

GT 26 - Educação do Campo**FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ATUAM EM CLASSES MULTISSERIADAS
NAS ESCOLAS DO CAMPO: QUE PRINCÍPIOS? QUE DIRETRIZES? QUE
EPISTEMOLOGIA?**

Terciana Vidal Moura(UFRB/Uminho)

INTRODUÇÃO

O texto aqui apresentado é um recorte de uma pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação em curso. Tem como tema a gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo e autonomia docente frente às políticas educacionais de regulação. Aspira investigar: Qual o impacto das políticas educacionais de regulação na gestão do trabalho docente em sala de aula? E quais estratégias os professores tem utilizados para promover práticas pedagógicas mais autônomas no contexto de regulação? Configura-se como um “Estudo de Caso” de abordagem qualitativa e sócio-histórica. Toma como universo de pesquisa três escolas do campo, com “classes multisseriadas”. Aqui, buscaremos problematizar que formação tem sido oferecida aos professores de classes multisseriadas e, se essa formação tem dado conta da gestão do trabalho pedagógico nas escolas do campo na perspectiva do seu projeto político-emancipatório. Neste texto apresentamos algumas reflexões a partir das leituras realizadas e do contato assistemático com a realidade das escolas investigadas.

O Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo protagonizado e construído na luta e pela Pedagogia dos Movimentos Sociais revela-se um projeto transformador que visa à emancipação dos sujeitos que vivem no campo, bem como a superação das relações de trabalho e produção da existência humana. Ao se nutrir da concepção das pedagogias do Movimento, Socialista e do Oprimido traz uma epistemologia que conflita com as tendências

e concepções que tem embalado as políticas educacionais no Brasil, principalmente aquelas que orientam a formação docente e a organização do trabalho pedagógico nas escolas por estarem alicerçadas epistemologicamente pela lógica neoliberal. Esta epistemologia ancora-se na assertivapolítico e social de que para trabalhar em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo a escola precisa, segundo o Movimento do Sem Terra-MST:

[...] ser transformada, exatamente porque ela não nasceu para educar a classe trabalhadora (apenas concedeu sua entrada nela para atender as demandas de formação para a reprodução das relações de trabalho capitalista) e muito menos para formar os trabalhadores para que façam uma revolução social e a torne-se um ser humano emancipado. A escola precisa ser transformada em suas finalidades educativas e nos interesses sociais que a movem, na sua matriz formativa, no formato de relações sociais que a constitui (especialmente as relações de trabalho e de gestão) e desde as quais educa quem dela participa, na visão de mundo que costuma ser hegemônica dentro dela e na forma que trabalha com o conhecimento. (CALDART, 2010, p. 67).

Diante da premissa acima levantada pontuamos questões que ensejam provocar o debate e a reflexão em torno da importância de se discutir a formação dos professores que atuam nas escolas do campo, no sentido de empoderá-los de um corpo de princípios e saberes que possam “romper com uma lógica instalada, de subserviência às necessidades da reprodução do capital e degradação das condições de vida humana” (ARAÚJO, 2004, p. 64) e promover a gestão do trabalho pedagógico que, cotidianamente, no interior das escolas possa

Instaurar um projeto de formação/educação que coloque as famílias da classe trabalhadora em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida, em um novo formato de relações campo e cidade, de relações sociais, de relações entre seres humanos, entre os seres humanos e natureza.

Porém, apesar das questões levantadas no seio do Movimento *Por uma Educação do Campo*, a realidade tem evidenciado e denunciado a lentidão das políticas públicas que buscam garantir a efetivação política e prática desse movimento. Mesmo com a abertura de vários cursos de Licenciatura em Educação do Campo em diferentes Instituições de Ensino Superior do país, estimuladas pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)¹, acreditamos que temos muito a avançar para mexer

¹ O PROCAMPO é uma iniciativa do MEC/SECADI, que conta com apoio da SESU e execução financeira do FNDE. Foi regulamentada pela Resolução/CD/FNDE Nº. 06 de 17.03.2009. Tem como objetivo apoiar financeiramente a implementação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo nas IES de todo o país, voltados para a formação de educadores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo, habilitando professores para a docência multidisciplinar por áreas do conhecimento: Linguagens, Artes e Literatura; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências

no miolo do problema, tendo em vista que estas licenciaturas são destinadas a formar profissionais para atuarem nos anos finais do ensino fundamental, no nível médio, além dos espaços não formais de formação; ficando assim, a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental à mercê de uma pedagogia indiferente as singularidades do campo e aos princípios e concepções que fundamentam o Projeto Político da Educação do Campo, como denuncia Souza e Santos (2007, p. 215)

