de organização dos tempos pedagógicos, que não por série, pois a seriação dos tempos é um dos fatores que interfere no alcance de diferentes desempenhos, isso pode ser usado para justificar por que alguns estudantes conseguem aprender e outros não, dessa forma uns estarão mais aptos para ocupar determinado lugar dentro do mercado de trabalho e outros não. Demonstrando que o objetivo não é somente ensinar e garantir que se aprenda, mas fazer operar um sistema sofisticado de controle, sobre qual lugar cada estudante vai ocupar na divisão social do trabalho dentro do mercado.

A popularização do método mútuo ou lancasteriano, tratado no capítulo dois, surge como forma de racionalizar a instrução elementar para muitos estudantes, em um único espaço, com um único professor, com o apoio de estudantes monitores, modelo que tinha como premissa ser desenvolvido com um baixo custo e de forma rápida, com base em forte disciplina e ordem. O que alinha esse método às novas demandas da burguesia, que viu na escola, até então sob o domínio da igreja, uma instituição que poderia ser usada para formar os indivíduos de acordo com as exigências dessa nova classe dominante.

Métodos como esse foram difundidos com intuito de atender as classes populares e tinham como referência a escola graduada, que chamamos hoje de seriada, em que a matriz dessa nova organização era alinhada à racionalidade científica e na divisão social do trabalho, dessa forma, a escola deveria seguir a organização industrial de base científica, que no sentido filosófico, baseava-se no idealismo, no racionalismo, no empirismo e no positivismo.

Assim a organização seriada, traz, no seu sentido filosófico, a fragmentação do conhecimento como seu principal fundamento, que deve funcionar segundo uma gradação lógica do conhecimento, sendo transmitido para cada série, num período anual, para um grupo compreendido como homogêneo, dado que fazem parte da mesma faixa etária, dessa forma, o conhecimento dever ser gradativo e progressivamente transmitido, no decorrer de cada série.

O ensino seriado vem historicamente sendo relacionado como o modelo mais bem sucedido. Essa organização fragmentada do conhecimento, num sentido cartesiano, garante a qualidade do ensino. O senso comum formado em torno do modelo seriado apresenta como razão para sua defesa, a tradição, as exigências do mercado, por permitir maior controle e disciplina aos professores, desta forma, a defesa da opção e/ou manutenção da estrutura seriada tem dimensões sociais, econômicas e culturais bem mais fortes, do que a dimensão pedagógica

e política. O ensino seriado, de caráter positivista, torna-se preponderante com a ciência moderna, tendo em vista que o objetivo, naquela realidade, não consistia apenas em dominar a natureza, mas dominá-la racionalmente, especialmente com a divisão social do trabalho, que permitiu o desenvolvimento de técnicas especializadas e da própria ciência. Convém, porém, destacar que,

O positivismo esquece que o cientista não é uma inteligência pura, mas um ser humano, um ser social, que pensa em condições socialmente definidas. A história das ciências, portanto, não pode ser feita em cada domínio (matemática, física etc.), levando-se em conta tão-somente as pesquisas e resultados obtidos nesse domínio. A história das ciências é uma história social, fragmento da história geral do conhecimento (LEFEBVRE, 1991, p.79).

Considerando o cenário da Educação do Brasil, baseado na instabilidade e na fragilidade do nosso sistema educacional, parafraseando Darcy Ribeiro, a crise da educação brasileira é um projeto; a organização seriada chega a representar uma variável que representa estabilidade e continuidade, diante de outras variáveis determinantes para a construção do ensino, como: a estrutura da escola, a formação dos professores, as condições de trabalho, os salários, as propostas pedagógicas, o currículo e a gestão escolar. Representa no processo de ensino-aprendizagem, um terreno estável pelo qual os professores podem caminhar.

No modelo de gestão da educação básica pelo ente municipal, os professores e os demais profissionais da educação ficam à mercê das mudanças políticas provocadas a cada quatro anos pelas eleições municipais, em que mudanças são propostas a cada nova gestão, sendo que mudanças derivadas de projetos educacionais exigem investimento e continuidade de médio e longo prazo, por isso, qualquer alteração na organização escolar é vista com desconfiança e sofre resistência pelos sucessivos desgastes e até insegurança provocados a cada novo governo.

A concepção seriada tem como característica uma visão etapista, acumulativa e transmissiva dos saberes, ou seja, um modelo baseado na precedência e na quantidade, sendo que esses fundamentos se alinham as demandas da sociedade que também é fragmentada, visa obter resultados rápidos e otimizar recursos. O ensino em série vem junto com uma avaliação controlada, de acordo com o conteúdo que foi ensinado e deve ser adquirido como forma de garantir um lugar no mercado de trabalho. A realidade a ser vivida pelo aluno fora da escola é de competição e luta pela sobrevivência, a ação pedagógica também tem que garantir a capacitação e a inserção no mercado competitivo. Por isso, a cada ano, por um tempo

determinado, a escola treina, cobra, desafia e prova ter os resultados exigidos pelo mundo do trabalho.

Tratamos da seriação, que é o modelo vigente dominante,²⁴ para tratar da (multi)seriação, que é o modelo considerado atrasado e em desuso, as salas multisseriadas no Brasil, em sua maioria, ocorrem no território rural, e não somente em qualquer território rural, mas os mais pobres e de difícil acesso, ou seja, em territórios marcado pela negação de direitos, reforçamos isso porque falar da multissérie no país é falar das escolas com as condições mais precárias de condições de trabalho, conforme o histórico tratado no capítulo anterior.

Reforçar isso mais uma vez é importante porque falar de salas multisseriadas, que nos últimos anos passaram por um processo massivo de nucleação e fechamento, é demarcar que elas existem sob uma complexidade de aspectos que implicam ainda sua existência. Essas escolas, em sua maioria, constituem a única alternativa de escolarização da classe trabalhadora do campo, e de maneira intensa, são expostos às piores condições de vida e de humanização, o que não contribui para a aprendizagem e a permanência nos estudos dessas crianças e jovens, nas suas mais diversas etapas e modalidades, negando a eles o direito constitucional à educação, que estabelece os parâmetros de uma educação considerada de qualidade, no sentido amplo, de preferência na sua comunidade.

Como já citado, estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia – Geperuaz – indicam a precarização e o abandono das salas multisseriadas e apontam as inovações e as experiências bem-sucedidas, que desafiam as condições adversas que são impostas a esse modelo de organização escolar. No entanto, como pesquisadora da área da educação eu não acredito que as piores condições educacionais são impostas de sobremaneira somente aos trabalhadores da zona rural, mas também a todos os estudantes das classes populares em que o grau de pobreza e desigualdade é tão alto quanto ou até mais gritante. Digo isso para reforçar a necessária aliança entre o campo e a cidade na luta de classes no Brasil.

As dimensões estruturais socioeconômicas configuram as salas multisseriadas, fortalecem a “visão negativa, pejorativa e depreciativa com relação à escola rural” (HAGE, 2014). Ademais, leva os professores, os estudantes, os gestores, as famílias e até os pesquisadores a se referir a essas salas como “um mal necessário” ou a “única opção”, como

²⁴ Tratamos como modelo dominante devido ao fato de que a ampla maioria dos cursos da educação básica no Brasil utilizam a seriação, que se faz presente inclusive na legislação e que consideramos um modelo excludente, que não considera o processo educativo e a aprendizagem em seu conjunto.

diz o ditado popular: “aquilo que não se pode resolver, resolvido está”. A naturalização dessa realidade, que é fruto, a meu ver, do processo histórico de exploração e de violência a que são submetidos os povos do campo, ao ponto que tendo que “fincar pé” na manutenção da escola dentro da comunidade a reproduzir o discurso que não tendo opção melhor, ou melhores condições estruturais e trabalhistas para suas escolas, que funcionam em prédios apenas com uma ou duas salas, ou até galpões, que se só tem essa opção, ficamos com essa e arcamos com os efeitos perversos que a desigualdade socioeconômica provoca para o povo.

Ainda baseados nos estudos do grupo de Hage (2014), sem enfrentar as mazelas que envolvem as escolas rurais, é impossível oportunizar a melhoria da qualidade da educação das salas multisseriadas, resolver esse problema depende da reestruturação da política e de maiores investimentos na educação básica, sem isso, falar de qualquer alteração na organização pedagógica dos tempos e dos espaços escolares é superficial. Os estudos do Geperuaz alertam que:

Para ser mais explícito, estamos afirmando que as escolas rurais multisseriadas já se constituem enquanto efetivação da seriação no território do campo. Elas representam a maneira possível, viável e exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto próprio como o meio rural, marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, conforme indica a visão urbano cêntrica de mundo, que predomina e é hegemônica na sociedade brasileira e mundial (HAGE, 2014, p.1175).

Posto isso, não estamos falando de modelo de organização pedagógico que supera a seriação e trabalha de forma multi o conteúdo determinado para duas séries ou mais, o que temos é uma imposição da seriação, esse ideário dominante do ensino por série já está materializado nas escolas rurais, só que de forma precarizada, sob a forma de (multi)série. Assim, a propalada solução eficiente da seriação já está presente nessas escolas.

O que os pesquisadores do Geperuaz propõem é a superação da seriação nas escolas do campo, que eles denominam como “a transgressão do modelo seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada, materializa-se hegemonicamente sob a forma de escolas multi(seriadas)” (HAGE, 2014, p.1176). Estamos falando de um trabalho de mudança estrutural, política e pedagógica dessas escolas localizadas nas pequenas comunidades rurais e que em sua maioria, localizam-se longe da sede do município. Essa “transgressão” se fundamenta na melhoria das condições de ensino, tanto no sentido estrutural, mais da formação e garantia dos direitos trabalhistas dos professores, quanto pelo reconhecimento da heterogeneidade de idade e de desenvolvimento dos estudantes, valorizando essas diferenças dentro do processo das aulas, como a relevância dos modos de produzir e de existir dos povos

do campo dentro dessas escolas, desde a construção do projeto político pedagógico até a efetivação de um currículo fundamentando nos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos indispensáveis para a elevação da formação da classe trabalhadora do campo, respeitando suas tradições, suas práticas culturais e sua opção religiosa.

Existem reflexões na política educacional de ordem liberal que indicam que dado tempo suficiente e apoio pedagógico, os estudantes podem aprender o conteúdo ensinado de maneira adequada, “é preciso permitir que cada um avance no seu ritmo, usando todo o tempo que lhe seja necessário” (*Idem*, p.19). Dada a devida relevância dessas reflexões e considerando o avanço dos estudos na área do desenvolvimento cognitivo humano, nem isso conseguiu aplacar os efeitos perversos das desigualdades socioeconômicas sobre a aprendizagem dos indivíduos, ou como eles preferem denominar, os efeitos dos fatores “ambientais”. Se o único nó da escola fosse à questão do tempo de desenvolvimento das atividades, através da seriação ou da multisseriação em uma mesma sala, experiências baseadas em progressão continuada e aprovação automática teriam resolvido o nivelamento da curva de aprendizagem.

Se observarmos as relações que ocorrem dentro da escola pela perspectiva de classe, fica evidente que não é só questão de mais tempo, ou mais investimento em estrutura e em recurso pedagógico, claro que isso facilita o processo de aprendizagem, mas não chega a interferir sobre a questão da média da aprendizagem de forma determinante, superando os efeitos das condições econômicas. Os níveis diferentes de desempenhos entre os estudantes acabam sendo úteis, pois se eles têm capacidades e aptidões diferentes, isso pode ser usado para justificar que esses níveis variados são “naturais” do processo de escolarização, e confirma que cada indivíduo tem seu ritmo de aprendizagem e que isso deve ser respeitado, fazendo disso um condicionante para a exclusão dos que não atingem o resultado esperado.

