

EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO NO BRASIL: INTERFACES COM O ENSINO, A ARTE E MEMÓRIA

Isaque Xavier Valentim da Silva¹
Vera Regiane Brescovici Nunes²

RESUMO: O presente texto traz apontamentos e questionamentos que envolvem o contexto histórico da educação do campo no Brasil. Discute as classes multisseriadas e sua sistematização nas escolas rurais. As ações que fortaleçam essa educação, mas que ainda são escassas no âmbito nacional. Os encontros e fóruns acerca do assunto, assim como o surgimento das licenciaturas em educação do/no campo e as contribuições para a realidade atual. A importância de trabalhar com o ensino de arte nessa modalidade, e finaliza com um relato de experiência, memórias de um avô que foi professor desse segmento, relatando sua experiência com o ensino regular e o de arte. Professor e avô de turmas multisseriadas do campo entre os anos de 1967 e 1987 em Caculé-BA.

Palavras-chave: Educação do/ no campo. Classes Mutisseriadas. Arte. Memórias.

ABSTRACT: This text brings notes and questions that involve the historical context of rural education in Brazil. It discusses multigrade classes and their systematization in rural schools. Actions that strengthen this education, but which are still scarce at the national level. The meetings and forums about the subject, as well as the emergence of degrees in education of/in the field and the contributions to the current reality. The importance of working with art education in this modality, and ends with an experience report, memories of a grandfather who was a teacher in this segment, reporting his experience with regular teaching and art. Teacher and grandfather of multigrade classes in the countryside between 1967 and 1987 in Caculé-BA.

Keywords: Education of/in the field. Multiserial Classes. Art. Memoirs.

¹ Estudante do Curso de Licenciatura de Artes Visuais – Universidade Federal do Oeste da Bahia

² Professora Doutora Adjunta da Universidade Federal do Oeste da Bahia

INTRODUÇÃO

A universalização da educação, mesmo que assegurada na Constituição Brasileira e na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1996, é ainda uma meta longe de ser cumprida. E, a educação do e no campo ainda é um entrave desse processo.

As Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo, de 3 de abril de 2002, é um importante documento elaborado e pensado para assegurar, por meio do poder público, o ensino no e do campo, não apenas da educação básica, mas também Educação de Jovens e Adultos - EJA, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Entretanto, mesmo a existência dos documentos, pouco se conhece sobre esse modelo escolar que precisa de uma visão aprofundada sobre implicações e importância, sobretudo as comunidades camponesas e populações não urbanas.

O termo educação do e no campo estará presente em partes desse texto. Alguns teóricos da área sugerem esse termo por abranger adequadamente a proposta desse ensino que é das populações camponesas, indígenas, quilombolas, entre outros moradores de áreas não urbanas. A educação destinada a essas populações devem ser pautadas com uma contextualização de seu ensino voltado para cotidiano desse povo e não aos padrões urbanos, mas, sem deixar de trazer no ensino questões que perpassam a vida no campo.

Segundo Kolling Nery; Molina (apud CALDART, 2012), atualmente se utiliza a expressão campo, e não mais meio rural uma vez que esse termo engloba apenas o sentido de trabalhadores camponeses, já a expressão do/no campo abrange muito mais. Eles também trazem um percurso sobre a compreensão do que é educação abrangendo os processos sociais de formação. Portanto, cultura, valores, formação para trabalho, produção e participação fazem parte do sentido de educação.

A educação para essa parcela da população não é uma discussão muito recente, porém pouco se fala dela. Os movimentos ruralistas pelo direito a terra juntamente com as ONGs apoiadoras têm importante parcela na busca por direitos à educação para populações no campo pelo fato de mediar e debater amplamente sobre o assunto com órgãos governamentais. Diante desse cabo de guerra dos movimentos ruralistas e os órgãos, algumas escolas, muitas delas multisseriadas, resistiram às inúmeras opressões governamentais para o fechamento e encaminhamento dos alunos para escola maiores e em muitos casos nas zonas urbanas

CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2015, 84,72% da população brasileira vive em áreas urbanas. Já 15,28% dos brasileiros vivem em áreas não urbanas. Os dados demonstram que proporcionalmente a população que não está nas áreas urbanas vem diminuindo gradativamente ao longo dos anos. “O

êxodo rural é consequência de uma larga história de desigualdades sociais e de desprezo e desrespeito com a vida no campo” (PIANOWSKY, 2014, p. 72).

