



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

MARCILENE SANTANA DA SILVA CAMILO

**A REVISTA NOVA ESCOLA: uma pedagogia cultural na formação continuada de
professores/as das classes multisseriadas do campo**

Recife
2022

MARCILENE SANTANA DA SILVA CAMILO

**A REVISTA NOVA ESCOLA: uma pedagogia cultural na formação continuada de
professores/as das classes multisseriadas do campo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de mestra em Educação.
Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosângela Tenório de Carvalho.

Recife

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Anaíse de Santana Santos, CRB-4/2329

C183r

Camilo, Marcilene Santana da Silva.

A revista Nova Escola: uma pedagogia cultural na formação continuada de professores/as das classes multisseriadas do campo. / Marcilene Santana da Silva Camilo. – Recife, 2022.

148 f.: il.

Orientadora: Rosângela Tenório de Carvalho.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação 2022.
Inclui Referências.

1. Classes multisseriadas. 2. Formação continuada. 3. Educação do campo.
4. Revista nova escola. 5. Pedagogia cultural. I. Carvalho, Rosângela Tenório de. (Orientadora). II. Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2023-008)

MARCILENE SANTANA DA SILVA CAMILO

**A REVISTA NOVA ESCOLA: uma pedagogia cultural na formação continuada de
professores/as das classes multisseriadas do campo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de mestra em Educação.
Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 30/11/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Rosângela Tenório de Carvalho (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Laêda Bezerra Machado (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Denise Xavier Torres (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Campina Grande

Prof^a. Dr^a. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Suplente Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Janssen Felipe da Silva (Suplente Externo)
Universidade Federal de Pernambuco

Aos meus pais Manoel e Maria, pelo incentivo que sempre me deram para prosseguir nos estudos, alegando ser essa a única herança que eles podiam me deixar.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, por sempre me amparar nos momentos de alegria e tristeza, dando-me forças para continuar minha jornada.

À minha orientadora, professora Dr^a Rosângela Tenório de Carvalho, que me acolheu com tanto carinho, tornando possível esta pesquisa, assim como apresentou-me os Estudos Culturais e convidou-me a aprofundar meus conhecimentos no mundo teórico de Foucault; pela excelente profissional que é, por acreditar no meu potencial e partilhar tantos conhecimentos comigo, incentivando-me sempre a prosseguir.

À Capes, agradeço o apoio financeiro à pesquisa desde o início da investigação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), aos professores/as e à linha de Formação de Professores/as e Práticas Pedagógicas por cada aprendizado e encontro possibilitados, assim como ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), por também me acolher e corroborar na aquisição de conhecimentos epistemológicos que, também, fazem-se presentes nesses escritos.

Aos meus pais Manoel Eugênio e Maria José, pelo esforço em manter-me na escola quando criança mesmo com todas as dificuldades, pelo apoio nas minhas decisões e pelos ensinamentos de respeito e valorização ao próximo.

Ao meu esposo Dimas Camilo, pelo companheirismo, apoio e força durante essa jornada, também por sua infinita paciência, colaboração e compreensão quando tantas vezes troquei nossos momentos de lazer para fazer atividades acadêmicas.

Aos meus irmãos Mabson, Márcio, Marciele e Macelir, pelo esforço em ajudar-me sempre que necessitei, pela torcida todo esse tempo e pela compreensão de tantas ausências.

Aos amigos Wanderson, Felipe, Lígia e Daniele, pelos conhecimentos compartilhados e pelo companheirismo nos momentos de alegria, tristeza, desapontamentos e conquistas.

Às amigas Edileusa Neri, Maria Josenilda e Glaucia Cordeiro, pelo compartilhamento de tantas experiências e por tantas vezes renovarem minhas forças através de um simples diálogo.

À banca examinadora composta pelas professoras Dr^a. Denise Xavier Torres, Dr^a. Laêda Bezerra Machado, Dr^a. Lucinalva Andrade Almeida, e pelo professor Dr. Janssen Felipe da Silva, que se dispuseram, gentilmente, a participar desse momento avaliativo contribuindo com a minha dissertação.

A todos/as, agradeço de coração.

Pensar a educação do campo
Não é só dar instrução
Ensinar ler e escrever
Mas é formar o cidadão
Consciente, reflexivo
Quebrando a concepção
Que o campo é o lugar do atraso
A cidade da evolução.
Nesse sentido, precisamos
Lutar por implementação
De políticas, não só programas
Chega de enrolação
Pois o campo tem culturas
Por isso a educação
Tem o dever de valorizá-las
Oferecendo opção
De o sujeito escolher
Se quer viver no campo ou não.
(A AUTORA, 2022).

RESUMO

A presente dissertação produzida no Núcleo de Formação de Professores/as e Práticas Pedagógicas, do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, tem como objeto teórico de estudo a formação continuada de professores/as das classes multisseriadas do campo, no discurso midiático da Revista Nova Escola. Consideramos que para além das formações continuadas, ofertadas por meio de programas municipais de educação, estaduais ou nacionais, a mídia também se apresenta como um elemento formativo. Há que se reconhecer a necessária análise dos enunciados que estão disponibilizados e postos em circulação pelas mídias e que chegam nas classes multisseriadas sobre como deve ser a Educação do Campo. O objetivo geral da pesquisa é compreender como os discursos veiculados pela Revista Nova Escola sobre a Educação do Campo estão implicados na formação continuada de professores/as das classes multisseriadas do campo, e como objetivos específicos: identificar nos enunciados da Revista Nova Escola os temas/problemas da Educação do Campo; analisar como nos enunciados da Revista Nova Escola os saberes da cultura campesina são abordados; identificar e registrar a partir da análise da coexistência discursiva as dinâmicas de poder envolvidas nos enunciados sobre campo, Educação do Campo, professor/a e escola. A abordagem qualitativa da pesquisa tem como estratégia analítica o uso de elementos da Análise Cultural e da Análise do Discurso de inspiração *foucaultiana*, sob as quais analisamos imagens e textos em sua função enunciativa e nos aspectos da posição dos/as sujeitos/as. O *corpus* analítico foi composto pelos enunciados presentes na Revista Nova Escola no período de 2013 a 2019, totalizando 15 enunciados. A análise do nosso *corpus* nos permitiu perceber, que interdiscursivamente, a Revista Nova Escola implica na formação continuada dos/as professores/as das classes multisseriadas do campo, uma vez que aborda saberes referentes à cultura campesina, destaca a interligação entre os saberes culturais e curriculares, ao mesmo tempo, hierarquiza cidade/campo, instala a dúvida em torno da capacidade cognitiva dos sujeitos do campo, cria um padrão de referência de prática pedagógica através de “dicas/aconselhamento” e da premiação do/a professor/a modelo, posicionando o tipo de professor/a para as classes multisseriadas do campo.

Palavras-chave: Classes multisseriadas; Formação continuada; Educação do campo; Revista Nova Escola; Pedagogia cultural.

ABSTRACT

The present master's thesis produced at the Center for Teacher Training and Pedagogical Practices of the Graduate Program in Education at the Federal University of Pernambuco has as its theoretical object of study the continuing education of teachers from multi-grade rural classes in a media discourse of the Nova Escola Magazine. We consider that in addition to continuing education offered through municipal, state, or national education programs, the media is also a formative element. Therefore, it should be recognized the necessity of analyzing the statements made available and put into circulation by the media that arrive in multi-grade classes regarding how Rural Education should be. The general goal of the present research is to understand how the discourses conveyed by the Nova Escola Magazine on Rural Education are involved in the continuous training of teachers of the multi-grade classes in the countryside. The specific goals are as follows: to identify the Nova Escola Magazine articles that regard the themes/problems of Rural Education; to analyze how Nova Escola Magazine's statements address the knowledge of peasant culture; to identify and to register from the analysis of discursive coexistence the power dynamics involved in statements regarding the countryside, Rural Education, teacher, and school. This research is grounded in a qualitative approach. The analytical strategy involves elements of Cultural Analysis and Discourse Analysis of Foucauldian inspiration. As such, we analyze images and texts in their enunciative function and the aspects of the subject's position. The analytical corpus consisted of statements published by Nova Escola Magazine from 2013 to 2019, totaling 15 statements. The analysis of our corpus allowed us to perceive that the Nova Escola Magazine implies the continued education of teachers from multi-grade rural classes interdiscursively. It addresses peasant culture and stresses the interconnection between cultural knowledge and curriculum. At the same time, it hierarchizes city/countryside, makes us doubt the cognitive capacity of rural students, and creates a reference standard for pedagogical practice through "tips/counseling" and the award of the model teacher, positioning the type of teacher for the multi-grade classes in the countryside.

Keywords: Multiseriate classes; Continuing training; Field education; Nova Escola magazine; Cultural pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Capa da Revista Nova Escola - Agosto/2014	71
Figura 2 –	Primeiro <i>slogan</i> da Fundação Victor Civita	81
Figura 3 –	Primeira capa da Revista Nova Escola	83
Figura 4 –	Meios de locomoção usados para chegar à escola	106
Figura 5 –	Atividade com maquetes de relevo	111
Figura 6 –	Estudo da flor do mandacaru, sinal de chuva para muitos sertanejos	111
Figura 7 –	Uso de recursos naturais para produzir esculturas na aula de artes	112
Figura 8 –	Escolas nucleadas no Brasil, no período de 2007 a 2015	117
Figura 9 –	Diferentes escolas do campo presentes nos enunciados da Revista Nova Escola	122
Figura 10 –	Escola com o sistema de alternância - a escola é o lar	124
Figura 11-	Enunciado sobre Educação Rural	128
Figura 12 –	Professora planejando aula na cama, em quarto coletivo	130
Figura 13 –	Professora da multissérie ganhadora do Prêmio Educador Nota 10	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Produções científicas da ANPED de 2013 a 2019	47
Quadro 2 –	Trabalhos da ANPED sobre formação de professores/as de escolas multisseriadas do campo	47
Quadro 3 –	Levantamento das teses e dissertações do PPGEdu	50
Quadro 4 –	Levantamento das Dissertações PPGEduC	50
Quadro 5 –	Levantamento dos enunciados na Revista Nova Escola	72
Quadro 6 –	Planos de aula localizados na Revista Nova Escola	74
Quadro 7 –	Reportagens sobre educação do campo	93

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 –	Fachada da minha primeira escola/primeiro local de trabalho	22
----------------	---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Quantitativo de escolas multisseriadas no Brasil 2010/2019	38
-------------	--	----

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional Pelos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Centro de Educação
CNE	Conselho nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
EFA	Escola Família Agrícola
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FVC	Fundação Victor Civita
GPT	Grupo Permanente de Trabalho em Educação do Campo
GT	Grupo de Trabalho em Educação do Campo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ISEs	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNAIC	Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo

PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	EDUCAÇÃO DO CAMPO E CLASSES MULTISSERIADAS	26
2.1	DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIA E CONQUISTAS	27
2.2	AS ESCOLAS MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	34
2.3	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO	39
2.4	PESQUISAS RECENTES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE CLASSES MULTISSERIADAS	45
3	ESTUDOS CULTURAIS, PEDAGOGIAS CULTURAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS	53
3.1	ESTUDOS CULTURAIS E PEDAGOGIAS CULTURAIS	54
3.2	ESTUDOS CULTURAIS, IDENTIDADES E REPRESENTAÇÃO	58
3.3	ESTUDOS CULTURAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS	61
4	DESENHO METODOLÓGICO	65
4.1	PESQUISA QUALITATIVA E ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DO DISCURSO	65
4.2	ANÁLISE DO DISCURSO	67
4.2.1	<i>O corpus de análise: enunciados da Revista Nova Escola</i>	70
5	A REVISTA NOVA ESCOLA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DA MÍDIA - CENÁRIO DISCURSIVO	76
5.1	DA EDITORA ABRIL À FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA - PREDECESSORES DA REVISTA NOVA ESCOLA	77
5.2	DESCREVENDO A REVISTA NOVA ESCOLA	82
5.3	A REVISTA NOVA ESCOLA – UM LUGAR DE ENUNCIAÇÃO MIDIÁTICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS	87
6	A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DISCURSO DA REVISTA NOVA ESCOLA - O QUE DIZEM OS ENUNCIADOS?	92
6.1	OS ENUNCIADOS NO CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	93

6.2	FUNÇÃO AUTOR: ENUNCIADOR DA EDUCAÇÃO	99
6.3	O CAMPO DE COEXISTÊNCIA DISCURSIVA	101
6.3.1	A pedagogia da alternância – uma opção de ensino para o meio rural	102
6.3.1.1	<i>A mobilidade no campo - barreira física que dificulta o acesso à escola</i>	105
6.3.2	Discurso ambientalista para/sobre a educação do campo	108
6.3.3	Discurso sobre a precarização da escola do campo	114
6.4	DINÂMICAS DE PODER NOS ENUNCIADOS SOBRE CAMPO, EDUCAÇÃO DO CAMPO, PROFESSOR/A E ESCOLA	119
6.4.1	Dinâmicas de poder sobre campo e escola	119
6.4.2	Dinâmicas de poder sobre educação do campo	125
6.4.3	Dinâmicas de poder sobre professor/a	129
7	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	134
	REFERÊNCIAS	137

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação está vinculada ao Núcleo de Formação de Professores/as e Prática Pedagógica do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A pesquisa tem como objeto teórico de estudo a formação continuada de professores/as das classes multisseriadas¹ da Educação do Campo no discurso midiático da Revista Nova Escola².

O discurso midiático é visto nesta dissertação como uma pedagogia cultural, ou seja, que possui um currículo cultural. No contexto dos estudos curriculares, Silva (2017) pontua que as instituições e instâncias culturais mais amplas também possuem um currículo, muitas vezes não com um objetivo planejado de ensino. Entretanto, elas ensinam alguma coisa, conhecimentos diversos, e nesse sentido pode-se dizer que a educação e a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. Dizendo de outro modo, esses conhecimentos influenciarão os modos de comportamento das pessoas. A pedagogia cultural como uma versão curricular defende que há uma interpenetração entre a pedagogia escolar e a pedagogia cultural, que são os conhecimentos outros transmitidos pelas outras instâncias não escolares. No campo dos Estudos Culturais e Educação, a Pedagogia Cultural é vista como uma ação que “fabrica modos de ser e de viver” (CAMOZZATO; CARVALHO; ANDRADE, 2016, p. 10). Nesse ponto de vista, uma das formas de operação dessa pedagogia é por meio dos seus discursos.

O discurso, tal como defende Foucault (2008), é permeado por relações de saber e poder e pelas instituições já estabelecidas que dão a esses discursos uma determinada positividade. Essa visão está em acordo com os estudos que consideram as mídias, inclusive as mídias impressas, como Pedagogias Culturais em atuação na formação do pensamento sobre as formas de viver e pensar.

Quando nos referimos a professores/as de escolas multisseriadas estamos nos reportando às diversas escolas do campo brasileiro que são compostas por turmas

¹ É comum o uso dos dois termos, escola ou classes multisseriadas, pois existem diferentes formas de organização de turmas multisseriadas no Brasil. A organização multisseriada pode contemplar o modelo clássico, no qual existe apenas uma única turma em toda a escola que agrega todos os alunos desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Outra opção é a junção de crianças em turmas menores compostas apenas por dois ou três níveis de escolaridade próximos: 1º e 2º ano, ou 3º, 4º e 5º ano, por exemplo. Esse modelo de ensino varia de cada local, dependendo da demanda (JANATA; ANHAIA, 2015). No contexto das pesquisas, os dois termos são usados como sinônimos, porém, no referido trabalho utilizaremos o termo classes multisseriadas, em consonância com o Decreto 7.352/2010 que ao se referir ao ensino de crianças com diferentes níveis de escolaridade utiliza o termo ‘turmas’.

² Ao nos referirmos ao discurso midiático da revista Nova Escola, estamos nos referenciando a mídia impressa digital.

multisseriadas, “situação em que se reúnem estudantes de várias séries na mesma sala de aula com apenas uma professora.” (HAGE, 2006, p. 01). As classes multisseriadas são comuns na zona rural do país e sua localização geralmente é em área de difícil acesso, uma vez que várias dessas escolas possuem um quantitativo de matrículas pequeno e a mudança para outras escolas nem sempre é possível, devido à distância.

Nessas escolas, o trabalho do professor polivalente precisa contemplar a diversidade de anos de escolaridade que existem em sua sala e a solução encontrada pelos/as professores/as para tal situação é, muitas vezes, fragmentar o trabalho pedagógico sob a lógica da seriação dentro das classes multisseriadas, levando muitos/as professores/as do campo, assim como sujeitos/as pertencentes a essa realidade, a desenvolverem uma visão deturpada de que a escola seriada urbana seria o modelo ideal para as escolas do campo. A quebra desse paradigma urbanocêntrico, que de certa forma já se encontra imbricado nas escolas multisseriadas do campo, é algo necessário e perpassa pelo campo da formação de professores/as, pois é nesse espaço que podem ser discutidas opções outras para além da implantação de um sistema excludente, seletivo e pautado na transmissividade de conteúdos, que é a seriação.

A formação de professores/as, tanto inicial como continuada, também é apontada como um dos caminhos para a mudança da visão arcaica ocidental que predomina sobre o campo como herança da educação rural, que este é um lugar atrasado em trabalho e na produção de conhecimentos.

Relativo à formação inicial para os professores/as que lecionam nas escolas do campo, já existe no Brasil o Curso de Licenciatura em Educação do Campo em 42 instituições públicas (HAGE *et al.*, 2018), uma conquista decorrente da pressão dos movimentos sociais sobre o governo em busca de uma educação que realmente fizesse sentido para os integrantes do campo, sob o desafio de construir políticas de formação docente que rompessem com a lógica hegemônica da superioridade urbana na produção de conhecimentos.

Sabemos que a formação continuada de professores/as se dá de diferentes formas: por meio de programas municipais de educação, programas estaduais ou programas nacionais. Do ponto de vista teórico, a formação continuada está relacionada de forma substantiva com a experiência no cotidiano dos professores/as com a ação concreta da aula, do planejamento, dos estudos e das pesquisas no cotidiano para solução de desafios, com as leituras dos materiais culturais que chegam na escola.

Fazendo um levantamento no Ministério da Educação (MEC) em relação às formações continuadas ofertadas para os professores/as que lecionam nas escolas multisseriadas do campo a partir da década de 90, período em que a Educação do Campo começou a ganhar visibilidade

devido às lutas dos movimentos sociais, encontramos apenas três formações que foram especificamente direcionadas a esse público: 1- o programa Escola Ativa, finalizado em 2011 após 15 anos de sua implantação. A formação oferecida pelo Programa era baseada na perspectiva de professores/as multiplicadores/as, ou seja, a cada 25 escolas participantes um técnico era selecionado para participar do curso de formação, e este ao retornar para sua secretaria “repassava” para os demais professores/as as experiências que eram vivenciadas através dos microcentros (BRASIL, 2010b); 2- O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tem por objetivo assegurar a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012, p. 15), e vigorou no período de 2013 a 2017. Ressaltamos que essa formação não abrange todas as turmas da escola campo, participam apenas os professores/as que lecionam do 1º ao 3º ano; e por fim, o terceiro programa, intitulado Escola da Terra, que abrange a formação dos professores/as do 1º ao 5º ano em classes multisseriadas do campo, teve início em 2013 e perdura até o momento. O curso de aperfeiçoamento é composto de 180 horas presenciais vivenciado em Alternância Pedagógica (tempo universidade e tempo escola/comunidade).