A lógica da educação na sociedade capitalista determina a lógica da escola e impõem, assim, o projeto político-pedagógico e o currículo a serem desenvolvidos, outro elemento que é determinante dentro desse processo é a avaliação, tanto a avaliação no sentido formal, que busca identificar o que foi aprendido pelo estudante, como o que Freitas (2003) chama de avaliação informal, que de forma simbólica também interfere na trajetória escolar dos estudantes. Veja a afirmação desse autor sobre a avaliação:

É preciso considerar que ela ocorre em dois planos: um “formal” e outro “informal. Foi Perrenoud quem primeiro nos alertou para essa duplicidade da avaliação: Ponhamos a hipótese: – Por um lado, que as avaliações informais, implícitas, fugidias, que se formam ao sabor da interação na aula ou refletindo sobre ela; – Por outro lado, que o comportamento do professor é tão influenciado pela avaliação informal como pela avaliação formal, particularmente quando atribui a cada aluno uma imagem do

seu valor escolar (ALLAL; CARBINET; PERRENOUD, 1986 *apud* FREITAS, 2003, p. 43-44).

Nessa relação, se os professores não estiverem preparados para não permitir que essas convicções informais determinem sua atuação pedagógica, isso vai influenciar no sucesso ou no fracasso escolar desses sujeitos nessa instituição. A necessidade de avaliar a aprendizagem por meio de provas, de testes e de instrumentos similares surge devido ao processo de produção da vida ter ficado fora da escola, assim, ocorre a artificialização da motivação para a aprendizagem, na qual através do sistema de avaliação com notas se incentiva a aprendizagem e se controla conseqüentemente, o comportamento, dado, inclusive, a numerosa quantidade de alunos que se tem que controlar dentro da escola. Esse isolamento da vida ou melhor dizendo, da prática social e dos significados sociais dos conteúdos ensinados para a vida prática, gera essa artificialização da escola e dos seus métodos de avaliação, ao mesmo tempo que desvirtua a identidade da escola e o seu papel social.

A motivação para aprender tem que se basear na importância do conhecimento para o desenvolvimento humano, tanto num sentido da nossa sobrevivência, como num sentido de aprimoramento das nossas condições materiais e sociais. Baseadas nas tarefas básicas da educação escolar, propostas pela pedagogia histórico-crítica que Saviani elabora, Pena, Zientarski e Bragança (2019) explicam como essa teoria pedagógica entende o conhecimento dos fenômenos e da realidade objetiva:

Para conhecer os fenômenos da realidade, para além da sua aparência, é necessária uma mediação, para que os indivíduos se apropriem através do pensamento, da realidade exterior a ele [...]. É através do acesso ao acúmulo dos conhecimentos historicamente produzidos de transformação da natureza, para suprir e criar necessidades humanas, da socialização do trabalho humano condensado, nas suas formas mais desenvolvidas, expressas nas ciências, na filosofia e nas artes, que se torna possível, do ponto de vista da pedagogia histórico-crítica, aos indivíduos das novas gerações, se apropriar da compreensão sobre os objetos, instrumentos, fenômenos e da própria realidade. Quer dizer, a condição de acesso ao conhecimento em uma perspectiva empiricistas, focada apenas no cotidiano, na imediatidade dos indivíduos, não proporciona saltos qualitativos favoráveis ao processo de humanização, pois os aprisionam ao cotidiano fetichizado e alienado da sociedade capitalista, usurpa-lhes da consciência real, articulada e concreta, que lhes possibilite entender e lutar pela transformação da sua realidade, e boicota a sua humanização (p.21).

A perspectiva apontada pela pedagogia histórico-crítica leva em consideração que para se conhecer os fenômenos da realidade em sua totalidade, é necessário a mediação feita por outros seres humanos, dado o grande acúmulo de conhecimentos a serem dominados e acessados, a escola se torna uma instituição chave para esse processo de transmissão sócio-histórica de toda a gama de instrumentos e de técnicas que promovem o

aprimoramento do desenvolvimento humano, tanto num sentido individual mas principalmente, no seu sentido coletivo, tornando a escolarização fundamental para a organização da classe trabalhadora. No entanto, a passagem acima alerta se o processo de ensino e aprendizagem for feito de forma superficial e imediatista, só aprisiona o indivíduo no cotidiano fetichizado e alienado da sociedade capitalista.

Essa análise da necessária relação entre a escola e a prática social como motivação natural para a aprendizagem, porque torna os seres humanos mais capazes, é substituída pela avaliação por provas e testes, atrelada a toda uma pressão social, principalmente feita pela família, em que se passa a trocar prova por nota, já que uma das dualidades que baseia as relações capitalistas é que tudo deve ter um valor de uso e/ou valor de troca, sendo o último sempre o mais importante, ocorrendo, assim, a mercantilização da avaliação e da própria instituição escolar.

O valor da nota acaba assumindo também um valor de aprovação social, saber mais que os outros, ter uma nota melhor que os outros, vai sendo usado como critério de diferenciação social. É com base nesse controle e no estímulo da competição entre os estudantes, que a avaliação se tornou central para a escola. Como lembra Freitas (2003):

O processo de avaliação adquire centralidade na escola, porque faz parte da gênese do aparecimento da forma escolar – separada da vida [...]. É comum os alunos indagarem para que serve o que estão aprendendo. Professores têm de se desdobrar para conseguir motivar os alunos. Tudo isso porque a escola é vista como preparação para a vida e não como a própria vida. Isolados em salas de aula, assistem das janelas da escola à vida passar. Estão “enclausurados”, à espera de poder viver quando chegar a hora. O saber é passado verbalmente ou por meio de livros ou materiais impressos – são impedidos de aprender com a natureza e com a sociedade. Tal é o isolamento e a artificialização a que são submetidos os alunos (p.28-29).

Os professores não inventaram esse significado para a avaliação, ela faz parte da gênese da forma escolar. Por desconhecer ou subestimar esse princípio, muitos especialistas e até políticos tentam alterar esse sentido por meio de leis e de políticas públicas, mas essa forma de ser da escola é permeada por toda uma gama de relações entre professores e estudantes que legitimam a avaliação tanto no seu sentido formal como informal, tornando quase impossível pensar a escola fora desse modelo de avaliação, devido ao papel exigido da escola que tentamos demonstrar até aqui, sendo que isso não é aleatório, tem o porquê de ser assim.

A explicação para a utilização da avaliação por meio de provas e de notas visa garantir diferentes níveis de aprendizagens, para poder, assim, justificar como “natural” os que não conseguem aprender, que por sua vez, não à toa, são os que trazem piores condições econômicas e que por isso, é “natural” que sejam os que ocupem as piores posições sociais.

Assim, o discurso propalado é que a responsabilidade da escola é ensinar o máximo a todos, independente do seu nível socioeconômico e todos os déficits que isso acarreta. Por isso, na prática, a escola não está aberta a uma nova lógica de organização dos tempos e das formas de avaliação da aprendizagem.

Por que a organização da escola apenas com salas de aulas por série? A reflexão de outros modelos de organização pedagógica que não seja a seriada quase não são difundidas, o que reforça o preconceito com a multisseriação, sendo esse modelo colocado como malsucedido e atrasado. Quando falamos das salas multisseriadas, estamos ainda falando das salas que funcionam em escolas com as piores condições estruturais e trabalhistas²⁵, uma situação provocada bem mais pela dimensão econômica e política do que pelo modelo pedagógico utilizado.

É no mínimo estranho, notar como administradores escolares e até professores concordam e se esforçam para garantir que o modelo seja seriado, através da nucleação, da polarização e do uso de transporte escolar, e deixam passar sem questionamentos os efeitos provocados pela dimensão socioeconômica, que interferem em grande medida nos resultados da aprendizagem escolar.

A organização da escola com salas de aulas divididas por série tem como base a estruturação econômica da sociedade, que determina que a escola selecione o conhecimento a ser transmitido. Então, as séries não representam só níveis diferenciados de conhecimento a serem ministrados e avaliados, que criam níveis diferentes de progressão, mas também de diferenciação dos estudantes entre si, pois essa classificação e essa hierarquia dentro da escola, é uma realidade fora dela também.

Esclarecidas as lógicas da escola, da (multi)seriação e de sua avaliação nessa primeira parte deste capítulo. Vamos seguir para a próxima seção com uma discussão sobre os ciclos, apoiado nas contribuições do materialismo histórico-dialético e nas experiências desenvolvidas pelos teóricos da educação da União Soviética.

²⁵ Aqui mesmo no Ceará se destaca a grande quantidade de professores das escolas do campo, sem concurso público, sendo contratados no início do ano letivo, contrato interrompido nas férias de julho, recontratados em agosto e demitidos no início de dezembro.

6.2 A avaliação sob a ótica da base teórica materialista-histórica-dialética

Conforme mostramos no decorrer desta tese, o sistema de organização escolar estruturado historicamente no Brasil foi o modelo seriado, desde os grupos escolares graduados nas sedes das províncias, no período da República, esse modelo vem sendo apresentado como única forma de ensino de qualidade até os dias de hoje. No entanto, para o que denominamos como educação rural, foi reservado o modelo das escolas isoladas e seu ensino multisseriado.

Nessas duas formas de organização escolar, quando se tratava da educação reservada para a classe trabalhadora e para os grupos subalternizados, tanto da cidade como do campo, as condições estruturais e profissionais oferecidas sempre foram as piores possíveis, cenário que persiste na atualidade. Isso, permite-nos concluir que mesmo com o crescimento da demanda escolar e a consequente ampliação do acesso, o aumento de vagas não necessariamente foi acompanhado por melhores condições estruturais e de trabalho nas escolas públicas, nem pela igualdade de oportunidades e de resultados da aprendizagem.

Passados vinte sete anos da aprovação da atual LDB, a educação oferecida aos trabalhadores do campo brasileiro continua sendo usada como exemplo de exclusão, dadas as condições precárias de funcionamento da maioria das escolas cadastradas como escolas rurais no censo escolar do INEP, conforme dados já apresentados neste trabalho. O que demonstra que a garantia do direito a uma educação de qualidade e a decorrente democratização da escola ainda não se constitui como uma realidade no nosso país. Por essa razão, a máxima permanece, adquirir o direito à escola não é suficiente, é preciso junto com ele, ter a garantia de democratização dessa instituição, através de uma formação que assegure o domínio dos conhecimentos científicos, referenciado nos modos de produção e na cultura dos trabalhadores do campo e que contribua para sua organização individual e coletiva, escola é “vida na comunidade”, como afirma a campanha nacional contra o fechamento de escolas do campo, promovida pela CONTAG.

O esvaziamento do campo brasileiro, provocado pelo modelo de desenvolvimento implementado pelo agronegócio, teve como contraponto, a resistência dos trabalhadores que permanecem no campo e garantem a produção de alimentos e a proteção ambiental, essa realidade ainda exige as salas multisseriadas como alternativa para se garantir o direito à escolarização, porém, para que isso ocorra, é preciso condições estruturais adequadas das escolas e condições diferenciadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores, sem vislumbrar e tentar alterar isso a médio prazo, qualquer discurso sobre o

funcionamento desse modelo de organização pedagógica, é o de reservar a multisseriada à invisibilidade e à persistente exclusão.

Atuar em salas multisseriadas precede o reconhecimento de atuar em contextos heterogêneos, no sentido, tanto das idades/fases de desenvolvimento, como nos efeitos impostos pelas desigualdades socioeconômicas dos estudantes e dos próprios profissionais. Dessa forma, o trabalho com as escolas do campo com salas multisseriadas vai exigir do poder público, políticas públicas específicas para enfrentar essa realidade educacional.

É fato que as salas multisseriadas existem em uma quantidade representativa e vão continuar existindo em algumas regiões do país como a única forma de se garantir o direito à escolarização das crianças, na sua própria comunidade, conforme indica a lei, dada as condições naturais e climáticas do campo brasileiro. É importante destacar que os questionamentos são os mesmos, década após década, as salas multisseriadas continuarem funcionando apenas como a simples junção dos anos escolares no mesmo espaço. Conforme já indicado, a legislação educacional prevê condições diferenciadas de funcionamento para as escolas do campo, permitindo as alterações e as adequações necessárias, de acordo com a vida rural de cada lugar ou região, desde os projetos políticos pedagógicos, passando pelo currículo, até o calendário escolar. Isso pode parecer irrisório ou algo que não se enquadra nos trâmites burocráticos que sufocam e se sobrepõem à gestão escolar, mas os ciclos agrícolas e as estações do ano determinam completamente a organização da vida no campo, e enquanto essas dimensões naturais do funcionamento da natureza não forem respeitadas, não estaremos valorizando e afirmando os modos de produção do campo.