A partir das lutas dos movimentos sociais pelo direito a terra, entre eles o principal é o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que reivindicam direitos por parte da população entre eles o acesso à educação. Mesmo antes desses movimentos, já houve o ensino em comunidades rurais, eles foram importantes pois auxiliaram na construção de diversas leis e diretrizes voltadas para uma educação que levasse em consideração as especificidades do campo.

No Brasil ao longo dos anos enquanto as escolas apareciam nas cidades, no meio rural ainda eram raras as construções destinadas ao ensino, muitas comunidades tinham um número bastante limitado de pessoas dispostas a ensinar. Ao longo dos anos essa realidade vem mudando, entretanto ainda há muito que fazer para que o acesso à educação se universalize no país, e que possa contemplar integralmente comunidades camponesas, quilombolas e indígenas.

AS CLASSES MULTISSERIADAS E ALTERNATIVAS DE ENSINO

A educação em classes multisseriadas é desvalorizada vista como ineficiente, isso se deve a falta de investimento em estrutura física, humana e materiais didáticos adequados. A população segrega esse tipo de modalidade. Outro ponto a se considerado é a ausência de formação de professores capacitados para atuar nesse setor. Entraves que tornam esse ensino quase inviável. A formação de professores no Brasil, pouco explora essa forma educacional, que talvez não seja um problema, e sim uma solução para comunidades não urbanas deficientes de professores e mobilidade municipal.

Soma-se a isso, os saberes de quem está inserido nessas escolas que são menosprezados pelas secretarias de educação que preferem realocar os alunos para escolas urbanas à investir em escolas no campo. Para Santos (2014),

As questões relacionadas aos saberes docentes dos professores de classes multisseriadas construídos cotidianamente nas suas salas de aulas, as suas histórias de vida, etc. merecem ser melhores investigadas para que se produza e sistematizar um conhecimento acadêmico capaz de influenciar na formulação e desenvolvimento de políticas públicas de formação de professores, de reformulação curricular, de produção de materiais didáticos, etc. (SANTOS, 2014, p. 7).

Essas escolas que oferecem o ensino multisseriado costumam ser regulamentadas municipalmente, isso gera um grande problema, no que diz respeito às diretrizes municipais que costumam ser uma política municipal de gestão do trabalho pedagógico, que se dizem fundamentadas em saberes regionais. Entretanto, na maioria das vezes os projetos pedagógicos autônomos, que dialoguem com a realidade local, são menosprezados. Juntamente a isso, somam-se os calendários em desacordo com as épocas de plantio e colheita (muitas famílias tiram os filhos das escolas para ajudarem nos trabalhos do campo).

O Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC apontou que ainda existem muitas críticas em relação a manter a multisseriação em comunidades não urbanas, mas destaca o direito a acesso à educação próxima a sua moradia, para que possa estreitar os laços com sua comunidade desde a infância na educação básica.

As posições sobre a multisseriação são polêmicas e de crítica. Reconhecemos, porém, que a escola multisseriada é uma realidade na educação no e do campo que não pode ser ignorada. Além disso, existem outros argumentos que nos fazem considerar essa forma de organização escolar ainda necessária no campo. São eles: toda a criança tem direito a estudar próxima à sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem; estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, oportunizando um trabalho por ciclos de aprendizagem; estas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade em que estão inseridas (BRASÍLIA, 2020, p. 275).

Arroyo(apud PIANOWSKY, 2014) pontua que a educação no campo deve ser organizada por ciclos e não por séries, para que os saberes e modos de vida sejam levados em consideração. A pedagogia da Alternância se mostra como uma solução educacional para o campo, integrando os saberes por meio da frequência alternada entre escola e presença no campo.

As Escolas Família Agrícolas (EFA's) partilham um currículo em ciclos, são escolas comunitárias geridas geralmente pela associação de moradores e sindicatos rurais vinculados à comunidade. Nela os estudantes passam parte do ano em casa com as famílias cuidando do campo e parte nas escolas. Essa proposta surgiu no Brasil antes mesmo das lutas pela educação do campo e permanecem com seu programa pedagógico até na atualidade.

Entretanto, as EFA,s mesmo tendo sua importância de pensar um formato escolar diferenciado atrelando os valores do campo, agroecologia e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda não são de acesso a todos. Devido às poucas unidades, se for considerar o número de comunidades do campo no Brasil, seu número ainda é muito baixo para atender amplamente os estudantes.

