

O IMPACTO DAS NUCLEAÇÕES DAS ESCOLAS DO CAMPO - UM ESTUDO DE CASO NO MUNICÍPIO DE MALHADA DE PEDRAS/BA

Edna Alves Pereira da Silva

Especialização em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio e Especialização em Mídias na Educação, UESB; Secretária Municipal de Educação de Malhada de Pedras/Bahia/Brasil; LEPEI- Linha de Estudos e Pesquisas em Educação Integral - FAGED/UFBA. E-mail: ednaapsilva10@yahoo.com.br

Doralice Leite Ribeiro Alves

Mestrado em Letras, ProfLetras/UESB; Professora da rede pública de ensino de Malhada de Pedras/Bahia/Brasil. E-mail: doraediego@yahoo.com.br

Alcirlene Aparecida dos Santos

Especialização em Cânones e Contrapontos Críticos da Literatura Brasileira; Professora da rede pública de ensino de Malhada de Pedras/Bahia/Brasil; Coordenadora Pedagógica dos Anos Iniciais na Secretaria Municipal de Educação de Brumado/Bahia/Brasil. E-mail: alcyrlyne.souza@gmail.com

Resumo: Partindo do pressuposto de que a Educação do Campo nas últimas três décadas vem sendo tratada numa perspectiva de valorização da diversidade, na qual a construção da identidade do educando e a organização do ensino campestre vem sendo priorizados é que se objetivou identificar os impactos que as nucleações escolares trouxeram nas escolas do campo do município de Malhada de Pedras/BA. Para tanto, foi aplicado um questionário aos professores das escolas do campo da Rede Municipal de Ensino, através do qual se constatou que o processo de nucleação trouxe resultados predominantemente positivos quanto aos aspectos físicos (melhoria na infraestrutura, como banheiro feminino e masculino; melhoria na cozinha, etc) e pedagógicos (diretores e coordenadores nas escolas e formação continuada). Vale ressaltar que o processo de nucleação das escolas da Rede Municipal de Educação de Malhada de Pedras ocorreu entre as escolas do campo, ou seja, do campo para o campo e não para a sede ou distrito como acontece na maioria dos municípios brasileiro.

Palavra- Chave: Educação do Campo. Nucleação. Valorização.

Introdução

1. Diferentes formas de organização da Educação do Campo

Historicamente, a educação no meio rural cultivou uma prática urbanizadora que serviu apenas para desarraigar identidades e aprofundar desigualdades entre as escolas do campo e as escolas urbanas, ou seja, as identidades dos povos campestres foram enfraquecidas. Apenas nas últimas três décadas é que foram observadas iniciativas da sociedade civil organizada, tendo como principais representantes, Movimentos sociais do campo, a fim de que, sejam promovidas mudanças no contexto educacional rural do Brasil; Dessa forma, alguns avanços legais e pedagógicos já podem ser observados nessa modalidade de ensino. No âmbito legal destaca-se a aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) Nº 36/2001 que define as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e que foi regulamentada pela Resolução CNE/CEB Nº 1/2001, tais como:

Art. 2º Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida 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 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 do país (SOARES et al, 2009).

Esses princípios servem para nortear as práticas educativas pautadas na diversidade relacionada às estruturas físicas, ao grau de formação docente, à distribuição de salas e faixa etária dos estudantes que configuram o espaço da educação do campo materializada em “*escolas seriadas ou cicladas, escolas nucleadas, escolas itinerantes, escolas famílias agrícolas, casas familiares rurais, dentre outras*”. (Caderno Educação do Campo – Unidade II – PNAIC)

As escolas com turmas seriadas são organizadas por agrupamentos por ano de escolaridade, ou seja, mantêm-se numa mesma turma, crianças de uma mesma etapa escolar de matrícula, o que vem contribuir para que o planejamento viabilize mais conhecimento e habilidades a serem ensinadas. Em contrapartida, essa forma de organização escolar não é capaz de eliminar a heterogeneidade típica de qualquer processo educativo realizado na coletividade e, na tentativa de manter, numa mesma classe, crianças que detenham conhecimentos tidos como centrais, pela comunidade escolar, o regime seriado demonstra seu caráter excludente no qual prevalece a reprovação e homogeneização do trabalho pedagógico, o que contribui para que essa forma de organização escolar seja alvo de duras críticas.