Outra problemática que envolve o ensino no campo é o modelo urbanizado de educação que é trabalhado com a população rural. O modelo de ensino dos cursos de formação de professores é pensado dentro da dinâmica das relações sociais, políticas e econômicas das cidades. Pouco ou nada nos cursos de formação se trabalha com a educação voltada para a especificidade do campo. Todos estes elementos contribuem para o distanciamento e desvalorização do ensino por parte da população do campo, estabelecendo assim, a exclusão social.

Destacamos que a maior parte dos professores que atuam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental nas escolas do campo ou não tem formação inicial em nível superior ou são egressos dos cursos de licenciatura em Pedagogia que não atendem e nem tocam nas questões que envolvem a educação do campo, como nos falaa Professora Tulipa²,

A maioria dos pedagogos não recebe formação em seus cursos para trabalharem com turmas e professores de classes multisseriadas. Dessa forma cada professor desenvolve a sua prática pedagógica de acordo a sua necessidade.

Destacamos que o perfil dos egressos do curso de Pedagogia é orientado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura. Quanto a isso, Triches (2012, p. 01) esclarece que,

[...] a mudança empenhada no Curso de Pedagogia faz parte de um conjunto maior de reformas do Estado, iniciadas nos anos 1990, tendo em vista adaptações às novas demandas da sociedade capitalista. Mudanças que têm por objetivo servir, primeiramente, ao mercado e, com isso, manter a ordem e o controle da sociedade para que a hegemonia burguesa seja garantida. [...] entre as consequências das reformas educacionais, a partir da década de 1990, estão as da formação profissional nos cursos de graduação – caso do Curso de Pedagogia – que tornaram-se instrumentais, os sistemas de gestão racionalizados, os currículos diversificados e flexibilizados, os tempos e espaços de encontro reduzidos, a relação com o conhecimento relativizada.

Agrárias. Em 2012, através do “Edital de Seleção Nº 02/2012- SESU/SETEC/SECADI/MEC de 31 de agosto de 2012”, convocou-se as IFES e os IFET’s a apresentarem Projetos Pedagógicos de cursos presenciais de Licenciatura em Educação do Campo. De acordo com a Portaria SECADI nº 72, de 21 de dezembro de 2012 (DOU nº 249, 27/12/12, Seção 1, p. 13), um total de 44 cursos de licenciaturas foi aprovado em 32 IES, o que permitirá a abertura anual de 5.280 vagas anuais.

² Nome fictício.

Quanto às Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, temos observado as contundentes críticas que elas têm sofrido por intelectuais críticos da educação justamente por sua epistemologia estar centrada na racionalidade técnica-operacional. Sem falar que dentro de uma concepção sistêmica, as Diretrizes constituem-se num dos elementos da reforma do Estado no âmbito educacional na busca pela adaptação aos imperativos do capital.

A partir dessas considerações questiona-se: quem é esse professor/educador que atua nas escolas do campo? A sua formação tem dado subsídios para que ele possa construir práticas pedagógicas comprometidas com a construção da cidadania das crianças, jovens, homens e mulheres do campo?

Não podemos esquecer que a maioria das escolas do campo brasileiro é constituída por um número elevado de classes multisseriadas, e, o número de matrículas na educação do campo revela o grande quantitativo de alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além da Educação Infantil. De acordo com Lage e Boehler (2013) cerca de 9% dos alunos matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental do Brasil está nas classes multisseriadas, um total de 1.469.152 alunos. Segundo as autoras, o Censo Escolar de 2012 indicava que das 73 mil escolas do campo, mais de 53 mil possuem classes multisseriadas.