A formação continuada de professores e investimento governamental para o ensino no campo, juntamente com as secretarias municipais são fundamentais para ampliar a multisseriação como um modelo que pode ser abraçado, parece ser o caminho mais adequado para que jovens tenham acesso às escolas em suas próprias comunidades camponesas e/ou quilombolas e/ou dos povos originais.

DESAFIOS E AS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO NO CAMPO

Mesmo com reconhecimento e direitos assegurados em lei, a educação no e do campo ainda encontra barreiras. Podemos destacar dois pontos primordiais quanto a essas

barreiras: há uma grande deficiência na formação de educadores e ausência de instalações adequadas. Esses fatores corroboram para o fechamento constante de escolas no campo.

Com os olhos mais voltados para o campo, "A Licenciatura em Educação do Campo é um curso novo de graduação que vem sendo implantado desde 2007 pelas universidades com apoio do Ministério da Educação, voltando especificamente para educadores e educadoras do Campo" (CALDARD, 2011. p. 128). Essa nova proposta de licenciatura pode ser uma solução para a formação de professores voltada ao ensino no campo.

A partir das primeiras turmas dos projetos pilotos para implementar a Licenciatura em Educação do Campo, o MEC criou um programa específico de apoio à implantação de cursos de licenciatura em educação do campo - PROCAMPO, o que fez com que ONGs e Universidades pelo país buscassem oferecer esse curso acadêmico (CALDART, 2011).

Com ela, a direção política que a partir desse modelo de licenciatura ganha o desafio de repensar a escola, é o de fazer do campo um objeto central de estudo sintético e rigoroso do curso, integrando ao perfil de formação destes educadores o esforço teórico de compreensão e análise da especificidade do campo (CALDART, 2011). Portanto, a preparação teórica é um ponto pilar, mas sem deixar de analisar e lidar com as adversidades presente na vida no campo. Para Molina (2017),

A matriz original dessa política de formação docente tem como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, cujo fundamento seja a superação da forma capitalista de organização do trabalho, na perspectiva da associação livre dos trabalhadores, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza gerada coletivamente pelos homens (MOLINA, 2017. p 6).

Soma-se a isso, também a exigência de uma compreensão a lógica de produção camponesa não apenas como resistência social, mas como possibilidade de outro modo de produção, que implica outra racionalidade que não a dominante, incluindo uma nova forma de relação com a natureza, outras práticas de geração de renda, de uso de produtos da agroindustrialização popular e práticas cada vez mais amplas de cooperação entre camponeses (CALDART, 2011).

O Art.5 das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, afirma que,

As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2002. p.1).

Diante disso, as propostas pedagógicas na educação do campo devem contemplar a formação de valores e o desenvolvimento político, ético, estético e corpóreo dos alunos.

Uma grande problemática curricular não é apenas garantir momentos de contextualização dos conteúdos, mas sim de juntar teoria e prática, integrando em uma mesma totalidade de trabalho pedagógico, fundamentando-se principalmente em práticas do trabalho e de organização coletiva. Trabalhando assim, o conhecimento de uma educação omnilateral dos trabalhadores campistas (CALDART, 2011). É preciso, portanto, fortalecer o sentido de comunidade e união que é um símbolo de movimentos do campo.

É importante fomentar que a proposta das licenciaturas voltadas para educação no campo não deve ser tratadas como único modelo possível para ensinar, mas que diferentes licenciaturas também possam integrar a educação no campo como parte de suas discursões na formação pedagógica. Além disso, a implantação de novas das Licenciaturas em Educação no Campo em todo o território nacional faz-se necessário para garantir o direito à universalização do acesso à educação.

ENSINO DE ARTES VISUAIS EM ESCOLAS NO CAMPO

O ensino da arte sofreu grandes mudanças desde sua implantação a partir da chegada da família Real e posteriormente da Missão Francesa. Foi a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 5692/71, que ela se tornou obrigatória e como componente curricular. Mas passadas muitas décadas ainda é trabalhada descontextualizada. Em muitos casos, sem considerar e problematizar temáticas e conteúdos históricos, sociais e culturais.