Quanto às escolas cicladas, o modo de organização das crianças se dá também por ano de escolaridade, neste caso, o agrupamento segue os critérios de idade ou nível de conhecimento e esse mesmo grupo é mantido durante intervalos de anos letivos, o que difere da proposta nacional que pretende adotar a continuidade ininterrupta da progressão escolar, apenas por três anos. Sobre essa forma de organização escolar, Ferreira e Leal *apud* Brasil (2012) afirmam que o ciclo:

- possibilita a elaboração de uma estrutura curricular que favorece a continuidade, a interdisciplinaridade;
- colabora para a negação de uma lógica excludente e competitiva (quem vai chegar primeiro?) a fim de permitir a lógica da inclusão e da solidariedade (partilha de saberes e de pensares);
- permite negar a perspectiva conteudista de “quanto já se sabe sobre” em favor da perspectiva multicultural da diversidade de saberes, práticas e valores construídos pelo grupo;
- Promove a negação da busca de homogeneização e a afirmação de uma prática de reconhecimento da heterogeneidade e da diversidade cultural e de percursos individuais de vida.

Esta modalidade de organização escolar, presente hoje em muitas escolas do campo e também da cidade, procura atender aos educandos através de estratégias construídas no âmbito da escola.

Visando atender a algumas especificidades do sistema de ensino, sobretudo na zona rural, as classes multisseriadas são formadas, na maioria das vezes, em locais onde há poucos alunos de cada ano/série. Numa mesma turma são reunidos estudantes com idades e etapas de escolaridade distintas, o que dificulta o planejamento dos professores que necessitam lançar mão de estratégias variadas para atender tanto às necessidades de conteúdos, como a demanda de interesses das diferentes faixas etárias dos estudantes. Por outro lado, a organização em classes multisseriadas evita que as poucas crianças que existam nas pequenas comunidades se desloquem para regiões distantes.

As unidades educativas nucleadas (cicladas ou seriadas) são formadas por alunos de diferentes comunidades rurais. Podem ser estabelecidas por pólos, na zona rural, ou na zona urbana, agregando alunos provenientes da zona rural. É uma forma de evitar as classes multisseriadas e driblar as dificuldades que os governos encontram em implantar uma escola em cada comunidade, no entanto, tais escolas demonstram dificuldades em cumprir alguns princípios da educação do campo, dentre eles, o de articular os conteúdos ensinados às vivências de cada aluno, pois,

Do ponto de vista de sua realização, o currículo escolar pode assumir a forma do concebido e do vivido. No âmbito do currículo concebido, temos o currículo formal. (...) No âmbito do currículo vivido é que efetivamente se manifesta, ou não, a concretização do concebido. O currículo praticado envolve as relações entre poder, cultura e escolarização, representando, mesmo que de forma nem sempre explícita, o jogo de interações e/ ou as relações presentes no cotidiano escolar (CARVALHO, 2008, p. 96-97).

A escola itinerante, em consonância com o ritmo de trabalho e de vivência das comunidades, desloca-se de um espaço geográfico para outro. São criadas a partir da formação dos Assentamentos Rurais (MST, FETRAF, CONTAG, MLST, dentre outros) em diferentes regiões do país. Sua característica predominante é o ensino voltado para famílias agricultoras.

Ao se formar a nucleação das escolas do campo de Malhada de Pedras/BA, pensou-se, sobretudo, no espaço geográfico, fazendo a junção de escolas circunvizinhas e com as mesmas características culturais para que se mantenham as raízes, evitando assim a desvalorização cultural.

2.Proposta curricular na perspectiva da diversidade

Pensar a educação ofertada pelas Escolas do Campo implica em debater tanto os currículos e os seus processos inerentes à sua construção, seu vínculo com a realidade vivenciada pelos educandos, o desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento, as concepções e as metodologias, nas condições concretas das práticas educativas voltadas para esse público.

“Assim, a vocação do homem é a de ser sujeito e não objeto (...), não existem senão homens concretos (‘não existe homem no vazio’). Cada homem está situado no espaço e no tempo, no sentido em que vive numa época precisa, num lugar preciso, num contexto social e cultural preciso. O homem é um ser de raízes espaço-temporais.” (FREIRE, 1980, p. 34).