Diante das informações, percebe-se que as formações continuadas direcionadas aos professores/as que lecionam nas escolas do campo foram ofertadas em forma de programas de aperfeiçoamento teórico prático. No entanto, algo que podemos destacar é que os municípios não são obrigados a aderirem a esses programas de formação continuada; logo, diversos professores/as podem não ter acesso às formações que são tão importantes para o desenvolvimento e análise da prática docente.

Paralelo à institucionalização do Programa Escola da Terra, destaca-se também o PNLD-Campo (Programa Nacional do Livro Didático) específico para as escolas do campo, o qual foi instituído através da Resolução/CD/FNDE nº 40, de 26 de julho de 2011, visando prover as escolas públicas de ensino fundamental que mantenham classes multisseriadas ou turmas seriadas do 1º ao 5º ano em escolas do campo com livros didáticos específicos. Tais livros abrangem os componentes curriculares de Alfabetização Matemática, Letramento e Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, integrados em coleções multisseriadas ou seriadas, disciplinares, interdisciplinares ou por área do conhecimento, que tenham proposta pedagógica com organização curricular adequada para situações multisseriadas e seriadas.

Assim como as formações específicas direcionadas à Educação do Campo, o PNLD-Campo é resultado das reivindicações realizadas pelos Movimentos Sociais visando uma educação para os povos do campo que valorizassem as suas especificidades, assim como

reconhecida no âmbito das políticas públicas. Levando-se em consideração que a formação continuada é o norte para o professor saber o que fazer com os livros didáticos em sua sala de aula, formação e livro didático necessitam dialogar entre si. Assim, o PNLD-Campo, ao subsidiar os livros didáticos direcionados às escolas do campo, primou pelo reconhecimento das especificidades desse contexto no âmbito político, cultural, social e econômico, dos povos do campo.

Vale ressaltar que, para além da formação continuada ofertada pelas secretarias de educação ou pela própria escola, da inserção do PNLD-Campo nas políticas direcionadas à Educação do Campo, houve por parte do Ministério da Educação (MEC) o incentivo à formação individual por parte dos docentes que lecionam nas classes multisseriadas do campo, através das práticas de leitura, com a criação do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) Periódicos. O PNBE Periódicos tinha por objetivo aquisição e distribuição de periódicos (revistas pedagógicas) às bibliotecas das escolas públicas, “destinadas a aprimorar o processo de ensino [...] as revistas são complemento à formação e à atualização dos docentes e demais profissionais da educação.” (FNDE, 2017, p. 4).

Compreendemos a autoformação como o processo realizado pelo/a professor/a de apropriação do conhecimento autossignificativo. É um processo autônomo, no qual o/a professor/a tem a liberdade de definição de seu próprio ritmo, assim como material específico que o permitirá refletir sobre suas ações educacionais. Como enfatizado por Nóvoa (1998, p. 13), a autoformação “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Sobre a prática de leitura, diz Foucambert (1994, p. 31) que “[...] numerosos trabalhos, artigos e revistas trazem todo ano informações diversificadas. É indispensável que os professores/as sintam uma necessidade imperiosa de conhecê-las [...]”. Dessa forma, o autor ressalta a importância de ser intensificado o estímulo a práticas de leitura, à busca de conhecimento por parte de docentes, pois a leitura permite o desenvolvimento crítico da realidade social e instiga o protagonismo. Como enfatizado por Freire (1989), a leitura é um diálogo, uma troca de saberes que possibilita a mudança de postura em relação ao mundo.

Se por um lado essa é uma ação importante se considerarmos, como Foucambert (1994), que a leitura é um dos meios de alcance da democracia e do poder individual, por outro lado não justifica a desresponsabilização do setor público.

Por certo, a mídia disponibiliza um significativo acervo de proposições sobre o trabalho pedagógico, facilita o acesso à leitura sobre os temas do cotidiano da experiência escolar. Ao

ler, a pessoa constrói os seus próprios significados, elabora suas questões, rejeita, confirma ou reelabora suas opiniões e respostas. Sem dúvida, a leitura tem sido um elemento formador nas classes multisseriadas do campo. Contudo, é importante dizer que esse modo de formação não contempla todas as nuances formativas de direito dos professores/as que compõem a Educação do Campo, pois a formação individual (autoformação) é útil “para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorece o isolamento e reforça uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão.” (NÓVOA, 1998, p.15).

Os dispositivos legais Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e o Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010, ao discorrerem sobre a formação para os professores/as que atuam nas escolas do campo, reconhecem que esses profissionais têm direito a uma formação específica e diferenciada, e destacam que essa deve acontecer em consonância com as prioridades do campo, levando em consideração as suas particularidades e as suas culturas.

Esse reconhecimento por parte dos marcos normativos de que o campo possui uma cultura própria é o reconhecimento, também, que esse espaço produz conhecimentos. Como a cultura “organiza e regula as práticas sociais influenciando a conduta” (HALL, 2016, p. 20), esse almejo por uma formação específica para os professores/as que lecionam nas escolas do campo quebra o paradigma do rural, local visto por muitos anos apenas como uma extensão do ambiente urbano e, por conseguinte, precisava da cultura dos povos da cidade para serem civilizados. O campo deveria se constituir a partir do ideal proposto da cultura urbanocêntrica.

A imposição da cultura urbanocêntrica para as escolas do campo perpassou profundamente pelo viés da formação de professores/as, pois os professores/as que lecionavam nessas escolas não tinham uma formação específica para aquele contexto, então, o modelo de ensino era importado da cidade, estabelecendo-se uma relação de submissão da educação às necessidades da industrialização, não reconhecendo as especificidades do campo, valores, crenças e saberes (ARROYO, 2004).

Entendemos que para além do direito a uma formação específica por meio do setor público da educação, há que se reconhecer a necessária análise dos enunciados que estão disponibilizados e postos em circulação pelas mídias e que chegam nas classes multisseriadas sobre como é e como deve ser a Educação do Campo. Essa é a problemática que orienta o estudo da Revista Nova Escola como uma pedagogia cultural na formação continuada de professores/as das classes multisseriadas apresentado nesta dissertação.

Sob outra perspectiva, também importante, que motiva a pesquisa de mestrado a qual se refere este texto dissertativo, é minha trajetória pessoal de estudante da escola do campo

multisseriada, pois desde a educação infantil até a 4ª série, atual 5º ano do ensino fundamental, sempre estudei nas escolas multisseriadas, e principalmente a minha experiência profissional.

A imagem que compõe a Fotografia 1 faz parte da minha história, do meu percurso formativo e profissional. Foi nessa pequena escola que iniciei os meus estudos quando criança e foi nessa escola que também tive a oportunidade de partilhar, com a comunidade do Sítio Ipecacuanha, um pouco do conhecimento adquirido ao longo dos anos de estudo, pois iniciei meu trabalho como professora nessa mesma escola onde iniciei minha caminhada escolar.

Fotografia 1 - Fachada da minha primeira escola/primeiro local de trabalho



Fonte: A Autora (2022).

Essa escola, local de estudo/trabalho, refletia/reflete a realidade de muitas escolas do campo desse nosso país: uma escola do campo pequena, composta por uma única classe multisseriada, sem uma estrutura mínima adequada, onde passávamos meses sem água e sem luz; situada em local de difícil acesso e dentro do terreno de um doador do espaço para sua construção, doação essa que ocorreu porque os filhos do doador precisavam estudar e as filhas trabalhar, e não havia um local apropriado para isso na comunidade. Sendo assim, essa escola pequena e tão precária era a única opção disponível para os habitantes daquela localidade terem acesso ao ensino primário, atual Ensino Fundamental I.

Fui trabalhar nessa escola quando concluí o curso de formação inicial para professores/as, o Normal Médio, e foi nesse contexto que percebi as lacunas de minha formação inicial; não estudei sobre o contexto dessas escolas. As conhecidas “aulas simuladas” ou “atividades de planejamentos” solicitadas pelos professores/as no decorrer do curso eram sempre para turmas seriadas.

Em relação às formações continuadas que recebi na época em que estava lecionando nessas turmas, nada foi discutido acerca do currículo e das metodologias de trabalho para esse contexto das classes multisseriadas, fazendo-se necessária a procura por outros elementos formativos que discutissem essa perspectiva de ensino.

Além da precariedade das condições existenciais da escola, as angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico, a solidão de ter um coordenador presente uma ou duas vezes no ano, faziam-me perceber o quanto o trabalho do professor do campo era solitário e carente de auxílio. Foi a partir da vivência em meio a tantas dificuldades como aluna e professora desse espaço que percebi que esses/as sujeitos/as têm inúmeros direitos que lhes são negados e para que esses direitos sejam realmente considerados, faz-se necessário debate sobre políticas públicas para esse espaço, que contemplem desde a melhoria da estrutura dessas escolas, formação inicial e continuada de professores/as, até o desenvolvimento de um currículo que respeite a diversidade de culturas existentes no campo.

Nessa carência de suporte para a execução do meu trabalho, eu procurava em livros e principalmente nas revistas que a escola recebia da secretaria de educação, especificamente a Revista Nova Escola, algo que subsidiasse meu trabalho em sala de aula. O fato da procura por outros elementos formativos justifica-se por acreditar que o professor está em constante aprendizado e que, mesmo fora da escola, as leituras realizadas por ele podem contribuir para sua autoformação, orientando as decisões a serem tomadas em sala de aula a partir de um respaldo teórico. Eu não queria apenas ensinar o que estava na grade curricular aos/às alunos/as. Eu almejava que eles vissem a realidade deles nas atividades trabalhadas em sala de aula e a leitura individual foi o caminho que encontrei.

Nessa perspectiva, eu via na leitura um caminho, pensava a leitura como algo que nos forma (ou nos deforma ou nos transforma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos (LARROSA, 2011). Naquele contexto, a leitura podia assumir para mim um papel de experiência positiva ou negativa, uma vez que as mídias, das quais eu fazia uso constante da mídia escrita, especificamente as revistas, não são neutras, sua escrita é seletiva e incumbida de vários significados, pois são espaços de validação do conhecimento. Além de possuírem um caráter informativo, vêm contribuindo para a proliferação, ampla circulação e consumo de textos culturais que exercem um enorme fascínio sobre as pessoas, especificamente sobre o professorado, é um território em ascensão.

Geograficamente, a palavra “território” significa uma área delimitada, o espaço geográfico em si, mas, compactuamos com a definição de território mais ampla, descrita por Fernandes e Molina (2004, p. 32): “espaço político por excelência, campo de ação e de poder,

onde se realizam determinadas relações sociais”, ou seja, os territórios são locais de disputas, de produções de conhecimentos e, por conseguinte, de identidades. Com o território da mídia não é diferente; essa forma de comunicação contribui com a formação das identidades dos/as sujeitos/as, produz modos de ser e de pensar, assim como pode reafirmar disputas de poder da sociedade.

Há um outro aspecto a considerar nos dados encontrados ao realizarmos o levantamento das produções em torno da temática “formação de professores/as para as escolas multisseriadas do campo”, nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal de Pernambuco, nos quais, no período de 2013 a 2019, encontramos apenas 3 (três) trabalhos que discutem essa temática, e dentre esses, nenhum trata dessa conexão entre as Pedagogias Culturais da Revista Nova Escola e a formação continuada de professores/as para as escolas multisseriadas do campo.

Tomando essas reflexões como ponto de partida, apresenta-se a questão norteadora da pesquisa que apresentamos neste texto dissertativo: “Quais discursos a Revista Nova Escola veicula sobre a Educação do Campo e como isso tem implicado na formação continuada de professores/as das classes multisseriadas do campo?”. Objetiva-se viabilizar instrumento de aprofundamento dos conhecimentos em relação ao tema através de uma pesquisa qualitativa, que tem por objetivo geral compreender como os discursos veiculados pela Revista Nova Escola sobre a Educação do Campo estão implicados na formação continuada de professores/as das classes multisseriadas do campo.

Visando subsidiar as discussões para chegarmos à concretização do objetivo geral proposto, traçamos como objetivos específicos: identificar nos enunciados da Revista Nova Escola os temas/problemas da Educação do Campo; analisar como nos enunciados da Revista Nova Escola os saberes da cultura campesina são abordados; identificar e registrar a partir da análise da coexistência discursiva as dinâmicas de poder envolvidas nos enunciados sobre campo, Educação do Campo, professor e escola na Revista Nova Escola.

Para tal propósito, o texto dissertativo ora apresentado, para além desta introdução, está estruturado em quatro seções.

Na segunda seção, sob o título *Educação do campo e classes multisseriadas* trazemos o histórico da Educação do Campo, percorrendo sobre o ensino para esses povos desde a perspectiva rural, dialogando com Rocha (2009), Kolling, Cerrioli e Caldart (2004), Arroyo (2004), Moraes *et al.* (2015) entre outros. Dentro da discussão sobre a Educação do Campo, enfatizamos o modelo de ensino multisseriado como predominante do campo desde a criação

das escolas para esse espaço. Assim, apoiamo-nos nas discussões de Arroyo (2004), Neves (2000), Santos e Moura (2015), Moraes *et al.* (2015), dentre outros autores, além dos dispositivos legais que discorrem sobre a Educação do Campo e as classes multisseriadas.

Ainda nessa seção, discorremos sobre a *Formação continuada de professores/as para as escolas multisseriadas do campo* baseados nos estudos de Imbernón (2011), Arroyo (2007, 2010), Lemos (2013) e Freitas (2002). Ao dialogarmos sobre a formação continuada dos professores/as destacamos que essa também acontece fora do espaço escolar, assim destacamos o processo de leitura como integrante dessa formação. Finalizamos essa seção com a apresentação de pesquisas produzidas em torno de nossa temática de discussão, a formação continuada de professores/as para as escolas multisseriadas do campo.

Na terceira seção, intitulada *Estudos Culturais, Pedagogias Culturais e formação de professores/as*, discorremos sobre a conceituação dos Estudos Culturais e interligamos a perspectiva de formação continuada de professores/as com a leitura da Revista Nova Escola, através da perspectiva das Pedagogias Culturais que consideram as mídias como produtoras de modo de ser e viver na contemporaneidade. Para tal, nos debruçamos sobre os estudos de Baptista (2009), Nelson, Treichler e Grossberg (2013), Costa, Silveira e Sommer (2003), Silva (2017), Andrade e Costa (2015), Carvalho (2007), Teruya (2009) e Giroux (1997).

Na quarta seção apresentamos o nosso desenho metodológico, no qual discorremos sobre a nossa abordagem de pesquisa, o método de coleta de dados, assim como apresentamos o *corpus* de análise que será composto pela Revista Nova Escola, nas edições de 2013 a 2019, totalizando 15 enunciados a serem analisados.

A seção cinco apresenta o nosso cenário discursivo, que é composto pela Revista Nova Escola. Assim, apresentamos a revista em sua emergência, bem como traçamos um percurso buscando apresentar argumentos que lhe colocam como um dispositivo pedagógico para a formação dos/as professores/as.

Na sequência, discorremos sobre a Educação do Campo nos discursos da Revista Nova Escola, na qual os enunciados são destacados e analisados dando visibilidade às posições ocupadas por esses/as sujeitos/as e de onde derivam seus discursos, assim como o campo da coexistência discursiva, a materialidade repetível em relação às representações de campo, escola, Educação do Campo e professor/a, explicitando as dinâmicas de poder engendradas.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO E CLASSES MULTISSERIIDAS

Nesta seção, nos propomos a delinear elementos do histórico do surgimento da Educação do Campo, que em sua gênese foi denominada Educação Rural, um modelo educativo que não priorizava a cultura dos povos do campo, pois tomava a cultura da cidade como modelo ideal a ser seguido. Dessa forma, a educação ofertada aos povos do campo advinha de políticas compensatórias, o que segundo estudos³ não possibilitava o pleno desenvolvimento dos/as sujeitos/as que residiam nesse espaço.

O contexto histórico que originou a Educação do Campo também foi permeado por outro debate, o tipo organizacional do ensino ofertado à população do campo, o qual sempre aconteceu predominantemente de forma multisseriada, com alunos/as de diferentes níveis de escolaridade dentro de uma mesma turma, o qual perdura até a contemporaneidade.

Privilegiaremos também nesta seção a formação continuada de professores/as para as escolas multisseriadas do campo, uma vez que a formação continuada é um dos elementos que pode contribuir na mudança da perspectiva educativa que vigorou por tanto tempo sobre a educação dos povos do campo. É eminente a necessidade de desenvolvimento de metodologias que valorizem o espaço em que a escola está inserida, que os conhecimentos de mundo que os/as alunos/as do campo possuem sejam levados em consideração na elaboração dos planejamentos; e um dos caminhos apontados para o desenvolvimento dessa perspectiva é a formação continuada de professores/as, pois esse é um espaço de construção e reconstrução do conhecimento.

Por fim, trazemos as pesquisas recentes sobre a formação continuada de professores/as de escolas multisseriadas do campo, as quais foram localizadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal de Pernambuco e no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

³ Os estudos de Rocha e Dias (2012) sobre as políticas compensatórias destacam que essas políticas favorecem aos interesses do capital, à medida que são temporárias e são dadas em doses homeopáticas. “O capital não tem interesse por uma educação que dê uma sólida fundamentação teórica, instrumentalize o trabalhador e o motive a uma reflexão crítica sobre a estrutura e funcionamento da sociedade capitalista e da escola de classes.” (p. 37). Relativo à educação para os povos do campo, acrescenta-se ainda que esse modelo educativo detinha-se a ensinar o elementar “ler, contar e escrever, para os chamados pobres, associação dos objetivos educacionais com os da governamentalidade” (LEBER; MOTTA, 2012, p. 577). Para maiores informações, ver Leite (2002, p. 140), que discorre sobre a urbanização do processo escolar rural, destacando o quanto esse processo foi “omisso, inadequado e ineficaz”.

2.1 DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIA E CONQUISTAS

Historicamente, o modelo educativo ofertado aos povos do campo era dotado de uma concepção assistencialista e de um pensamento educativo monocultural, pois tomava como referência o modelo urbanocêntrico. O campo era visto como local atrasado, no qual residiam camponeses desprovidos de conhecimentos e portadores de uma cultura, a qual era destinada à extinção.

A proliferação dessa concepção em relação aos povos que residiam na zona rural deu origem à denominada educação rural. Esse modelo educativo vigorou nas escolas rurais por décadas e tem sua origem relacionada à necessidade de reeducação dos povos que residiam na zona rural, pois “o campo com seu homem tradicional, passa a ser visto como atrasado, obstáculo ao pleno desenvolvimento da nação” (SILVA, 1998, p. 36 apud ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 21). Assim, os/as sujeitos/as do campo passam a serem tratados por um processo educativo que desconsiderava seus saberes e também suas identidades, uma vez que funcionava nos moldes urbanocêntricos, visando auxiliar o desenvolvimento das cidades, tratando “os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos.” (ARROYO, 2004, p. 15). Dessa forma:

A organização da escola rural voltava-se a prestar assistência e a proteger o homem rural da carência do campo, não tendo como fim último o bem-estar dos trabalhadores rurais (pequenos proprietários, assalariados rurais, etc.), de modo a preservar ou a transformar a realidade em favor do seu *modus vivendi*. [...] tratava-os como uma “peça” a ser torneada, preparando-os para se adequarem a uma grande “engrenagem” que gira a favor da consolidação da cultura urbana e do modo de produção (agro) industrial que a sustenta. (ROSSATO; PRAXEDES, 2015, p. 21).