Apesar desses números e realidade, as classes multisseriadas representam um grande desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas educacionais, que, infelizmente tem negligenciado as suas formas de existência e encontrado como solução a esse desafio, a gestão de políticas como a nucleação e transporte escolar (MOURA e SANTOS, 2012). O resultado dessas políticas tem sido o esvaziamento do campo, já que, a última década foi marcada pelo fechamento de um grande número de escolas do campo. Alertamos que o encerramento das escolas do campo está diretamente associado à qualidade da educação ofertada nas classes multisseriadas como também, na luta pela sua permanência no campo brasileiro. A extinção das classes multisseriadas representa a extinção da maioria das escolas do campo do Brasil.

As classes multisseriadas caracterizam-se como um “tipo” de organização escolar que reúne alunos de várias “séries”/“ano” e idade num mesmo espaço, e tem sido historicamente sustentada por políticas compensatórias e anômalas as suas singularidades. A estrutura da maioria das escolas nas quais elas funcionam é caracterizada pela precariedade de condições infra- estruturais e de recursos pedagógicos, além do isolamento, da sobrecarga e precarização do trabalho dos professores, situação que tem comprometido o processo de ensino e aprendizagem em suas diferentes dimensões e alimentado a representação negativa quanto à qualidade da educação oferecida nesse contexto. O discurso da falta de qualidade da

educação oferecida nas classes multisseriadas tem sido o argumento do Estado, de gestores educacionais, professores, e até mesmo de famílias dos alunos para legitimar a extinção dessas classes, através do seu fechamento. Desse modo, defendemos que para além da questão da terra, do agronegócio, das relações de trabalho e produção, a realidade das classes multisseriadas deve se constituir também uma pauta de luta e reivindicações dos Movimentos Sociais do Campo, tendo em vista que elas são responsáveis pela iniciação escolar das crianças do campo brasileiro.

As pesquisas e projetos de formação docente que temos desenvolvidos em torno das classes multisseriadas tem cada vez mais confirmado as dificuldades apresentadas pelos professores para exercer a docência nesse contexto, como podemos observar no depoimento de uma professora do Sistema Público de Educação do município investigado, quando fala sobre o trabalho docente no contexto da multissérie:

O trabalho pedagógico nas classes multisseriadas é muito difícil. Às vezes o professor tem que se rebolar, ter jogo de cintura para dar conta do seu trabalho, porque não é fácil mesmo trabalhar nas classes multisseriadas. (Professora Violeta).

Além das dificuldades apresentadas, considerando que grande parte dos egressos do curso de Pedagogia tem sua primeira experiência profissional como “docente” em classes multisseriadas e, tomando o relevante número dessas classes nas escolas do campo da nossa região, e, principalmente no município investigado, questiono o sentido de se pensar a formação para os professores que atuam nessa realidade educacional, no sentido de empreender processos formativos que os “empoderem” de um conjunto de saberes e práticas políticas e culturalmente orientadas que possam dar conta das dinâmicas, singularidades e desafios que a educação do campo e o contexto da multissérie apresentam, como denuncia a Professora Orquídea:

Sabe-se que as escolas aqui do município já teve alguns investimentos para a mudança nas estruturas arquitetônicas, na merenda escolar, em material pedagógico e carteiras. Porém temos uma contradição no que diz respeito à formação de professores que atuam nesse contexto (classes multisseriadas). Em geral, são professores que não condiz com o perfil das escolas urbanas ou que estão em início de carreira, deslocando-se todos os dias da sua casa na zona urbana, para a escola situada na zona rural, sem compreender o contexto em que vive o aluno do campo.

Além disso, os índices educacionais do município em questão têm apresentado um quadro negativo quanto ao desempenho dos alunos oriundos das classes multisseriadas. Esses dados, aliados ao temor e à falta de formação dos professores para lidar com esse universo, têm se constituído num grande desafio na busca de estratégias que consolidem práticas

pedagógicas significativas à aprendizagem desses alunos. Por isso, apontamos para necessidade de processos formativos, no âmbito da formação inicial e continuada, que tome como *locus* de referência o contexto das classes multisseriadas.

Tendo em vista o contexto apresentado, o que observamos é um silêncio do Estado em relação às propostas de formação de professores afinadas ao contexto das classes multisseriadas. As propostas oficiais de formação oferecidas para os professores tem sido aquelas de caráter *delegado*, de cima para baixo, cujo foco é a adequação dos seus saberes e práticas à lógica da regulação. Os sujeitos de nossa pesquisa evidenciam a fragilidade de sua formação inicial e continuada. Assim, a falta de uma formação que atenda as especificidades políticas e pedagógicas desse contexto faz com que os professores recorram aos seus saberes experienciais como possibilidade de autoformação.

