

## DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA AO PROGRAMA SABERES DO CAMPO: UMA ANÁLISE DA PROPOSTA METODOLÓGICA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO MUNICÍPIO DE QUIXABEIRA-BA

Éden Santos de Castro <sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta uma análise da transição entre o Programa Escola Ativa e o Programa Saberes do Campo nas escolas multisseriadas de Quixabeira-BA. Esta pesquisa foi realizada a partir da problemática: De que maneira a transição entre a proposta metodológica do Programa Escola Ativa e a implementação do Programa Saberes do Campo contribuiu para a melhoria do trabalho pedagógico das escolas multisseriadas de Quixabeira? Para responder a este questionamento buscou-se refletir sobre a contribuição da transição entre o Programa Escola Ativa e a implementação do Programa Saberes do Campo nas escolas multisseriadas de Quixabeira, discutir sobre as possibilidades e desafios da ação docente em classes multisseriadas, analisar a implementação do programa escola ativa no município de Quixabeira, descrever as ações pedagógicas do Programa Saberes do Campo para as escolas multisseriadas do município de Quixabeira e refletir sobre a contribuição do Programa Saberes do Campo para as escolas multisseriadas de Quixabeira. Baseada nos referenciais de SAVIANI (2004), MARTINS e MARSIGLIA (2010), ARROYO (2011), a pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada através de observações e análise de documentos e constatou que a transição entre o Programa Escola Ativa e o Programa Saberes do Campo contribuiu positivamente para o trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas do município de Quixabeira porque auxiliou na formação dos professores de classes multisseriadas para atuarem como formadores de alunos-pesquisadores, oportunizando o acesso introdutório à pesquisa e à ciência, ao mesmo tempo em que valorizando os saberes locais e globais historicamente construídos pelos indivíduos, pelas comunidades e pela humanidade.

**Palavras-chave:** Educação do Campo, Escola Multisseriada, Programa Escola Ativa, Programa Saberes do Campo.

### INTRODUÇÃO

A garantia do direito de uma educação para todos conquistada pela intensificação das lutas sociais abre à população brasileira um cenário de respeito e adequação educacional às singularidades culturais e regionais. Nessa perspectiva surge também a garantia de uma educação do campo e no campo, com qualidade e valorização dos saberes próprios desse povo, devendo ser definida, como garantem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, parágrafo único,

[...]pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 4)

<sup>1</sup> Doutorando em Educação pela Universidad Nacional de Rosario - AR, [edendecastro@live.com](mailto:edendecastro@live.com).

Sendo assim, essas temáticas norteadas pelas Diretrizes tornam-se de urgente relevância para realização de ações pedagógicas que redimensionem a formação dos professores das escolas do campo, podendo assim atender a tais exigências e garantindo a realização de um trabalho onde as funções docentes se ampliem, visando a formação de alunos-pesquisadores que, em conjunto com os professores, possam ir a campo analisar, refletir e dialogar com a sua própria realidade em paralelo com a realidade global na qual também estão inseridos para, assim, poder efetivar o direito de igualdade pautado na diversidade e singularidade dos povos.

Esta pesquisa pretendeu realizar uma análise sobre a transição entre a aplicação do Programa Escola ativa, que dava suporte metodológico e didático aos professores de classes multisseriadas, e a implantação do Programa Saberes do Campo, de iniciativa do município de Quixabeira a partir da seguinte questão: De que maneira a transição entre a proposta metodológica do programa escola ativa e a implementação do programa saberes do campo contribuiu para a melhoria do trabalho pedagógico das escolas multisseriadas do município de quixabeira?

Para responder a este questionamento foi necessário refletir sobre a contribuição da transição entre a proposta metodológica do programa escola ativa e a implementação do programa saberes do campo para as escolas multisseriadas do município de quixabeira, discutir sobre as possibilidades e desafios da ação docente em classes multisseriadas, analisar a implementação do programa escola ativa no município de Quixabeira, refletir sobre a contribuição do Programa Saberes do Campo para as escolas multisseriadas do município de Quixabeira e descrever as ações pedagógicas do Programa Saberes do Campo para as escolas multisseriadas do município de Quixabeira.