Hoje mesmo, com toda uma base legal que vai desde o artigo 28 da LDB até o decreto nº7.352/2010, que conceitua e estabelece os princípios da educação do campo, as políticas educacionais para as escolas do campo continuam utilizando o parâmetro da educação urbana. Como forma de exemplificar isso, no nosso último PNE, das 20 metas e estratégias, a educação do campo aparece em apenas uma (Meta 08), de forma genérica e sem a abrangência necessária. Por isso, a atuação dos movimentos populares e sindicais em estado de luta é fundamental para que a escola do campo não seja só um amontado de intenções na letra da lei. Assim, com base em experiências concretas, os movimentos populares e sindicais do campo propõem uma visão ampliada de escola, em que os conteúdos escolares, as salas de aulas e todo o território agrário que envolve a escola possibilite aos estudantes pensar e se apropriar dos conhecimentos científicos, culturais e artísticos que envolvem o modo de produção e de

reprodução camponês, e as especificidades dos conhecimentos e as práticas indígenas e afro-brasileiras que definem nossa formação econômica e social.

Sabemos que mesmos estando longe de os ganhos legais se efetivarem, o ideário da educação do campo defendido pelos movimentos populares e sindicais do campo em estado de luta, por terem uma forte organização coletiva, continuam pautando as políticas educacionais, com base em práticas desenvolvidas por esses coletivos, consolidam caminhos que podem ser replicados, a exemplo da escola do campo municipal Santa Bárbara, em Caucaia, das escolas estaduais de ensino médio que contam com a participação do MST na sua gestão e das escolas Família Agrícola, todas no Ceará.

Dessa maneira, trazemos mais uma vez Caldart (2009) para afirmar que o que está em jogo na luta por uma educação do campo é uma determinada concepção de educação e de campo, que se contraponha ao latifúndio, à produção da monocultura extensiva, baseada no uso de veneno e fertilização sintético de alto custo, que juntos levam ao esvaziamento e a financeirização do território agrário, ou seja, uma educação que promova um desenvolvimento do campo, baseado na propriedade da terra em tamanho e qualidade produtiva adequada, visando a soberania alimentar, a proteção ambiental e a qualidade de vida de todos os trabalhadores que produzem e vivem no campo. Assim, com o esvaziamento do território camponês, é preciso ressignificar as formas de enturmação das escolas, configurando o modelo de ensino multisseriados como condição para algumas escolas continuarem funcionando.

Infelizmente, conforme mostrado com dados e relatos, a história do ensino multisseriado representa o retrato do descaso e da precarização da educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos que vivem na área rural, por parte do Estado brasileiro. São nas escolas do campo que quase como regra, encontramos os menores prédios, com condições inadequadas de funcionamento quanto à disponibilidade de água, de saneamento, de energia, de equipamentos e de materiais didáticos, com uma única professora, em regime de contrato temporário, com crianças de idades condizentes coma educação infantil até os anos finais do fundamental I juntas na mesma sala, tendo casos nos estados da região norte e em estados, como o Maranhão, no Nordeste, onde ainda encontramos escolas funcionando em prédios improvisados, situações que por si só propiciam a rejeição imediata desse tipo de escola. Sem alterá-las, é inviável oportunizar a aprendizagem dos conteúdos escolares necessários ao desenvolvimento humano com qualidade, como a alfabetização na idade adequada, que permita aprofundar o domínio dos demais conhecimentos científicos da matemática, da natureza e da sociedade.

Diante do funcionamento de uma escola nessas condições, é fácil convencer os pais e toda a comunidade a desistir dessa escola e encaminhar seus filhos, através da opção do transporte escolar, às escolas urbanas ou em distritos vizinhos, processo conhecido como nucleação intracampo, rotineiramente, colocada como única maneira viável financeiramente. Através das práticas educativas escolares, a escola rural nessas condições, cumpre o papel de oportunizar a aceitação, a acomodação e a subordinação dos indivíduos que vivem no campo à ideologia dominante, que impõe à classe trabalhadora camponesa e à urbana, as piores condições de trabalho e de vida em todas as suas dimensões.

O que se busca através das lutas, das conquistas e dos desafios, ainda presentes na efetivação da educação do campo, como política pública, é a afirmação da necessidade do trabalho camponês, baseado na pluriatividade das suas diversas cadeias produtivas, tanto no sentido da alimentação humana, como na garantia de formas de vidas que ultrapassem o modelo homogeneizante da cultura de massa capitalista, tendo como único parâmetro o modelo urbano industrial das grandes cidades e todas suas mazelas sociais. Uma formação escolar alinhada ao trabalho do campo tem que permitir a problematização do modo de produção dominante, que detém o controle dos conhecimentos produzidos pelas sociedades humanas, visando apenas a concentração das riquezas nas mãos da elite e a destruição total do planeta.

Nessa perspectiva, como afirma Caldart (2009), a educação do campo nasce da experiência de classe dos camponeses organizados nos movimentos populares, inclusive com posições diferentes diante da luta de classe. Por isso, as experiências de educação do campo em curso no país tratam de uma educação pensada com e pelos camponeses e não simplesmente para os camponeses, como demonstramos no histórico da educação rural. Parafraseando Caldart (2002) mais uma vez:

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais [...]. A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (p.19).

Dessa forma, a escola do campo, enraizada na luta de classes, é uma escola que consegue problematizar o modelo seriado urbano, bem como o modelo multisseriado, dentro do paradigma seriado. Conforme demonstra Hage (2012), prevalece no modelo multisseriado a visão fragmentada e homogeneizante da seriação, ao invés de práticas educativas com uma

visão de totalidade do conhecimento, realizadas em contextos heterogêneos de aprendizagem, que o modelo multisseriado oportuniza, se fosse feito com base em uma nova organização escolar. Esse autor indica:

Um dos principais fatores responsáveis pelo fracasso escolar dos estudantes do campo ocorre ao pressionar os professores para organizar o trabalho pedagógico de forma fragmentada, e desenvolver atividades de planejamento curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários à sua implementação (HAGE, 2012, p.34).

Assim, para Hage (2014) é necessário transpor o que ele chama de “paradigma seriado urbano de ensino” (p.1176), apontando para o potencial que traz a heterogeneidade, principalmente, no sentido de troca, em um ambiente com níveis diferentes de aprendizagem, o que pode oportunizar a troca de conhecimentos entre estudantes de níveis diferentes.

As escolas públicas do campo, que em sua grande maioria tem assumido historicamente o modelo da multisseriação, são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimento, de níveis de aproveitamento etc. Essa heterogeneidade inerente ao processo educativo que se efetiva na multissérie, na seriação ou em qualquer outra forma de organização do ensino, articulada às particularidades identitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais produtivos, culturais etc.; são elementos imprescindíveis na constituição das políticas e práticas educativas a serem elaboradas para a Amazônia e para o país (HAGE, 2012, p. 34).

Em acordo com a citação, a heterogeneidade pode permitir o diálogo e alteridade entre os estudantes, valorizando assim, níveis diferentes de domínio e de aproveitamento do conhecimento entre os estudantes, e ela ocorre tanto na sala de aula multisseriada como na seriada. Outro fator colocado como vantagem é que geralmente, o perfil de salas multisseriadas conta com um número menor de estudantes, o que permite um trabalho de forma individual e coletiva mais próximo, situação contrária à das salas seriadas urbanas e nucleadas superlotadas, realidade que existe quase como regra, com a justificativa de diminuir os custos.

O processo de ensino das salas multisseriadas é visto como precário e de baixa qualidade, encontramos a organização multissérie reunindo estudantes de até cinco séries, com salas que reúnem do Infantil II ao 1º ano do Fundamental I; do 1º ao 5º ano do Fundamental I; no Fundamental II, salas reunindo do 6º ao 9º. Para fazer um contraponto a essa realidade, queremos trazer a proposta de organização da escola por ciclos e como essa forma de organização dos tempos e dos espaços da escola nos possibilita a reflexão sobre a necessidade de se romper com a visão homogênea de organização do ambiente escolar.

Nossa proposta é, com base numa análise crítica do ensino por ciclos que ocorreu em escolas urbanas brasileiras e amparado por teóricos da educação, construir uma proposta de escola do campo organizada em ciclos, para os níveis da educação infantil, fundamental I e II, levando em consideração o nível de formação, as fases de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, com uma visão que una a dimensão da instrução e da formação, baseada numa gestão democrática da escola, esses temas podem parecer batidos e superados, mas partimos da premissa que estes tiveram seus sentidos “adaptados” às necessidades da escola, sob a égide da sociedade capitalista e por essa razão, devemos retomá-los e fundamentá-los nas teorias educacionais que vislumbram construir uma sociedade que supere a “contradição básica que faz dos homens os próprios exploradores dos homens” (FREITAS, 2003, p.56). Assim sendo, defendemos que essa forma de organização através de ciclos pode ser uma maneira que traga qualidade substantiva para a educação do campo.

Antes de iniciar o que propõem a organização do ensino por ciclos, é necessário localizar o uso desse modelo de organização pedagógica no Brasil e como é possível compreender essa proposta da organização, como uma forma de confrontar a lógica da escola convencional, baseada no pensamento educacional de Gramsci (2003), Pistrak (2002), Semeraro (2011) e Freitas (2003).

A possibilidade para organizar experiências de escolarização formal em ciclos ocorreu através da aprovação da LDB, no seu artigo 23, que diz:

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

Esse artigo trata de forma direta sobre todas as formas permitidas de organização dos tempos e dos espaços escolares sempre que o interesse for o processo de aprendizagem. Freitas (2003) nos alerta sobre a generalização que ocorreu no uso do termo ciclos, no Brasil e como hoje essa palavra é carregada de estigma, já tendo sido inclusive sugerido, a retirada do termo ciclo desse artigo, através de um projeto de lei apresentado na câmara federal, em 2002, dado a indisposição que algumas experiências que ocorreram no Brasil causaram.

Mainardes (2011, p. 03) destaca duas experiências que tiveram visibilidade nacional, uma na prefeitura de Belo Horizonte (Escola Plural), em 1995 e a política de progressão continuada implementada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, com o Ciclo Básico de Formação (CBA), em 1998, segundo ele, erroneamente chamada de ciclo.

Por terem ocorridos em dois grandes sistemas de ensino nacional, elas permitiram refletir sobre os limites e as possibilidades de reordenar os tempos e os espaços escolares através de políticas públicas.

Alavarse (2009) alerta que como ocorreu o uso indiscriminado do termo “ciclo”, é necessário situar o contexto em que a palavra tem sido usada na legislação, em documentos oficiais das redes e na própria literatura educacional geral. Inclusive, é recorrente o uso errôneo do termo ciclo para experiências de progressão continuada.

Dessa forma, primeiro é preciso demarcar qual o significado de ciclos que vamos utilizar como proposta para substituir as salas multisseriadas, já que existem formulações que se denominam como organização em ciclos, que não mudam em profundidade a estrutura da organização da escola, e o eixo continua sendo a seriação e a visão fragmentada do conhecimento. Freitas (2003, p.9) explica que existe diferença na estratégia de “organizar a escola por ciclos de formação que se baseiam em experiências socialmente significativas para a idade do aluno” e de “agrupar séries com o propósito de garantir a progressão continuada do aluno”. A primeira forma de organização é feita baseado em uma proposta global de redefinição dos tempos e dos espaços da escola e a outra, é só uma organização instrumental, em que se retém o aluno na mesma série ou o coloca na série seguinte e tenta complementar sua aprendizagem com medidas de apoio, como reforço e recuperação. As duas formas são usadas e têm problemas nas suas concepções, no entanto, a primeira, por fazer uma mudança na lógica de organização da escola, podemos denominar de ciclos, a segunda é o que deveríamos chamar de progressão continuada. Assim sendo, consideramos como cicladas as iniciativas que buscam romper com a organização tradicionalmente desenvolvida na escola, demarcada pela seriação e não pela busca de democratização da escola, através do compromisso com a aprendizagem do indivíduo, considerando o seu desenvolvimento e suas vivências e não somente a instrução de conteúdo.