Diante do exposto, uma questão que se coloca é pensar em que medida a formação dada nos cursos de Licenciaturas, em especial o de Pedagogia, tem possibilitado aos sujeitos a construção de saberes, competência e identidade profissional voltados para as singularidades da educação do campo, especificamente para o contexto das classes multisseriadas?

Defendemos que o professor que atua nas classes multisseriadas nas escolas do campo deve ter maior preparação cultural e profissional e estar plenamente identificado com o contexto que atua. Ainda chamamos a atenção de que a formação dos professores de classes multisseriadas deve superar a perspectiva instrumental centrada apenas nas questões técnicas da organização do trabalho pedagógico. O debate e formação para os professores que atuam nas classes multisseriadas devem estar alicerçados no “paradigma” do Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo, pois, a distância de seus pressupostos e princípios põe em risco a possibilidade de transgressão ao modelo hegemônico de formação de professores alinhado à lógica do capital.

Tendo em vista que a educação escolar é uma construção social e histórica, e como instituição e organização social, a escola trabalha dialeticamente no sentido de reprodução/produção da ordem e valores sociais, entendemos que o professor, enquanto sujeito/produto dessa organização e das contradições sociais, deve buscar “a verdade reivindicada como empreendimento coletivo por construído aqueles que no momento presente tem como ação profissional introduzir as novas gerações ao conhecimento, aos saberes, à cultura” (ARAÚJO, 2004, p. 21), pois, a docência aqui se reveste de um caráter político e pedagógico importante e fundamental na construção das relações de reprodução ou produção social e, como afirma Araújo, “na direção da construção de uma consciência filosófica e de classe” (op. cit, p. 20).

Assim, questionamos: como instituição social, dentro da conjuntura de ordem neoliberal, a quem tem servido a escola? Que objetivos e finalidades enquanto organização educativa ela tem buscado? A quem em servido o projeto de educação do capital e para o capital? Podemos, dentro dele, pensar num processo de formação de professores e numa prática pedagógica que vise à emancipação dos sujeitos do campo? Qual o espaço que tem o Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo no cenário das políticas educacionais de regulação? Ou melhor, que espaços o Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo pode e está construindo no contexto das políticas educacionais de regulação, no cotidiano das escolas do campo?

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NO CONTEXTO DOS IMPERATIVOS DO CAPITAL: QUE PARADIGMA? QUE EPISTEMOLOGIA?

A crise do capitalismo, o processo de mundialização da economia e o esgotamento do modelo fordista de organização do trabalho provocaram uma tendência mundial de reestruturação e reforma dos Estados Nacionais (OLIVEIRA, 2007). O papel dos Estados Nacionais dentro da conjuntura da acumulação flexível do capital traz sérias implicações para os sistemas educativos em todo mundo. Segundo Maués (2003) a nova lógica neoliberal, provocou mudanças no mundo do trabalho, passando a exigir um novo capital humano e, portanto, uma formação que pudesse dar conta da produção da identidade e do perfil desse trabalhador, agora mais “mais flexível, eficiente e polivalente”. Por isso, o impacto da reforma do Estado e as mudanças no mundo do trabalho trouxeram grandes implicações para o setor educacional, já que a educação que formou para relações de trabalho assentada no fordismo não responde mais pelas demandas da face de acumulação flexível do capitalismo.

Desse modo, a escola passou a ser culpabilizada pelos resultados, insucesso escolar dos alunos e pela falta de articulação entre os conteúdos ensinados e às novas expectativas do mundo do trabalho. Araújo (2004, p. 21) tem destacado certa intencionalidade do Estado brasileiro “em discriminar o professor, principalmente o professor da esfera pública de ensino, visando deteriorar sua posição estratégica de formação de consciências críticas no cerne da sociedade”.

Para Frigotto (apud NUNES 2002, p. 03), o *receituário* indicado pela reforma estatal constitui-se numa “imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial”. Seguindo essa ótica, é

preciso investir na qualidade da educação escolar e na formação dos sujeitos, visando à consolidação do projeto de crescimento econômico.