Baseada nos referenciais de SAVIANI (2004), MARTINS e MARSIGLIA (2010), ARROYO (2011), a pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada através de observações e análise de documentos e constatou que a transição entre o Programa Escola Ativa e o Programa Saberes do Campo contribuiu positivamente para o trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas do município de Quixabeira porque auxiliou na formação dos professores de classes multisseriadas para atuarem como formadores de alunos-pesquisadores, oportunizando o acesso introdutório à pesquisa e à ciência, ao mesmo tempo em que valorizando os saberes locais e globais historicamente construídos pelos indivíduos, pelas comunidades e pela humanidade.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa descrita neste trabalho pretendeu uma investigação que contou com a revisão bibliográfica sobre o tema da pesquisa, bem como de observações e análise de documentos. Yin afirma a necessidade da revisão bibliográfica ao falar que "o caminho começa com uma revisão minuciosa da literatura" (YIN, 2010, p. 23), pois ela serve não para "determinar as respostas sobre o que é conhecido sobre um tópico" mas para "desenvolver questões mais perspicazes e reveladoras sobre o mesmo tópico" (YIN, 2010, p. 35).

A revisão bibliográfica deste estudo iniciou após definição do tema, a partir de seleção das literaturas próprias para a construção da base metodológica da pesquisa, leituras dos autores de referência sobre Educação do Campo e classe multisseriada, estritamente necessários à construção desta teoria e à compreensão sobre aquilo que era necessário refletir, criar e descrever através da produção de fichamentos e resumos. Esta parte de estrita importância durante o percorrer da pesquisa foi realizada com base na ideia de Macedo quando diz que "para o pesquisador qualitativo, não há quadro teórico inquestionável" (MACEDO, 2009, p. 92), ou seja, as leituras não podem ser compreendidas pelo pesquisador como verdades a serem seguidas, mas sim como inspiração para que outras verdades surjam.

Outra fonte de evidência escolhida para este estudo de caso foi a análise de documentos. Yin (2010, p. 140) nos diz que "os artefatos podem ser coletados ou observados como parte de um estudo de caso" e podem ser "um dispositivo tecnológico, uma ferramenta ou instrumento, uma obra de arte ou alguma outra evidência física". Bardin (2011, p. 125) diz que "a escolha de documentos depende dos objetivos" e, no caso desta pesquisa, os documentos analisados foram os relatórios das reuniões do Programa Escola Ativa e do Programa Saberes do Campo, as propostas de cada programa e demais instrumentos de planejamento e organização pedagógica da equipe gestora. A coleta e análise desse material ocorreu durante o ano de 2015. Todo o material documental utilizado nesta pesquisa foi produzido no período de 2010 a 2012.

## **DESENVOLVIMENTO**

Durante muitos anos o Brasil foi sustentado predominantemente pelo trabalho realizado no seu meio rural, até que com o advento da industrialização o movimento econômico passou a girar em torno de grandes cidades, desvalorizando a produção agrícola e

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

obrigando muitos camponeses a deixarem seu trabalho no campo para buscarem melhorias de vida nos grandes centros urbanos que começavam a surgir no território nacional. Disso resultou também a imagem fortemente estabelecida que supervaloriza a produção industrial em detrimento da imagem da produção camponesa que passa a ser vista como sinônima de atraso e inferioridade. Dessa forma, a educação oferecida nas cidades também adquire referência fazendo com que as escolas e o ensino das populações do campo, lá no próprio campo, fossem esquecidas.