O currículo das Escolas do Campo deve ser pensado nas especificidades das comunidades do campo, em suas dimensões espaço-tempo e garantia de direitos, propondo às escolas a construção de currículos que busquem conhecimentos e habilidades que se constituam como direitos de aprendizagem a serem garantidos para todos, a fim de abordar, nas escolas, temas que sejam relevantes para as comunidades onde elas estão inseridas. Viabilizando o enriquecimento do currículo, através de desenvolvimentos de projetos em que as crianças possam interagir na comunidade, fora do espaço físico escolar, sob orientação do

professor, mas também ao trazer para dentro desse espaço as vivências políticas e experiências culturais de sujeitos diversos.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a 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 (...) (CNE/CEB, MEC, 2002, art. 2º).

A escola é um espaço de convivência, desenvolvimento e aprendizagem na e para a vida. Propiciar condições para que ocorram as apropriações e desenvolvimento desse espaço são tarefas da escola seja da cidade ou do campo. O currículo prevê organização temporal e espacial para tais concretizações. Para isso, a ação pedagógica, as dimensões do fazer relativas às diferentes práticas sociais devem estar estreitamente articuladas ao ensino.

De acordo com CARDOSO *et al* 2018, As mudanças pastas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9394/96, a qual apresenta artigos que mostram a necessidade de adequações curriculares para as especificidades do meio rural e traz uma abertura política que almejavam mudanças no contexto da educação, inclusive alteração da nomenclatura de Educação Rural para Educação do Campo.

Como é discutido por Leal e Pinto (2013), “nessa organização do tempo definimos quais são as prioridades, de modo a favorecer aprendizagens significativas, rompendo com as tendências que impõem excesso de conteúdo e pouca profundidade”.

Uma das formas de aumentar os usos da língua pelas crianças do campo é, no decorrer dos projetos didáticos desenvolvidos na escola, planejando situações em que o uso da escrita se faça necessário, registrando os resultados e acompanhando o desenvolvimento de determinado objeto, partindo da realidade que o cerca, para assim serem capazes de reconhecer e valorizar sua linguagem e origem. As situações didáticas criam necessidades de uso da escrita pelas crianças, desde que seja de fato significativa para elas, e é preciso que se observe sua ligação com a realidade infantil e da comunidade, sendo mediadas por ações educativas e proposta de intervenção.

Para tanto, é preciso reconhecer que as crianças são sujeitos sociais imersos e produtores de determinadas relações culturais, sociais e econômicas, formuladoras de ideias, que refletem e constroem conhecimentos sobre diversos aspectos do mundo em que vivem, inclusive sobre a linguagem escrita ou sobre o sistema numérico, muito antes de chegar à escola.

“Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Conseqüentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar (...).” (VIGOTSKI, 2007, p. 94).

Cabe ao professor investigar e deixar emergir em sala de aula as ideias e conceitos próprios das crianças acerca dos diferentes conhecimentos trabalhados, para que a partir daí possa desafiá-las a avançar em seus conceitos sobre os mesmos, desenvolvendo e organizando atividades de reflexão e reelaboração dos conhecimentos adquiridos.

Para defendermos a Educação do Campo como ato político implica termos uma intencionalidade clara no sentido de que o processo educativo contribua com a emancipação humana, a formação de sujeitos autônomos, críticos, solidários, reflexivos, que valorizem suas raízes culturais, fortalecendo os laços de identidades das crianças com sua comunidade.

Assim como todo currículo, na Educação do Campo deve-se trabalhar com a oralidade, pois, se a oralidade é importante para as pessoas de modo geral, no campo, sobretudo nas regiões em que a escrita não tem intensa circulação, ela é mais central ainda. É necessário, portanto, que se reconheça e se valorize tais práticas e as articule às atividades de escrita na escola, fortalecendo os laços escola-comunidade.

As crianças do meio rural estão muito ligadas ao trabalho, diferentemente das crianças da cidade. Na área rural, o ambiente de trabalho é geralmente familiar. As crianças crescem inseridas, direta ou indiretamente, no mundo do trabalho dos pais. Por isso, é muito recomendável que a escola se aproxime desta realidade infantil e oriente a seleção de conteúdos e práticas educativas abordando os aspectos positivos (educativos), dos negativos (de exploração).