Com o objetivo de proporcionar uma melhoria no ensino brasileiro, considerando a diversidade territorial, econômica, cultural, étnica e cultural em 2018 foi introduzida a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com a proposição de melhoria na educação básica. Nesse sentido, deve-se considerar as especificidades locais, inserindo-se o ensino da arte como fundamental para formação estética e cultural dos estudantes.

Considerando que a concepção de arte por quase todo o século XX era restrito às classes mais ricas do país, a maioria das pessoas de baixa renda recebia uma educação diferente daquelas que possuíam um poder aquisitivo superior. Principalmente em relação ao ensino de arte. A alfabetização visual, somente foi introduzida no contexto educacional a partir dos anos de 1990 com a criação do movimento de arte educadores. Porém, ainda na atualidade, o ensino de arte em algumas esferas educacionais, caminha a passos lentos principalmente nas escolas no campo. Faltam professores especializados para desenvolver projetos que agreguem e discutam os conhecimentos produzidos pelas comunidades do e no campo.

O ensino de arte nos últimos anos está mais direcionado para as relações artísticas e aspectos estéticos, fundamentais principalmente na Abordagem Triangular. Barbosa (1991, p. 19) afirma que: "A arte não é enfeite, Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo". É a partir do final das décadas de 1980, e 1990 que o ensino de arte é tratado com muito mais cautela, e o Festival de Campos do Jordão em 1983 é um exemplo de evento pautado em uma análise de obra de arte aliado a história de arte e ao fazer de artes, trazendo uma

concepção do ensino de artes pós-modernista e/ou contemporânea (BARBOSA, 1990; ARAÚJO, 2016).

Pianowski (2014) ressalta que a arte pode construir socialmente na realidade dos jovens e adultos do campo a partir da diversificada produção artística, uma vez que, é possível ter um entendimento mais crítico da realidade da qual se insere os estudantes camponeses, proporcionando também promoção da socialização e cultura, fortalecimento da autoestima, valorização dos saberes camponeses e um conhecimento cultural regional e universal.

Levando a realidade do campo como força motriz para propostas pedagógicas e discussões, o educador não deve estar limitado em seu processo de formação acadêmica. Mas é a partir do convívio com a comunidade, observação, análise e interação para conhecer os conflitos, mazelas, desafios e possibilidades viáveis para fazer parte de um processo de construção de uma vida melhor no campo (ARAÚJO, 2016). O educador deve também considerar a história de vida, saberes e experiências das comunidades e indivíduos para uma educação voltada ao modo de vida no campo, para que dessa forma a arte seja compreendida a partir da realidade do aluno sem deixar de lado manifestações culturais e apreciações artísticas além da esfera que o aluno está inserido.

No que diz respeito ao ensino específico em Artes Visuais para o campo, este não deve ser composto apenas das práticas tradicionais como desenho, pinturas, esculturas e gravuras, mas sim apresentar outros meios contemporâneos como cinema e o grafite para uma ampliação do conhecimento cultural do aluno, que pode se apropriar disso em prol da sua comunidade, além de estimular os alunos a pesquisar e analisar as práticas culturais de sua comunidade.

MEMÓRIA DE UM PROFESSOR AVÔ DA EDUCAÇÃO NO CAMPO NA NARRATIVA DE UM NET

Desde que era bem pequeno lembro-me de algumas histórias de minha mãe e avós maternos, sobre suas vivências educacionais na comunidade rural da Água Branca e Mandacaru em Caculé-BA. Minha avó apenas conseguiu se alfabetizar já meu avô trabalhou como professor por 20 anos.

Abro espaço nesse texto para escrever as lembranças e memórias desses meus familiares que tiveram sua formação no campo. Em especial meu avô durante seu percurso como professor. Diante disso, destaco a importância do registro dessas vivências a partir da concepção de memória.

O sociólogo francês Maurice Halbwachs (2006) foi um dos estudiosos pioneiros nos estudos da memória social. Mostrou em seu trabalho a função da memória na sociedade.

Para Halbwachs a função primordial da memória, enquanto imagem partilhada do passado, é a de promover um laço de filiação entre os membros de um grupo com base no seu passado coletivo, conferindo-lhe uma ilusão de imutabilidade, ao

mesmo tempo que cristaliza os valores e as acepções predominantes do grupo ao qual as memórias se referem (Apud ORNELLAS, 2018, p.05).

Desse modo, o autor evidencia que a memória surge a partir da necessidade de manter viva a história das gerações. Daí a importância de cultivar a memória de nossos antepassados.