Em relação à Educação do Campo, toda essa garantia de direitos de igualdade ainda não é suficiente para efetivar e garantir, à população do campo, o direito a uma educação que consiga manter com dignidade o cidadão camponês em sua localidade. Isso acontece também pelo fato de que a legislação mantém em suas terminologias fortes indícios de preconceito que ainda afirmam o favorecimento de uma educação urbana. Um exemplo disso é possível perceber na atual Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, em seu artigo 28, que contém a seguinte afirmação:

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

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

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. (BRASIL, 2000, p. 21)

No discorrer dos enunciados acima, o discurso recai sobre “adequações” e “adaptações” da educação à realidade do campo, colocando a cultura urbana como parâmetro, como referencial inicial e suporte aos ajustes necessários para que a educação no campo se faça. A garantia desse direito pode ser considerada um avanço, tendo em vista que por muitos anos pouco se havia pensado a respeito dessa especificidade de povo e educação, mas Arroyo (2011, p. 8) nos provoca com a seguinte reflexão: “a escola do campo teria que ser apenas um remedo da escola da cidade?” “Adequar” e “adaptar” são insuficientes para o atendimento a uma realidade que necessita de reflexões em sua essência e complexidade, pois, como afirma também Arroyo (2004, p. 19), “[...] a garantia do direito do povo à instrução e à educação ainda tem de ser defendida com a ênfase que merece”.

O que tem se presenciado ainda nos dias atuais é um modelo de educação que não contempla a real necessidade de um povo e que reproduz o mesmo modelo de educação que perpetua há muitos anos e que não mais atende aos desejos da sociedade contemporânea. Para tanto, é necessário “reconfigurar o território dos currículos” (ARROYO, 2011, p. 12), e mais

ainda, é preciso que existam outros movimentos, não somente aqueles em favor do direito à educação, mas também que lutem pela melhoria da qualidade da educação que recebem:

Movimentos que pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. Que pressionam, ainda, para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, história e culturas. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência. (ARROYO, 2011, p. 11)

Reconfigurar o currículo é uma necessidade urgente da educação como um todo, mas como a discussão aqui perpassa por uma reflexão sobre a educação do campo essa urgência recai principalmente sobre as escolas que possuem classes multisseriadas, onde, segundo o INEP<sup>2</sup> (2007), estudam 1,3 milhões de alunos.

As classes multisseriadas possuem uma configuração totalmente diferente das classes regulares urbanas, mas devido à referência de qualidade ainda estar focado no modelo seriado urbanocêntrico, a metodologia utilizada nelas ainda é, em grande parte das escolas do campo, a mesma utilizada nas escolas regulares seriadas. Uma sala de aula onde estão matriculados alunos de várias séries diferentes em que o professor trabalha com eles dividindo-os por grupos-série, torna-se uma educação que perpetua a divisão e a desigualdade.

Esse pensamento fincado na divisão da turma em grupos-série provém da psicologia tradicional que buscava, segundo Martins e Marsiglia (2010, p. 179) “‘explicar’ o indivíduo a partir dele mesmo”, ou seja, que o ser era controlado essencialmente por fatores interiores numa linealidade de fases biologicamente determinadas, fato este que fundamentou grande parte das teorias pedagógicas. Assim, a escola moderna começa a agrupar os indivíduos em séries e idades iguais acreditando que dessa forma o professor poderia trabalhar com vários indivíduos ao mesmo tempo e de uma única maneira, como se fossem todos iguais.

Saviani (2004, p. 47) nos afirma que nesse modelo de organização da aprendizagem o professor atua em sala de aula percebendo o que ele denomina de “aluno empírico” e não o “aluno concreto”. Mesmo assim muitos acreditam que um professor, por ter numa única sala de aula alunos da mesma idade, está em vantagem, uma vez que supostamente esses alunos estariam num mesmo nível de aprendizagem. Esse pensamento fincou-se culturalmente nos professores de classes seriadas, pensando estes estarem em posição de vantagem em relação aos professores de classes multisseriadas por terem numa mesma sala alunos com idades diferentes e níveis cognitivos diferentes. Outro fator que caracteriza a falta do reconhecimento do “aluno concreto” é a ideia de que o professor de uma classe seriada apenas necessita de um plano de aula para a execução do trabalho e que os professores multisseriados, por receberem

---

<sup>2</sup> Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais.

numa mesma sala alunos de várias séries diferentes, necessitariam de um plano para cada série.