Uma proposta de organização dos tempos e espaços escolares para ser chamada de ciclo precisa desenvolver transformações curriculares que permitam a democratização do conhecimento com igualdade de oportunidades e de resultados da aprendizagem. Partimos da premissa sobre a necessidade de mudanças na organização política e pedagógica da escola, ou seja, num sentido de totalidade da educação e que deve ocorrer tanto nas escolas do campo, como nas escolas urbanas, pois como afirma Zientarski (2019), se o modelo seriado fosse garantia de aprendizagem de todos, os estudantes não teriam níveis tão baixos de aprendizagem nas escolas organizadas de forma seriada, conforme indicam os resultados das avaliações

externas, e não é isso que encontramos. No entanto, como historicamente o modelo multisseriado foi usado no campo, como forma de garantir o direito à educação sem necessariamente garantir a sua qualidade, temos essa modalidade de ensino sendo usada como forma de amontoar os estudantes nessas escolas, geralmente, nas piores condições estruturais e trabalhistas.

Partindo da crítica ao que no âmbito educacional chamamos de fracasso escolar, em se tratando do modelo seriado, temos que este é envolto por altas taxas de reprovação. Quando experiências cicladas colocaram em questão a seriação através da possibilidade de tentar superar a fragmentação da transmissão dos conteúdos escolares por série, elas colocam em questão a lógica tradicional de funcionamento da escola, que é constituída por fatores econômicos, políticos e culturais que historicamente justificam a função social excludente e de dominação da instituição escolar, dado que se todos os estudantes aprendem e se desenvolvem cognitivamente baseados no domínio da linguagem, da filosofia, das ciências exatas, humanas e artísticas teremos indivíduos com autonomia que podem ser organizados coletivamente, colocando em risco o *status quo*.

Todavia, as experiências de ciclo desenvolvidas no Brasil causaram polêmicas e foram acusadas de favorecerem o declínio da qualidade de ensino. Alavarse (2009) conclui que as tentativas de contrariar a lógica instituída para a escola, embora controversas, permitiram pensar outras formas de organizar os tempos e os espaços escolares, levando em consideração as fases do desenvolvimento humano e organizar o currículo, considerando as vivências socioculturais.

Freitas (2003) diz que levando em consideração os achados da psicologia educacional, é plenamente plausível a concepção de ciclo organizado em torno das fases de desenvolvimento das crianças e dos adolescentes. Todavia, se analisarmos essa conclusão, tomando como principal referência as contribuições de Gramsci, da psicologia histórico-cultural desenvolvida pelo coletivo de pedagogos russos como Pistrak, consideramos que é possível expandir essa concepção, adicionando a dinâmica de formação dos estudantes a dimensão de classe, pois sem ter como perspectiva a luta de classe não é possível desenvolver processos educativos que permitam os estudantes da classe trabalhadora contrariar a lógica de submissão e de exclusão que opera na escola.

Para nos ajudar na expansão da nossa concepção de ciclos e de questões fundamentais que devem perpassar a escola, trazemos Semeraro (2011) e suas considerações sobre as contribuições de Gramsci sobre a educação e o papel a ser desenvolvido pela

escola. Nas palavras de Semeraro (2011), o autor sardo é “poliédrico e unitário, e nas formulações de seus cadernos: política, educação, cultura, vida pessoal e social, embora distintas são inteiramente entrelaçadas, mudando fundamentalmente o sentido convencional que temos de política” (p. 143).

Semeraro (2011) traz o famoso parágrafo 44, do caderno 10, que Gramsci dedica a filosofia, no qual fica evidente a relação dialética que ele faz entre política, educação e filosofia. Ele coloca uma visão unitária e de totalidade da educação, não só na escola, mas em todos os âmbitos da vida em sociedade. Vejam:

Este problema pode e deve ser aproximado da configuração moderna da doutrina e da prática pedagógica, de acordo com as quais a relação entre mestre e aluno é uma relação ativa, de reciprocidade, onde, portanto, todo mestre é sempre aluno e todo aluno mestre. Mas a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares” [...] Esta relação existe em toda sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre vanguardas e corpos de exército. Toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais. Portanto, é possível dizer que a personalidade histórica de um filósofo individual é também dada pela relação ativa entre ele e o ambiente cultural que ele quer modificar, ambiente que reage sobre o filósofo e, obrigando-o a uma permanente autocrítica, funciona como “mestre”[...] e na realidade só assim se realiza ‘historicamente’ um novo tipo de filósofo que se pode chamar de ‘filósofo democrático’, isto é, do filósofo consciente de que a sua personalidade não se limita à sua personalidade física, mas é uma relação social ativa de modificação do ambiente cultural[...] a unidade entre ciência e vida é precisamente uma unidade ativa, somente nela se realizando a liberdade de pensamento; é uma relação entre mestre-aluno, filósofo-ambiente cultural no qual agir, de onde extrair os problemas necessários a serem enfrentados e resolvidos; quer dizer, é a relação filosofia-história” (GRAMSCI, 1975, C 10, § 44, *apud* SEMERARO, 2011, p.143).

Em toda a elaboração dos cadernos e em especial os que tratam de forma mais específica sobre a educação, esse tema é tratado na sua unidade e indissociabilidade da prática social. Nesse parágrafo citado, o referido teórico destaca que Gramsci relaciona sua concepção de educação com seu novo conceito de Hegemonia. Ademais, Semeraro (2011) lembra que nesse momento Gramsci se encontrava no cárcere, vivendo sob a privação da sua liberdade, os efeitos do Fascismo na Itália e do Nazismo na Europa e seus desdobramentos em toda a geopolítica mundial. Por isso, demonstra nesse parágrafo, sua preocupação com a reforma educacional Gentile que se desenvolvia na Itália, no ano de 1923, que propunha uma escola humanista para a classe dominante e uma escola profissional para a classe trabalhadora (qualquer semelhança com reformas vividas outrora e agora no Brasil não é por acaso, já que

também vivemos sob o domínio ideológico das filosofias idealistas e suas reverberações nas teorias pedagógicas da escola nova e construtivista).

Ainda apoiado em Semeraro (2011, p.146), “é desse embate histórico-filosófico que deriva sua premissa de escola única (ou unitária), dialética, concreta, onde sujeito e objeto, pensar e agir, intelectual e trabalhador, escola e sociedade não podem ser separados, porque se determinam mutuamente”, dessa forma são relações indissociáveis presentes no saber-fazer educativo.

Baseado na contribuição da concepção de escola unitária apresentada por Gramsci, queremos apontar as diferenças de organização existentes no formato de ciclos e séries, e como ele propõe tentar superar a fragmentação do conhecimento que temos no currículo.

Nos ciclos, os períodos de escolarização ultrapassam as séries anuais, e passam a ser organizadas em blocos que podem variar de dois a cinco anos de duração. A questão principal é superar a visão da escolaridade em graus e a excessiva desarticulação do currículo que permeia todo o processo de escolarização. A intenção é buscar garantir que todos os profissionais da escola de forma integrada façam uma ordenação do conhecimento a ser transmitido em unidades de tempo maiores, de forma mais flexível, levando em consideração os diferentes ritmos de aprendizagem, relacionando o trabalho de ensino dos professores a realidade social e os anseios dos estudantes, sem abrir mão de uma formação intelectual sólida, de base científica, política e artística, que permita sua autonomia.

O debate de organizar a escola em ciclos aponta para a sua possibilidade de democratização, pois leva em consideração a heterogeneidade de aprendizagem que existe em toda sala de aula, independente se ela é seriada ou não. Ademais, busca principalmente trazer para o centro da disputa, o rompimento com a estrutura organizacional que permite a exclusão pela diferenciação entre os que aprendem e os que não aprendem, os capazes e os incapazes, a concepção do urbano como progresso e do rural como atraso, e os demais estigmas que se perpetuam no decorrer da história, através do discurso sobre os diferentes níveis de aprendizagem, que se analisados de forma mais profunda, revelam a lógica das desigualdades econômicas e culturais que afetam diretamente a classe trabalhadora e as classes subalternas.

A construção do conhecimento dos indivíduos é fruto das suas relações sociais e do contexto no qual ele se insere de forma material e histórica. Num sentido organizacional, os ciclos se opõem ao sistema seriado, pois busca ensinar e avaliar o conteúdo, levando em consideração a heterogeneidade e os diferentes ritmos, sem renunciar à aprendizagem de todos, chegando ao entendimento de que cada indivíduo tem um tempo de aprendizagem e que formas

diferentes de trabalhar o conteúdo podem permitir que todos aprendam igualmente, sendo a heterogeneidade entre os estudantes usada como um fator de troca fundamental. A centralidade deve ser a aprendizagem e não a quantidade de conteúdo a ser ensinado em um período determinado. Dessa forma, a reorganização dos tempos e dos espaços educativos devem favorecer à aprendizagem e à formação humana.

Por isso, lendo Gramsci, com o apoio de Giovanni Semeraro (2011), permitimo-nos inferir que,

como Marx, Gramsci está convencido de que “as circunstâncias” e o educador estão entrelaçados dialeticamente e que reagem ativa e continuamente, um em relação ao outro. Portanto, se “não se pode dividir a sociedade em duas partes, uma das quais está acima”, e se “a essência do homem não é uma abstração inerente ao indivíduo isolado, mas, na realidade, ela é o conjunto das relações sociais” (MARX, 1998, p.101-102), também a educação se constitui no âmbito de um processo histórico, dentro de dinâmicas relações sociais e de uma visão unitária de mundo (SEMERARO, 2011, p.145).

Assim, a educação, no seu sentido democrático, deve permitir que os estudantes que acessam as escolas públicas não se tornem só profissionais qualificados, mas que, como cidadãos, no sentido aplicado na constituição, que assegura o Estado democrático de direito, possam se tornar um dirigente, e que a sociedade dê igualdade de oportunidades a todos, através da oferta de ensino de qualidade gratuito, durante todo o período necessário para sua plena formação, nas diversas etapas, níveis e tipos de ensino, conforme Gramsci defende no conhecido Caderno 12, que reúne suas principais reflexões sobre educação, escola unitária e os intelectuais, como exemplificado com suas próprias palavras: “[...] a escola unitária deveria se preocupar não apenas em preparar gente ativa e disciplinada, mas principalmente em formar pessoas autônomas, criativas e socializadas, ‘especializados + políticos’, em condição de ‘pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige’” (GRAMSCI, C 12, §3, p.1552 *apud* Semeraro, 2011, p 146).

Jacomini (2008) indica que existe um consenso que os ciclos devem ocorrer sob determinadas condições para evitar que ele seja só a transformação da escola em um amontado de séries sem reprovação, como ocorreu em algumas iniciativas, por esse motivo, essa proposta precisa de uma organização estrutural e material que dê suporte as práticas pedagógicas e sua avaliação de forma contínua.

A escola seriada convencional, conforme demonstrado anteriormente, concebe a avaliação, tanto na sua dimensão formal como informal, como uma perspectiva classificatória e como uma forma de garantir a autoridade ao professor. Nos sistemas de ciclos que ocorreram

no Brasil, a avaliação é sempre o aspecto mais criticado, criou-se o senso comum entre profissionais das escolas e famílias que na organização através dos ciclos se prioriza a formação, em detrimento da instrução, trazendo à tona uma das contradições posta pela educação capitalista, entre formar e instruir, no entanto, tal oposição não deveria existir. Concordamos com Freitas (2003), quando ele diz:

De fato, o que o ciclo (e a progressão continuada) faz é manter o aluno que não sabe ler na escola, enquanto no regime seriado ele é “expulso”. Dessa forma na escola seriada ele não era detectado nas séries mais avançadas. Entretanto, agora, permanecendo na escola, esse aluno fica dentro do sistema denunciando a qualidade do mesmo (p.79).

Para o autor as experiências de ciclos que ocorreram, principalmente se analisarmos a forma como ocorreram, permitiram, de certa forma, questionar o modelo convencional de escola. Nessa perspectiva, elas são de grande valia como uma forma de denúncia da organização da escola na sociedade capitalista. Os altos índices de reprovação ou de estudantes que não alcançam o nível de leitura e de domínio da matemática adequado para o 5º ano do ensino fundamental não é responsabilidade exclusiva das escolas que funcionam no sistema de ciclos, ou no sistema de progressão continuada, ou nas salas multisseriadas, o percentual é tão expressivo, que o sistema seriado forma predominante de organização escolar, torna-se o responsável principal desses resultados alarmantes.