Nesse contexto, as políticas de formação docente sofrem grandes influências, pois passam a ser orientadas a partir dessa racionalidade, afetando profundamente o trabalho, formação, saberes e identidade docente, indo de encontro às formulações teóricas que possibilitaram um avanço em se pensar essas dimensões para além da racionalidade técnica, já que não é estimulado o envolvimento dos professores com atividades voltadas “para reflexão sobre a finalidade da educação, ou aquelas relativas a leituras de formação geral ou atividades de formação continuada, exceto as que se voltam para um saber-fazer, para ações pragmatistas” (HARGREAVES *apud* HYPÓLITO 2010, p. 1345). Para Frigotto (1996), o projeto alternativo de formação docente “centra-se na idéia de que, em primeiro lugar, vem as pessoas e estas não podem ser sacrificadas em nome da reestruturação produtiva” (p. 01).

Especificamente tratando da Educação do Campo, a investida das políticas públicas oficiais tem, geralmente, se revestido de um caráter urbanocêntrico e alienígena às singularidades e ao contexto sócio-cultural desses territórios, impossibilitando assim a consolidação de uma educação *do/no* campo. Neto (2009, p. 25-26) argumenta que

[...] as relações sociais no campo brasileiro, neste novo século, apresentam, basicamente, dois projetos políticos em disputa: de um lado, o agronegócio, que se apresenta como “globalizado e moderno” e, de outro, o camponês que, apesar de produzir boa parte dos alimentos para consumo do Brasil, é considerado retrógrado. [...] Assim, o modelo capitalista de agricultura, no campo da educação, também defenderá a formação capitalista, centrada na competição, na formação para o “mercado de trabalho”, na “eficiência produtiva”, na “integração ao sistema” e no individualismo. Já o modelo camponês, alternativo ao modelo do agronegócio, apresenta o potencial de um projeto de educação também alternativo ao modelo competitivo deste. [...] Como são propostas antagônicas, devem defender pedagogias que sejam adequadas aos seus interesses políticos pedagógicos.

A partir das considerações apresentadas, podemos afirmar que as políticas educacionais de regulação representam o projeto social do agronegócio e se traduz em práticas educacionais hegemônicas. As políticas oficiais têm se preocupando grandemente em atender o desenvolvimento das *competências* e *habilidades* necessárias para formar o *aluno-produto* da mercoescola que a sociedade capitalista necessita para o seu ajuste estrutural.

As políticas nacionais de formação docente têm seguido uma tendência internacional, na qual a formação docente tem procurado atender certos padrões de competência, necessários à ordem e ao mundo produtivo (SILVA, 2008), apesar de alguns discursos dessas políticas construírem narrativas que apelem para o caráter crítico e reflexivo dessa formação. Desse modo, insistimos numa leitura mais crítica e cuidadosa do contexto de produção das mesmas

e do referencial epistemológico que as tem sustentado, pois, em nome da superação da perspectiva tradicional de formação docente, escondem-se perspectivas ideológicas neoconservadores sob o manto de possibilidades progressistas. Este é o caso das Pedagogias do “aprender a aprender”.

As pedagogias do “aprender a aprender” oferecem em sua aparência ideias, práticas superadoras e inovadoras das formas e conteúdos da educação escolar, bem como da formação de professores. O curioso é que, por conta do caráter sedutor e da pseudocrítica que faz às pedagogias hegemônicas do capital, essas pedagogias são muitas vezes incorporadas sem maiores críticas por parte dos professores (DUARTE, 2000, p. 14).

Esclarecemos que as concepções teóricas assentadas na pedagogia do “aprender a aprender” são de cunho liberal, de base escolanovista e cognitivista, e que, apesar de tecer críticas à pedagogia tradicional, ao negligenciar questões de ordem político-social, não subverte sua lógica (DUARTE, 2000; SILVA, 2008). Ao centrar a educação na capacidade individual, essas teorias esquecem-se da dimensão coletiva, social e histórica, e principalmente dos determinantes e condicionantes históricos que afetam a reprodução/produção da existência humana; aspectos tão precisos na formação e na prática pedagógica dos professores do campo. Para Santos (2013, p.30) essas teorias,

Concebem a educação como um instrumento de equilíbrio e busca de consensos para a superação dos problemas socioeconômicos sem analisar radicalmente os problemas dos modos de produção e da tomada de poder pela classe proletária. Na concepção da Escola Nova, a sociedade é harmoniosa, tende a integração dos seus membros e funciona como uma espécie de corpo biológico. O ideário escolanovista é atualizado no final do século XX e consolida-se como fundamento teórico das pedagogias contemporâneas.