A educação rural visava não o pleno desenvolvimento do homem do campo, mas prepará-lo para servir ao progresso da agroindústria que crescia a cada dia. Assim, o surgimento das escolas nas áreas rurais está ligado diretamente à necessidade de mão de obra mais especializada para o trabalho. Dentro dessa concepção, a educação ofertada aos povos do campo detinha-se ao ensino de conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações básicas de matemática, desconectado da realidade dos estudantes (RIBEIRO, 2012), não oferecendo nenhum subsídio para que esses estudantes ascendessem para outros níveis de ensino, além da educação básica.

Essa perspectiva dominante desde os primórdios do século XX teve por base o paradigma da educação rural, o qual refletia o preconceito existente em relação aos povos do campo, pois era pensado para suprir as necessidades da classe dominante. Essa ideia inicial de educação visava também fixar o homem no campo, pois este/a sujeito/a era a representação do atraso e do rústico e só precisaria dos conhecimentos mínimos para que assim pudesse ser incluído nas estratégias dos projetos de colonização agrária.

No Brasil, apenas a partir de 1930, pode-se dizer que houve a organização de um sistema nacional de ensino com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, porém a educação rural não foi contemplada nessa pasta e continuou subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Nas décadas subsequentes, as ações governamentais em torno da educação rural mantiveram seu caráter instrumental ensinando apenas o básico necessário para a realização de tarefas simples, além do caráter assistencialista, no qual a educação nas áreas rurais era ofertada por instituições filantrópicas e pela iniciativa privada; assim como de ordenamento social, manipulando o comportamento desses/as sujeitos/as que residiam na zona rural e restringindo o acesso à informação (HENRIQUE *et al.*, 2007).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei 4.024 de 1961) algumas questões referentes à educação rural se fizeram presentes, como a obrigatoriedade do ensino primário e por conseguinte a criação de escolas nas fazendas. No entanto, a educação ainda não contemplava toda a população do campo. O estudo era restrito a camponeses que trabalhassem nos plantios agrícolas e aos seus filhos, como podemos perceber a seguir:

Art. 31. As empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de 100 pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos desses.

Art. 32. Os proprietários rurais que não puderem manter escolas primárias para as crianças residentes em suas glebas deverão facilitar-lhes a freqüência às escolas mais próximas, ou propiciar a instalação e funcionamento de escolas públicas em suas propriedades. (BRASIL, 1961).

Ao mesmo tempo em que o governo institui a criação de escolas primárias, ele transfere a responsabilidade da criação das escolas para os patrões, os proprietários rurais, e reforça o seu caráter de auxílio, como descrito a seguir:

Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades, que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes de favorecer a

adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais. (BRASIL, 1961).

Assim, a educação ofertada aos povos que residiam no campo era tendenciada ao utilitarismo, o campo era visto como um espaço antagônico à cidade, logo, o ensino era pautado na perspectiva urbanocêntrica que não visava a melhoria da qualidade de vida desses povos, mas a unificação cultural, na qual os conhecimentos desses povos eram ignorados. O papel da escola era treinar o/a homem/mulher do campo em vez de educar. Deste modo, a educação rural funcionou como “um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado.” (RIBEIRO, 2012, p. 299).

Esse modelo educacional ofertado aos povos do campo, atrelado a esse modelo produtivo, não permitia o crescimento desses povos, nem culturalmente e nem aquisitivamente, o que foi constatado pelo Pe. Humberto Pietrogrande, ainda na década de 1960, que “durante suas andanças pelo Brasil, ficara impressionado com a situação socioeconômica do povo interiorano capixaba” (NOSELLA, 2012, p. 61), que era de um nível muito baixo. Almejando contribuir com a mudança dessa realidade, o padre, apoiado por outros sacerdotes da região, amigos e instituições, visando criar um movimento que corroborasse com o desenvolvimento cultural, econômico e social do Estado do Espírito Santo, iniciou o processo de criação das Escolas da Família Agrícola (EFAs), as quais são dotadas de um modelo de ensino denominado Pedagogia da Alternância, que associa a educação ao trabalho do camponês, o qual passa um tempo na escola e outro na comunidade (NOSELLA, 2012).

O modelo de ensino denominado alternância pedagógica tem suas raízes na França, surgindo a partir da inquietação do Pe. Granereau, que percebia o desinteresse do Estado para com os problemas do campo, o qual ofertava uma educação voltada aos interesses urbanos. Os jovens precisavam sair do campo para estudar, abandonando suas raízes, sua cultura e os laços com a terra, abandonando o trabalho em prol do estudo. A insatisfação de alguns jovens, de alguns camponeses e do próprio pároco, o levou a criar a Primeira EFAs, dotada de uma metodologia que buscava promover a constante troca de conhecimentos entre contexto social e escola, sendo o trabalho um elemento formativo. A flexibilidade de horário de funcionamento da EFAs permitia que os jovens permanecessem no campo auxiliando seus pais na lavoura, mas que também pudessem ter acesso ao conhecimento na própria localidade, sem precisar ir morar na cidade.

Nesse sentido, pode-se dizer que a Pedagogia da Alternância foi o primeiro modelo de ensino pensado para os povos do campo visando romper as amarras da educação rural de

expropriação do campo, pois “[...] tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo.” (RIBEIRO, 2008, p. 31).

Com a criação da LDB de 1971 (Lei 5.692/1971), os estabelecimentos de ensino localizados na zona rural passaram a ter autonomia para organizar “os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino” (BRASIL, 1971), porém a perspectiva de assistencialismo por parte do estado é perpetuada. Em seu Art. 49 mantêm-se as responsabilidades das empresas e dos proprietários rurais para com a educação de seus funcionários e filhos; o poder público não se responsabiliza pelas questões do ensino relativas ao meio rural, subentendendo-se que não vale investir recursos nessas escolas e que o conhecimento instrumental ofertado por essas escolas, já existentes, era suficiente para o auxílio no desenvolvimento do capitalismo no campo.

Com o advento da Constituição de 1988, o cenário da educação brasileira ganhou outra conotação, pois ao afirmar que o acesso ao ensino obrigatório é gratuito, direito público e dever do estado (Art. 208), abrem-se possibilidades para edificação de uma legislação educacional específica, inclusive para a educação dos sujeitos que residem no território rural (HENRIQUE *et al.*, 2007).

Com o processo de redemocratização em desenvolvimento na década de 80, a luta por uma educação diferenciada para os povos do campo começa a ganhar notoriedade quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) começa a reivindicar uma escola própria do movimento. Intensifica-se quase ao mesmo tempo a luta por reforma agrária e pelo direito ao estudo em pelo menos três aspectos principais: a) a mobilização das famílias sem-terra pelo direito à escola que fizesse diferença e tivesse sentido na vida dos trabalhadores e dos seus filhos; b) o MST tomou para si a tarefa de organizar e articular uma proposta pedagógica específica para as escolas conquistadas e formar educadoras e educadores capazes de trabalhar nesta perspectiva; c) a escola passou a fazer parte do dia a dia das famílias Sem Terra, pois reivindica-se o direito à escola pública e de qualidade social. Todo acampamento e assentamento do MST tem que ter escola, mas não uma escola qualquer, uma escola que contenha um currículo que contemple as especificidades dos povos que integram o movimento (CALDART, 2011).

A luta dos movimentos sociais por uma escola diferenciada visa romper com esse paradigma de educação rural que subalterniza os povos que residem na zona rural, possui um ensino pautado na instrumentalidade e no assistencialismo, além de um currículo simplista e

pautado na lógica do agronegócio, que responde a interesses outros, que não os dos povos do campo. Dessa forma, inicia-se a luta por uma nova educação, voltada para o povo do campo, respeitando suas particularidades, peculiaridades, a Educação do Campo e não mais a educação rural.

O agronegócio teve sua efervescência no Brasil a partir da década de 1990, caracterizando-se como um modelo mais desenvolvido da agricultura capitalista, contrapondo-se à ideia de atraso do latifúndio que permeia o pensamento social. Como destacado por Fernandes e Molina (2004), a imagem latifundista da agricultura capitalista carrega em si a imagem da exploração, do trabalho escravo, da extrema concentração de terra, do coronelismo, do clientelismo, da subserviência, do atraso político e econômico, atrelado à ideia de improdutividade, da qual a reforma agrária se beneficia. O agronegócio surge para renovar a imagem dessa agricultura capitalista, trazendo consigo a tecnologia e a modernidade, ao mesmo tempo que explora o/a trabalhador/a, destruindo o campesinato de uma forma mais abrangente e sendo o novo interlocutor do capital.

Essa modernização da agricultura desenvolve-se sobre a premissa que o consenso entre agronegócio e agricultura familiar é possível, no entanto esse modelo produtivo desconsidera avidamente elementos essenciais que consideram o campo como espaço produtor cultural e de vida, pois ele concentra riquezas, gera competitividade e extingue empregos, almeja a diminuição da população do campo a fim de ampliar o setor produtivo, logo com poucas casas e escolas também, além de explorar os recursos naturais desenfreadamente em nome do desenvolvimento e do crescimento econômico (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Esse “novo modelo produtivo” perpetua o paradigma da Educação Rural, pois os laços de dominação são mantidos e de uma forma mais intensa, uma vez que a mercantilização da educação permite que o agronegócio em consonância com o Estado adentre no espaço escolar, firmando projetos educativos que de certa forma refletem seus ideais. “O agronegócio domina a maior parte dos cursos das Ciências Agrárias nas universidades. Subordina a produção camponesa e determina a lógica, a maior parte das políticas de desenvolvimento.” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 31).

Na década de 1990, com a ascensão desse modelo de capital e sua investidura no setor educativo, a formação inicial e continuada dos/as professores/as também era pautada nesses debates e articulações. O/a professor/a era visto como responsável pelas dificuldades do sistema público, assim como “protagonista da modernização, um sujeito a ser profissionalizado, exigindo-se-lhe um “saber fazer” que supere o descompasso entre sua prática de ensino e a vida” (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001, p. 188). A formação pautava-se na

criação de valores, atitudes e comportamentos visando o desenvolvimento de competências que respondessem as demandas do mercado, logo a formação visa formar um/a professor/a prático/a, não reflexivo/a e transmissor/a de conhecimentos úteis.

Com todas essas novas demandas para a formação dos/as professores/as, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 institui que a formação inicial para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, até então realizadas em nível Normal Médio, fosse transferida para o nível superior, tendo até o ano de 2006 para adequação. No entanto, em vez de expandir a formação nos cursos superiores de Pedagogia já existentes, foram criados Institutos Superiores de Educação (ISEs), sem obrigatoriedade de serem vinculados à universidade. Dessa forma, há um retrocesso no que concerne à formação dos/as professores/as, pois desde o final da década de 1970, foi construído pelo setor educacional um projeto de formação localizado principalmente no interior das universidades públicas, pois este ambiente articulava uma formação pautada na articulação com a pesquisa (PACHECO; MORAES; EVANGELISTA, 2001).

Concomitantemente ao crescimento do setor produtivo no campo e a essas novas demandas para a formação dos/as professores/as, toma corpo a luta por uma nova educação, voltada para os povos do campo, respeitando suas particularidades, peculiaridades, a Educação do Campo e não mais a educação rural. Sobre essa premissa, de que o campo não é apenas local de produção agrária, e que os povos que residem ali têm direito a uma educação diferenciada, que respeite sua cultura, suas lutas e busque promover a emancipação social desses sujeitos, os movimentos sociais buscam a efetivação de políticas públicas que garantam aos povos do campo uma educação do e no campo, pensada por eles e para eles. Assim, a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, principalmente pelo MST.

O MST mobiliza matrizes formadoras, as quais estão na base da construção da concepção de educação defendida por eles, fazendo-se presente, também, no projeto político da Educação do Campo, a saber: “trabalho como princípio educativo [...]. a cultura, a luta social e a organização coletiva” (CALDART, 2004, p. 549). Nessa base construtiva, almejada pelos movimentos sociais para a Educação do Campo, os conhecimentos adquiridos na escola podem/devem estar voltados para a formação do/da trabalhador/a do campo, precisam fazer sentido para os/as sujeitos/as imersos nessa realidade, faz-se necessário unificar os conteúdos teóricos gerais com a aprendizagem profissional, com a cultura desses povos, pois cultura é modo de vida.

Ao cobiçar-se essa educação diferenciada, pensada para os/as sujeitos/as do campo, o termo educação rural não dava mais conta de contemplar a nova pluralidade de sentidos que a educação para esses/as sujeitos/as estava adquirindo. O termo educação rural é historicamente atrelado a uma educação compensatória e de desrespeito à realidade presente no campo, fazendo parte de uma linha de pensamento que objetivava a alfabetização da população do campo através de um único modelo de escola para a área urbana e rural, assemelhando campo e cidade culturalmente, além de não considerar a diversidade de povos existentes no campo: os/as negros/as quilombolas, os povos indígenas, os/as assentados/as, os/as acampados/as da reforma agrária, os/as pequenos/as agricultores/as, dentre outros.

Dessa forma, a discussão em torno de uma Educação do Campo diferenciada teve início a partir da década de 1990, com o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA, realizado em 1997, em Luziânia/ Goiás. Nesse encontro foram firmadas parcerias com outros movimentos sociais, tais como a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG e o Movimento das Mulheres Camponesas – MMC, que se engajaram na luta por uma Educação do Campo diferenciada, que valorizasse os sujeitos desse espaço, suas culturas (ROCHA, 2009).

Posteriormente ao I ENERA, surgiu o movimento denominado Articulação Nacional por uma Educação do Campo, buscando “mobilizar os povos do campo para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente da educação básica.” (BRASIL, 1999, p. 60). Nessa conjuntura, são dados os primeiros passos na busca pela consolidação da Educação do Campo, uma vez que essa articulação visualiza os povos do campo como sujeito/as de direito no que concerne a uma educação diferenciada que atenda suas necessidades e seus interesses (BRASIL, 1999).

Após a realização do I ENERA e a criação do Movimento de Articulação por uma Educação Básica do Campo, no ano de 1998, aconteceu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em Luziânia/Goiás, que teve por objetivo mobilizar os povos do campo para a construção de políticas públicas de educação, visando recolocar essa educação na pauta de discussão do país (BRASIL, 1998a). Podemos apontar como uma das conquistas desse movimento a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que visa à educação formal para trabalhadores rurais e assentados.

No ano de 2002, as lutas dos movimentos sociais conseguiram grandes conquistas, pois foi criado o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) de Educação do Campo no Ministério da Educação (MEC). A partir da criação desse grupo, os povos do campo passaram a ser reconhecidos como “[...] pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores,

camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros.” (KOLLING; CERRIOLI; CALDART, 2004, p. 208).

Nessa conjuntura, a partir do reconhecimento da diversidade de culturas existentes no campo, ainda no mesmo ano, foram criadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002). Nos anos subsequentes, foi criado o II Plano Nacional de Educação para a Reforma Agrária, o qual teve a participação dos movimentos sociais, e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais (BRASIL, 2009).

Percebemos que a Educação do Campo desde sua origem foi conquistada com muita luta e resistência, e “o que vem desenhando a identidade desse movimento por uma educação do campo é a luta desse povo por políticas públicas que garantam seu direito à educação do e no lugar onde vivem”, tendo sua realidade como ponto de discussão, construída com a sua participação, interligando sua cultura e suas necessidades (CALDART, 2004, p. 149).

Todo esse contexto histórico que originou a Educação do Campo também foi permeado por outro debate, o tipo organizacional do ensino ofertado a essa população, o qual sempre aconteceu predominantemente de forma multisseriada, com alunos/as de diferentes níveis de escolaridade dentro de uma mesma turma, perspectiva essa que vamos enfatizar a seguir.

2.2 AS ESCOLAS MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As classes multisseriadas são o modelo de ensino que prevalece nas escolas do campo brasileiro, em que várias séries, na contemporaneidade concebida como anos de escolaridade (geralmente do 1º ao 5º ano), formam uma única turma, sob a responsabilidade de um/a professor/a. Essa forma de ensino foi a solução adotada para permitir que a população rural tivesse acesso à educação, uma vez que o número de alunos/as não é suficiente para formar turmas seriadas para cada ano de escolaridade. De acordo com Arroyo (2004), a palavra multisseriada significa: Multi (vários); Seriado (séries), ou seja, um conjunto de séries dentro de uma mesma sala de aula.

As classes multisseriadas surgiram no Brasil após a expulsão dos Jesuítas, com os/as professores/as ambulantes que lecionavam as primeiras letras indo de fazenda em fazenda. Eles

ensinavam apenas o básico, ler, escrever e contar e não possuíam uma formação específica e nem sala de aula propriamente dita. As crianças simplesmente se reuniam em torno de quem pudesse ensinar algo, passando a chamar esse sujeito de professor/a (ATTA, 2003).

Na terceira década do século XIX, difundiu-se no Brasil o Método Lancasteriano, um sistema de monitoria em que os/as alunos/as mais avançados na aprendizagem ensinavam os/as alunos/as que se encontravam em estágios menos avançados, denominado “Ensino Mútuo”. Esses monitores recebiam instruções à parte dos seus professores/as, para poderem conduzir o ensino dos colegas. Nesse período, houve um incentivo do estado para o ensino de crianças com idades e níveis de aprendizagens diferentes, fortalecendo a organização do ensino através da multisseriação, contemplando essa diversidade de crianças em um mesmo espaço e sob a responsabilidade de um/a professor/a (NEVES, 2000).

Em 1920, com a criação dos Grupos Escolares “organizados de forma seriada, por idade e por nível de domínio das atividades esperadas, e geralmente, com crianças separadas por sexo” (SANTOS; MOURA, 2015, p. 41), na zona urbana, foi reduzido o número de escolas que permaneciam com esse sistema de ensino multisseriado. Porém, na zona rural, nos lugares mais remotos e isolados permaneceu funcionando as classes multisseriadas devido à baixa densidade populacional existente nesses locais, e até hoje esse sistema de ensino permanece ativo em diversas escolas localizadas na zona rural.

O modelo educativo da multisseriação não é exclusivo do Brasil, dos países subdesenvolvidos, nem da zona rural, mesmo ainda sendo muito atrelada apenas ao espaço do campo. Em países desenvolvidos como Irlanda, Austrália e Noruega, esse sistema de ensino, não se atrelou a um empobrecimento da oferta educacional, mas como uma escolha realmente pedagógica (PARENTE, 2014).

Infelizmente, nos países subdesenvolvidos a multisseriação, permanece na maioria dos casos como um arranjo pedagógico, uma política de democratização do ensino, que permite aos/as alunos/as do campo terem acesso ao conhecimento formal, no entanto, diante da inexistência de uma proposta pedagógica que contemple as especificidades dessas escolas do campo e os altos custos de implantação do modelo seriado, opta-se por “fazer a junção de grupos de alunos de diferentes faixas etárias, matriculados em diferentes séries/anos, com um único professor, todos num mesmo espaço” (PARENTE, 2014, p.58).