Para Freitas (2003), o que se coloca como central nesse debate é que “os ciclos não podem constituir-se como uma mera solução pedagógica visando superar a seriação [o que está em jogo é usá-los como] “instrumentos de desenvolvimento de novas relações sociais em antagonismo com as relações sociais vigentes” (p. 67). Dessa forma, ele busca compreender a concepção de ciclos, indo além da noção de formação, como vem sendo desenvolvida em diversas redes de ensino brasileira. Para isso, propõe aprofundar a temática, através das contribuições de Pistrak (2002), de definição da nova escola russa, desenvolvida a partir das necessidades de transformações sociais provocadas pela Revolução Russa de 1918, que contou com a contribuição de outros teóricos da educação, seus contemporâneos Schulgin, Vigotsky, Makarenko e Krupskaya.

Sobre as contribuições de Pistrak (2002) para uma visão ampliada de escola, organizada através de uma visão de ciclos que vai além da dimensão da formação, de acordo com as fases de desenvolvimento dos estudantes, Freitas (2003) coloca duas questões estratégicas apresentadas pelo autor russo. A primeira, que a educação nas suas diversas etapas

e tipos deve promover uma “formação na atualidade” que permita compreender as contradições da sociedade capitalista, dessa forma, as atividades formativas serão desenvolvidas com forte vínculo com a realidade social e não apenas baseada na faixa etária de desenvolvimento dos estudantes.

A compreensão da escola nesta atualidade contraditória em que a criança vive contribuirá para compreender, igualmente, os limites da proposta de ciclos numa sociedade como a que vivemos. Não se trata, aqui, de “criticizar” os conteúdos escolares — trata-se de vivenciar concretamente a vida social, de analisar os limites dessa vida social com vistas à sua superação. Tal superação não se limita a uma crítica difusa, mas a uma clara intenção de superar a contradição básica: homens não devem explorar outros homens — não é ético! (FREITAS, 2003, p.58).

A segunda questão colocada, é que a escola deve promover a “auto-organização do estudante”, assim, se negamos a “exploração do homem pelo próprio homem”, [a exploração deve ser considerada no ambiente pedagógico, por essa razão, as relações na escola devem ser horizontalizadas e não baseadas] “na aprendizagem da subordinação” (*ibid.*, p. 59). Isso só vai acontecer em “um ambiente onde trabalho coletivo e a solidariedade sejam valorizados”, [no entanto] “o trabalho pedagógico na escola convencional segue em outra direção” (*ibidem*). Nesse sentido, a diferença de conhecimento e de experiência que existe entre o professor e o aluno não deveria ser colocada como uma questão “essencial”. Essa questão é desnecessariamente tratada como um “conflito” a ser superado, quando na verdade o que acontece é que sistema social vigente, impõe a escola que seja mais um local onde se aprenda a subordinação (*ibidem*).

Devolver essa relação à sua naturalidade é algo fundamental como princípio educativo. Isso não significa que o professor não devo ter autoridade pedagógica, baseada em sua experiência e em seu conhecimento — isso o estudante compreender e deseja. Ocorre que ambos têm de unir-se para impedir que essa diferença natural seja levada a um nível de contradição. Pelo desejo das relações sociais em ensinar a subordinação dos estudantes aos professores. Na raiz desse antagonismo, está a artificialização dos processos de ensino como forma de subordinação e domesticação do estudante e controle do professor pelo Estado (*ibid.*, p.60).

Isso posto, não se trata somente de os ciclos contraporem a seriação através da mudança dos tempos e dos espaços escolares. É necessário alterar o poder em suas diversas relações presentes na escola, formando para autonomia e possibilitando a auto-organização dos estudantes, a mudança é bem mais profunda, na qual através do domínio do conhecimento pelos estudantes, fruto de processos de aprendizagens feitos por professores com domínio do

conhecimento, compromisso e autonomia, realizados nos espaços da escola, organizados através de coletivos, em que tanto os professores como os estudantes tenham autonomia, voz e voto, tornando o tempo vivido na escola, em tempo de vida e não de preparação para vida, em que todos os sujeitos constroem coletivamente sua vida escolar.

Evidencio que Gramsci foi um atento analista e observador dos movimentos que a Revolução Russa provocou, tendo inclusive sua família ido se exilar na União Soviética, enquanto ele ainda estava vivo, mesmo no cárcere, ele acompanhou a educação dos seus filhos através da troca de cartas com eles. Gramsci, assim como o coletivo de pedagogos russos citados antes, amparam-se no método do materialismo histórico-dialético, inclusive, eles deixaram grandes contribuições, tanto para o seu desenvolvimento, num sentido filosófico, como no seu caráter de uso científico, garantindo, assim, o afastamento desse método das filosofias idealistas e das perspectivas marxistas de materialismo mecânico. Por isso, consideramos que a proposta de Escola Unitária de Gramsci se encontra com os Fundamentos da Escola do Trabalho de Pistrak e sua concepção curricular de estudo, através da ideia dos complexos. É nesse sentido que nesta parte da tese, trazemos esses dois autores para desenvolvermos uma proposta diferente da organização através de ciclos.

Para salientar a proposta da Escola Unitária, trazemos Semeraro (2011):

Por isso, a escola não fica alheia às contradições do mundo da produção, à estrutura econômica, as forças políticas em jogo na sociedade e às múltiplas formas da cultura. Ao combater a reprodução das relações atávicas de uma sociedade fragmentada e desigual, a proposta revolucionária de “escola unitária” mina não apenas a antiga concepção vertical e dualista, mas também a visão individualista e liberal da escola nova (p. 149).

Sendo assim, só é possível colocarmos uma proposta mais ampla de organização da escola depois de compreendermos os fundamentos econômicos, políticos e culturais que baseiam as teorias da educação, assim, poderemos tratar as questões do currículo e das metodologias de ensino. Existe uma certa tradição de adaptar as contribuições dos teóricos, a exemplo das distorções feitas nas traduções de Vigotsky no Brasil, fazendo com que seu pensamento educacional sirva aos interesses das escolas capitalistas. Para fechar essa seção, é preciso atentar que não podemos tomar as propostas metodológicas de autores como Pistrak e Gramsci sem considerar as questões estratégicas discutidas até aqui.

No lugar da abertura para uma visão ampla de sociedade e da responsabilidade em relação ao mundo, as “novas” teorias pedagógicas tendem ao dobramento sobre si e ao fechamento na esfera do particular. Além de valorizar as diferenças e as habilidades

individuais, para Gramsci, a escola deveria criar as condições para que cada estudante possa amadurecer na consciência de si mesmo e da realidade em que vive, formando uma personalidade capaz de se articular com os outros para resolver as diversas questões sociais e políticas (SEMERARO, 2011, p. 149).

Esses aspectos são centrais para a concepção de avaliação que deve orientar uma proposta de ciclos que se diferencie da concepção convencional. A avaliação é o aspecto mais criticado nas iniciativas de ciclos, passadas quase três décadas das principais experiências que existiram no país. Em virtude disso, esse tema foi amplamente analisado e debatido no campo educacional. Na atualidade, em razão da intensa repercussão causada pelas avaliações externas de larga escala, que impactam o direcionamento dos investimentos públicos, da definição das políticas públicas promovidas pelo Estado, com grande reprodução midiática e influência nos processos políticos eleitorais, mantém-se em alta o tema avaliação da educacional.

Todavia, as perspectivas de análises e os sentidos da avaliação educacional, embora sob novos efeitos, permanecem os mesmos, tanto no seu uso, como forma classificatória dentro da escola, como ocorre em todas as relações e instituições da sociedade capitalista, como no seu sentido de ser uma característica inerente à vida humana. Por consequência, enquanto ela for realizada de maneira pré-determinada, pontual e com fins classificatórios, como ocorre na escola seriada convencional, e agora, numa perspectiva competitiva e de controle do Estado e não no sentido de fortalecer o desenvolvimento das ações humanas, na sua dimensão individual e coletiva, vamos seguir o processo de disputa política para sua redefinição dentro da escola e em toda a sociedade.

Nessa perspectiva, defendemos a vinculação da avaliação ao processo educativo, como instrumento para acompanhar a aprendizagem continuamente, garantindo assim a formação dos estudantes. Os processos avaliativos devem envolver não só os estudantes, mas toda a comunidade escolar, levando em consideração os efeitos das desigualdades sociais que estão entrelaçados às condições socioeconômicas dos sujeitos que formam a escola. O que implica a reorganização dos tempos e dos espaços, dos conteúdos, das metodologias e da avaliação.

A organização do ensino em ciclos resulta da tentativa de tentar mudar a concepção de organização escolar, com vistas a garantir o direito à educação, através da democratização da escola. Jacomini (2008) destaca em sua tese sobre a avaliação nos ciclos no município de São Paulo que existem concepções diferentes da perspectiva classificatória que foram adotadas, tanto nas experiências em São Paulo, como na Escola Plural, em Belo Horizonte e na Escola Cidadã, em Porto Alegre. Sua análise identifica:

Após um longo período de seriação, os novos conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento, aprendizagem e ensino e a ampliação do atendimento escolar produziram, ainda no século passado, as primeiras reflexões sobre essa forma de organizar o ensino, até então inquestionável. A organização do ensino em séries com promoção ou retenção ao final de cada ano letivo, decorrente da construção da escola graduada, foi incorporada ao imaginário e à prática docente como elemento intrínseco ao processo educativo, sem o qual não se podia conceber uma educação de “qualidade” (JACOMINI, 2008, p.81).

O paradigma seriado urbano inaugurado nas escolas graduadas no período da República, embora tenham aparecido nos princípios como direito de todos, na prática, constituiu-se como um privilégio oportunizado somente para os que tinham boas condições econômicas e preparo cultural sobre o mundo letrado, estes conseguiam acessar a escola. Foi só no século XX, fruto da luta dos movimentos populares, que a democratização da educação se consolidou como um direito constitucional, com a obrigatoriedade do ensino fundamental.

Voltamos novamente a questão da lógica da escola, da (multi)seriação e da avaliação, porque o mecanismo da avaliação educacional vem sendo usado, de forma cada vez mais aprimorada, para a seleção e a exclusão no sistema da educação básica. Vivemos sob a égide do Estado Avaliador, conforme defende Afonso (2000).

O debate sobre a democratização da escola, que o sistema de ciclos promoveu foi capturado pelos baixos índices de aprendizagem provocados pela “ausência” da avaliação de caráter classificatório e punitivo, como se os índices de aproveitamento demonstrados pelo sistema seriado convencional fossem superiores, em se tratando do modelo multisseriado, a defasagem de aprendizagem também é justificada pelo senso comum devido à ausência da organização em séries. Andamos em círculo, em uma redoma em que se insiste no ensino dos conteúdos apenas na concepção de transmissão e de instrução, renunciando à concepção da formação individual histórico-social para o melhor desenvolvimento de forma coletiva. Diante de toda a caminhada descritiva feita na tese até aqui, não estamos sendo parcial, sabemos que isso é causa e efeito da ideologia dominante, mas seguindo o caminho da nossa autodeterminação, enquanto intelectual, repetir essas conclusões serve como maneira de demonstrar o domínio sobre o tema e com isso, contribuir com a alteração dessa realidade, através da difusão do estudo acadêmico.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese se preocupou em analisar como se desenvolve o processo de avaliação das salas multisseriadas do campo no Ceará, tomando como base a organização e o funcionamento dessas salas e o sistema de avaliação por resultados desenvolvido no estado do Ceará. Para isso, foi necessário investigar como se desenvolve a organização das avaliações nessa forma de organização do tempo e do espaço da sala de aula, tendo em vista que as avaliações são realizadas por série/ano e as salas se organizam em multietapas, com idades e série/ano múltiplos. Ainda que os conhecimentos sejam desenvolvidos de forma coletiva: série/ano variados, as avaliações são individuais e todas são diferentes.

Partimos do pressuposto que a realidade é que os estudantes, embora ocupem o mesmo espaço na sala de aula, de acordo com sua idade e nível de conhecimento, são colocados em sala de acordo com o modelo seriado, portanto, é indicado qual série eles se adequam, por isso, os professores são cobrados a desenvolver planos de aula e avaliações para cada ano/série, e no caso específico do estado do Ceará, essas turmas também participam das provas do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica (SPAECE).