As crianças da cidade e as das áreas rurais crescem diante de diferentes realidades e contextos de produção cultural oral e escrita, o que deve ser levado em conta ao pensarmos o currículo, a valorização dos saberes locais e as estratégias didáticas de alfabetização e letramento. Isto significa dizer que as escolas da sede e das áreas rurais possuem peculiaridades diferentes e desafios distintos para o trabalho docente e cabe a estes voltar o seu olhar sobre as infâncias do campo.

As brincadeiras infantis no campo estão sempre ligadas às coisas da natureza, e ao seu cotidiano, com as quais produzem seus próprios conhecimentos, aprendendo desde cedo tudo

que o cerca, as plantas, as árvores, os pequenos insetos e os animais. Desenvolvendo sua imaginação de forma peculiar ou como qualquer cidadão na sua infância “reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura” (KRAMER, 2007, p. 15).

A relação delas com a natureza são também bastante distintas, diferentemente das crianças da cidade. O contato com os animais, lavouras, matas e rios, de acordo com o meio ambiente, propicia uma infinidade de conhecimentos próprios das populações rurais, que são passadas desde cedo para as crianças e muitas vezes ignoradas pela escola.

Nas escolas são desenvolvidas estratégias de atividades que envolvam a comunidade de acordo com seus interesses e necessidades, para que esta e seus estudantes não sejam apenas expectadores, mas sujeitos ativos de fato, elevando seu nível de interação e intervenção social e política.

A escola não pode está desvinculada da realidade dos seus sujeitos, pois, ela é um dos lugares em que as crianças vão pensar sua cultura, se organizar e acima de tudo vão formar suas opiniões, em relação a sua história e o lugar que se vive. e a partir dos seus lugares que elas enxergarão e falarão sobre o mundo e do mundo (LEAL et al., 2018).

Neste caso, faz toda a diferença se a escola se insere no seio da comunidade rural, pois os processos avaliativos democráticos e formativos, na educação do campo é parte inerente da busca pela construção de estruturas curriculares que questionem e vão além do formato escolar, priorizando resultados e valorizando os processos culturais escola/ comunidade onde a escola, as crianças, a ação docente, os vínculos com sua comunidade, auxiliam no processo educativo.

Diante do exposto, esse trabalho objetivou identificar o impacto da nucleação das Escolas do Campo da Rede Municipal de Ensino de Malhada de Pedras - Bahia no ambiente escolar e na qualidade do ensino ofertado, na visão dos professores.

Métodos

Trata-se de um estudo de caso desenvolvido nas Escolas do Campo da Rede Municipal de Ensino de Malhada de Pedras, estado da Bahia. O município possui 09 (nove) escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo 05 (cinco) delas localizadas no meio rural, as quais ofertam Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos iniciais, todas organizadas em ciclo, isto é cicladas. Malhada de Pedras está localizada no território de identidade Sertão Produtivo e a 638 km da capital Salvador.

Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário estruturado em dois blocos, contendo questões de ordem objetiva e subjetiva. No primeiro bloco foram abordados dados sociodemográficos e ocupacionais para caracterização dos participantes, tais como: idade, sexo, escolaridade, tempo de atuação, área de formação, grau de escolaridade, séries e escola que leciona. No segundo bloco foram abordadas informações relacionadas à nucleação das Escolas do Campo do município de Malhada de Pedras - BA. O questionário foi respondido individualmente pelos professores que lecionam nas escolas nucleadas durante um encontro de formação em 23 de agosto de 2013.