Após essa ruptura nos sistemas de ensino da zona rural e urbana, há toda uma preocupação com o currículo, com o que deve ser ensinado, com os prédios escolares e inclusive com a didática do/a professor/a, porém essa modernização organizacional não chega às escolas rurais multisseriadas e assim fortalece-se a ideia do campo como local do atraso e da

rudimentalidade, que não acompanhou o desenvolvimento hegemônico. A palavra multisseriada passa a ter um “caráter negativo para a visão seriada urbana” (ARROYO, 2004, p. 83), a qual é vista como referência, modelo a ser seguido.

Essa visão negativa das classes multisseriadas que se proliferou aqui no Brasil, foi fortemente influenciada pelas condições de implantação desse sistema de ensino, pois em lugar de resolver os problemas relacionados à infraestrutura das escolas do campo, ao financiamento, à gestão, à formação de professores, implantou-se a multisseriação (PARENTE, 2014). Naquele momento histórico, a multisseriação poderia até ser a única opção para acesso ao ensino formal pelos povos do campo, no entanto, a acomodação do estado fez com que ela permanecesse como arranjo pedagógico, pouco se desenvolvendo para ser realmente uma opção de ensino. Dessa forma, os arranjos políticos, econômicos e culturais brasileiros foram/vão ditando o tom da discussão sobre a multissérie.

A partir da década de 90, sob pressão intensa dos Movimento Sociais, com destaque para o MST, são notórios alguns aspectos de valorização dos povos do campo nos dispositivos legais relacionados à educação. Com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 nota-se a institucionalização da educação para o meio rural no viés da garantia de direitos, e não apenas na perspectiva assistencialista, pois esta afirma em seu Art. 28 que a Educação para a população rural precisa ter organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, assim como conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos/as alunos/as da zona rural (BRASIL, 1996).

É inegável a contribuição da LDB para o reconhecimento da importância do ensino de qualidade para a população rural, porém essa mesma lei que proporciona a oferta desse ensino, também apresenta nuances que podem levar ao fechamento dessas escolas. De acordo com a referida lei, o fechamento dessas escolas pode ocorrer, mas, será:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 1996).

Essa política de fechamento das escolas multisseriadas do campo acompanhou a política neoliberal que perdurava no Brasil na década de 90; os preceitos de “eficiência e eficácia” exigiam cortes que gerassem economia nos cofres públicos. Dessa forma, sob o argumento da melhoria do ensino para as classes multisseriadas, diversas delas passaram pelo processo de

nucleação, no entanto, como enfatizado por Janata e Anhaia (2015, p. 691), esse processo de nucleação foi motivado principalmente por questões financeiras:

O que aconteceu foi uma redução no investimento na educação dos trabalhadores do campo e a substituição das escolas/classes multisseriadas pelo transporte escolar, de condição precária, trafegando em estradas mal conservadas. Daí conclui-se que esse processo teve como motivador central o financiamento da educação, desconsiderando as questões pedagógicas, sociais e culturais, sobretudo, reafirmando os interesses do capital na gestão da educação pública brasileira, sob a pecha das reformas neoliberais.

O fechamento das classes multisseriadas nas comunidades rurais, ancorado pelo processo de nucleação, foi outra forma da concepção urbanocêntrica de ensino se fazer presente na educação dessas populações, pois os/as filhos/as dos/as camponeses/as, ao serem deslocados/as para as escolas de outras comunidades ou até mesmo para as escolas da cidade, foram mais uma vez submetidos à educação desconectada das verdadeiras necessidades desse povo.

O processo de nucleação geralmente acontece sob alguns argumentos favoráveis, como: a instalação do modelo seriado, fornecimento de transporte para os alunos se deslocarem, escolas melhores estruturadas, possibilidade de maior apoio pedagógico aos/as professores/as, além de melhoria no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, as “políticas de nucleação e de transporte escolar têm contribuído para descaracterizar a educação que se oferece a essas populações”, uma vez que há “[...] a ausência de norma sobre os modelos de nucleação.” (BRASIL, 2007, p. 1).

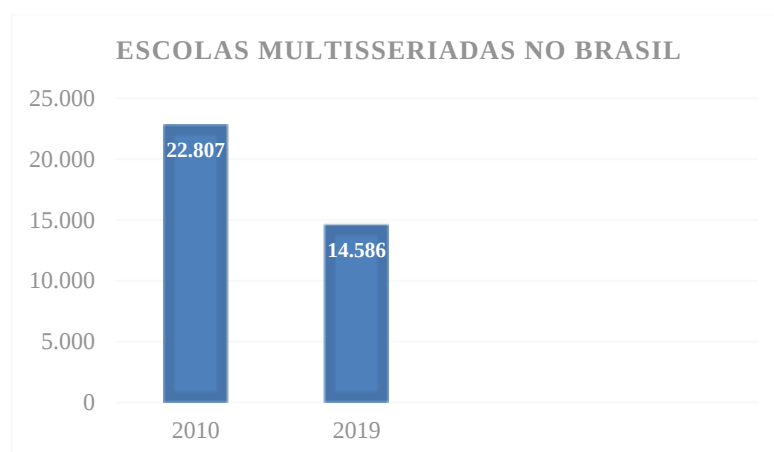
Pela ausência de uma uniformidade nos modelos de nucleação, o Secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) encaminhou consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE) solicitando que o referido órgão se pronuncie em relação às orientações para o atendimento da Educação do Campo, pois nas escolas nucleadas, mesmo aquelas localizadas em territórios rurais há a “[...] adoção de uma mesma organização e o mesmo funcionamento das demais escolas urbanas do município em termos de calendário escolar, currículo, estrutura física, equipamentos.” (BRASIL, 2007).

O discurso da nucleação como opção para a precariedade, ausência de suporte pedagógico e melhoria do processo de ensino aprendizagem nas pequenas escolas do campo multisseriadas ocasionou/ocasiona o fechamento de diversas escolas do campo, muitas vezes sem nem a comunidade ser consultada. Nesse sentido, a aprovação de marcos regulatórios como o Parecer CNE/CEB Nº: 3/2008, que revisa o Parecer CNE/CEB Nº 23/2007, que trata do

atendimento às escolas do campo e institui que a nucleação pode acontecer, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura; assim como a Lei nº 98/2013, que dificulta o fechamento de escolas rurais, exigindo uma justificativa da Secretaria de Educação, um diagnóstico do impacto da ação e a análise da opinião da comunidade escolar, são caminhos para se pensar um modelo escolar para o campo que respeite as especificidades desses/as sujeitos/as, ao mesmo tempo em que estes recebem a assistência necessária para que o processo de ensino e aprendizagem se desenvolva.

Ao observarmos os dados do Censo Escolar do ano de 2010 e os dados do Censo Escolar de 2019 (Gráfico 1) referentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas do campo multisseriadas, percebemos uma redução no número de escolas multisseriadas do campo.

Gráfico 1 - Quantitativo de escolas multisseriadas no Brasil 2010/2019



Fonte: Elaborado com base em INEP (2010, 2019).

Houve uma queda significativa no número de escolas multisseriadas do campo, e um total de 8.221 unidades escolares não adota mais o modelo de ensino multisseriado ou simplesmente deixaram de existir, mesmo o funcionamento dessas escolas tendo ganhado respaldo na lei através do Decreto 7.352/2010.

O referido decreto institui que será assegurado às escolas do campo: “I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos/as de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental” (Art.7º. BRASIL, 2010a). Porém, mesmo instituída legalmente, ao discorrer sobre a multisseriação, é comum nos depararmos com a defesa da seriação como elemento que pode fazer as classes multisseriadas evoluírem, e infelizmente esse modelo de ensino cada vez mais se materializa dentro das próprias classes multisseriadas, como apontado por Moraes *et al.* (2015, p. 404):

Muitos professores/as e professoras do campo organizam seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, realizando a transferência mecânica de conteúdos aos estudantes [...] utilizando-se da fragmentação do espaço escolar com a divisão da turma em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis”.

Diante desse cenário é perceptível como o trabalho na multissérie sobre a lógica da seriação já está materializado nas escolas do campo. A adoção dessa metodologia de trabalho dificulta a vida do/a professor/a, pois é como se ele/a tivesse que fazer diversos planos de aula, um para cada série/ano de escolaridade que ele possui dentro da sua turma multisseriada, e isso complica no momento de coordenar as atividades. Além disso, nesse sistema seriado a heterogeneidade de anos de escolaridade, culturas, conhecimento, não é valorizada, uma vez que a escola seriada:

[...] coloca o conteúdo científico em primeiro plano, privilegiando sua transmissão de forma mecânica [...] os estudantes são preparados para os níveis posteriores de ensino [...] para a inserção no mercado de trabalho, não importando os demais aspectos necessários a uma formação humana e integral. (MORAES *et al.*, 2015, p. 402-403).

O modelo seriado de perspectiva urbanocêntrica não é a solução para as escolas multisseriadas do campo, pois se ele não está centrado nos/as alunos/as, em suas culturas, tampouco valorizará o campo, a relação desses sujeitos com esse espaço.

Frente a esses posicionamentos, faz-se necessário o desenvolvimento de uma metodologia que valorize o espaço em que a escola está inserida, onde os conhecimentos de mundo que os/as alunos/as do campo possuem sejam levados em consideração na elaboração dos planejamentos; e um dos caminhos apontados para o desenvolvimento dessa perspectiva é a formação continuada de professores/as para trabalhar nesse espaço, como discutiremos a seguir na categoria formação continuada de professores/as.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS PARA AS CLASSES MULTISSERIADAS DO CAMPO

Até o final da década de 1970, a formação dos/as professores/as era um assunto pouco debatido, tendo em vista que prevalecia a ótica do conhecimento estático, tecnicista, voltado para o aprendizado das habilidades necessárias às ocupações profissionais na vida adulta. Essa perspectiva de ver o conhecimento difundiu o modelo de ensino denominado bancário (FREIRE, 1987), no qual o/a aluno/a era considerado/a como uma caixa vazia e o/a professor/a,

detentor/a do conhecimento, iria preenchê-la com o conhecimento aprendido em sua formação inicial.

Os anos 80 apresentaram-se como um divisor de águas, pois com a abertura política e a intensificação dos movimentos em prol da educação, certa importância começou a ser dada aos programas de formação continuada de professores/as. Com efeito,

Os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. (FREITAS, 2002, p. 179).

Por possuírem um caráter mais instrumental, as formações continuadas anteriores à década de 80 reduziam o/a professor/a a um/a mero/a aplicador/a de técnicas em sua prática docente. Levando-se em consideração essa limitação da discussão na área de formação, o/a profissional docente não possuía subsídios que o/a orientassem a uma mudança em sua prática, fortalecendo-se a ideia de que a formação continuada de professores/as tinha por objetivo apenas a atualização dos conhecimentos para serem repassados aos/às alunos/as, negando as situações concretas de trabalho dos/as professores/as.

As políticas de formação continuada implementadas no Brasil, a partir da década de 90, começavam a enfatizar a formação do/a professor/a em serviço, argumentando-se que os “pacotes de treinamento ou encontros dos quais os/as professores/as participavam não eram suficientes para a melhoria da qualidade do ensino”, recomendando-se que “a formação continuada fosse realizada no seu local de trabalho, através da reflexão sobre sua prática.” (ALFERES; MAINARES, 2011, p. 3).

Essa perspectiva de formação continuada, através da articulação teoria e prática, ganha notoriedade nessa mesma década, ao ser aprovada a LDB 9394/96, segundo a qual, a formação continuada passa a ser de responsabilidade mútua entre estados, municípios e entes federados, além de preconizar a “[...] associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço.” (Art .61. BRASIL, 1996).

Ao introduzir a discussão da necessidade da relação teoria e prática na formação dos/as professores/as, mediante a formação no espaço escolar, a LDB 9394/96 reconhece que essa formação é espaço de construção e reconstrução do conhecimento, logo necessita ter por base a prática do/a professor/a. Ela consiste em um espaço para “[...] descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir teorias.” (IMBERNÓN, 2011, p. 49). Pensar a formação de

professores/as nessa perspectiva é reconhecer que ela necessita formar profissionais reflexivos sobre sua própria prática, fazendo uma autoavaliação a fim de orientar seu trabalho.

Ao trabalhar essa ideia de formação continuada como espaço de construção e reconstrução do conhecimento, Imbernón (2011, p. 51) ainda pontua que

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a lhes permitir examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.

A formação tendo por base o estudo da própria prática possibilita ao/à professor/a a inter-relação desta com a teoria, pois ao invés de o processo de formação ser visto como momento de “capacitação”, na qual os/as professores/as apenas escutam para absorver e repassar para os/as alunos/as, passa a ser de produção de conhecimentos, uma vez que esses/as professores/as através da autoavaliação estarão subsidiando possíveis mudanças na própria prática. Nessa perspectiva, os/as professores/as passam a ser vistos como:

[...] sujeitos em desenvolvimento[...] esse movimento fortalece as concepções práticas de formação continuada que valorizam a reflexão crítica sobre a prática [...] os saberes profissionais são valorizados, instaurando-se relações menos verticalizadas no processo de produção e socialização do conhecimento. (SANTOS, 2018, p. 35).

Compreende-se, assim, que no processo de formação dos/as professores/as a sua constituição humana necessita ser considerada e evidenciada na construção do próprio conhecimento, como um espaço dinâmico e que possibilite em muitas situações o seu refazer. Isto pressupõe, também, idealizarmos um modelo formativo que não pode ser limitado a currículos estáticos, fechados, e direcionados a determinados conhecimentos.

Dentre os diversos vieses da discussão em torno da formação continuada de professores/as, destacamos a formação para aqueles/as que atuam em classes multisseriadas do campo, uma vez que a formação para esses docentes necessita atender às peculiaridades do contexto no qual estes estão inseridos e “[...] terá como referência opções concretas por projetos de campo, no projeto de sociedade [...] contrapõem-se a essas tendências e a esses perfis de formação docente, neutros, descontextualizados.” (ARROYO, 2010, p. 14).

Essa perspectiva de formação, atrelada à realidade, é preconizada pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), a qual institui que os sistemas de ensino observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores/as para o exercício da docência nas escolas do campo,

Art.13. I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo [...].
 II. propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, 2002).

Durante muitos anos a formação dos/as professores/as do campo foi negligenciada, tendo como modelo parâmetros urbanocêntricos de educação a atender aos anseios da modernidade capitalista, sem dar as mínimas condições à efetivação deste trabalho realizado pelos/as professores/as. Mesmo não citando diretamente a formação continuada de professores/as, a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, ao pontuar a necessidade de a formação de professores/as abarcar estudos a respeito da diversidade do campo, fortalece a luta por uma educação de qualidade, pois este é o primeiro documento normativo específico para a Educação do Campo.

O decreto 7.352/2010, instituído alguns anos após as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, também denota em seu art. 2º, inciso III, a necessidade de a formação para os/as professores/as que atuam nas escolas do campo atender “as necessidades de funcionamento das escolas do campo considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2010a).

Pensar a formação nesse viés, que vise ao fortalecimento identitário dos povos do campo, contemple e valorize os saberes oriundos desses povos na interface teoria e prática, e que considere a heterogeneidade das escolas multisseriadas, tem sido bastante debatido no campo teórico (ARROYO, 2007, 2010; FONTANA, 2015; NUNES, 2015; ROSSATO; PRAXEDES, 2015), principalmente porque, mesmo após a instituição de marcos legais (LDB 9394/1996, Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002, e o Decreto 7.352/2010), essa formação ainda continua distante do espaço real do campo, perdurando-se na concepção urbanocêntrica.

Arroyo (2010) destaca que um dos grandes problemas da formação para as escolas do campo é a visão generalista que predomina sobre elas, “uma visão única de conhecimento, de modos de pensar, de verdade, de ciência, de validade” (p. 15), que desconsidera os elementos culturais e sociais dessa realidade. A formação continuada de professores/as para o campo não se restringe ao teórico-curricular imposto, pois vai ao encontro de uma prática que também cumpre um papel social, e por isso é reconhecida como uma prática educativa intencional, alicerçada na experiência do chão da escola.

No contexto da Educação do Campo, uma prática pautada na realidade desse espaço necessita respeitar/dialogar com os saberes campesinos compreendidos nesse texto como:

[...] as vivências dos povos campesinos, saberes que expressam as relações sociais que caracterizam suas identidades e que possibilitam o sentimento de pertencimento ao meio rural, sendo, portanto, através das vivências coletivas que acontece o processo de construção dos saberes e da produção dos significados. (LEMOS, 2013, p. 81).

Tais saberes, adquiridos com a vivência, possibilitam a permanência da cultura camponesa no que tange a terra, a produção alimentícia, as crenças, ao cuidado com o ambiente e ao respeito à natureza, eles fazem parte da identidade do camponês.

Lemos (2013) apresenta três grupos no quais os saberes campesinos se enquadram: 1) saberes relacionados a terra- agricultura familiar, economia solidária, desenvolvimento sustentável, território rural sustentável, tipos de organização de trabalho no meio rural; 2) saberes socioculturais, que são àqueles que caracterizam as relações entre os sujeitos no meio rural quanto às suas crenças, aos seus costumes- sistemas de produção e processos de trabalho, religiosidade e identidade cultural dos campesinos; e 3) os saberes da organização social que caracterizam a forma como os povos campesinos se organizaram em prol da sustentabilidade territorial- a reforma agrária e a militância dos Movimentos Sociais Campesinos.

Assim, para que os/as professores/as atuantes nesse espaço possam incorporar esses saberes à sua prática docente é necessário um contínuo questionamento do que de fato vem sendo validado como saber a ser “ensinado” aos povos do campo e o seu porquê, apresentando-se a formação continuada como espaço de discussão dessa perspectiva. Dessa maneira, a formação para os/as professores/as que atuam nas escolas multisseriadas do campo reivindicada pelos movimentos sociais deve ser pautada no:

[...] conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. (ARROYO, 2007, p. 167).

Pensar numa formação que valorize esses diversos tipos de saberes é o desafio para a escola do campo, pois a maioria das formações limita-se unicamente à discussão teórica (que também é importante), generaliza os espaços e foca-se em atividades pontuais que não permitem o refletir de uma forma mais ampla por parte dos/as professores/as sobre sua realidade. Monteiro e Nunes (2015, p. 277) destacam a importância do conhecimento científico

no processo de formação continuada dos/as professores/as, pois esse conhecimento subsidia a construção do conhecimento na prática e ajuda esse/a professor/a a decidir “o que e como fazer no processo educativo”. É através da reflexão da prática que o/a professor/a pode ressignificar a teoria apreendida por ele durante a formação, compreendendo os problemas vivenciados em sala de aula, e buscando a melhor forma de resolvê-los. Assim, teoria e prática se encontram no ato educativo, tornando-se práxis e sendo necessária a formação dos sujeitos como cidadãos e profissionais competentes.

Fontana (2015, p. 8) reforça essa perspectiva ao afirmar que:

Os processos formativos para os professores das escolas do campo carecem de oportunidades de reflexão e de pesquisa sobre os problemas da prática pedagógica. O argumento é que o trabalho com a pesquisa qualifica a ação docente pelo aprofundamento teórico necessário à interpretação e transformação da prática pedagógica e da realidade educacional mais ampla.

Pensar a formação continuada de professores/as para as escolas do campo, e por conseguinte para as classes multisseriadas, é buscar romper com essa visão limitada que ainda permeia a Educação do Campo, que esse é um local atrasado e que precisa ser modernizado com os aspectos da cultura urbana. Uma formação específica para trabalhar no contexto da Educação do Campo proverá subsídios para que esses/as professores/as reconheçam as potencialidades desse local e percebam todo o viés de interesse político que foi engendrado nesse espaço.