Este é um pensamento complexo que exige uma profunda reflexão sobre segregação/agregação de alunos. O professor de uma classe seriada necessita, para reconhecer o “aluno concreto”, perspectivar a turma como um agrupamento de crianças que estão numa mesma série, com a mesma idade, mas que possuem níveis, estruturas e ritmos cognitivos diferentes uns dos outros. Ou seja, em relação à aprendizagem, mesmo o professor de uma classe seriada, possui alunos com níveis diferentes, o que caracteriza de maneira expressiva que o pensamento de que existem classes “puras”, homogêneas, com alunos iguais, é um equívoco pedagógico e podemos dizer que esse pensamento não atende às exigências de uma sociedade pós-moderna.

Por outro lado, o professor de uma classe multisseriada, para reconhecer o “aluno concreto”, necessita abandonar a segregação de alunos por grupos-série e agregá-los em grupos multisseriados, buscando reconhecer conforme Fino (2001, p. 4) “o papel do outro social no desenvolvimento da criança” visando, no direcionamento do trabalho pedagógico, auxiliar o aluno a construir seu conhecimento tendo em vista a complexificação crescente e abstrata que esse olhar necessita pois, como afirma Vygotsky (2007, p. 55), “o desenvolvimento, neste caso, como frequentemente acontece, não se dá em círculo, mas em espiral, passando por um mesmo ponto a cada nova revolução, enquanto avança para um nível superior”.

Nessa forma de organização em grupos multisseriados o professor pode contar com o auxílio de alunos que podem atuar nos grupos como um “par-tutor” (FINO, 2001, p.55) nesse processo que deve acontecer através da “interação inter-pares” (FINO, 2001, p. 5), reconhecendo os próprios conhecimentos por ele(s) construídos através da atividade de criação autônoma com auxílio de um modelo de ensino que não instrui o aluno, mas que é responsável pelo protagonismo da criança e de sua autonomia no processo de construção de conhecimentos. A partir da interiorização, o aluno-autor está pronto para “iniciar um novo ciclo de aprendizagem a um nível cognitivo mais elevado” (FINO, 2001, p. 5).

Apesar do discurso de que a educação no campo deveria ser uma simples adaptação da educação urbana, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, por outro lado, também oportuniza que as instituições escolares possam romper com esse princípio homogeneizador da visão de que a verdadeira aprendizagem só acontece através dos indivíduos separados por idades e séries e garante, em seu texto, a “organização escolar por ciclos” e a “progressão continuada” (BRASIL, 2000, p. 17) Outro fator importante para o sucesso do trabalho pedagógico é o fato

de que o aprendizado, por ser complexo, necessita que os conhecimentos trabalhados em cada série estabeleçam uma relação lógica e uma articulação coerente entre si e também que a aprendizagem não acontece de maneira uniforme entre os alunos. Para essa real necessidade, mais eficaz seria que esse processo fosse acompanhado de maneira articulada, através de um planejamento horizontal, que contemple as necessidades dos aprendizes também a longo prazo. Sob essa reflexão, seria coerente pensar que o professor da classe multisseriada teria então mais oportunidades de acompanhar e orientar o processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que o mesmo tem a oportunidade de orientá-los durante vários anos?

Fica então uma pertinente reflexão de Arroyo sobre sua própria experiência enquanto aluno de uma classe multisseriada:

Quero dizer a vocês uma coisa: estudei numa classe multisseriada, aliás, nem se falava em multisseriada, nunca tinha ouvido falar em série. A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola seriada urbana fosse boa, o modelo; e a classe multisseriada fosse algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada do campo. Por favor, não cometam esse disparate. Não tragam para o campo a estrutura seriada urbana [...] Vocês sabem que o sistema seriado está acabando no mundo inteiro já faz muito tempo. [...] Por favor, não transfiram isto para o campo (ARROYO, 2004, p. 83).