Duarte (2000) e Santos (2013) tem tecido várias críticas aos princípios do “aprender a aprender” como fruto do ideário da educação do novo milênio. Para os autores, essa lógica está assentada nos fundamentos das pedagogias neoprodutivistas, do escolanovismo, do neotecnicismo e do neoconstrutivismo. Santos (2013, p. 33) reforça essa crítica ao afirmar que as pedagogias do “aprender a aprender”, estão fortemente ligadas ao “ideário pós-modernista e à direção neoliberal das teorias em educação”. O referido autor ainda pontua que essa conjuntura tem contribuído para a *desintelectualização* do professor, já que na lógica do aprender a aprender, há um esvaziamento e recuo da teoria nos currículos de formação de professores, ou seja, as formas tradicionais são consideradas inadequadas para a formação dos docentes em sua atuação profissional. Nessa perspectiva, exigem-se uma formação que os torne proativos, eficientes e operacionais (SILVA, 2008).

Destarte, outra crítica que se faz a essa conjuntura é a adoção da “Pedagogia das Competências” como concepção teórica para fundamentar os processos de formação de professores. Para Silva (2008) a palavra competência tem estado no centro das propostas de reformas curriculares em diferentes contextos e países. A autora pontua a necessidade de tensionar e fazer uma leitura crítica sobre esse termo no sentido de compreendamos a sua natureza, origem, evolução e caráter histórico para que o termo não se torne “lugar-comum” nos discursos pedagógicos. Desse modo nos cabe perguntar quais os sentidos e significados da palavra *competência* nos discursos pedagógicos?

Santos (2013) chama a atenção para a necessidade de analisar o seu sentido. De acordo com Maués (2003, p. 106) “A utilização da pedagogia das competências na formação de professores está ligada às exigências das indústrias e dos organismos multilaterais”, justamente por seu foco central residir no seu caráter pragmático, ou seja, a mobilização de recursos cognitivos para resolução de problemas. Ademais, a noção de competência tem sido rebatida por ser portadora de uma concepção instrumental da formação humana e assim, tem orientado a emergência de práticas educativas que priorizam processos de adaptação do homem a sociedade, já que, pode contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado e primar pelo senso comum como lógica orientadora das ações humanas, reduzindo o sentido do conhecimento à dimensão prática (MAUÉS, 2003; RAMOS, 2001; SANTOS, 2013, DUARTE, 2000). Seguindo esse raciocínio crítico, Pereira (2012, p. 70) coloca que:

Isto considerado permite compreender as artimanhas do capital na educação e pressupõe observar que as propostas das diretrizes curriculares para a formação de professores com base em “competências” têm sua ênfase na “qualificação” técnica do professor e, portanto, em conteúdos a-históricos e descontextualizados, deixando de lado a sua formação como pessoa e como cidadão, o que requer, em contraposição, uma formação política que permita ao profissional da educação a compreensão das questões socioeconômicas envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, possibilitando-lhe autonomia para tomar decisões lúcidas no contexto em que se insere, respondendo aos interesses sociais.

Desse modo, seguindo a lógica acima exposta, a formação dos professores que atuam na educação do campo, principalmente no contexto das classes multisseriadas tem se distanciado do conhecimento científico, filosófico, sociológico e principalmente político da realidade, já que, a concepção de *competência* constitui-se a categoria central para a formulação das políticas e dos cursos de formação de professores no Brasil (SANTOS, 2013).

Problematizando a educação oferecida as populações que vivem no campo, presenciamos a lógica tecnicista neoliberal buscando impor às escolas e ao currículo das

escolas do campo um modelo de educação e de formação docente alienígena a esta realidade. As observações assistemáticas e contato inicial no interior das escolas multisseriadas investigadas têm permitido identificar alguns mecanismos de controle do trabalho docente na sala de aula, dificultando a gestão do trabalho pedagógico na perspectiva da educação do campo, uma vez que, os professores tem que seguir o *script* das políticas de regulação. Existe muita pressão por parte da gestão educacional para a produção de resultados na busca de atingir os indicadores do IDEB. Os professores têm que buscar, a qualquer custo, elevar a média de suas escolas.