Nessa direção, corroboramos a perspectiva de Giroux e McLaren (2002, p. 127) ao defenderem que “as escolas de formação de professores/as necessitam ser concebidas como uma contraesfera pública”, como um espaço em que se produz o novo, que rompe com o que está posto socialmente, que cria e recria modos de ser e estar no mundo, produzindo novos discursos de resistência com relação à cultura dominante.

A aprovação da BNCC (BRASIL, 2018) vai na contramão do direito a essa formação diferenciada pelos povos do campo, ao propor um modelo curricular para todo o território nacional; também pressupõe uma formação homogênea para todos/as os/as professores/as com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes, surgindo assim, a Base Nacional Comum para Formação de Professores/as da Educação Básica (BNC-Formação). A proposta dessa mudança no modelo formativo dos/as professores/as é justificada pelos baixos resultados das escolas brasileiras nos exames nacionais e internacionais, a baixa qualidade da formação docente, a importância da atuação do/a professor/a na determinação do desempenho dos/as alunos/as e a necessidade da implantação da BNCC.

A BNC- Formação (2019) atrela a formação dos professores ao previsto nas competências da BNCC e, como pontua Silva *et al.* (2020), desconsidera a diversidade cultural do país, pois, ao propor uma política de formação docente generalizante e homogeneizante, ignora as lutas territoriais, inclusivas, de gênero e raça e as desigualdades produzidas historicamente no Brasil, além de centrar a formação em aspectos cognitivos para ensino dos conteúdos estabelecidos pela BNCC, o que de certa forma corrobora no momento de realização das avaliações externas.

A formação continuada pensada pelos movimentos sociais para os/as professores/as do campo é um modelo que questiona a estrutura curricular com lógicas binárias, ainda sob as bases da concepção disciplinar de ensino, e, para isso, propuseram projetos pedagógicos ancorados na valorização dos tempos- espaços-saberes dos sujeitos sob os princípios da Alternância Pedagógica (HAGE *et al.*, 2018). Esse modelo formativo vê o currículo como uma produção humana e que é necessário o questionamento permanente de quais seres humanos se quer formar e para qual sociedade, se perguntarmos do porquê dos conteúdos selecionados, quais serão priorizados e quais foram silenciados no processo de construção, ao contrário da BNC-Formação, que tem por proposição a formação docente baseada em competências e habilidades, trazendo uma espécie de receituário a ser seguido pelo/a professor/a para solucionar os problemas educativos que temos em nosso país.

Ao desconsiderar a diversidade sociocultural existente no país, tais marcos regulatórios fazem retroceder diversas conquistas no que concerne ao campo da formação, inclusive para a educação do campo, pois a centralidade em habilidades e competências, de certa forma, limita a abertura do currículo da formação para as questões inerentes à realidade do campo: as tensões e contradições que permeiam as relações sociais no território rural, os saberes camponeses, os desafios impostos à permanência dos sujeitos camponeses no campo, as questões relativas ao agronegócio e à agricultura familiar (SILVA *et al.*, 2020).

2.4 PESQUISAS RECENTES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS DE CLASSES MULTISSERIADAS

Com o intuito de compreender quais discursos a Revista Nova Escola veicula sobre a Educação do Campo e como isso tem implicado na formação continuada de professores/as das classes multisseriadas do campo, realizamos inicialmente o levantamento das produções realizadas nos últimos anos em torno da temática na Associação Nacional de Pós-Graduação e

Pesquisa em Educação (ANPED) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da UFPE.

Para realizarmos o levantamento elegemos o marco temporal de 2013 a 2019. Tomamos por base o ano em que foi instituído o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, através da Portaria de nº 579, de 2 de julho de 2013, que possui dentre um de seus eixos, Art. 6, II, “a formação continuada dos/as professores/as em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos.” (BRASIL, 2013). Assim, em 2013 foi instituído o Programa Escola da Terra como uma das ações do Pronacampo, que ofertou formação específica para as escolas multisseriadas do campo e, como a Revista Nova Escola se denomina como integrante da formação dos/as professores/as, almejamos visualizar se essas especificidades foram também englobadas ao debate da Revista.

Pesquisando na ANPED, selecionamos os pôsteres e as comunicações orais dos grupos de trabalho: Movimentos Sociais (GT 03), Educação Popular (GT 06) e Formação de Professores/as (GT 08). A escolha desses GTs justifica-se pelo fato de que não existe na ANPED um GT específico de Educação do Campo; as produções dessa natureza são distribuídas nesses GTs que especificamos.

A escolha do GT 03 de movimentos sociais justifica-se pelo fato de que são esses movimentos que lutam pela implantação de políticas públicas que garantam o desenvolvimento em formatos adequados à melhoria da qualidade da educação/vida das pessoas que vivem no campo. Em relação ao GT 06 de Educação Popular, destaca-se o papel que esta exerceu/exerce principalmente após a década de 60 ao “focar como centro de debate a cultura e o engajamento ético-político com os segmentos sociais oprimidos.” (OLIVEIRA, 2015, p. 20). Logo, a Educação do Campo e a educação popular lutam por um projeto educativo emancipador, pautado na valorização dos sujeitos e das culturas envolvidas no processo.

Por fim, ao debruçarmos nosso olhar sobre o GT 08 de Formação de professores/as, esperávamos encontrar discussões diretamente ligadas ao nosso objeto: a formação continuada de professores/as para as classes multisseriadas do campo.

Para o levantamento das produções no período delimitado, que corresponde da 36ª a 39ª reunião, utilizamos os descritores: formação de professores/as, Educação do Campo e formação continuada para as escolas/classes multisseriadas do campo, com os quais encontramos os trabalhos apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 - Produções científicas da ANPED de 2013 a 2019

Reunião	GT	Trabalhos Encontrados		Trabalhos: Educação do Campo		Trabalhos: Formação Continuada de Professores/as para as classes multisseriadas do campo	
		Comunicação Oral	Pôster	Comunicação Oral	Pôster	Comunicação Oral	Pôster
36ª reunião-2013	03	08	05	02	01	00	00
	06	12	01	02	00	00	00
	08	18	09	00	01	00	01
37ª reunião-2015	03	21	03	07	01	01	00
	06	18	05	00	00	00	00
	08	36	08	03	00	01	00
38ª reunião-2017	03	22	03	01	00	00	00
	06	20	01	00	00	00	00
	08	23	07	01	00	00	00
39ª reunião-2019	03	23	05	06	00	00	00
	06	21	06	01	00	00	00
	08	23	07	00	00	00	00
TOTAL		245	60	23	03	02	01

Fonte: Elaborado com base em ANPED (2020).

Finalizada essa primeira etapa de seleção dos trabalhos no banco de dados da ANPED, identificamos um total de 305 trabalhos em quatro reuniões científicas nacionais; dentre estes, 245 apresentações orais e 60 pôsteres. Identificamos ainda que, dentre os trabalhos apresentados, 26 tratavam de temáticas relativas à Educação do Campo, e dentre esses, apenas 2 possuem relação direta com nosso objeto de pesquisa: formação continuada de professores/as para as classes multisseriadas do campo, os quais estão destacados no Quadro 2.

Quadro 2 - Trabalhos da ANPED sobre formação de professores/as de escolas multisseriadas do campo

Reunião	GT	Modalidade	Título do trabalho	Autor
36ª reunião- 2013	08	Pôster	Ação/formação do professor das escolas multisseriadas no município de Igarapé- Açu-PA: retratos de uma realidade	Maria do Socorro Castro Hage
37ª reunião- 2015	08	Comunicação	Política e formação continuada de professores para a pesquisa na e com	Maria Iolanda

		Oral	a escola do campo	Fontana
--	--	------	-------------------	---------

Fonte: Elaborado com base em ANPED (2020).

O primeiro trabalho foi apresentado no GT 08 de Formação de Professores/as no ano de 2013 na modalidade pôster, intitulado: *Ação/formação do professor das escolas multisseriadas no município de Igarapé-Açu-PA: retratos de uma realidade*, de autoria de Maria do Socorro Castro Hage. O trabalho resulta de um estudo realizado por um Grupo de Pesquisa vinculado à Universidade do Estado do Pará – UEPA, e teve como objetivo: “investigar a prática e a formação dos/as professores/as que atuam na multissérie e mostrar os desafios enfrentados por alunos/as e professores/as no seu cotidiano de sala de aula.” (HAGE, 2013, p. 1).

A autora apresenta depoimentos de professores/as do campo que falam sobre a realidade das classes multisseriadas que lecionam. Dentre os elementos apontados pelos/as professores/as, destacam-se: a formação deslocada do contexto dos/as alunos/as do campo; a dificuldade em trabalhar com uma diversidade de turmas na mesma sala; o almejo pela seriação, pois tornaria a educação mais completa; a dificuldade em gerir o tempo pedagógico, pois os professores/as fazem vários planejamentos para a mesma turma.

Como resultados da pesquisa a autora aponta que:

[...] é fundamental que se tenha professores capacitados e qualificados para exercerem suas funções, levando para as escolas do campo práticas facilitadoras que sejam e estejam relacionadas ao contexto dos/as alunos/as, sempre numa perspectiva de facilitar a compreensão destes sujeitos [...] a formação do professor que atua no campo necessita de condições mínimas para o exercício do magistério. (HAGE, 2013, p. 3).

Hage (2013) destaca a necessidade de professores/as qualificados/as para lecionarem nas escolas do campo, que possuam práticas vinculadas à cultura dos/as alunos/as a fim de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Compreende-se então, a partir da autora, que se faz necessária uma formação diferenciada que contemple as especificidades de cada localidade, possibilitando aos/as professores/as redirecionar sua metodologia de ensino, visando formar sujeitos críticos e ativos na sociedade.

O segundo trabalho que localizamos foi apresentado na modalidade comunicação oral, no GT 08 de Formação de Professores/as, denominado: *Política e formação continuada de professores/as para a pesquisa na e com a escola do campo*, de autoria de Maria Iolanda Fontana, tendo por método investigativo a dialética na concepção do materialismo-histórico, ansiando captar as contradições que determinam a realidade das categorias de análise “pesquisa, formação e trabalho docente”.

O trabalho teve por objetivo analisar a “formação em pesquisa no âmbito do Programa Observatório da Educação (Obeduc), vinculado a CAPES, e as repercussões desta formação no trabalho de professores/as da escola do campo.” (FONTANA, 2015, p. 1). Esse programa atrela teoria e prática, onde os/as professores/as da educação básica, junto ao pesquisador da universidade, buscam, “pelo enfrentamento de problemas práticos, o aprofundamento teórico e a busca de respostas, com significativos avanços na produção do conhecimento pedagógico, contribuindo para elevar a qualidade da educação nas escolas e nos programas de pós-graduação.” (FONTANA, 2015, p. 5).

A autora destaca que a formação para os/as professores/as que atuam nas escolas do campo carece de oportunidades de reflexão e de pesquisa sobre os problemas da prática pedagógica. Nesse sentido, aponta como resultados da pesquisa que:

[...] a investigação-ação na escola do campo revela-se como alternativa política e prática para formação continuada de professores/as, que por meio do trabalho coletivo, em colaboração com os pesquisadores da universidade e do sistema de ensino do município, pode favorecer, pela práxis, a construção do conhecimento pedagógico aderente às demandas da educação do campo, como outras demandas da educação na sociedade como um todo. (FONTANA, 2015, p. 15).

Por fim, o trabalho de Fontana (2015, p. 15) faz alusão à necessidade da discussão em torno da formação para os/as professores/as do campo através da

[...] interlocução entre pesquisadores, a sociedade civil e os dirigentes municipais. Neste processo, destaca-se o papel fundamental dos pesquisadores, articulados aos professores da escola básica e aos movimentos sociais, na explicitação das demandas para a transformação das precárias condições de infraestrutura e de ensino das escolas do campo.

A autora ressalta a importância do coletivo no processo de formação de professores/as, da interação entre os diferentes conhecimentos científicos e culturais, apontando essa interação, também, com os movimentos sociais, como pontapé inicial para a mudança da Educação do Campo.

Após o levantamento dos trabalhos dispostos no banco de dados da Anped, nos debruçamos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPE, no Centro de Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) e no Centro Acadêmico do Agreste, no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC), considerando o recorte temporal de 2013 a 2019 (Quadro 3).

Quadro 3 - Levantamento das teses e dissertações do PPGEdU

Ano/ Teses e Dissertações	Teses e Dissertações	Teses e Dissertações: Educação do Campo	Teses e Dissertações: Formação Continuada de Professores/as para as classes multisseriadas do campo
2013	65	02	00
2014	47	01	00
2015	64	00	00
2016	51	00	00
2017	48	00	00
2018	38	00	00
2019	23	01	00
TOTAL	336	04	00

Fonte: Elaborado com base em Attenu (2020).

No PPGEdU analisamos um total de 336 teses e dissertações, conforme nosso levantamento, e identificamos 4 trabalhos relacionados à Educação do Campo. Dentre esses, nenhum discute a formação continuada de professores/as para as classes multisseriadas do campo.

No PPGEdUC, identificamos no período delimitado um total de 78 produções de dissertações; dentre essas, 06 abordam temáticas referentes à Educação do Campo e apenas uma discute a formação continuada de professores/as para as classes multisseriadas do campo, como destacado no Quadro 4.

Quadro 4 - Levantamento das Dissertações PPGEdUC

Ano/ Dissertações	Dissertações	Dissertações: Educação do Campo	Dissertações: Formação Continuada de Professores/as para as classes multisseriadas do campo
2013	07	01	00
2014	18	01	00
2015	13	03	00
2016	12	00	00
2017	01	00	00
2018	20	00	00
2019	07	01	01
TOTAL	78	06	01

Fonte: Elaborado com base em Attenu (2020).

O trabalho que discute a formação de professores/as é intitulado *Formação continuada de professores/as da multissérie: um olhar para as contribuições da autoria na produção de atividades didáticas*, de autoria de Maria Edjane Pereira da Silva (2019). Este irá compor o nosso *corpus* documental em relação ao levantamento no PPGEdu e PPGEduC, UFPE.

A pesquisa de Silva (2019) é de abordagem qualitativa, tendo como referência Minayo (1994), porém a autora usa diversas sistematizações de abordagem quantitativa (gráficos e tabelas) para apresentar dados e posteriormente analisá-los. Para a realização da investigação a autora estabelece como objetivo geral: analisar as contribuições que a Formação Continuada de Professores/as da Multissérie apresenta na autoria da produção das atividades didáticas.

Silva (2019) tece suas discussões em torno da formação ofertada para as escolas multisseriadas do campo e quilombolas, intitulada Escola da Terra, e a produção das atividades didáticas pelos/as professores/as que trabalham nas escolas multisseriadas do campo, analisando se essa formação contribuiu para que os/as professores/as desse espaço criassem atividades que levassem em consideração as especificidades do campo, valorizando a identidade e luta das populações camponesas por uma educação específica e diferenciada.

Como resultados da pesquisa, Silva (2019) aponta como contribuições da formação ofertada pelo Programa Escola da Terra a “[...] tentativa de elaboração de atividades que, embora apresentem indícios de autoria, não conseguem se desligar do conteúdo do livro didático, pois apresentam-se como questionários que sugerem a repetição das informações presentes em suportes textuais.” (p. 135).

Nessa direção, destaca ainda que o referido programa não foi suficiente para galgar a autonomia e emancipação traduzidas na autoria da produção de atividades didáticas contextualizadas nas escolas multisseriadas, apontando para a necessidade “da luta por permanentes processos de formação continuada que avancem na perspectiva destas categorias à luz da autoria docente.” (SILVA, 2019, p. 135).

Diante do exposto, ressaltamos o papel da formação continuada de professores/as da multissérie para o fortalecimento da Educação do Campo na perspectiva da classe trabalhadora, valorizando os saberes oriundos desse espaço, reconhecendo a importância das lutas e da cultura para a constituição da identidade desse povo, ao mesmo tempo em que o modelo de educação compensatória é superado, e uma educação com vieses de emancipação pode ser construída.

A partir da análise das produções que localizamos na ANPED e na BDTD, foi notório que todos os autores destacam a importância da formação continuada para as escolas do campo, porém, nenhum dos trabalhos trata da importância da formação continuada com enfoque nos discursos da mídia, do desenvolvimento desse olhar do/a professor/a das classes multisseriadas

do campo sobre os materiais pedagógicos que ele/a recebe na escola, como, por exemplo, os livros e as revistas, e que muitas vezes ele/a elege como aporte teórico-metodológico para o desenvolvimento das suas aulas. O desenvolvimento desse olhar crítico para as mídias pode auxiliar esse profissional a questionar a hegemonia de discursos e práticas dominantes que se fazem tão presentes na Educação do Campo.

A mídia como veículo de transmissão cultural dissemina discursos que são considerados como verdades, tendo em vista a credibilidade dela, porém nesse espaço acontecem as guerras de narrativas, onde alguns discursos são privilegiados em detrimento de outros. Dessa forma, torna-se importante a análise das Pedagogias Culturais presentes na Revista Nova Escola, pois, de certa forma, elas estão implicadas na formação continuada de professores/as para as escolas multisseriadas do campo.

3 ESTUDOS CULTURAIS, PEDAGOGIAS CULTURAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Esta seção tem por objetivo delinear a abordagem teórica dos Estudos Culturais, a qual nossa pesquisa se filia. Esta opção se deu por identificarmos que as investigações que tomam os Estudos Culturais como abordagem teórica evidenciam as formas de dominação cultural e epistêmica entre povos. Estes mecanismos de dominação materializam-se, no nosso objeto de pesquisa, através da imposição de uma cultura (urbana) e seus significados à outra cultura (rural).

Compreendemos que o espaço atual da Educação do Campo deve servir como ação de contra-hegemonia, através de um modelo educativo que valorize a cultura dos povos do campo, seus saberes, as particularidades; é a vivência destes aspectos de modo consciente e comprometido, corroborando a formação de uma identidade baseada em todo o seu saber laboral, em suas tradições e em suas vivências.

O campo dos Estudos Culturais proporcionou o reconhecimento de que o processo de aprendizagem acontece também fora do ambiente escolar, assim como proporciona reflexões sobre o papel da cultura no processo de ensino e sobre a cooperação dos veículos de mídia, impressos ou televisivos na formação da identidade dos sujeitos, originando as Pedagogias Culturais.

Ao discorrermos sobre as Pedagogias Culturais que abordam a relação entre artefatos da cultura e processos educativos, pretendemos salientar que tratamos de “problematizar as heranças da pedagogia e o que ela padece frente às intensidades do contemporâneo” (CAMOZZATO; CARVALHO; ANDRADE, 2016, p. 9), uma vez que a cultura produz conhecimentos e esses não são transmitidos apenas pela seleção curricular realizada pela escola. Existem “lugares outros de aprendizagem” dentre os quais enfatizamos a mídia, especificamente a Revista Nova Escola, como detentora de uma Pedagogia Cultural que discute os modos de ser/fazer do/a professor/a na atualidade.