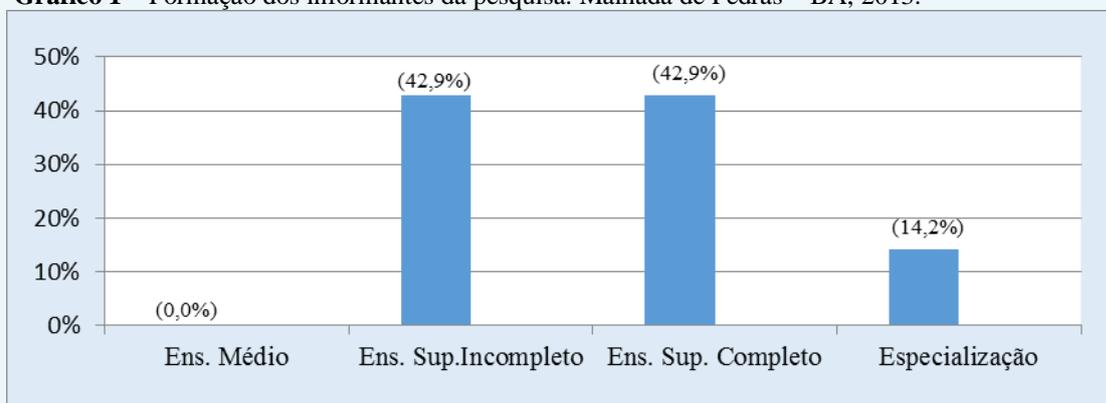
A análise dos dados quantitativos foi realizada através do Programa Microsoft Excel 2010, no qual foram obtidas frequências absolutas e relativas; enquanto que para os dados qualitativos foi realizada uma análise de conteúdo.

Resultados

Após a análise dos dados, observou-se que os participantes do estudo de caso estavam na faixa etária de 24 a 37 anos e 71,5% eram do sexo feminino. Em relação às séries que lecionavam somente um participante atuava em Educação Infantil (pré-escola) e Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ano), os demais lecionavam no Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 3º ano). Todos são cursistas da formação do PNAIC - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

O tempo de atuação como docente variou de 02 a 12 anos, sendo que, em relação à formação dos entrevistados, 42,9 % dos professores estavam cursando o ensino superior, 42,9% possuíam ensino superior completo e 14,2 % concluiu especialização (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Formação dos informantes da pesquisa. Malhada de Pedras – BA, 2013.



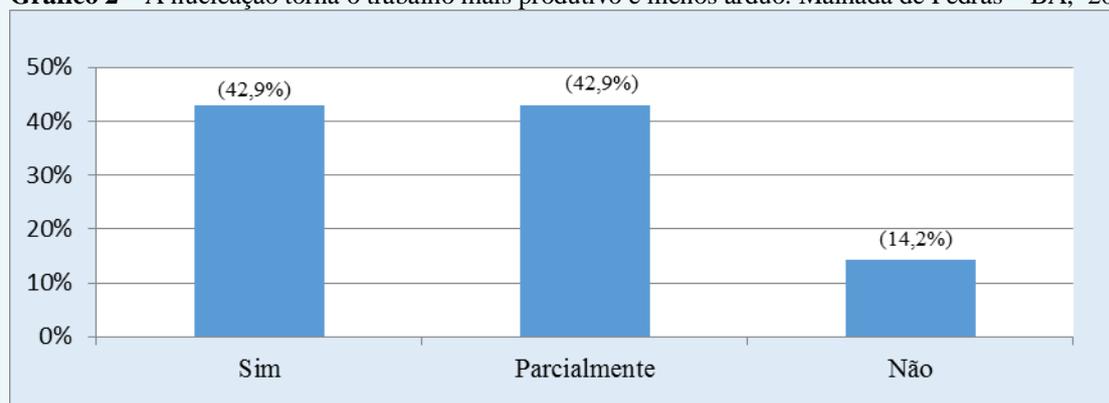
Fonte: elaboração própria

Ao serem questionados se a Educação do Campo no município de Malhada de Pedras - BA tem avançado nos últimos anos, todos os participantes responderam que sim e citaram como avanços: melhoria no transporte escolar para os alunos; alimentação escolar de boa qualidade; material didático; as salas de informática e recursos tecnológicos; ampliação dos espaços físicos; a presença do diretor nas escolas; os programas e projetos voltados para as Escolas do Campo; oferta de cursos de formação continuada aos professores; e alunos com uniforme.