Nesse prisma, devido à falta de uma proposta de organização do trabalho pedagógico que permita transpor uma visão seriada do conhecimento, que tente compreender os fenômenos da natureza e da sociedade em sua totalidade, através de uma concepção dialética, torna-se imprescindível entender o movimento contraditório da realidade, tanto em sua forma particular, como universal, que determinam a totalidade do real. Desse modo, com base no método materialista histórico-dialético, aprender-saber-fazer, todo o conhecimento científico necessário para a classe trabalhadora é urgente disputar a hegemonia e construir as bases de um outro modelo de sociedade, que supere a exploração do homem pelo próprio homem, a propriedade privada e defendemos que a educação tem uma grande importância nesse processo.

Dado o histórico de imensas desigualdades educacionais que marca o campo brasileiro, as escolas com turmas multisseriadas apresentam as piores condições de infraestrutura e de condições para desenvolver o trabalho educativo, com os níveis mais baixos de formação inicial e continuada de professores e de garantia dos direitos trabalhistas, por essas razões, pairam sobre a realidade das turmas multisseriadas um processo de invisibilidade e descaso, devido à falta de recursos, de compromisso político, de interesse e de determinação para enfrentar essa situação de forma responsável.

Tomando como referencial teórico o materialismo histórico-dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica, buscamos refletir em vários momentos nesta tese sobre a necessidade de transformação do desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Em função disso, fizemos uma discussão sobre a necessidade de uma proposta de avaliação das salas multisseriadas do Ceará, de modo a compreender e a contribuir com a transformação dessa realidade.

A princípio, com base nos teóricos clássicos da Questão Agrária no Brasil, discutimos a formação social do país, organizada como colônia agroexportadora de ordem fundamentalmente agrária. A organização capitalista de ordem neoliberal fez a burguesia agrária realizar uma “modernização conservadora”, passando a se denominar agronegócio, e continua determinando a balança comercial brasileira, que ainda é quase que exclusivamente determinada pelo fornecimento de matéria-prima, baseado na força de trabalho explorada e muito barata, que ao se submeter às condições de super exploração, necessitam de nenhuma ou pouca instrução “elementar” ou uma formação básica para subordinação e adaptação.

Como visto no decorrer de todo o primeiro capítulo, todo o processo de formação histórica do Brasil se deu através de fenômenos específicos e articulados com a mundialização das cadeias produtivas, o financiamento público e a isenção fiscal, através de órgãos públicos exclusivos, a concepção de crédito, a infraestrutura para a logística de produção e o escoamento da produção para exportação. Tudo isso, baseado na concentração de terras, nos recursos naturais e de renda, que penalizam as formas de produção e de reprodução da vida no campo, baseado na redução da utilização de força de trabalho no campo, além da depredação do meio ambiente e da saúde dos seres vivos, com o uso de veneno e fertilizantes sintéticos. Desse modo, as condições de sobrevivência no campo para os pequenos proprietários e para a multidão de pessoas semterra pioram cada vez mais.

Assim, o processo de desenvolvimento do capitalismo no campo determina as teorias e as concepções desenvolvidas na área rural, da vida social e das primeiras escolas isoladas, já uniseriadas, porque em sua maioria contavam com uma única sala. Com a instauração do paradigma da seriação, essas escolas distantes, sem estrutura, com profissionais leigos, passam a se chamar (multi)seriadas, dado que o sistema é determinado pela seriação. Influenciadas por teorias idealistas, que representam o campo como o lugar do atraso, do rústico, do conservadorismo e do camponês bucólico, que padece de salvação, vai surgir no Brasil o movimento educacional conhecido como ruralismo pedagógico, que vai orientar as experiências educativas que supervalorizam essas noções arraigadas da cultura camponesa e da formação base técnica, para produção que sustente o modelo produtivo do agronegócio.

Esse pensamento e essas práticas vão fundamentar o paradigma da educação rural até o final da década de 1990, quando surge no país o Movimento Por uma Educação do Campo, que tem como protagonistas os Movimentos populares, sindicais, comunitários e religiosos do campo, em que através da denúncia da realidade objetiva das escolas rurais, e com base em projetos educativos, liderados por esses movimentos e grupos populares do campo, passam a pautar a efetivação do direito à educação pública, gratuita, de qualidade e referenciada num projeto de campo e de país que englobe as populações que vivem do campo, respeitando toda a diversidade econômica, política, cultural e ambiental desses territórios.

Dada essa realidade, constatamos que por mais que já se tenha conquistado a garantia de legislações específicas para essas modalidades educacionais e se esteja celebrando 25 anos de luta por uma Educação do Campo, Indígena e Quilombola, alcançando vitórias na constituição desse direito, ainda não temos garantida a efetivação dessas normativas no âmbito dos sistemas nacionais de ensino em funcionamento no país.

A partir dos princípios e pautas defendidos pela Educação do Campo, que se contrapõe as concepções, valores e teorias que fundamentam o Paradigma da Educação Rural que sustentam o modo de produção do Agronegócio, partimos da premissa que a oposição radical às condições de produção do modelo de desenvolvimento capitalista vai definir as formas, as prioridades e as especificidades que se consolidam em inúmeros Projetos de Educação do Campo e tornam a defesa dessa modalidade necessária, como um contraponto que defende a justiça social, ambiental e do bem viver da classe trabalhadora do campo. Isso, respeitando o direito à terra, à água e aos territórios de produção e de reprodução da vida e de relações de convívio equilibrado com a natureza, isso decorre de especificidades da vida sob o capitalismo, que no seu atual estágio de crise estrutural, exige a existência e o desenvolvimento da modalidade de educação do campo em estado de luta, tendo sempre como principal horizonte, a luta de classes e a emancipação humana. Isso, porque não existe espaço para conciliação, como lembra Gramsci, temos que exercer a Hegemonia através do poder atração, que se dá pela prática individual e coletiva coerente com as nossas condições de classe trabalhadora do campo, em aliança com a classe trabalhadora da cidade, numa guerra de posição permanente, milímetro por milímetro, pois não é suficiente derrubar e/ou gerir o Estado Burguês Capitalista, autoritário na sua essência e neoliberal na conjuntura atual. No atual nível de organização da classe trabalhadora do país, já superamos as ilusões de que gerir o Estado via vitória eleitoral não é garantia de permanência no poder político, é preciso desenvolver uma formação política com compromisso de classe, para aglutinar forças nos movimentos e nas

organizações populares, para enfrentar as artimanhas econômicas perversas, baseadas em sofisticadas tecnologias de controle social virtual. Isso não requer da educação escolar a transmissão de mais conteúdos e/ou que sejam absorvidos todos os temas transversais apontados nos parâmetros curriculares, como se isso promovesse uma maior aprendizagem dos estudantes, antes, requer o domínio do que se ensina, valorizando o que se aprende, mostrando o significado de cada assunto para a vida de forma individual e em sociedade, ressaltando a necessidade de se organizar coletivamente para solucionar os conflitos da escola, que também representam conflitos da sociedade.

Nesse sentido, é necessário salientar que não se deve cair nas armadilhas das teorias idealistas, disseminadas hoje pelas teorias pós-modernas, que reforçam o individualismo, que emergem na superficialidade dos sentimentos de vitimismos, tornando os indivíduos desvalidos de qualquer direito e sob as piores condições de sobrevivência, um alvo fácil para as ideologias conservadoras, autoritárias, violentas, de grupos fundamentalistas, religiosos e neofacistas.

Após discutir a questão agrária e realizar a crítica à Educação Rural e a suas Escolas Isoladas, buscamos compreender as contradições inerentes e as possibilidades existentes da Educação do Campo e suas Escolas com Turmas Multisseriadas, nos seus aspectos históricos, políticos e pedagógicos no Brasil. Fizemos um recorte para identificar a realidade das salas multisseriadas no Nordeste e no Ceará, através de pesquisa empírica, do uso de dados primários e secundários.

A decisão de fazer o recorte dessa região se deu por ela ser a segunda do país com maior número de turmas nesse modelo de organização pedagógica e nas pesquisas sobre o estado da arte sobre esse tema, não ter encontrado nenhum trabalho com esse tipo de análise, como encontramos em estudos e pesquisas sobre essa temática na região Norte, desenvolvidos por grupos como Geperuaz, da UFPA, ou tratando de todo o Brasil, em publicações elaboradas pelo INEP, Secadi/MEC e Ipea.

Como já trabalhado aqui no texto, o fato de as regiões Norte e Nordeste concentrarem os maiores números de salas multisseriadas estão relacionadas às condições socioeconômicas determinadas pela organização geopolítica de dependência e de formação de força de trabalho a ser explorada pelas demais regiões, que historicamente controlam o processo de desenvolvimento econômico concentrador de riqueza concebido no país.

Após o diagnóstico situacional persistente das desigualdades educacionais, que afeta sobremaneira as escolas com salas multisseriadas, passamos a tratar do processo de avaliação de aprendizagem *versus* as avaliações externas em larga escala desenvolvidas no

Ceará e no Brasil. A política de avaliação de gestão por resultados desenvolvidos no contexto brasileiro e no Ceará mostra o crescimento desse modelo de avaliação por resultados, em que o Estado assume o papel de avaliador, principalmente, no sentido da disciplinação e do ranqueamento.

Discorreremos sobre as funções e as modalidades da avaliação educacional, destacando, ainda, que, embora ocorra a avaliação com o objetivo de verificação do processo de ensino e aprendizagem, centramos nossa atenção sobre a política de avaliação por resultados, tendo em vista que diferente das avaliações do Saeb, as turmas multisseriadas participam das avaliações do SPAECE no Ceará.

Essas avaliações instalaram uma cultura produtivista, que funcionava na escola anteriormente nas suas formas informais, como assevera Freitas (2003), essa organização mais sistemática e pragmática do processo faz com que o processo educativo seja relegado à tarefa de preparar os estudantes para as avaliações externas. À medida que as práticas pedagógicas atendem à lógica do capital e a Educação é concebida como mercadoria, representada como um fator contábil, os professores são responsabilizados pelo êxito ou pelo fracasso dos alunos e assim, decidem o que ensinar e como ensinar para atender à lógica da gestão por resultados.

Nesse prisma, como se pode observar, nas classes com ensino seriado, a avaliação por resultados exige um esforço muito grande por parte dos professores, dos estudantes e dos gestores das escolas. A situação que envolve as classes multisseriadas do campo é mais complexa ainda, à medida que os professores trabalham com níveis diferentes de aprendizagem, com vários conteúdos, com a preparação para as avaliações externas e são cobrados em relação ao desempenho dos estudantes.

Dessa forma, não conseguem realizar um trabalho que contemple a educação de forma integral nem o estudante como um ser histórico e social em formação. O complexo da educação exige de parte dos professores a compreensão sobre a totalidade do processo educacional, as contradições e as mediações que permeiam esse complexo, mas isso tem se tornado cada vez mais difícil e mais distante da realidade das escolas do campo.

Assim, embora compreendamos as contradições que se apresentam, fizemos o uso desses resultados, no sentido de contrapor a invisibilidade e o senso comum que colocam como a causa dos baixos níveis de aprendizagem esse modelo de organização (multi)seriada, como se na forma de organização seriada encontrássemos altos níveis de aprendizagem, como se o fato desses espaços organizarem de modo seriado o conhecimento a ser transmitido, tornando esse universo homogêneo e livre do déficit de aprendizagem. Questão totalmente contestável,

pois sob a lógica da escola, da (multi)seriação e da avaliação, as contradições do real se movimentam, considerando toda a dinâmica das relações socioeconômicas e culturais que influenciam a instituição escolar.

Assim, outra questão que se defende nesta tese é que a avaliação educacional precisa ser compreendida como parte do processo educativo, sendo desenvolvida durante o percurso dos estudantes, no sentido de relacionar o desempenho aos contextos sociais, culturais, políticos e às práticas pedagógicas, considerando a natureza da educação, em relação com o rendimento escolar, nunca como um produto, que desconsidera todo o processo.

É dentro desse contexto econômico e social que se encontra as escolas do campo, organizada de forma seriada e (multi)sseriada. Ela está alinhada à lógica das avaliações por resultados, dessa forma, a invisibilidade da multisseriação é sobreposta por toda essa crescente política de responsabilização e por cobranças, as quais estão submetidos os profissionais da educação básica, redefinindo toda a organização dos tempos e dos espaços da escola, com vistas a alcançar os resultados para essas avaliações.