Aos discutirmos sobre a importância dos saberes experienciais dos professores como elemento de ressignificação da prática pedagógica no contexto das classes multisseriadas, um dos professores, sujeito de nossa pesquisa usou a metáfora dos “óculos de terceira dimensão(“3D”) para fazer referência aos impactos e pressão das políticas de regulação do Estado no interior da escola. Ele enfatiza para a perda da autonomia dos professores ao afirmar que tem que usar cotidianamente os “*óculos 3D*”(aqui metafórica e analogamente, os óculos significam o olhar e a lógica do Estado sobre a Educação)para fazer a leitura da educação e conduzir sua prática a partir da ótica do Estado, daquilo que imposto de cima para baixo. Prossegue afirmando que em educação só é válido aquilo que é visto pela lente das políticas educacionais de regulação. Outros olhares continuam ofuscados pelo simulacro dessas lentes, revelando assim, a exterioridade do professor frente ao seu saber e aos saberes que são instituídos na escola (TARDIF, 2002).

CONSIDERAÇÕES

Apesar da representação negativa que as classes multisseriadas têm carregado e, até mesmo a “judicialização” de sua realidade, pois, encontramos em diferentes localidades do País ações judiciais que determinam seu fechamento, nossa postura política é pela defesa dessas classes presentes no campo brasileiro. Elas devem resistir às políticas que tem provocado seu fechamento. Essa resistência deve ser feita como um processo de transcendência a organização curricular que as tem orientado.

Acreditamos que o problema não é a constituição heterogênea das classes multisseriadas, mas, a falta de uma formação que leve os professores a superar sua atual lógica curricular que desconsidera a diversidade de tempos, idades e ritmos que a compõe, “orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que subvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das populações do campo, diminuindo sua autoestima e

descaracterizando suas identidades” (HAGE, 2011, p. 101). Ressaltamos que a diversidade apresentada pelo contexto da multisseriada evidencia a

[...] possibilidade de desenvolver um processo educativo diferente, em que alunos de diversas faixas etárias e experiências podem participar/criar formas coletivas de apropriação do conhecimento. É preciso repensar a organização secular da instituição escola, os tempos e espaços fragmentados diferentes. (SOUZA & SANTOS, 2007, 213).

A partir das considerações acima apontadas, destacamos que essa discussão sobre a formação inicial de professores para as classes multisseriadas torna-se um imperativo diante de sua presença marcante no cenário educacional brasileiro e devido a sua importância política para os povos que vivem no campo.

Ademais, essa formação precisa ter como referência o sujeito professor, superando sua forma delegada e alienígena. Consideramos que o Projeto Político-Pedagógico para a Educação do Campo coloca o professor como um sujeito que deve atuar na perspectiva de um intelectual orgânico e não como um mero reproduzidor e expectador como “quer” as políticas de regulação. E, sendo a Educação é uma prática social e, para Tardif (2002, p. 56), “toda prática social é, de certa maneira, um trabalho cujo processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador”, defendemos que o trabalho docente nas escolas do campo, no contexto das classes multisseriadas deva ser realizado por um tipo de professor cuja identidade foge aquela produzida pela lógica das políticas neoliberais. Um professor que possui segundo Araújo (2004, p. 22),

A atitude de resistir aos valores “dominantes no âmbito da escola, formulando, a partir de sua experiência, novos valores, mediatizando a construção de um processo educacional de vanguarda comprometida com os reais anseios das camadas populares da sociedade.

Dessa forma, defendemos que o Projeto Político da Educação do Campo só poderá atuar de forma contra-hegemônica no interior do projeto do capital se construir “as brechas” para tal ação. Apontamos que uma das “brechas” é a formação docente. Uma formação que se constituía num processo que vá além dos parâmetros estabelecidos e impostos pelas políticas neoliberais, que leve em consideração os diversos aspectos da vida do professor; isso implica o conhecimento do contexto social, base curricular articulada com a teoria e com a prática garantindo aos professores do campo, “o direito ao conhecimento inalienável” (MAUÉS, 2003), e, que possa trazer impactos diferenciados no modo de agir e pensar desses profissionais desde as lutas por condições dignas de trabalho, a valorização profissional, entre

outros, cujo impacto maior seja a qualidade que a educação do nosso país merece, e não o que o sistema neoliberal determina.