Sobre as mudanças ocorridas com o processo de nucleação das Escolas do Campo, os professores pontuaram aspectos positivos e negativos. Os positivos foram o planejamento específico, a socialização das crianças, o contato com a tecnologia, a estrutura física da escola, o acompanhamento da secretaria de educação e da coordenação pedagógica, a redução de diferentes séries na mesma turma, maior disponibilidade de material didático, mais funcionários, diretor nas escolas e alimentação escolar de qualidade. E, apesar dos avanços, os pontos negativos citados foram a permanência de classes cicladas, ou seja, alunos com dois ou três anos de escolaridade agrupados em uma mesma turma, a falta de monitor para reforço escolar e informática, a ausência da coordenação presente no dia-a-dia das escolas - entretanto a partir do ano de 2015 todas as Escolas do Campo possui Coordenador Pedagógico presente-, falta de transporte para professores que residem em outro município, o longo percurso que algumas crianças percorrem, ausência de profissionais como psicopedagogo, fonoaudiólogo e psicólogo nas escolas, e a perda da construção da identidade pois mesmo os professores trabalhando a realidade local ainda há uma diversidade cultural de cada localidade.

Ao serem questionados se a nucleação tornou o seu trabalho em sala de aula mais produtivo e menos árduo, 42,9% dos entrevistados afirmaram que sim, 42,9% acreditavam que parcialmente e 14,2% disseram que não. (Gráfico 2)

Gráfico 2 – A nucleação torna o trabalho mais produtivo e menos árduo. Malhada de Pedras – BA, 2013.



Fonte: elaboração própria

Segundo os professores, a nucleação das Escolas do Campo auxiliou no desenvolvimento da aprendizagem dos educandos e no trabalho docente nas diferentes formas entre elas: o planejamento, o agrupamento dos educandos em número menor de série/ano de escolarização em uma mesma sala, o trabalho do professor ficou mais produtivo e melhora no atendimento do professor às necessidades e aprendizagens de cada aluno. Vale ressaltar, que mesmo com a nucleação, ainda existem no município de Malhada de Pedras, turmas com diferentes séries/anos (ciclo de alfabetização -1º ao 3º e ciclo complementar - 4º e 5º ano) e vários níveis de aprendizagem, exigindo do educador uma maior eficácia no trabalho de intervenção.

Considerações Finais

Visando à melhoria no processo de ensino-aprendizagem, este estudo de caso comprova que a nucleação das Escolas do Campo no município de Malhada de Pedras - Bahia trouxe vários benefícios como a melhoria na aprendizagem, nos aspectos físicos das escolas, na formação continuada e no acompanhamento pedagógico. Vale ressaltar que alguns pontos negativos citados na pesquisa vai além do processo de nucleação, mas é inerente a todas as escolas da Rede Municipal, como por exemplo o transporte para professores de outros municípios.

Todavia, mesmo que através da pesquisa pode constatar os avanços ocorridos após o processo de nucleação das escolas do campo, ainda há muito caminho a percorrer para que realmente as Escolas do Campo na Rede Municipal de Malhada de Pedras possa ser considerada de qualidade, principalmente no que tange a formação inicial e continuada dos professores, devido a escassez de oferta de formações específicas na região. Outro ponto a ser destacado é a redução nos recursos recebidos pelo município nos últimos dois anos que afeta diretamente as Escolas do Campo.

Referências

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento do ensino na perspectiva da**

diversidade: educação do campo: unidade 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. 60 p.

CARDOSO, Elisângela Andrade Moreira *et al.* Formação, precarização e trabalho docente na perspectiva da educação do campo. IN: NUNES, Claudio Pinto *et al.* **Experiências educativas: políticas públicas, gestão e práxis educacional.** Curitiba/PR.CRV, 2018. p.183-199.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Pensando o currículo escolar a partir do outro que está em mim.** In Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da liberdade** — uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980 p. 34.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** 2ª Ed. Brasília, 2007.

LEAL, Maria Eunice Teixeira *et al.* Pesquisa com alunos do Campo na escola da cidade: o vivido e o desejado. IN: TRINDADE, Domingos Rodrigues *et al.* **Sujeitos do Campo em Movimento: direitos, resistências e práticas formativas.** Curitiba/PR.CRV, 2018. p.35-59.

LEAL, Telma Ferraz e PINTO, Ana Lúcia Guedes. Ponto de partida: currículo no ciclo de alfabetização. Brasília: Ministério da Educação, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, Unidade 1/ano 3, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.