O professor é cobrado pelo desempenho de cada estudante, uma organização da escola que considera o nível de conhecimento e idade não se efetiva e se prioriza os conteúdos que são cobrados na avaliação, a formação humana e a necessária relação da educação com a vida são deixadas de lado. Nessa perspectiva, como apresentamos na tese, são utilizados indicadores, sendo que um indicador é uma cor que representa o nível de educação que o município atingiu e que reverbera relações de competitividade e de cobranças e faz com que as escolas e os estudantes tenham que correr atrás da cor verde.

Ainda, nesse trabalho, realizamos um recorte para a análise dos municípios de Canindé, Caucaia e Banabuiú, sendo que os dois primeiros figuram entre os que concentram o maior número de escolas com turmas multisseriadas do Estado do Ceará. Sendo Caucaia um dos principais municípios da Região Metropolitana de Fortaleza, mesmo com alta densidade populacional urbana, nele encontramos escolas com salas multisseriadas nas modalidades da Educação do Campo, Indígena e Quilombola, fruto de uma luta histórica de mais de 25 anos feita pelos seus movimentos representativos. Já Canindé, além de um número expressivo de estudantes atendidos através da organização multisseriada, baseada numa luta histórica do MST na região, tornou-se o município com a maior quantidade de assentamentos da Reforma Agrária Federal e Estadual do Brasil. O que indica uma grande organização da luta pela reforma agrária. Banabuiú foi escolhido devido ao fato de a gestão municipal defender a continuidade das escolas com salas multisseriadas.

As entrevistas realizadas junto com as informações fornecidas pelos municípios determinaram a metodologia de tratar de forma específica sobre cada um desses três municípios pesquisados, devido à organização econômica e política de cada um deles, bem como da capacidade organizativa dos movimentos dos trabalhadores do campo nesses territórios do Ceará, que acabam definindo o grau de avanço e de conquistas da educação do campo em cada um deles.

Em Banabuiú encontramos uma gestão que quer implementar uma política educacional para o ensino fundamental do campo, com a elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas de forma democrática, a organização de uma proposta de trabalho pedagógico e de um currículo para as salas multisseriadas. No entanto, não ocorreu nenhum processo de pressão ou de iniciativa de diálogo com os movimentos populares de educação do campo.

Quanto à Canindé, atualmente esse é o município com o maior número de escolas com salas multisseriadas, devido a um histórico da luta camponesa pela terra, o que o torna o município com o maior número de assentamentos estaduais e federais da reforma agrária. Diferente de outros municípios, em Canindé, existe uma alta demanda de alunos no campo, o que impõe a oferta de educação do campo baseado na luta política, mesmo estando ocorrendo hoje uma intensa política de nucleação para escolas polos intracampo e até para escolas na zona urbana.

Dessa forma, existe uma grande disparidade na concepção que trouxemos com as entrevistas e com os dados dos profissionais em cargos de gestão e nos que estão em sala de aula. Também é importante o trabalho que vem sendo desenvolvido pelo Programa Escola da Terra, em parceria com os movimentos sociais do campo e os ganhos reais fruto da conquista de duas escolas estaduais do campo de ensino médio, com a participação na gestão do MST, uma no município de Madalena e outra em Canindé, referências entre as escolas do campo, apesar dos desafios enfrentados nas escolas de ensino infantil e fundamental, devido ao forte grau organizativo dessa região, as lutas colocadas para educação do campo seguem em disputa.

Em Caucaia, podemos encontrar experiências educativas que promoveram a ruptura entre a Educação Rural e a Educação do Campo, que conforme já tratamos, ocorreu no final do século XX e início do século XXI, que não se restringiu apenas à nomenclatura e aos conceitos, mas também abrangeu a luta concreta dos sujeitos coletivos por políticas públicas educacionais para o campo, permeada por toda a gama de contradições impostas pelo desenvolvimento da sociedade capitalista, e ainda sob enormes desafios, principalmente para a implementação de

resoluções municipais específicas que tratam sobre a política de educação do campo, indígena e quilombola, que podem servir de referência para o país.

Observamos que as dificuldades encontradas na sala multisseriada decorrem em sua maioria da forma de organização de tempo para as atividades pedagógicas, quando se insiste em trabalhar conteúdos, levando sua divisão por séries diferentes, assim, o tempo torna-se pouco e ineficiente, visto que inclusive o quadro-lousa, utilizado durante as aulas, é dividido por séries e conteúdos. Para os professores, outra grande dificuldade é dar atenção a todos os diferentes níveis de conhecimento dos estudantes de forma individualizada e não compreender o trabalho pedagógico na sua totalidade. Temos que compreender que não existe sala de aula homogênea. Em uma sala seriada, o professor também vai ter que lidar com níveis de conhecimento diferentes. Para resolver isso, requer professores com uma boa formação inicial e continuada, com boas condições de trabalho e que tenham apoio pedagógico, que lhes dê suporte a longo prazo, para ganhar experiência e mais conhecimento que dê segurança para lidar com essa diversidade que envolve o processo educativo.

No que se refere a uma alternativa de superação do modelo multisseriado, temos o acúmulo teórico e prático da estratégia dos ciclos (conforme Freitas (2003), os ciclos merecem ser apoiados pelo simples fato de contrariar a lógica da seriação e da sua avaliação), que se baseia na proposta de organizar o trabalho pedagógico, tendo como referência conteúdos socialmente significativos, levando em consideração a idade do estudante. O que por sua vez, é totalmente diferente do que faz o modelo multisseriado, que agrupa séries com o propósito de garantir o ensino de forma seriada aos alunos, em que a proposta de ciclos exige uma visão global de organização dos tempos e dos espaços da escola, enquanto a segunda é instrumental, o objetivo é garantir o fluxo seriado dos estudantes em uma mesma sala, onde ele é cobrado a trabalhar de forma distinta com os estudantes de cada série.

Nessas duas formas de organização escolar, quando se tratava da educação reservada para a classe trabalhadora e grupos subalternizados, tanto na cidade como no campo, as condições estruturais e profissionais oferecidas sempre foram as piores possíveis, cenário que persiste na atualidade. Isso, nos permite concluir que mesmo com o crescimento da demanda escolar e a conseqüente ampliação do acesso, o aumento de vagas não necessariamente foi acompanhado por melhores condições estruturais e de trabalho nas escolas públicas, nem pela igualdade de oportunidades e de resultados da aprendizagem.

No trabalho, ainda apresentamos de forma breve, a Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Dermeval Saviani e pelos intelectuais que contribuem com os estudos da

PHC, na perspectiva histórico-cultural, tendo em vista que consideramos que a PHC se posiciona contrária às pedagogias do aprender a aprender, à concepção relativista e fragmentária do conhecimento e da cultura e pode contribuir com uma proposta pedagógica revolucionária para a educação do campo.

Newton Duarte (2001; 2010; 2018) contribuiu com a nossa discussão sobre a PHC, ao defender que a vida humana, em um modelo comunista de sociedade, deve ser de uma vida plena de conteúdos e que a PHC, ao fundamentar a socialização através da escola, da filosofia, da ciência e da arte, ou seja, das objetivações mais elevadas do gênero humano, defende a escola como um lugar de luta.

Assim, ao concluir esta pesquisa, ainda de forma sucinta, dado aos estudos que ainda podem e precisam ser realizados, defendemos a tese de que o processo de avaliação desenvolvido nas escolas com turmas multisseriadas no Ceará não contempla a realidade das escolas, nem o paradigma da educação do campo, sinaliza-se, portanto, para uma proposta avaliativa nas escolas do campo com turmas multisseriadas, a partir de um processo contínuo, desenvolvido sob a base teórica materialista-histórica-dialética, em consonância com os paradigmas da educação do campo, em perspectiva emancipatória. Concluimos que é necessário desenvolver uma política de educação básica do campo que garanta a apropriação da base técnica, científica e artísticas aos professores e aos estudantes e fortaleça a luta da classe trabalhadora do campo.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, n. 10. Brasília: ENAP, 1997. Disponível em: <https://docs.ufpr.br/~andrea.jankoski/Downloads/Abrucio.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. São Paulo. Editora Cortez, 2000.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, mercado, comunidades e avaliação: esboço para uma rearticulação crítica, **Educação e Sociedade**, v. 20, n. 69, dezembro, p. 139-164, 1999.

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v.13, n13, p. 13-29, 2009.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de accountability em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: <scielo.br/j/es/a/VPqPJDyyZ5qBRKWVfZfDQ3m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2023.

AGUILAR, Maria José; ANDER-EGG, Ezequiel. **Avaliação de serviços e programas sociais**. Petrópolis: Vozes, 1994.

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. **Crítica à Produção do Conhecimento sobre a Educação do Campo no Brasil: Teses e Antíteses sobre a Educação dos trabalhadores no início do Século XXI**. (Tese de Doutorado). UNICAMP. Campinas: SP. 2011.

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, jan./abr./2009.

ALMEIDA, Rosimeire Aparecida. PAULINO, Eliane Tomiasi. Fundamentos teóricos para o entendimento da questão agrária: breves considerações. **Geografia**, Londrina, v. 9, n. 2, p. 113-127, jul./dez. 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. Moderna, São Paulo, 2006.

ARAÚJO, Karlane; COSTA, Anderson; ZIENTARSKI, Clarice. Qual o lugar que as crianças do 2º ano do Ensino Fundamental ocupam na política de accountability escolar no estado do Ceará? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.31, n.119, p. 1-21, abr./jun. 2023.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Desafios e propostas de ação. In: CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por Uma Educação do Campo**. 5. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Infância**. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

AZEVEDO, Crislane Barbosa; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Escola de Ordem e do Progresso: Grupos Escolares em Sergipe e no Rio Grande do Norte**. Brasília: Liber Livro, 2012.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. In: Educação & Sociedade. **Revista de Ciências da Educação**. Campinas (Brasil): Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), vol. 26, nº 92, pp. 725-751. 2005.

BASBAUM, Leôncio. **História sincera da república** - de 1961 a 1967. 2 Ed. v. 4. São Paulo, Alfa-Omega, 1975-76.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. — 2, ed. — São Paulo; Cortez, 2008.

BIANCHETTI, G. Roberto. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOGO, Ademar. A Escola do Campo em busca do campo para ser escola. **Revista RBBA**, Binacional Brasil Argentina V. 3 nº 02, dezembro 2014.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 16 de julho de 1934, Rio de Janeiro, vide decreto legislativo nº6 de 1935.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/pronera-25-anos-escrevendo-novos-caminhos-por-meio-da-educacao>. Acesso em: 21 ago. 2023.

BRASIL. (Câmara dos Deputados) **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 39ª ed. 2013.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Cadernos de Conceitos e Orientações do Censo Escolar 2021**. Autarquia Vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2021.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). **Panorama da educação no campo**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2007.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. 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, Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4, 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento sem Terra**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: notas para uma análise de percurso. 2009. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Caldart.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, p. 103-126, 2010.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo 25 anos**: legado político-pedagógico. Texto Elaborado para exposição no I Seminário Piauiense Híbrido de Educação do Campo. Publicado em Formato digital em 04 de janeiro de 2023. Disponível em: Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico — Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (ufscar.br) Acesso em: 21 ago. 2023.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, Autores Associados, p. 5-15, set./out./nov./dez. 2003.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CARDOSO, Adalberto. **A Construção da Sociedade do Trabalho no Brasil**: uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

CARDOSO, Maria Angélica. **A organização do Trabalho didático nas escolas isoladas paulistas**: 1893 a 1932. (Tese de Doutorado). Unicamp Campinas. 2013.

CARDOSO, Maria Angélica. JACOMELI, Mara Regina Martins. Estado da Arte acerca das Escolas Multisseriadas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.174-193, mai.2010. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v10i37e.8639788> Acesso em: 21 ago. 2023.

CARMO, Eraldo Souza do. **A nucleação das escolas do campo no município de Curalinho – arquipélago do Marajó**: limites, contradições e possibilidades na garantia do direito à educação. 2016. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2016. Disponível em: [Tese_NucleacaoEscolasCampo.pdf](https://ufpa.br/Tese_NucleacaoEscolasCampo.pdf) (ufpa.br) Acesso em: 21 ago. 2023.

CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. São Paulo: Papiros, 1988.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. Democratização do Ensino Revisitado. **Educação e Pesquisa [online]**, vol.30, n.2, p.327-334, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200011> Acesso em: 21 ago. 2023.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural. 1993. In: DAMASCENO, Maria N., TERRIEN, Jacques (coordenadores). **Educação e Escola no Campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CAVALCANTI, Paula Arcoverde. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas**: uma contribuição para a área educacional. (Tese de Doutorado em Educação). UNICAMP, Campinas, 2007.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2º Ed, 4ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2012.

DAMASCENO, Maria Nobre. BESERRA, Bernadete. Estudos sobre Educação Rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. In: **Educação e Pesquisa**. Jan.-abr., ano/vol. 30, nº01, Universidade de São Paulo, p.73-89, 2004.

D'AGOSTINI, Adriana (org.). **Experiências e Reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**. Florianópolis: Insular, 2014.

D'AGOSTINI, Adriana. A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 37, núm. 3, pp. 453-467, setembro-dezembro, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil, 2012.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 88, p. 703-725, Especial - Out. 2004.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2023.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia, DUARTE, Newton (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton, **O currículo em tempos de obscurantismo beligerante**. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.11, n.2, p. 139-145, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2018v2n11.39568> Acesso em: 23 ago. 2023.

EAGLETON, T. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A Face Oculta da Escola**: Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre, RS: Editora Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980. 2ª Ed.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão Agrária, pesquisa e MST**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os Campos de pesquisa em Educação do Campo:** espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para a reflexão. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. Disponível em: [educacao-do-campo-e-pesquisa-questoes-para.pdf \(ufscar.br\)](#) Acesso em: 23 ago. 2023.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (org.) **Educação do Campo:** campo – políticas públicas – educação. (Série NEAD Especial; n. 10.) Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008.

FONSECA, M. T. L. **Extensão Rural no Brasil:** um projeto educativo para o capital. São Paulo, Loyola, 1989.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo:** teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 1ª ed., São Paulo: Editora Cortez, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 /n. 46, jan./abr., p. 235-274. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011.

FRIGOTTO & CIAVATTA (org.) **Teoria e Educação no Labirinto do Capital.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos seriação e avaliação:** confrontos de lógicas - São Paulo: Moderna, 2003.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclo ou Séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola?** Anais do evento na 27ª. Reunião Anual da Anped. GT 13 Educação Fundamental. Caxambu, MG, nov. 2004. Disponível em: [Microsoft Word - gt13.rtf \(anped.org.br\)](#) Acesso em: 23 ago. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, outubro-dezembro, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. O essencial e o periférico no caso dos livros em SP. Avaliação Educacional – **Blog do Freitas**. Cidade, 21 agosto. 2023. Disponível em: [O essencial e o periférico no caso dos livros em SP | AVALIAÇÃO EDUCACIONAL – Blog do Freitas \(avaliacaoeducacional.com\)](#) Acesso em: 10 dez. 2023.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil.** 34ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GADOTTI, Moacir; ABRÃO, Paulo (Orgs); et al. Paulo Freire, anistiado político brasileiro / organizadores Instituto Paulo Freire e Comissão de Anistia. Ministério da Justiça. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Brasília: Comissão de Anistia. Ministério da Justiça,

2012. GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social**. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 6 vols., 2003.

GRAMSCI, Antônio. **Cartas do Cárcere**, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 2 vols., 2006.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**, 2ºed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2007.

GORGEN, S. A. **Os novos desafios da Agricultura Camponesa**. Porto Alegre: S.E., 2004.

GORENDER, Jacob. Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. In: **A questão agrária no Brasil: O debate na década de 1990**. (Org.) João Pedro Stedile. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

HAGE, Salomão Mufarrej. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v.24, n.85, p.97-113, abr.2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2569/1760>. Acesso em: 10 fev.2023.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Transgressão do Paradigma da (Multi)seriação** como referência para a construção da escola pública do campo. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.- dez., 2014.

HOLANDA, Nilson. **Avaliação de programas: conceitos básicos sobre a avaliação “ex-post”** de programas e projetos. Fortaleza: ABC Editora, 2006.

JACOMINI, Márcia Aparecida. Avaliação escolar no ensino organizado em ciclos. In: FETZNER, Andréa Rosana (Org.). **Ciclos em Revista Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos**. v. 4. Rio de Janeiro: Wak editora, 2008, p. 81-97.

KOPNIN, Pavel Vassilyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1976.

KOWARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem: a origem do trabalho livre no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LEFEBVRE, Henri. **A reprodução das relações de produção**. Tradução: Antônio Ribeiro e M. Amaral. Porto: Escorpião, 1973.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Francisco Jurandir Souza. **Percorso histórico das escolas multisseriadas do município de Canindé**. (Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia). Canindé-CE. PARFOR/UFC, 2022.

LIMA, Francisco Jurandir Souza; GOMES, Raimundo Mauricio Congo. **A relação entre a agricultura familiar e a merenda escolar no município de Canindé-CE** (Trabalho de Conclusão de Curso na Especialização em Educação do Campo e Pedagogia Histórico-crítica. Canindé-CE: Escola da Terra/UFC, 2023.

LUKÁCS, György. **Introdução a uma estética Marxista: Sobre a Particularidade como Categoria da Estética**. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

MACEDO, Ubiratan Borges. Os modelos do liberalismo no Brasil. **Revista Convivium**, São Paulo, set. /out. 1986.

MAINARDES, Jefferson. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7 n. 1, 2011.

MAROY, C. École, régulation et marché: une comparaison de sixspacescolaireslocauxen Europe. Paris: PUF, 2006. Regulação dos sistemas educacionais. In: Van Zanten, A. **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 688-693.

MARLENE, Ribeiro. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana** – 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2013.

RIBEIRO, Marlene. Movimentos Sociais, Questão Agrária e Educação do Campo. In: COUTINHO, Adelaide Ferreira, CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues (orgs). **Questão Agrária, Movimentos Sociais e Educação do Campo**. Curitiba, Paraná: CRV, 2012.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. Cartas (Marx a Pavel V. Annenkov). In: MARX, K; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Moscovo: Edições Progresso; Lisboa: Edições “Avante!”, p. 544-555. Tomo 1. 1982.

MARX, Karl. **A miséria da filosofia**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARTINS, Adalberto; NUNES, Débora; GASPARIN, Geraldo. REFORMA AGRÁRIA POPULAR. In: **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

MARTINS, José de S. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.

MARTINS, Lúgia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G. MARTINS, L. M. Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. In: D'AGOSTINI, Adriana. (Org.). **Experiências e reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**. Florianópolis: Insular, 2014.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**. 13^o. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANUAL DE GESTÃO. **Programa Escola da Terra**, 2012. Disponível em: pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/manual_escola_terra.pdf. Acessado em: 03 mai. 2022.
MENEZES, Hermes Cláudio Mendonça. SILVA, Sônia de Oliveira da. ZIENTARSKI, Clarice. A Formação dos Professores no/do Campo: um diagnóstico do Ceará. In: RAFANTE, Heulalia Charalo. ZIENTARSKI, Clarice (Orgs.). **Ação Escola da Terra no Ceará: Formação Continuada de Professores do Campo**. – Fortaleza: Editora UFC. 2018. p. 135-156.
MESZÁROS, István. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo Editorial / Editora da Unicamp, 2002.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, Antônio, BELTRAME, Sônia Aparecida Branco, CONDE, Soraya Franzoni, PEIXER, Zilma Isabel. **Educação do Campo**. Florianópolis: Editora Insular, 2011.

NETO, Luiz Bezerra. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo** / Luiz Bezerra Neto. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia para uma re(li)gião: SUDENE, Nordeste, Planejamento e conflito de classes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

OLIVEIRA, Francisco de. **A economia da dependência imperfeita**. Rio de Janeiro: Edições do Graal, 1977b.

PENA, Anderson dos Anjos Pereira. ZIENTARSKI, Clarice. BRGANÇA, Sabrina. Propostas Pedagógicas Para as Classes Multisseriadas do Campo: Disputas Entre Projetos Educativos Para os Trabalhadores. Ideação. **Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde**. v. 21, n^o2, 2019.

PENA, Anderson dos Anjos Pereira. ZIENTARSKI, Clarice. Cristianismo de libertação, teologia da prosperidade e as perspectivas da luta de classes no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v.27, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/hftyrxN7gjVnvPhtTZWc7HK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2023.

PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. **Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos isolados na Paraíba**. Campos, SP: Autores Associados, São Paulo, Universidade de São Francisco, 2002.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

RIBEIRO, Darcy. (Grandes nomes do pensamento brasileiro). **O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural**. São Paulo: Companhia das Letras; Publifolha, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias Pedagógicas no Brasil**. 6º Ed. Campinas SP: Autores associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O Conceito Dialético de Mediação na Pedagogia Histórico-Crítica em Intermediação com a Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista com o professor Dermeval Saviani: Pedagogia histórico-crítica na atualidade (entrevistado por Newton Duarte). In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?** Tradução: Bhuvi Libânio. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SANTOS, Magnólia Pereira dos. **A Pedagogia Histórico-Crítica e a Formação Continuada de Professores** para as Classes Multisseriadas em Escolas do Campo. (Dissertação de Mestrado). Amargosa-BA: UFRB, 2016.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. **Políticas de accountability em educação: perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização**. C. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2019.

SEMERARO, Giovanni. **Libertação e Hegemonia: Realizar a América Latina pelos Movimentos Populares**. Aparecida, SP. Ideias & Letras, 2009.

SEMERARO, Giovanni. Da Libertação à Hegemonia: Freire e Gramsci no processo de democratização do Brasil. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, 29, p. 95-104, nov. 2007.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci educador de “relações hegemônicas”**. Revista ECS – Educação, Cultura e Sociedade, Sinop, v.1. n.º.1, p.143-156, fev./jun. 2011.

SEMERARO, Giovanni. Gramsci educador das relações hegemônicas. In: TORRES, Artemis (org.). **Educação e Democracia: diálogos**. Cuiabá: EDUFMT, 2012.

SHEEN, Maria Rosemary Coimbra. **O Contexto da Política de Criação das Universidades Estaduais do Paraná**. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Campinas, Campinas, 1986.

SHIROMA Eneida Oto, MORAES Maria Célia M. de, EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação de políticas e programas sociais: uma reflexão sobre o conteúdo teórico e metodológico da pesquisa avaliativa. In: Maria Ozanira da Silva Silva (Org). **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos**. São Paulo: Veras Editora: São Luís: GAEPP, 2008.

SOUSA, Francisco Erivando Barbosa de. **Distinções de projetos educativos entre o “novo” ensino médio e as escolas do campo do estado do Ceará**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, Bahia, 2022.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O Legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima. Espaço da Educação e da Civilização: origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval *et al.* **O Legado educacional do século XIX**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: a produção do conhecimento na prática coletiva. In: **Cadernos de Pesquisa Pensamento educacional**. Volume 4, n.º8. 2009. Universidade Tuiuti do Paraná.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

STEDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil: O debate na esquerda – 1960-1980**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

STÉDILE, João Pedro. Questão Agrária. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, Alentejano, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro e São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. ESCOBAR, Micheli Ortega. (Org.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador: EDITORA UFBA, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em Educação/ O positivismo, A fenomenologia e o Marxismo.** – 1ª. Ed. – 20ª reimpressão. – São Paulo: Atlas, 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** 2.ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

VENDRAMINI, Célia Regina. A Educação do Campo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. In: **Educação do Campo e Pesquisa II: questões para reflexão** / Mônica Castagna Molina, organizadora. – Brasília: MDA/MEC, 2010.

VIEIRA, Cecilia Maria *et al.* Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, p.316-334, 2013.

VYGOTSKY, L S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WALKER, Daniel; CASIMIRO, Renato. Uma escola histórica. **Blog História de Juazeiro.** Juazeiro do Norte, 10 mai. 2011. Disponível em <http://historiadejuazeiro.blogspot.com.br/p/educacao.html>. Acesso em: 03 ago. 2023.