As considerações acima indicam que as possibilidades de melhoria na qualidade da Educação do Campo dependem de um posicionamento crítico das políticas de formação de professores do campo e, conseqüentemente de uma gestão do trabalho pedagógico que busque afirmara heterogeneidade das práticas pedagógicas dos professores do campo de classe multisseriada. Isso vai depender da realização

De projetos institucionais de formação específica que desenvolva um saber científico e uma postura norteada pela busca constante da análise das condições histórico-políticas. Essa prática modificará o contexto de isolamento e alienação em que as populações rurais estão inseridas. (ARAÚJO, 2004, p. 22).

Dessa forma, questionamos qual a epistemologia que deverá sustentar a formação dos professores do campo? Obviamente esta epistemologia deve nascer e estar intrinsecamente vinculada aos princípios que ancoram o Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo. Portanto, é com base nesses princípios que as políticas e os processos de formação de professores do campo devem estar alicerçados. Tais princípios trazem a necessidade de se buscar outras pedagogias como sustentáculo e ancoragem epistemológicos dessa formação. Pedagogias que tem como base as teorias críticas de educação “baseadas na visão de que a sociedade atual se estrutura sobre relações de dominação, preconizam a necessidade de superação dessa sociedade”. Portanto, o processo de formação transcende a lógica da adaptação mecânica, para um processo de constante reinvenção dialética ao mundo. Assim, formar, educar sujeitos do campo implica transformar as circunstâncias sociais desumanizadoras e, acima de tudo preparar os sujeitos para serem os protagonistas destas transformações (SILVA, 2013).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, W. P.. *Práticas pedagógicas no meio rural*. Mabaus: EDU/FAPEAM, 2004.

BALL, S.J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a02n126.pdf>.

CALDART, R. C.; PEREIRA, I. Brasil; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012, pp. 545-553.

DUARTE, A. Políticas educacionais e o trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Políticas Públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte. MG: Fino Traço, 2011.

DUARTE, N.. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Autores Associados, 2000.

FRIGOTTO, G. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da & GENTILI, Pablo (org.). *Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília, CNTE, 1996.

HAGE, S. A. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, abr., 2011, pp. 97-113. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2569/1760>

HYPOLITO, Á. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, 2010.

LAGE, A. C. M e BOEHLER, M. Multissérie em questão. In: *Letra A: Jornal do Alfabetizador*. Belo Horizonte, outubro/novembro de 2013- ano 9-n. 36.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, março/2003, pp. 89-117.

MOURA, T. e SANTOS, F. J. S. dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. *Revista Debates em Educação*, UFAL, Maceió-AL, Vol. 4, No 7 (2012). Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/403>.

NETO, A. J. M. Formação de Professores para Educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. ANTUNE-ROCHA, M. I; MARTINS, A. A. (Orgs.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte; Autêntica, 2009, p. 25-38. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 1).

NUNES, C. do S. C. *Pedagogia das competências e suas implicações para a formação de professores no Brasil: O CENÁRIO*. Disponível em: http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.3/GT3_4_2002.pdf. Acesso em 12 de Nov. de 2012.

OLIVEIRA, D. A. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007 355. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

PEREIRA, S. M. Educação Básica e formação docente no contexto das exigências do mundo do trabalho: a formação por competências em análise. *Cadernos de Educação*, n. 33, 2012.

RAMOS, M. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, C. F. *O aprender a aprender na formação de professores do campo*. Campinas-SP: Autores Associados; Vitória da Conquista-BA: Edições UESB, 2013.

SILVA, M. R. da. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, S. A. *Desafios para a formação de sujeitos sócio-históricos na educação camponesa*. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/simonearaujo.pdf>. Acesso em 12 de nov. de 2013.

SOUZA, M. A.; SANTOS, F. H. T. *Educação do campo: prática do professor em classe multisseriada*. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 211-227, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1585&dd99=view>

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TRICHES, J. *As Diretrizes do curso de Pedagogia: aproximações com as diretrizes educacionais de organizações multilaterais*. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2882/519>. Acesso em 30 de agosto de 2014.