Minha avó Jovenita ou Nita como todos a chamam, natural de Caculé-BA, infelizmente não pode ter muito tempo de ensino, sua mãe não gostava que ela estudasse, preferia que ficasse em casa ou, ajudando nos trabalhos braçais da roça enquanto suas irmãs cuidavam da casa. Somente com 18 anos pode estudar na casa de uma vizinha, mas apenas o tempo suficiente para ser alfabetizada, porque precisou sair para trabalhar nas lavouras de algodão em São Paulo. Voltou um ano e meio mais tarde, e estudou com seu cunhado por um rápido período até se casar.

Meu avô Jose Xavier ou Zuza como é mais conhecido, também natural de Caculé, sempre viveu no campo e não muito diferente meu avô tinha muita vontade de estudar, porém, não teve muito tempo de aulas na sua infância porque precisava trabalhar na roça. Foi ensinado por uma vizinha e pagava uma pequena quantia mensal por isso, porém não durou muito, apenas deu tempo para aprender a ler, escrever e compreender contas matemáticas.

Anos mais tarde, vô Zuza começou a ensinar seus filhos em casa a noite, durante o dia trabalhava na roça. Um tempo depois foi descoberto pelo seu patrão, que coincidentemente que na época era o prefeito da cidade. Ele o orientou a fazer a matrícula dos alunos e lhe deu autorização para ensinar uma parte do seu período de trabalho, desde que arrumasse mais jovens para ensinar.

Assim no ano de 1967 encontrou com facilidade, jovens que queriam aprender e em sua residência iniciou o ensino agora tinha ajuda da prefeitura³ com material didático e alimentos para o lanche⁴, mesmo assim no início era apenas ele o professor para os jovens na comunidade da Água Branca e proximidades.

Treze anos mais tarde, membros da comunidade construíram um pequeno galpão em um terreno doado por um dos moradores. Não muito distante da casa, vô Zuza costumava ir a pé e eventualmente com o carro de bois. Agora com uma construção própria e com a ajuda de uma ex-aluna que agora era professora, pode seguir no ensino de jovens no turno vespertino e por um tempo foi professor de adultos no turno noturno. Lecionou até 1987 quando ordens municipais exigiram que apenas professores com formação acadêmica adequada poderiam dar aulas, mas, meu avô destaca que foi uma ordem política questionável, porque muitos professores sem formação continuavam a lecionar.

No período de sua docência em escola no campo a classe funcionava de forma multisseriada. Entretanto, por orientação da prefeitura, as explicações e atividades

³ Prefeitura e secretaria de educação não eram separadas na época.

⁴ Mesmo recebendo os alimentos, não havia ninguém para preparar. Minha avó, já casada na época com meu avô era quem cuidava disso.

contemplavam 1^a a 3^a séries, organizando os alunos para que cada um estivesse seguindo a sua respectiva série (atualmente a nomenclatura é ano). Havia inúmeros desafios e dificuldades além do ensino, dentre elas a estrutura. Meu avô era quem tinha que construir as carteiras e mesas para os alunos com o pouco que sabia de marcenaria, além de necessitar da ajuda de sua esposa para que preparasse a merenda sem receber nada por isso.

Ele conta que sua formação precária não foi um grande desafio, pois sempre tinha livros para consultas e a prefeitura ocasionalmente oferecia formação complementar com professores que vinham de Salvador. Durante o tempo que lecionou, suas turmas costumavam ter entre 25 a 35 alunos com idades variadas, mas geralmente não passavam de 14 anos. Para ele, era complicado lidar com alguns alunos por serem muito hiperativos. Ele conta também que era apenas ele durante o período vespertino para ministrar durante a semana os Componentes Curriculares: Gramática, Matemática, História do Brasil, Estudos sociais, Geografia e as sextas arte e religião.

Eu, intrigado em saber sobre o ensino de arte, perguntei a ele como eram as aulas das sextas-feiras. Ele destacou que diferente dos outros componentes, não havia nenhum material didático ou orientação, em religião costumava ensinar orações e rezas. Quanto a arte pedia para que os alunos fizessem desenhos livres desde que um aluno não desenhasse a mesma coisa do outro. Às vezes alguns alunos indagavam “não sei o que desenhar” e ele costumava dar uma descrição de algo para ser desenhado pelo aluno.