Por fim, a educação do campo não pode ser uma educação seletiva, mas necessita ser uma educação onde na relação entre ensinar e aprender haja comunhão e partilha, e nessa visão que deve existir entre ensino e respeito às singularidades é que, de fato, a verdadeira educação se faz.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O programa Escola Ativa começou a ser implantado no município de Quixabeira em Janeiro de 2010 quando foi escolhido um técnico para participar dos seis módulos de capacitação (realizados pela FAGED-UFBA) em Salvador no decorrer do ano. Uma das exigências do MEC para a participação do técnico era que este precisava possuir graduação completa em qualquer curso de licenciatura e ser funcionário do quadro efetivo do município. Porém a Secretaria Municipal de Educação enviou uma pessoa que não se enquadrava em nenhuma dessas duas exigências do MEC e, por conta disso, no início do segundo semestre o município foi notificado de que deveria fazer a troca desse técnico para alguém que atendesse características exigidas.

O primeiro técnico já havia ido a três módulos de capacitação e até o mês de junho ainda não havia realizado nada no município. Alguns professores conheciam o programa, mas a maioria sequer sabia do material que já estava disponível. Com o envio, em julho, do novo

técnico ao módulo IV, o momento de formação com os professores do programa foi marcado e os professores puderam receber instruções em relação ao programa e receber também o material de cada turma.

No módulo V do Programa Escola Ativa, realizado em Salvador no período de 20 a 24 de setembro de 2010, a coordenação do evento notificou ao município de Quixabeira que, até então, apenas relatórios dos meses de Janeiro e Fevereiro de 2010 haviam sido enviados, estando o município em dívida dos relatórios dos meses de março, abril, maio e junho, uma vez que os relatórios de julho e agosto haviam sido entregues na data da notificação (durante o módulo V). Para a regularização da situação, e após explicação dos reais motivos do não envio dos relatórios, foi proposto o envio deste relatório (constando os meses de março a junho) como um resumo geral sobre o andamento do Programa Escola Ativa no município de Quixabeira.

Com a criação do Departamento de Gestão Escolar e Pedagógica, no final de 2010, o município de Quixabeira passa a ter uma proposta pedagógica definida e bem articulada, conseguindo estabelecer uma forma de planejamento interdisciplinar atendendo às necessidades básicas das instituições escolares em sua realidade, bem como a uma das exigências do Programa Escola Ativa que era a “organização interdisciplinar dos conteúdos e da relação que se busca estabelecer entre o conhecimento que os estudantes trazem de suas experiências comunitárias e dos conteúdos da aprendizagem escolar” (BRASIL, 2005). Com isso, na jornada pedagógica 2011, os professores do Programa Escola Ativa participaram do planejamento com o material didático exclusivo do programa feito a partir de uma reorganização dos conteúdos, buscando um diálogo entre as disciplinas planejadas no objetivo de facilitar a compreensão dos alunos, dando maior sentido ao programa no momento das aulas.

O Departamento de Gestão Escolar e Pedagógica supriu a ausência de um técnico no município durante os meses de 2011 em que este não havia sido escolhido, estando à disposição dos professores numa sala da Biblioteca Municipal de Quixabeira que funcionava como o microcentro exigido pelo programa Escola Ativa para a “troca de experiências, a oportunidade para educadores se organizarem e construírem novos conhecimentos, bem como discutirem dificuldades em relação ao processo ensino-aprendizagem e à metodologia adotada” (BRASIL, 2005). Dessa forma, o município de Quixabeira garantiu a continuidade do programa com consciência responsável de suas atribuições que, segundo o Projeto Base do Programa Escola Ativa, eram:



Ao município, por sua vez, deverá organizar e manter os microcentros, garantindo a formação continuada dos educadores, garantir o deslocamento e presença dos formadores nas atividades de formação e criar formas de acompanhamento, monitoramento e avaliação do Programa no âmbito local. (BRASIL, 2005, p. 35)

O objetivo geral do Programa Escola Ativa era “melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo” (BRASIL, 2005). Para que isso acontecesse era necessário que todos os envolvidos no processo cumprissem restritamente o seu dever frente ao Programa. A União, os Estados, os Municípios, os técnicos e por fim os professores deveriam ter claras as suas atribuições e fazerem cumprir tudo aquilo que lhes era de responsabilidade.