Dessa forma, discutimos também nesta seção a articulação entre os Estudos Culturais e a formação de professores/as para as classes multisseriadas do campo, uma vez que a formação desses profissionais nessa perspectiva pode favorecer a reflexão sobre as construções históricas em torno do campo, dos sujeitos que ali residem e da construção da identidade desses sujeitos, pois toma a cultura como elemento problematizador. Da mesma forma, o estudo das mídias como artefato cultural permite ao/a professor/a desenvolver, também, a crítica sobre os materiais que ele/a elege para servirem de aporte teórico-metodológico para o desenvolvimento

das suas aulas, tendo em vista que o debate em torno da cultura e das relações de poder que permeiam esse conceito possibilitou que essas fossem discutidas e problematizadas na formação.

3.1 ESTUDOS CULTURAIS E PEDAGOGIAS CULTURAIS

Os Estudos Culturais caracterizam-se como uma movimentação intelectual que surge no panorama político do pós-guerra, na Inglaterra, nos meados do século XX, provocando uma grande reviravolta na teoria cultural, uma vez que as preocupações desses estudos estão voltadas para a problematização da cultura e a construção do conhecimento, como destacado por Barker (2008 apud BAPTISTA, 2009, p. 453):

[...] os estudos culturais constituem um corpo de teoria construída por investigadores que olham a produção de conhecimento teórico como uma prática política. Aqui, o conhecimento não é nunca neutral ou um mero fenómeno objectivo, mas é questão de posicionamento, quer dizer, do lugar a partir do qual cada um fala, para quem fala e com que objectivos fala.

O posicionamento de Barker (2008 apud BAPTISTA, 2008) destaca o papel da cultura na produção de conhecimento e como os Estudos Culturais posicionam-se contrários a essa ideia de neutralidade na construção do conhecimento. Nessa perspectiva, esses estudos exploram as formas de produção ou criação de significados e de difusão dos mesmos nas sociedades atuais através da cultura.

Nelson, Treichler e Grossberg (2013) trazem a definição de cultura na perspectiva dos Estudos Culturais:

[...] pois a cultura é entendida tanto como uma forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – quanto toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa e assim por diante. (p. 14).

Sobre a relação entre os Estudos Culturais e o conceito de cultura, Costa (2011) afirma que os Estudos Culturais realizam uma tentativa de “descolonização” do conceito de cultura:

Cultura não mais entendida como o que de “melhor foi pensado e dito”, não mais o que seria representativo como ápice de uma civilização, como busca de perfeição; não mais a restrição à esfera da arte, da estética e dos valores morais/criativos (antiga concepção elitista). Cultura, sim, como expressão das formas pelas quais as sociedades dão sentido e organizam suas experiências comuns; cultura como o material de nossas vidas cotidianas, com a base de nossas compreensões mais corriqueiras. A cultura passa a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias,

atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder), quanto toda uma gama de produções, de artefatos culturais (textos, mercadorias, etc.). (p. 109).

Ao conceber a cultura como prática central da sociedade, os Estudos Culturais fazem, de certa forma, frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre as culturas, questionando essa “verdadeira cultura” que visa “aplar a ignorância e suprimir a anarquia da classe trabalhadora parcamente instruída.” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

Corroborando dessa perspectiva de cultura defendida pelo Estudos Culturais, William (1992) a caracteriza como um modo de vida geral, uma vez que cultura articula instituições, imiscui-se na política, faz girar capital, promove valores e contesta outros valores, enfim, faz parte da vida cotidiana e participa da vida de todos nós. Dessa forma, não é mérito nem privilégio de uma classe especial, ou de um grupo específico de homens, pois não é possível separar a vida social, isolá-la do produto cultural. Sendo a cultura experiência pessoal e social, resultado da criação humana, não existe cultura superior ou inferior, existem culturas diferentes.

Para os Estudos Culturais, a cultura é concebida como um campo de luta que visa à significação social. Independente dos grupos sociais, a cultura é produtora de conhecimentos e cada um dos grupos luta pela imposição dos seus significados à cultura mais ampla.

Assim, a cultura é permeada por relações de poder, e os Estudos Culturais estão preocupados justamente com essas questões que permeiam a cultura, a significação, identidade e poder (SILVA, 2017).

Dessa maneira, os Estudos Culturais não são unificados e caracterizam-se como um campo interdisciplinar, com diversificados temas de pesquisa. Para Nelson, Treichler e Grossberg (2013), eles são, algumas vezes, antidisciplinares, não querem ser identificados apenas por metas acadêmicas, mas, também, pelo seu compromisso político, pela sua análise do poder e pelo seu engajamento social.

[...] o que tem os caracterizado é serem um conjunto de abordagens, problematizações e reflexões situadas na confluência de vários campos já estabelecidos, é buscarem inspiração em diferentes teorias, é romperem certas lógicas cristalizadas e hibridizarem concepções consagradas. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 23).

As reflexões tecidas pelo campo dos Estudos Culturais perpassam pela problematização de uma diversidade de temas: o papel da mídia na sociedade, etnicidade, gênero, sexualidade, globalização, subjetividade, identidade etc. Dessa forma, não possui uma metodologia única:

“Sua metodologia, ambígua desde o início, pode ser mais bem entendida como uma *bricolage*. Isto é, sua escolha da prática é pragmática, estratégica e autorreflexiva.” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013, p. 9). Para esse campo, as ferramentas metodológicas dependem das questões da pesquisa, e todas elas podem oferecer contributos à produção do conhecimento.

Aqui no Brasil, os Estudos Culturais desenvolveram-se no campo educacional a partir da década de 90 por influência de Tomaz Tadeu da Silva, que buscava novas perspectivas para analisar a educação brasileira. Dessa forma, as contribuições desse campo educacional no nosso país perpassaram principalmente pelos eixos da

[...] extensão das noções de educação, pedagogia e currículo para além dos muros da escola; a desnaturalização dos discursos de teorias e disciplinas instaladas no aparato escolar; a visibilidade de dispositivos disciplinares em ação na escola e fora dela; a ampliação e complexificação das discussões sobre identidade e diferença e sobre processos de subjetivação. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 56).

O campo dos Estudos Culturais proporcionou o reconhecimento de que o processo de aprendizagem acontece em uma gama de lugares além dos muros da escola, assim como gerou debates e reflexões sobre o papel da cultura no processo de ensino e sobre a cooperação dos veículos de mídia, impressos ou televisivos, na formação da identidade dos sujeitos. O reconhecimento de que outras instâncias culturais também são pedagógicas, também ensinam alguma coisa e possuem uma “pedagogia” nos permite inferir que não há fronteiras entre o conhecimento escolar e o conhecimento cotidiano/cultural, materializando a pedagogia como cultura e a cultura como pedagogia.

Nessa direção, Silva (2017) faz uma reflexão acerca da pedagogia como cultura e a cultura como pedagogia, enfatizando que a diversidade de instâncias que são abarcadas pelos estudos culturais é abordada como processos culturais, fazendo uma equivalência entre as diferentes culturas. Assim, o conceito de cultura permite equiparar a educação a outras instâncias culturais e o conceito de pedagogia permite a realização do processo inverso, pois a cultura gera produção de conhecimentos e o processo de ensino escolar acontece baseado na seleção de alguns conhecimentos de uma determinada cultura para serem transmitidos aos/as alunos/as. Dessa forma,

O que caracteriza a cena social e cultural contemporânea é precisamente o apagamento dessas fronteiras entre instituições e esferas anteriores consideradas como distintas e separadas. [...] é essa permeabilidade que é enfatizada pela perspectiva dos estudos culturais. (SILVA, 2017, p. 141).

Neste sentido, os Estudos Culturais “vieram contribuir para o entendimento de que estudar educação não é somente olhar para dentro dos muros da escola, mas sim, dar ênfase no conjunto da produção cultural de uma sociedade.” (SOUZA, 2015, p. 71).

Partindo dessas discussões acerca dessa inter-relação entre pedagogia e cultura, começa a circular no cenário brasileiro o termo “Pedagogias Culturais”, “uma produtiva ferramenta teórica acionada para discutir a relação entre artefatos da cultura e processos educativos.” (ANDRADE; COSTA, 2015, p. 49), possibilitando a articulação de outras áreas, como a comunicação com a educação.

A discussão em torno das Pedagogias Culturais teve como pontapé os estudos de Giroux, que ampliou o conceito de pedagogia, enfatizando que esta se desenvolve em uma gama de lugares para além da escola. Ellsworth (2005 apud ANDRADE; COSTA, 2015) denomina esses variados espaços culturais de “lugares de aprendizagem”. Partindo do pressuposto que a cultura produz conhecimentos, a autora destaca que a pedagogia desses lugares provoca nos/as sujeitos/as sensações e efeitos que possibilitam a aprendizagem tanto em relação a si mesmo como em relação aos outros e ao mundo.

Compreendemos que esses lugares outros de aprendizagem também operam na formação dos/as sujeitos/as, mesmo de forma subjetiva. Dessa forma, a Revista Nova Escola, que oferta diversos conteúdos voltados para a classe de professores/as (tais como planos de aula, reportagens), também faz parte das Pedagogias Culturais e por conseguinte, também opera na formação desses/as professores/as, pois destaca situações que compreendem a rotina desses profissionais, operando através de seus conceitos, dialogando sobre situações presentes nas salas de aula, trazendo dicas/roteiros de como ministrar aulas e discussões teóricas, numa forma de manual de ser e de fazer, produzindo subjetividades.

Dessa forma, consideramos a Revista Nova Escola como um recurso potencialmente significativo no campo da “imprensa Pedagógica”, pois com seu caráter informativo vem contribuindo para a proliferação, ampla circulação e consumo de textos culturais que exercem um enorme fascínio sobre as pessoas, especificamente sobre o professorado.

A Imprensa Pedagógica pede que tomemos em seus princípios, como aquela que veicula interesse de uma pessoa, uma instituição ou um grupo e pessoas com o objetivo de que sua mensagem seja incorporada. A Imprensa Pedagógica não divulga as informações de forma imparcial, neutra, ao contrário, divulga aspirações, concepções políticas, ideologias, apresenta necessidades e objetivos específicos do grupo que propõem sua editoração, publicação. (RODRIGUES, 2010, p. 313).

A perspectiva de veiculação de discursos na Imprensa Pedagógica apresentada por Rodrigues (2010) nos remete à ideia de discurso apresentada por Foucault (1971), na qual o discurso não é algo neutro e nem desinteressado, é um campo de luta. Com a Revista não é diferente; há uma disputa pelas matérias a serem publicadas, pelos temas a serem abordados e com qual perspectiva; expressa-se, então, uma “vontade de verdade” através da exclusão de outras formas de discurso. Assim,

A produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade. (FOUCAULT, 1971, p. 9).

Pensar a Revista Nova Escola como formadora de modos de pensar é reconhecer que esta propaga um discurso selecionado, e por conseguinte dotado de verdades perante a sociedade. Assim, como instrumento midiático voltado para o público de professores/as, ela acaba corroborando a formação desses profissionais que buscam nas informações e pedagogias veiculadas caminhos para organizarem sua proposta de trabalho e sua reflexão.

Apresentado esse panorama, podemos dizer que os Estudos Culturais oferecem algumas noções que corroboram a problematização da Educação do Campo. Primeiramente, é uma lente de estudo assumidamente comprometida com um projeto político de transformação das estruturas sociais vigentes; tem como foco artefatos, práticas e instâncias culturais; os modos de vida importam, sejam eles de trabalhadores, ribeirinhos, operários. Assim como na Educação do Campo, essa perspectiva conjectura que o/a sujeito/a produz e é produzido pela cultura; oferece subsídios para analisar o discurso que perdura sobre o campo e seus sujeitos, levando em consideração que os discursos não são neutros e desinteressados, e operam na formação de identidades; por fim, considera que a aprendizagem também acontece fora do espaço escolar, desnaturalizando o que é colocado como comum.

3.2 ESTUDOS CULTURAIS, IDENTIDADES E REPRESENTAÇÃO

No campo dos Estudos Culturais, o conceito de identidade refere-se a uma parte mais individual do/a sujeito/a social, porém constituída através das relações e da convivência social. Nesta perspectiva, a identidade é compreendida como culturalmente formada, um posicionamento e não uma essência, ligada à discussão das identidades culturais, nacionais e as que se formam por sentidos cambiantes e contínuos do cotidiano do/a sujeito/a (HALL, 1996). “As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou

sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história.” (HALL, 1996, p. 70). Portanto, a identidade cultural são as particularidades que um indivíduo ou grupo atribui a si pelo fato de sentir-se pertencente a uma cultura específica.

Silva (2014), ao discorrer sobre a identidade, pontua que essa é criada a partir da demarcação da diferença, pois ela é quem separa uma identidade da outra, através de oposições, sendo componente chave nos sistemas de classificação. Sendo a classificação realizada a partir do ponto de vista da identidade, ela privilegia e atribui valores aos grupos sociais classificados. Assim, para o referido autor, identidade “[...] é aquilo que se é”, enquanto a diferença “[...] é aquilo que o outro é.” (p. 74).

[...] o conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupos: aquilo que eles são. Aquilo que eles são, entretanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos. [...] A identidade cultural não é uma entidade absoluta, uma essência, uma coisa da natureza, [...] só faz sentido numa cadeia discursiva de diferenças.

Ambos os conceitos, identidade/diferença, são produtos de atos de linguagem e nós os produzimos através das relações culturais e sociais, logo, estão sujeitos a vetores de força, a relações de poder, não sendo simplesmente definidas; elas são impostas.

Afirmar a identidade é ao mesmo tempo anunciar a diferença e as dinâmicas de poder envolvidas no processo de criação de ambas; envolvem o incluir e excluir, é declarar quem pode pertencer e quem não pode, é a demarcação de fronteiras, distinguindo quem fica dentro e quem fica fora, é a classificação e a normatização. Nas palavras de Silva (2014), é o “nós” e “eles”, hierarquizando, indicando posições-de-sujeito.

Atrelando esse olhar à perspectiva de Educação do Campo, remete-nos ao histórico que por muitas décadas perdurou sobre as escolas do campo brasileiras: a classificação da escola/cultura urbana como a superior e a do campo, rústica e atrasada. Essa forma de oposição binária, da superioridade da cultura urbana sobre a rural, privilegiava os sujeitos urbanos, enquanto os sujeitos rurais eram negativados. A perspectiva urbanocêntrica classificava e atribuía valores diferentes aos classificados, que nesse caso eram os povos do campo.

Para a teoria cultural, identidade e diferença são ligadas a sistemas de significação e estão associadas a sistemas de representação, de atribuição de sentido, como definido por Hall (2016, p. 31): “representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas. [...] Envolve o uso de linguagens, de signos e imagens que significam ou representam objetos”. Ao representar algo ou alguém, a identidade e a diferença ganham corpo, adquirem sentido, pois representar é mostrar um

modelo, é dizer “essa é a identidade” (SILVA, 2014, p. 91), e por conseguinte, definir o/a sujeito/a ideal, a cultura a ser seguida, os comportamentos a serem adotados.

A representação está intrinsecamente ligada às relações de poder, uma vez que a representação na perspectiva *foucaultiana* assume um “regime de verdade” ao definir o outro através de critérios pré-selecionados que, de certa forma, regulam os modos das pessoas pensarem e agirem. Dessa forma, o poder presente nos sistemas de representação é perpassado por uma rede de conhecimentos que vem de uma classe específica - a dominante -, atribuindo significados dotados de intenções pedagógicas, que necessitam ser estudadas para que a tríade identidade, diferença e representação possa ser questionada.

Na perspectiva pós-estruturalista, a representação, pertencente ao sistema de significação, é uma forma de atribuição de sentido, rejeitando conotações mentalistas e associações com interioridades. A representação é concebida na “dimensão do significante, isto é, como um sistema de signos, como pura marca material”, não é algo mental, “é um traço visível e exterior, um sistema linguístico e cultural, arbitrário e estreitamente ligado às relações de poder.” (SILVA, 2014, p. 90).

Na perspectiva *foucaultiana*, as relações de poder designam “relações entre parceiros [...] um conjunto de ações que se induzem e respondem umas às outras [...] é o modo de ação de alguns sobre os outros.” (FOUCAULT, 2009, p. 11-13). Essa ação de uns sobre outros não acontece de forma consensual e produz os sujeitos, uma vez que o discurso dessas representações “forma sistematicamente os objetos de que falam.” (FOUCAULT, 2008, p. 55). Assim, a noção de poder:

[...] é compreendida como relacional, estratégica, exercendo-se de diferentes formas, em diversos níveis sociais, e não possui uma propriedade identificada necessariamente com o Estado. Para o autor, o poder não somente coage, reprime e proíbe, mas também é constitutivo da produção de subjetividades. (SOUZA, 2015, p. 91).

Considerar o poder como constitutivo da produção de subjetividades é reconhecer que as relações de poder permeiam todos os campos da vida social, inclusive a cultura, pois esta “é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla” (SILVA, 2017, p. 133). A cultura se apresenta, assim, como um jogo de poder induzindo a criação de identidades, destacando as diferenças e criando subjetividades a partir das diferentes representações que faz dos sujeitos, dos espaços, dos objetos e das demais culturas.

Dentro do sistema de representações, sistemas esses que “constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar” (SILVA, 2014, p. 18), destacamos o papel exercido pela mídia, um espaço que, através de discursos e imagens, propaga uma grande quantidade de informações, conhecimentos e representações. Como destacado por Silva (2014, p. 18), a mídia pode “construir novas identidades [...] a mídia nos diz como devemos ocupar uma posição-de-sujeito particular”.

3.3 ESTUDOS CULTURAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS

Desde a sua emergência, os Estudos Culturais são vistos como um campo que questiona e reflete sobre as construções históricas que conformam alternativas para romper tradições elitistas, romper com as hierarquizações entre a alta e a baixa cultura, pois esses estudos possuem uma concepção ampla e antropológica da cultura (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Na perspectiva antropológica, a cultura possui diversos significados que dão sentido a uma sociedade, passando a ser utilizada para se referir a tudo que caracteriza “o modo de vida de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou de um grupo social.” (HALL, 2016, p. 19). Sendo dotada de valores, costumes, crenças, é uma fonte de significações que contribui para a construção da identidade cultural de um grupo.

Os movimentos sociais, ao defenderem a formação para os/as professores/as que atuam nas escolas do campo, destacam o papel formador da cultura como produtora de identidades, afirmando um vínculo inseparável entre a cultura e a educação. Dessa forma, é defendido por esses movimentos que a formação para os/as professores/as que atuam nesse contexto seja uma “formação colada ao território, à terra, à cultura e tradição do campo.” (ARROYO, 2007, p. 163).

A educação idealizada para os povos do campo é um modelo vinculado às lutas sociais do campo: luta pela terra, luta pela reforma agrária, lutas por melhores condições de trabalho, luta “[...] pela transformação das condições sociais de vida no campo”. Assim, os/as professores/as que atuam nesse contexto necessitam “fazer uma leitura histórica da realidade mais ampla.” (CALDART, 2002, p. 20-21).

A formação de professores/as pensada pelos movimentos sociais para as escolas do campo é uma formação com uma perspectiva político-pedagógica, pois visa à transformação de uma realidade, à mudança de um pensamento discursivo que permeia a realidade do campo, contrapondo-se às práticas da cultura dominante. Assim, a formação ao imbricar-se nessa

concepção de transformação da realidade, contrapondo-se à cultura dominante, que no caso da Educação do Campo é a cultura urbanocêntrica, articula-se à abordagem dos Estudos Culturais, a qual questiona e reflete sobre as construções históricas consideradas como verdades universais (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003), tendo a cultura como elemento central de debate, a qual “organiza e regula as práticas sociais influenciando a conduta.” (HALL, 2016, p. 20).