Essa única sala cresceu, e hoje é uma escola que atende alunos da comunidade da Água Branca e de várias outras comunidades vizinhas.

Figura 1 - Colégio Municipal Antônio Xavier de Oliveira na comunidade da Água Branca,



Fonte⁵. 2021

No Mandacaru, uma das comunidades vizinhas, uma construção foi construída também na segunda metade do século XX, para atender alunos de 1^a a 4^a série, inclusive foi onde minha mãe frequentou seus primeiros anos do ensino fundamental. Infelizmente o prédio foi e continua abandonado e os alunos foram realocados para a escola da

⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=3022091758066794&set=pb.100007979979124.-2207520000..&type=3> . Acessado em 24 de maio de 2021

comunidade da Água Branca, que hoje se chama Colégio Municipal Antônio Xavier de Oliveira é uma escola seriada e não mais multisseriada.

Figura 2 – Escola abandonada na comunidade do Mandacaru, 2020.



Fonte: arquivo pessoal

Anos mais tarde, depois que meu avô deixou o magistério, tornei-me aluno do Colégio Municipal Antônio Xavier de Oliveira, onde cursei do 2º ao 9º ano do Ensino Fundamental (entre 2008 a 2015). Infelizmente tanto na época que meu avô começou a ensinar e o período que estudei, não haviam atividades voltadas para o campo, apenas seguia as mesmas diretrizes das escolas urbanas.

Considerando o tempo de docência de meu avô, podemos perceber que ele viveu e ensinou no campo. Se hoje as políticas educacionais ainda não são plenamente satisfatórias, naquela época, meados do século XX, o ensino no e do campo encontrava ainda mais desafios. Na vertente de apoio municipal, era evidente que não existia um grande investimento financeiro para estruturas adequadas e mobiliário para as salas, além de ausência de contratação de funcionários e professores, que ajudassem a zelar pelo local.

Outro ponto, é a ausência de projetos pedagógicos que dialoguem com a realidade local. Essa possível autonomia era desconhecida para o meu avô que tinha apenas de seguir as orientações municipais. Sua pouca formação educacional lhe dava pouca segurança para traçar estratégias autônomas e como não convivia com outros professores era raro promover diálogos pedagógicos, só possíveis raramente em apenas alguns cursos de formação complementar. Para Santos, (2014),

mesmo considerando que entre as décadas de 1950 e 1980 o Governo do Estado [da Bahia] tinha maior influência na gestão da educação no município (seja pela existência de escolas estaduais, inclusive em áreas rurais; seja pela existência de

órgão gestor específico para inspecionar as escolas localizadas no município – Delegacia Municipal de Educação), dimensão que se fortalecia pela falta de autonomia financeira e jurídica dos entes federativos municipais à ocasião; os gestores municipais exerciam forte controle sobre a educação no município (SANTOS, 2014, p.13).66

O governo da Bahia tinha sua importância, principalmente porque fornecia professores para dar formação complementar para aqueles que lecionavam no município de Caculé, mas, de qualquer forma era evidente também a influência de gestores municipais, uma vez que meu avô, por exemplo, foi contratado diretamente pelo prefeito de uma época e demitido por ordem de outros, vinte anos mais tarde. Podemos perceber que a educação municipal, pelo menos nos períodos citados acima, esteve muito politizada no âmbito municipal.

A deficiência na formação inicial e contínua foi uma grande lacuna para que meu avô pudesse expandir seus horizontes, e poder proporcionar aulas além dos roteiros do livro do professor. Santos (2014) constata esse problema em docentes que lidam com salas multisseriadas,

Ausência de qualquer formação inicial ou continuada para lidar com a realidade da multissérie. Diante da falta desta formação os professores buscaram em suas memórias como alunos, nas (raras) conversas com seus colegas de trabalho e em suas experiências docentes, as estratégias para saber ensinar no contexto da multissérie (SANTOS, 2014, p. 14).