Nesse sentido, o município de Quixabeira recebeu todo o material do Programa mostrando assim que União e Estado fizeram com que as coisas caminhassem para o rumo desejado. Como citado anteriormente, em relação às atribuições do Município, Quixabeira cumpriu com o que estava descrito no Projeto Base do Programa. Alguns professores se adaptaram bem ao planejamento, fazendo cumprir com suas responsabilidades. Algumas escolas construíram seu cantinho de aprendizagem bem organizado, onde os alunos tinham acesso a todo o material. Outras, mesmo sem os cantinhos, deixam o material disponível aos alunos para que manuseassem e interagissem. Alguns professores também utilizaram os cadernos de ensino-aprendizagem.

Partindo dessa perspectiva é notável que o compromisso de todas as partes envolvidas no processo era de estrita importância para que o Programa pudesse cumprir seus objetivos e garantir uma melhoria significativa nas escolas do campo com classes multisseriadas. Mais que isso, era urgente que todos se posicionassem em defesa dos que são o foco central de todo esse processo.

Por fim, ao final de 2011 o Ministério da Educação extinguiu o Programa Escola Ativa e, em Nota Técnica 002/CGEC/SECADI/MEC<sup>3</sup>, anunciou o seguinte:

4 – Em 2011 foram realizadas reuniões técnicas para implantação das ações previstas no Decreto 7.352/2011, que institui a política de educação do campo. Nesse processo, novos programas e ações serão desenvolvidos a partir do lançamento do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e os que estão em curso estão sendo reestruturados.

5 – O Programa Escola Ativa está sendo finalizado e será substituído pelo Programa Escola da Terra, ampliando seu alcance para escolas seriadas, contemplando mudanças na concepção pedagógica.

6 – Considerando este contexto definem-se as seguintes orientações referentes às questões que estão sendo levadas pelos Estados, Municípios e IPES.

6.1 – Distribuição de materiais:

- Para que o trabalho pedagógico não seja interrompido, neste momento de transição para o Programa Escola da Terra, os Estados e Municípios poderão

---

<sup>3</sup> Brasília, 31 de janeiro de 2012.

continuar suas atividades com a proposta pedagógica do Programa Escola Ativa, até o lançamento e adesão do novo Programa.

#### 6.2 – Microcentros:

- As reuniões dos microcentros poderão ter continuidade sob a coordenação dos professores multiplicadores, para apoio aos educadores no processo de ensino e aprendizagem, sem pagamento de bolsas do Programa, pois já é uma ação pedagógica e uma atribuição do técnico a realização dessas atividades, objetivando a melhoria dos resultados da aprendizagem dos educandos das classes multisseriadas.

Através desta última Nota, o Ministério da Educação deixa nas mãos dos municípios a responsabilidade de continuar gerindo a Educação do Campo através de ações de responsabilidade com a qualidade necessária. Com a autonomia garantida na Lei de Diretrizes e Bases, e enquanto o Programa Escola da Terra não é implantado, coube a cada município pensar estrategicamente suas ações.

Como dito anteriormente, o ano letivo de 2012 representou para a gestão pedagógica da Educação do Campo no município de Quixabeira um enorme desafio a ser enfrentado. Como gerir os conhecimentos necessários a uma educação do campo e no campo com qualidade sem o amparo do Ministério da Educação e das Secretarias responsáveis? Como “continuar suas atividades com a proposta pedagógica do Programa Escola Ativa, até o lançamento e adesão do novo Programa” e como “As reuniões dos microcentros poderão ter continuidade sob a coordenação dos professores multiplicadores, para apoio aos educadores no processo de ensino e aprendizagem” se para isso era necessário um técnico com a devida formação no Programa? Como manter um técnico continuando a formação dos educadores do campo “sem pagamento de bolsas do Programa”?