O modelo formativo almejado para os/as profissionais que lecionam nas escolas do campo assemelha-se ao conceito de ‘professor/a como intelectual transformador/a’ trabalhado por Giroux (1997), segundo o qual os/as professores/as podem romper, dismantlar a racionalização crônica de práticas sociais prejudiciais, “fornecendo liderança moral, política e pedagógica para aqueles grupos que tomam por ponto de partida a análise crítica das condições de opressão.” (GIROUX, 1997, p. 187). Giroux (1997, p. 186) amplia, ainda, a questão do papel político dos/as professores/as, descrevendo os intelectuais também como “mediadores, legitimadores e produtores de ideias e práticas sociais; eles cumprem uma função de natureza eminentemente política”.

Nessa mesma perspectiva de discussão da atividade docente como uma atividade intelectual, que endossa determinado *status quo* ou trabalha para a quebra desse paradigma, Carvalho (2007) defende propostas curriculares para a formação de professores/as baseadas nos estudos culturais, como uma forma de qualificação da docência em suas dimensões política, acadêmica e cultural. Politicamente, a autora pontua:

[...] defender a atividade docente como uma atividade intelectual na qual o/ a professor/a se relaciona com o currículo de forma a participar dos processos de seleção, organização, distribuição e hierarquização do conhecimento na perspectiva do diálogo cultural, das lutas culturais e relações de poder de forma ética, pois a educação, como um dos campos da realização humana, é um campo ético; portanto, não cabe a omissão diante dos problemas do cotidiano (p. 166-167).

Na perspectiva dos Estudos Culturais, o/a professor/a não é mais um/a transmissor/a de informações prontas e acabadas; ele/a é um/a produtor/a cultural, por isso a prática docente necessita privilegiar a organização da experiência que mostre seu caráter construído socialmente. Para isso, a formação precisa romper com o que está instituído; ela pode ser um espaço de discussão para a resistência a essa cultura dominante, para a quebra desse monopólio que forma intelectuais a serviço do Estado, que tem por função transmitir, sem refletir ou questionar.

Academicamente, Carvalho (2007) enfatiza a necessidade da reflexão docente sobre a própria prática, investigando-a, estudando-a, analisando sua própria experiência, para assim

superar “a dicotomia teoria x prática, pois uma ação de reflexão da prática não pode prescindir da teoria.” (p. 167). Já em relação à dimensão cultural na formação de professores/as, a autora destaca que esta pode fornecer elementos para a problematização do currículo, o qual é dotado de saberes culturais selecionados eurocentricamente, corroborando a formação de identidades. Dessa forma, a formação cultural do/a professor/a permite:

Problematizar a persistência, no campo do currículo, de uma epistemologia colonial que, em sua regularidade enunciativa, mantém-se nas formas de inferiorização: dos emigrantes do campo para a cidade; das mulheres; dos homens e mulheres de cor; dos homens e mulheres em suas orientações sexuais diferentes do que está autorizado como relações "normais"; dos povos indígenas, dos portadores de necessidades especiais em relação aos que se identificam e são identificados como são. (CARVALHO, 2007, p. 167).

Nesse contexto, os estudos culturais estreitam a relação entre cultura e produção de conhecimento, buscando a reversão na tendência naturalizada de admitir um único ponto de vista sobre a cultura. Os saberes culturais questionam esse espaço narrativo, privilegiado de uma determinada cultura, que a educação faz. Assim, os Estudos Culturais têm servido como base para o afastamento em relação às narrativas-mestras eurocêtricas, à alta cultura, ao cientificismo e a outros legados inspirados pela diversificada herança do modernismo (SILVA, 2008).

Outra contribuição que enfatizamos dos Estudos Culturais à formação dos/as professores/as diz respeito à relação mídia e educação, pois trata-se de um elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura. Pode-se dizer que dentre um dos papéis da escola, esta deve educar para a Sociedade Conectada. No entanto, isso ainda acontece a passos lentos, tanto na sala de aula, como no processo de formação dos/as professores/as.

As mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis importantes, pois nós também “somos educados por filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão, seja onde for que estes artefatos se exponham” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 57). E comumente, tanto no meio estudantil, como entre o professorado, informações da mídia, tanto eletrônicas quanto impressas, são tratadas como fontes de verdades.

Nessa direção, os Estudos Culturais salientam a necessidade da discussão sobre mídia no processo de formação dos/as professores/as, como enfatizado por Teruya (2009, p. 156):

A perspectiva dos estudos culturais salienta a necessidade de se educar o olhar ou educar para a mídia na formação de professores e professoras, não apenas para utilizar a mídia como recurso didático, mas é preciso ir além, problematizar as narrativas que dão sentidos à cultura do consumo para atender os interesses da produção capitalista.

As mídias no contexto escolar são excelentes recursos didáticos, contribuem para desenvolver o raciocínio, a análise crítica, a produção e a interpretação de dados, porém o que os Estudos Culturais destacam é que na formação de professores/as a discussão em torno das mídias não pode ser exclusivamente voltada para o uso didático das mesmas. É necessário discutir sobre as relações de poder que permeiam as mídias, sobre as “narrativas que dão sentidos à cultura do consumo.” (TERUYA, 2009, p. 157).

A formação de professores/as com enfoque na problematização dos discursos sobre a mídia, a qual, de acordo com os Estudos Culturais, são artefatos culturais que disseminam a produção cultural no cotidiano de suas práticas de significação, é algo cada vez mais necessário, uma vez que o mundo está cada vez mais midiaticizado, e como destacado por Teruya (2009), essas mídias podem fragilizar a nossa capacidade de pensar a realidade social. Nesse sentido, a formação pode fornecer aos/as professores/as subsídios para desenvolver uma educação com um olhar criterioso para mídia, com o objetivo de formar uma nova geração de cidadãos ativos, pensantes, questionadores dessa cultura transmitida midiaticamente.

O estudo das mídias como artefatos culturais permite ao/a professor/a desenvolver, também, a crítica sobre os materiais selecionados como aporte teórico-metodológico para o desenvolvimento das suas aulas. O desenvolvimento desse olhar aguçado sobre os discursos veiculados pela mídia, considerados como verdades, permite a quebra do *status quo* enfatizado por Giroux e McLaren (2002). O/A professor/a, assim, adquire outra função social, como intelectual transformador/a, podendo quebrar a hegemonia de discursos e práticas dominantes.

Em relação à Educação do Campo, a formação de professores/as em uma perspectiva cultural permite a valorização das diversas culturas existentes no campo, permite o debate em torno da concepção de educação que permeia esse espaço, além de colaborar para a quebra do paradigma rural que permeia esse espaço, uma vez que o campo não é apenas uma extensão do perímetro urbano e necessita de uma educação que respeite as especificidades desse local, assim como uma formação que auxilie os/as professores/as a desenvolver as potencialidades dos/as alunos/as.

4 DESENHO METODOLÓGICO

A construção do percurso metodológico é uma etapa basilar na elaboração de uma pesquisa, pois ele define um trajeto particular de análise de determinado objeto. Dessa forma, nesta seção apresentamos o nosso percurso metodológico, descrevendo as escolhas e argumentando sobre essas seleções, a fim de construirmos um caminho que nos possibilite discutirmos o nosso objeto de pesquisa.

4.1 PESQUISA QUALITATIVA E ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DO DISCURSO

Esta pesquisa visou compreender como os discursos veiculados pela Revista Nova Escola sobre a Educação do Campo estão implicados na formação continuada de professores/as das classes multisseriadas do campo. O nosso foco são as particularidades e o caráter subjetivo do nosso objeto de pesquisa; dessa forma, nos filiamos à abordagem de pesquisa qualitativa, a qual será descrita a seguir, da mesma forma que descreveremos os procedimentos de análise dos enunciados, que será através da análise do discurso e da análise cultural.

Para atender aos objetivos do presente estudo, tomamos como referência metodológica os elementos da abordagem qualitativa, que, segundo Melucci (2005, p. 26), “se trata de processos que são criados e colocados em relação a específicos objetivos e a específicos campos [...] constituem, pois, a fonte principal do florescimento de inovações, sejam conceituais, sejam técnicas”.

A abordagem qualitativa trabalha com o campo das práticas sociais, tendo por objeto de estudo atores coletivos, grupos, movimentos, instituições, e denota uma preocupação em relação às questões culturais da ação humana, focando nas particularidades dos detalhes e dos acontecimentos. É uma análise das questões que vai além de quantificar os dados (MELUCCI, 2005).

A abordagem qualitativa proposta por Melucci (2005) caracteriza-se pelo enfoque na linguagem enquanto culturalmente situada e produtora de sentido, uma vez que “tudo que é dito, é dito para alguém em algum lugar” (p. 33), interligando o discurso a tempos e lugares específicos. Outra característica desse tipo de estudo situa-se na relação observador-campo, os quais possuem uma conexão, transformando essa relação entre o observador e o objeto de pesquisa em elemento de reflexão, uma vez que “tudo o que é observado na realidade social é observado por alguém” (p. 33). Coloca-se, assim, o pesquisador como um elemento central na

realização desse tipo de pesquisa, pois é ele quem interpretará as narrativas traduzindo de uma linguagem para outra.

Na realização das interpretações dos dados nesse tipo de abordagem, não há um fechamento das questões de pesquisa; por caracterizar-se como pesquisa social, a pesquisa qualitativa “abre questões invés de fechá-las” (MELUCCI, 2005, p. 33).

A depender dos critérios de interpretação, novos delineamentos podem ser dados a uma mesma questão de pesquisa; os resultados descritos relacionam-se com o modelo argumentativo adotado pelo pesquisador, quebrando a linearidade que existia na pesquisa científica, a qual preocupava-se excessivamente com a verificação de hipóteses.

Nesse modelo de pesquisa, o conhecimento se produz na dialogicidade “observador e observado”. Os saberes são produzidos em meio às relações sociais (MELUCCI, 2005).

A abordagem qualitativa se adequa ao campo dos Estudos Culturais e ao campo da Análise do Discurso, uma vez que ambos consideram o/a sujeito/a como um ser social, que não se constitui individualmente, logo, está sujeito a processos de subjetivação que lhe atribuem identidade; reconhecem o papel da linguagem e da cultura no contexto da produção da experiência social.

A análise cultural proposta pelos Estudos Culturais caracteriza-se como um caminho investigativo que tem por interesse as “práticas e os produtos da cultura”, enquanto permeados de relações de poder, sendo “parciais, incompletas e orientadas pela preocupação com a apresentação das circunstâncias” (WORTMAN, 2007, p. 75). Assim, esse tipo de análise busca a obtenção de novos conhecimentos por meio da análise dos processos culturais que permeiam determinado discurso com a intenção de

[...] ver que histórias têm sido narradas sobre tais temas nessas produções culturais, (...) para ressaltar o modo como elas se constroem discursivamente na cultura, produzindo significados que atuam no estabelecimento de subjetividades e de configurações sociais. (WORTMANN, 2007, p. 77-78).

A análise cultural é comprometida com os elementos referentes às práticas sociais, buscando regularidades e discontinuidades, padrões que se repetem ou quebram esses padrões nas diversas práticas sociais.

Para a pesquisa aqui proposta, a análise do discurso na perspectiva de Foucault (2008) tem grande relevância pelo que defende em termos de discurso e sua implicação com as práticas sociais.

4.2 ANÁLISE DO DISCURSO

No contexto da abordagem qualitativa, trabalhamos com a análise do discurso, uma vez que o estudo terá como material primordial analisar enunciados da Revista Nova Escola. Esse tipo de análise tem como propósito:

[...] a multiplicação das rupturas na história das ideias, [...] constituir séries: definir para cada uma seus elementos, fixar-lhes os limites, descobrir o tipo de relações que lhe é específico, formular-lhes a lei e, além disso, descrever as relações entre as diferentes séries. (FOUCAULT, 2008, p. 8).

Interessa à análise operar com os textos, os documentos, as falas, tal como propõe Foucault (2008), não apenas para interpretá-los, e sim considerá-los como “monumentos”, dotados de discursos históricos e acontecimentos relevantes na história da comunidade. Os documentos, para Foucault (2008, p. 155), são o espaço que permeia “o jogo de representações que correm anonimamente entre os homens; no interstício dos grandes monumentos discursivos, faz aparecer o solo friável sobre o qual repousam”.

Da análise do discurso, a qual nos propomos, alguns conceitos necessitam serem delimitados para explicitarmos as noções constitutivas dessa análise do discurso no contexto do nosso trabalho: noção de discurso, modalidade enunciativa e formação de conceitos.

Na análise do discurso, explicita-se uma estreita relação entre discurso e poder, assim como complexas formas de investigação das coisas ditas (FICHER, 2001). Para Foucault (1971, p. 10), “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

O discurso para Foucault (2008) é considerado como um acontecimento, pois ele é essencialmente histórico e tem por base diversas narrativas tradicionais. Assim, o discurso é constituído de “acontecimentos reais e sucessivos, e não se pode analisá-lo fora do tempo em que se desenvolveu” (2008, p. 224). Nesse sentido, o discurso não é algo propriamente criado, nem se dá aleatoriamente; ele está interligado a fatos históricos. Analisar o discurso seria “dar conta dessas relações históricas, muito concretas, que estão “vivas” nos discursos” (FICHER, 2001, p. 198-199).

Foucault (1971) propõe quatro princípios essenciais para a análise do discurso, a noção de inversão, que consiste em reconhecer o jogo negativo em torno do discurso. É preciso mostrar como se “formaram, para responder a que necessidades, como se modificaram e se deslocaram, que força exerceram efetivamente, em que medida foram contornadas.” (p. 60).

A noção de descontinuidade também faz parte dos princípios da análise do discurso, pois pensar a relação discurso/fato histórico é reconhecer os discursos como “práticas descontínuas que se ignoram e, por vezes, se excluem” (FOUCAULT, 1971, p. 53) e está suscetível a rupturas; porém, é necessário ver nos discursos também as suas singularidades, as quais caracterizam-se como “um conjunto de enunciados, sem que seja necessário - ou possível - estabelecer uma diferença entre o que seria novo e o que não seria.” (FOUCAULT, 2008, p. 164).

Como último elemento que compõe a análise do discurso, Foucault (1971) enfatiza a necessidade de trabalharmos o discurso em sua exterioridade, sem procurar sentidos ocultos. “É preciso ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível da existência das palavras, [...] é preciso trabalhar arduamente com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar.” (FICHER, 2001, p. 198).

Na perspectiva de Foucault (2008, p. 60), os discursos são práticas que organizam a realidade, uma vez que, mesmo compostos por signos, fazem mais que empregar signos para representar coisas e, justamente por fazerem mais, tornam-se “irredutíveis à língua e ao ato de fala”; é esse “mais” que precisa ser descrito, colocando-se em evidência a dimensão histórica na qual esse discurso está inter-relacionado.

Para se descrever essa dimensão histórica, na análise do discurso, é que nos propomos a desenvolver a nossa análise; é necessário levar em consideração as modalidades enunciativas que são as maneiras de dizer “todas essas enunciações diversas e o lugar de onde vêm.” (FOUCAULT, 2008, p. 56). Para isso, é necessário definir o *status* de quem fala, pois, quem fala, só fala porque é autorizado por algo ou alguém, é por isso que o *status do indivíduo* importa na análise das modalidades enunciativas, pois esse *status* “compreende critérios de competência e de saber; instituições, sistemas, normas pedagógicas; condições legais que dão direito - não sem antes lhe fixar limites - à prática e à experimentação do saber” (FOUCAULT, 2008, p. 56). O lugar institucional, que é relativo ao espaço social em que o/a sujeito/a profere seu discurso, é o “lugar de onde fala, o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte do discurso daquele falante” (FICHER, 2001, p. 208); e a posição que o/a sujeito/a falante ocupa, “suas ações concretas, basicamente com o/a sujeito/a incitador/a e produtor/a de saberes” (FICHER, 2001, p. 208).

A noção de formação de conceitos é outro elemento que faz parte da análise do discurso. Nesse espaço é preciso considerar as regras de formação que possibilitaram o aparecimento e a transformação de determinado enunciado, pois:

[...] o que pertence propriamente a uma formação discursiva e o que permite delimitar o grupo de conceitos, embora discordantes, que lhe são específicos, é a maneira pela qual esses diferentes elementos estão relacionados uns aos outros [...] é esse feixe de relações que constitui um sistema de formação conceitual. (2008, p. 66).

Um sistema de formação conceitual deve dar conta da emergência de conceitos heterogêneos ou mesmo incompatíveis, uma vez que os enunciados são permeados de diversos outros enunciados, são perpassados pelas lutas de poder e saber definidas historicamente. Dessa forma, reconhecendo essa interdiscursividade existente entre as produções de enunciados, é possível afirmar que:

[...] não há [...] enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. (FOUCAULT, 2008, p. 112).

Essas formas de “coexistência” discursiva estão relacionadas às formas de configuração do enunciado, delineando-se em três aspectos: um campo de presença, no qual os enunciados já formulados em outro momento são retomados em um discurso, como verdades aceitas, com “descrição exata, de raciocínio fundado ou de pressuposto necessário, e também os que são criticados, discutidos e julgados, assim como os que são rejeitados ou excluídos” (FOUCAULT, 2008, p. 63). Assim, um enunciado prescinde de conceitos, coexistindo entre outros discursos, tornando-se repetível e aceitável.

A configuração dos conceitos também perpassa pelo “campo de concomitância”, que trata dos

[...] domínios de objetos inteiramente diferentes e que pertencem a tipos de discurso totalmente diversos, mas que atuam entre os enunciados estudados, seja porque valem como conformação analógica, seja porque valem como princípio geral e como premissas aceitas para um raciocínio, ou porque valem como modelos que podemos transferir a outros conteúdos, ou ainda porque funcionam como instância superior com a qual é preciso confrontar e submeter, pelo menos, algumas proposições que são afirmadas. (FOUCAULT, 2008, p. 64).

O campo de concomitância consiste na validade de enunciados, envolve os enunciados pertencentes a discursos diferentes, mas que se fazem presentes no enunciado estudado, valendo como confirmação lógica, modelos transferíveis a outros conteúdos.

Por fim, outro elemento que também faz parte do campo enunciativo implica a consideração do “domínio de memória” composto por enunciados que não são mais nem admitidos nem discutidos, que não definem mais nem um domínio de validade, porém se

estabelecem com os mesmos laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica (FOUCAULT, 2008, p. 65).

Pontuadas as perspectivas principais a serem observadas na análise do discurso, descreveremos a seguir o nosso documento de análise, a Revista Nova Escola, a qual consideramos como um artefato cultural de grande circulação nas escolas.

4.2.1 O *corpus* de análise: enunciados da Revista Nova Escola

Reconhecendo o alcance da Revista Nova Escola para o campo educacional, a elegemos para análise nessa pesquisa, pois a consideramos como um instrumento que pode colaborar na formação continuada dos/as professores/as. Assim, almejamos identificar essas implicações no que concerne à Educação do Campo, especificamente para os/as professores/as das classes multisseriadas.