A partir da década de 1990 há um maior fluxo da conversão da multisseriação para modelos escolares urbanos ou para o modelo tradicional de seriação (SANTOS, 2014). Hoje poucas escolas assim (multisseriadas) são encontradas, a formação docente e o investimento em práticas do campo, nas escolas do campo precisam ser compreendidos como uma proposição viável, para manter sempre viva a memória daqueles que um dia passavam uma parte do seu tempo na roça e a outra do na escola de condições precárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas comunidades camponesas ao longo do século XX, a escassez de educadores aptos e dispostos a encarar o ensino fez da multisseriação a única alternativa possível de ensino. Entretanto, hoje há um movimento de extinção desse modelo para se aplicar a seriação, mas é preciso entendê-lo como uma possibilidade de ensino. Assim como é preciso, mais políticas públicas para assegurar investimento e formação superior para que as escolas não sejam apenas no campo, mas do campo também.

Nessa perspectiva, o ensino de arte é importante para proporcionar uma interação intercultural junto às vivências do campo e seu diálogo sem perder de vista a luta pelos direitos dos sujeitos do campo de serem valorizados e respeitados e de terem reconhecidas

a sua importância para a cultura brasileira (PIANOWSKY, 2014). Além disso, as práticas educativas devem ser dialógicas com a realidade de cada localidade.

A educação do campo possui contribuições que transcendem o campo, está relacionada à produção agrícola camponesa, agroecologia, trabalho coletivo e cooperação agrícola em áreas de reforma Agrária em a desconstrução de valor absoluto da propriedade privada. A emancipação de valores humanos é outro fator fundamental, tais como alimentação saudável e respeito à natureza e tecnologias tradicionais, atrelando-se a importância de cultivar as memórias dos antepassados e práticas educacionais que englobe os saberes tradicionais.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Sandra R. Magalhães. **Saberes e Fazeres Docentes na Escola do Campo: o caso da formação inicial de monitores das Escolas de Famílias Agrícola do Estado da Bahia**. In: RIOS, Jane Adriana V. Pacheco (org.). Políticas, práticas e formação na educação básica. Salvador-BA: EDUFBA, 2015, p.205-222
- _____; RIOS, Jane Adriana V. Pacheco. **Singularidades nos Cursos de formação inicial de educadores no campo: narrativas de professores/formadores**. In: NUNES, Eduardo José Fernandes; ARAÚJO, Sandra R. Magalhães; SANTOS, Lilia Almeida dos (orgs.). Educação, gestão e desenvolvimento local: diálogos, práticas e emergências na EJA. Curitiba-PR: CRV. 2017, p. 101-117.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**: Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- _____. **As artes visuais e as mídias audiovisuais**. SESCTV, v.1, 2013, p. 03-11.
- _____. **Arte-Educação no Brasil**. editora Perspectiva, 7ªed, 2012.
- CALDART, Roseli S. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo**. Cadernos do Terra. Ano X. n. 15, junho 2011.
- _____., **Educação do Campo**. In: CALDART, Roseli S., PEREIRA, I. B., ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

_____. **Sobre a especificidade da Educação do Campo e os desafios do momento atual. Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018.** Organização: Clarice Aparecida dos Santos et al. Brasília: Editoria Universidade de Brasília, 2020.

HALBWACHS, M. A Memória Coletiva. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores.** 2017. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017181170> > acessado em 25 de maio de 2021.

ORNELLAS, Pamella Regina. **A Memória Projetada na Sociedade Virtual: Análise da Memória a Partir de “The Entire History Of You”.** VI Congresso Internacional de Comunicação e Cultura. 8 e 9 de novembro de 2018. http://www.comcult.cisc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/GT2_Pamella_Regina_D%E2%80%99ornellas_UMESP.pdf – acesso em 21 de junho de 2018.

PIANOWSKI, Fabiane. **Educação do Campo e o Ensino de Artes Visuais: contexturas. Invisibilidades.** Revista Ibero-Americana em educação, Cultura e Artes. 2014.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos. **Docência nas Classes Multisseriadas das Escolas do Campo: alguns apontamentos.** X Seminário Internacional Da Rede Estrado. Direito à Educação, Políticas Educativas e Trabalho Docente na América Latina: Experiências e Propostas em Disputa. 2014.

_____. **Nem “tabaréu/oa”, nem “doutor/a”:** o(a) aluno(a) da roça na escola da cidade - um estudo sobre identidade e escola. Fábio Josué Souza dos Santos – Salvador, Ba. [s./n] 2005.

SILVA, Cícero da. et.al (org.). **Educação do Campo, Artes e Formação Docente.** In. ARAÚJO, Gustavo Cunha de. **Arte/educação no campo: algumas reflexões.** Palmas: UFT, 2016, p. 147-1.65