Neste sentido, o Departamento de Gestão Escolar e Pedagógica em Quixabeira especificou o seu olhar sobre as escolas multisseriadas e debruçou-se sobre tudo o que representa este modelo de organização de sala de aula, quais seriam os desafios enfrentados pelos professores que atuam nesta modalidade de ensino e o que representa o ensino multisseriado numa perspectiva histórica, sociológica e pedagógica. A ideia inicial do Programa Saberes do Campo partiu da autonomia conferida pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 conferida aos sistemas de ensino e de uma fundamentação teórica bastante sólida em relação à escola como um produto da modernidade e sua real necessidade de mudança frente ao emergente ideal pós-moderno.

O objetivo do Programa Saberes do Campo era capacitar professores de classes multisseriadas para atuarem como formadores de alunos-pesquisadores, oportunizando o acesso introdutório à pesquisa e à ciência, ao mesmo tempo em que valorizando os saberes locais e globais historicamente construídos pelos indivíduos, pelas comunidades e pela humanidade. O programa consistiu num curso de formação, presencial e em módulos com

(83) 3322.3222

[contato@conedu.com.br](mailto:contato@conedu.com.br)

[www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br)

duração total de 120 horas distribuídas em sete encontros de formação presencial com várias temáticas relativas à realidade do campo e às demandas educacionais vigentes.

Para cada módulo de formação presencial, os professores necessitariam realizar atividades direcionadas com as suas turmas. Essas atividades caracterizaram-se em momentos de orientação dos alunos para a realização de uma pesquisa acerca do tema do módulo. O planejamento das atividades direcionadas, bem como demais materiais que seriam utilizados nessas atividades eram disponibilizados nos encontros presenciais e o detalhamento de cada atividade era socializado no momento dos encontros.

As atividades direcionadas eram realizadas nas escolas, por turma. Para a realização dessas atividades o professor deveria dividir a turma em grupos multisseriados, orientar e direcionar o trabalho de pesquisa dos grupos e ajudá-los na finalização do trabalho que deveria ser realizado na sala de aula através da confecção de cartazes e apresentação de seminários (por grupo).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada e pela análise feita sobre a implantação e extinção do Programa Escola Ativa no município de Quixabeira e a implementação do Programa Saberes do Campo, bem como sua contribuição para as escolas multisseriadas, conclui-se que a transição entre o Programa Escola Ativa e o Programa Saberes do Campo no município de Quixabeira contribuiu para a melhoria do trabalho pedagógico das escolas multisseriadas pois auxiliou na formação dos professores de classes multisseriadas para atuarem como formadores de alunos-pesquisadores, oportunizando o acesso introdutório à pesquisa e à ciência, ao mesmo tempo em que valorizando os saberes locais e globais historicamente construídos pelos indivíduos, pelas comunidades e pela humanidade.

Tal apropriação dos conhecimentos recebidos na formação e a atualização docente das classes multisseriadas provocou uma transformação na condução dos alunos à aprendizagem, pois esse próprio processo de construção de conhecimentos, uma vez refletido e apropriado pelos professores, foi entregue aos alunos, permitindo-lhes a merecida autoria e o tão sonhado protagonismo de que todo aluno tem direito.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: Por uma educação do campo. (Org) Mônica Castagna Molina. Petrópolis: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Guia para a formação de professores da Escola Ativa**. Brasília: MEC, 2005.

FINO, Carlos Nogueira. **Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas**. Revista Portuguesa de Educação, vol 14, nº 2, PP. 273-291, 2001. Consultado em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Outras luzes: um rigor intercrítico para uma pesquisa política**. In: GALEFFI, Dante Augusto; MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Álamo. Um rigor outro – sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. Galvão. **Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas**. I Encontro Internacional de Educação do Campo. Brasília-DF: Observatório de Educação do Campo, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade**. In DUARTE, N. (Org). Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.