A Revista Nova Escola é um produto da Fundação Victor Civita e foi criada em 1985. Assim que foi lançada, ela foi distribuída mensalmente, de forma gratuita, para as cerca de 220 mil escolas públicas do país (rurais e urbanas). Foi assim até 2010, quando o Ministério da Educação (MEC) começou a realizar licitações públicas, que mantiveram a entrega da Revista Nova Escola por quatro anos consecutivos. Já em 2015, a venda em bancas e em pontos comerciais foi encerrada e a entrega das edições passou a ser exclusiva para os assinantes.

Definimos como marco investigativo o período de 2013 a 2019. A escolha do referido período se deu inicialmente porque em 2013 foi instituído o Programa Escola da Terra, que ofertou formação específica para as escolas multisseriadas do campo, como uma das ações do Pronacampo. Como a Revista Nova Escola se denomina como integrante da formação dos/as professores/as, almejamos visualizar se essas especificidades foram também englobadas ao debate da revista.

A referida Revista tem um total de 10 edições anuais, uma vez que nos meses de férias não há publicação da revista. Assim, de 2013 a 2019 tivemos um total de 70 revistas, sem contar as edições especiais.

Nos debruçamos nestas revistas inicialmente fazendo uma pré-análise, com o intuito de “constituir um *corpus* satisfatório, esgotando todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes” avaliando “adequadamente [...] com um olhar crítico, a documentação que se pretende analisar” (CELLARD, 2012, p. 298, 299). Assim, *a priori*, direcionamos nosso olhar para a Revista e selecionamos as capas, as seções “Fala Mestre”, “Sala de aula”, as reportagens e os planos de aula para compor nosso *corpus*, pois essas são as

seções principais da revista. A partir da leitura inicial dessas seções, engendramos outros caminhos, uma vez que encontramos também em outras seções (“Cultura e Lazer”, “Educação em debate”, “Em dia”, “Prêmio Educador Nota 10”, “Eu fiz Assim”) da referida revista, discursos que podem enriquecer nosso debate, que visa compreender quais discursos a Revista Nova Escola veicula sobre a Educação do Campo e como isso tem implicado na formação continuada de professores/as das classes multisseriadas do campo.

Na análise das capas da revista, procuramos elementos (imagens ou textos) que tivessem relação com nosso objeto de estudo. Após visualizarmos as 70 capas da revista, identificamos em apenas uma delas algo referente à Educação do Campo (Figura 1).

A chamada é intitulada “Educação rural: a escola em assentamentos dos sem-Terra” e está localizada no canto inferior direito da capa. A temática encontrada não é um elemento central da capa, e não possui imagens (na capa) que tenham relação com o enunciado encontrado.

Figura 1 - Capa da Revista Nova Escola - Agosto/2014



Fonte: Revista Nova Escola (2014).

Após a análise das capas da Revista, realizamos uma pré-análise interna desse *corpus* de 70 revistas, chegando ao resultado de 14 enunciados que têm elementos referentes à Educação do Campo, tais como: dificuldade de acesso à escola, propostas para a Educação do Campo a partir do MST, Pedagogia da Alternância, dentre outros.

Para realizarmos a seleção dos enunciados presentes nestas 70 revistas para comporem nosso *corpus* documental final, nos dirigimos ao site da Revista Nova Escola e no buscador fomos inserindo descritores que se relacionassem com o nosso objeto de pesquisa: a formação continuada de professores/as para as classes multisseriadas do campo, a saber: Educação do Campo, educação rural, formação continuada e classes/escolas multisseriadas. A partir dessa inserção de palavras-chaves, foram aparecendo as matérias que possuíam cada descritor pesquisado, tanto no título, como no interior da matéria; então, selecionamos aqueles referentes ao nosso objeto, os quais estão destacados no Quadro 5.

Quadro 5 - Levantamento dos enunciados na Revista Nova Escola

Descritor	Título	Seção	Edição	Mês/Ano
Educação do campo	Educação no campo sem perspectivas: Barreiras físicas e pedagógicas impedem moradores de áreas rurais de ir à escola e aprender.	Reportagens	271	Abril/ 2014
	Escolas e o MST: Conheça as propostas educacionais e a realidade dos trabalhadores sem terra.	Reportagens	274	Agosto/2014
	No campo, fechar é solução?	Reportagens	297	Novembro/2016
	Alunos do campo agora participam da Prova Brasil	Cultura e Lazer	221	Março/2018
Educação rural	Pedagogia da alternância: quando a escola é o lar	Reportagens	279	Fevereiro/2015
Classes/ escolas multisseriadas	A escola e a vida nos rios do Amazonas: Os desafios ainda são grandes, mas modelos como a alternância e a Educação à distância levam aulas a comunidades Ribeirinhas.	Reportagem	264	Agosto/2013
	Em uma turma multisseriada, como ensinar alunos do 4º ano ainda analfabetos?	Sala de aula	274	Agosto/2014
	O trunfo da sala multisseriada	Sala de aula	287	Novembro/2015
	Como organizar o ensino em classes multisseriadas?	Blog questão de Ensino ⁴	-	Abril/2016
	“É o sinal que a chuva chega no sertão”	Sala de aula	292	Mai/2016
	Autora de projeto de alfabetização em idioma indígena é Educadora do Ano.	Prêmio Educador nota 10	306	Outubro/2017
	Como a diversidade pode potencializar a Educação?	Prêmio Educador nota 10	316	Outubro/2018

⁴ O Blog Questão de Ensino foi criado em 2016. Questão de ensino era uma seção da Revista Nova Escola impressa; neste ano, essa seção passou a ser em formato digital.

	Como o Brasil pode aprender a valorizar o professor com uma pequena comunidade do interior	Blog Alfabetização ⁵	-	Outubro/2018
	No fim do dia, ser professora vale a pena.	Blog Alfabetização	-	Outubro/2019
	Professora transforma corpo dos alunos em suporte para Arte.	Eu fiz assim	326	Outubro/2019
Formação continuada	-	-	-	-

Fonte: Elaborado com base na Revista Nova Escola (2021).

A partir do descritor “educação do campo”, encontramos quatro trabalhos, e todos eles trazem o descritor utilizado no título da matéria: 1- Educação no campo sem perspectivas: Barreiras físicas e pedagógicas impedem moradores de áreas rurais de ir à escola e aprender; 2- Escolas e o MST: conheça as propostas educacionais e a realidade dos trabalhadores sem terra; 3- No campo, fechar é solução?; 4- Alunos do campo agora participam da Prova Brasil.

Em relação ao descritor “educação rural”, encontramos apenas um enunciado no período proposto, de 2013 a 2019, denominado “Pedagogia da Alternância: quando a escola é o lar”. O descritor utilizado foi localizado no corpo da matéria.

Partindo do descritor “classes/escolas multisseriadas”, localizamos apenas três matérias que trazem no título as chamadas: 1- Em uma turma multisseriada, como ensinar alunos do 4º ano ainda analfabetos?; 2- O trunfo da sala multisseriada; e 3- Como organizar o ensino em classes multisseriadas?. Com esse mesmo descritor, nos corpos das matérias, localizamos mais 7 enunciados, a saber: 1- A escola e a vida nos rios do Amazonas: Os desafios ainda são grandes, mas modelos como a alternância e a Educação à distância levam aulas a comunidades ribeirinhas; 2- “É o sinal que a chuva chega no sertão”; 3- Autora de projeto de alfabetização em idioma indígena é Educadora do Ano; 4- Como a diversidade pode potencializar a Educação?; 5- Como o Brasil pode aprender a valorizar o professor com uma pequena comunidade do interior; 6- No fim do dia, ser professora vale a pena; e, 7- Professora transforma corpo dos alunos em suporte para Arte - Trabalhando com materiais locais, Maria da Paz Melo colocou recursos naturais na aula e deu liberdade artística para estudantes em Minas Gerais.

Em relação ao descritor “Formação Continuada”, não foi localizada nenhuma chamada específica direcionada às escolas multisseriadas do campo. Todas as matérias encontradas versam de maneira genérica sobre os desafios da formação continuada, a importância da formação em serviço, além de termos localizado um *e-book* sobre formação continuada para

⁵ Esse Blog é anexo à Revista Nova Escola e foi criado em 2016, período em que a Revista Nova Escola começava a ficar disponível apenas para assinantes. O intuito do Blog é oferecer dicas sobre diversas temáticas referentes à educação de uma forma prática e sucinta.

auxiliar o/a professor/a na alfabetização. No entanto, nenhum desses materiais faz alusão à Educação do Campo ou às escolas/classes multisseriadas do campo.

Por fim, para finalização da construção do nosso *corpus* documental, analisamos os planos de aula da Revista Nova Escola. Na antiga versão impressa da revista, era possível encontrar apenas um plano de aula em cada edição da revista. Com a transformação da revista em uma mídia digital é possível localizar, no site da mesma, diversos planos de aula⁶, os quais estão sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 6 - Planos de aula localizados na Revista Nova Escola

Modalidade	Ano de escolaridade	Disciplina	Quantidade de planos de aula
Educação Infantil	Pré-escola	Todos os campos de experiências ⁷ propostos pela BNCC	341
Ensino Fundamental I	1º ano	Português	381
		Matemática	391
		Ciências	136
		História	118
		Geografia	125
		Educação Física	45
		Artes	57
	2º ano	Português	385
		Matemática	391
		Ciências	154
		História	106
		Geografia	115
		Educação Física	45
		Artes	57
	3º ano	Português	357
		Matemática	386
		Ciências	167
		História	106
		Geografia	109
		Educação Física	45

⁶ Selecionamos apenas os planos de aula referentes às modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. É possível, também, encontrar no site da Revista Nova Escola planos de aula direcionados à Creche, ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio.

⁷ Segundo a Base Nacional Comum Curricular, a Educação Infantil é estruturada nos seguintes campos: O eu, o outro e nós; corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

	4º ano	Artes	57
		Português	355
		Matemática	386
		Ciências	167
		História	126
		Geografia	139
		Educação Física	45
		Arte	57
	5º ano	Português	356
		Matemática	394
		Ciências	166
		História	126
		Geografia	135
		Educação Física	45
		Arte	57

Fonte: Elaborado com base na Revista Nova Escola (2021).

Após a realização do levantamento dos planos de aula disponíveis no site da revista, constatamos que nenhum dos planos destinados à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I são direcionados às classes multisseriadas do campo e, como observa-se no quadro, os planos de aula são todos seriados, na contemporaneidade denominados anos de escolaridade.

Dessa forma, o *corpus* documental é composto da análise de 15 discursos, que localizamos no corpo das revistas, que foram revisitados e discutidos de acordo com o referencial teórico-metodológico que elegemos para realização dessa pesquisa.

5 A REVISTA NOVA ESCOLA COMO DISPOSITIVO PEDAGÓGICO DA MÍDIA - CENÁRIO DISCURSIVO

A apresentação do cenário é de suma importância para compreendermos o contexto no qual se desenvolvem os discursos, pois ele descreve as condições de existência do discurso, apresenta elementos históricos que podem contribuir para o entendimento de uma dada perspectiva adotada em um discurso. Dessa forma, essa seção se propõe a apresentar o cenário discursivo que permeia nosso objeto teórico de pesquisa: a formação continuada de professores/as das classes multisseriadas do campo, tendo por base de análise o discurso midiático da Revista Nova Escola, a qual é um dispositivo de saber e poder, uma vez que se utiliza de técnicas e estratégias alinhadas a uma determinada corrente cultural para “formar o/a professor/a”.

De acordo com o pensamento *foucaultiano*, uma definição possível para o dispositivo é:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos. (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Nesta acepção, Ficher (2002a), interpretando o modo como Foucault trata o dispositivo, utilizou-se do conceito de dispositivo pedagógico da mídia, o qual pode ser compreendido como:

[...] um aparato discursivo (já que nele se produzem saberes, discursos) e ao mesmo tempo não discursivo (uma vez que está em jogo nesse aparato uma complexa trama de práticas, de produzir, veicular e consumir TV, rádio, revistas, jornais, numa determinada sociedade e num certo cenário social e político), [...] tais práticas vêm acompanhadas de uma produção e veiculação de saberes sobre os próprios sujeitos e seus modos confessados e aprendidos de ser e estar na cultura em que vivem. (p. 155).

A mídia, na qual destacamos a Revista Nova Escola, opera como um instrumento capaz de influir na constituição de sujeitos/as, através dos discursos que veicula, das imagens que produz do outro, dos significados e da representação. Assim, “a diversidade de aprendizados sobre os modos de existência, sobre os modos de comportar-se, [...] se fazem inevitavelmente pela contribuição da mídia.” (SOUZA, 2015, p. 80).

As formas que a mídia opera como um dispositivo de poder “não são mais da ordem da coerção e do disciplinamento”; não é algo repressivo, o controle acontece a partir da

pedagogização, “estando amparada em enunciados como o da interação, ludicidade, individualidade e diversidade.” (SOUZA, 2015, p. 139). O discurso propagado pela Revista Nova Escola é “[...] ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade.” (FOUCAULT, 1971, p. 9).

Assim, situamos o cenário discursivo - a Revista Nova Escola - a fim de esboçarmos as condições históricas de emergência do discurso apresentado por essa Revista em relação ao campo e suas nuances, uma vez que ela é um produto cultural de ampla circulação entre os/as professores/as, dotada de uma pedagogia que detém uma dimensão formativa “com efeitos na política cultural que ultrapassam e/ou produzem as barreiras de classe, gênero sexual, modo de vida, etnia e tantas outras” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 57), produzindo identidades e subjetividades.

5.1 DA EDITORA ABRIL À FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA - PREDECESSORES DA REVISTA NOVA ESCOLA

A Fundação Victor Civita⁸ (FVC) foi criada em 1985, afiliada ao Grupo Abril, um dos maiores e mais influentes grupos de comunicação e educação da América Latina. Galgando passo a passo seu espaço no território midiático brasileiro, o Grupo Abril se iniciou pequeno e foi se destacando em vários cenários, como pontuado por Nascimento (2014, p. 62):

O grupo começou como uma pequena editora no ano de 1950, e atua na difusão de informação, educação e cultura, tendo como missão tornar-se cada vez mais relevante para o país por meio de suas empresas nas áreas de Mídia, Gráfica, Educação, Distribuição e Logística.

Inicialmente, o Grupo Abril, fundado por Victor Civita, fez sucesso no Brasil desde sua instalação na década de 50, com a publicação de Histórias em Quadrinhos (HQ) da Disney. Apesar de a veiculação de HQ já existir no país, os quadrinhos da Disney foram os responsáveis por alavancar as vendas da Editora. Paralelo a esse sucesso de vendas, o grupo iniciou os investimentos em outra área, a fotonovela, uma narrativa amorosa publicada em revista.

⁸ As informações sobre o histórico da revista foram retiradas do site: <https://fvc.org.br/institucional/a-nossa-historia/>.

Buscando públicos mais específicos, a Editora Abril investe em revistas que compõem temáticas mais específicas:

Claudia se dirige à mulher, enquanto Quatro rodas terá um publico mais masculino, os consumidores de carros e acessórios. Realidade tinha um leitor mais intelectualizado e Veja deve muito de sucesso inicial aos jovens universitários. (MIRA, 1997, p. 66).

O surgimento dessas revistas tem por base pesquisas de interesse dos/as brasileiros/as. Assim, a Editora Abril usava esses dados como estratégia de mercado e iniciou a produção de conteúdos que suprissem os interesses principais da época e que estivessem relacionados a temáticas em ascensão no país: moda, culinária, carros, viagens pelo Brasil, dentre outros. Ao discorrer sobre a ascensão dessas revistas, Mira (1997) chama atenção para o fato de que elas, mesmo tendo por base modelos europeus e americanos, possuem uma identidade própria ao valorizarem nosso país: em vez de serem simples cópias, possuem fórmulas brasileiras.

O período de ascensão dessas revistas data do período militar que o Brasil estava vivendo na década de 1960. Dessa forma, acreditamos que essas formas brasileiras têm a ver também com a forte identidade nacional, que era tipicamente enaltecida nesse período. Outro elemento que podemos pontuar é que esse foi um período de censura aos meios de comunicação, então o investimento por parte da editora em conteúdos que não eram nem a favor e nem contra o regime militar a manteve entre os grandes grupos de vendas de revistas na época. No entanto, a publicidade ali apresentada possuía um currículo cultural formador de opiniões, que ditava modos de ser, construía e desconstruía identidades, que seduzia o consumidor a adquirir mais revistas e colocava a Editora Abril entre aquelas que mais vendia revistas no mundo.

Além dessas revistas supracitadas, a Editora iniciou investimentos na criação de outros títulos que abrangessem outras áreas, como a Cosmopolitan, nome originário da revista *Playboy* no Brasil, composta por publicações eróticas para um seletor público da sociedade (MIRA, 1997), e a entrada do Grupo Abril no setor educativo com as revistas: *Escola* (1972) e *Professora Querida* (1983). No entanto, a entrada no setor educativo não foi promissora como nos demais campos explorados pelo grupo. As publicações deram prejuízo e foram descontinuadas com poucas edições.

Essas duas revistas voltadas para o campo do magistério foram lançadas no período militar que durou de 1964-1985. Nesse período, o setor educativo sofreu diversas mudanças com o intuito de interligar educação e economia, o ensino passou a priorizar a formação de mão de obra para o mercado, expandindo-se a escola pública e enaltecendo-se a educação tecnicista.

Nessa conjuntura, a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, criou o ensino de 1º e 2º graus; o ensino obrigatório de 1º grau passou de quatro para oito anos, e o 2º grau correspondente aos três anos do antigo ensino colegial. Levando-se em consideração a reforma do sistema educacional, a formação de professores/as também sofreu modificações, tornando-se secundária.

[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. (SAVIANI, 2011, p. 382).

Diante desse novo modelo educativo imposto, a formação do/a professor/a ficou em segundo plano, “a organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do/a professor/a e maximizando os efeitos de sua intervenção.” (SAVIANI, 2011, p. 382). Os/as professores/as passaram a ser treinados para transmitir os conteúdos impostos pelo sistema, perderam a autonomia em sala de aula, foram submetidos a arrocho salarial; então, acreditamos que esses elementos também contribuíram para o fracasso das Revistas Escola e Professora Querida, uma vez que os maiores interessados, naquele momento político, não recebiam apoio para ampliarem seu leque de conhecimentos.

A formação e o desenvolvimento do senso crítico não eram uma perspectiva que condizia com os objetivos educacionais da época, e como as Revistas Escola e Professora Querida, assim como qualquer dispositivo de mídia, eram/são dotadas de subjetividades e tinham o objetivo de cooperar para a formação dos/as professores/as, estas não tiveram suas vendas expandidas como almejado. Naquele momento histórico, o privilégio de discursar sobre o campo educacional e por conseguinte, sobre elementos que corroborassem a formação do/a professor/a, não era ampliado a outros grupos que não aqueles ligados ao modelo educativo militar. Vê-se então o princípio da interdição do discurso discutido por Foucault (1971, p. 9): “não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa”.

Após o fim da Ditadura Militar em 1985, Victor Civita reacendeu o seu propósito de inserir-se efetivamente no campo educacional e criar uma revista que chegasse a todos/as os/as professores/as brasileiros/as e que os/as ajudassem na tarefa de educar, pois almejava retribuir aos brasileiros as conquistas que teve nesse território. Assim, em setembro desse mesmo ano,

nascia a Fundação Victor Civita, uma fundação privada de direito público focada na melhoria da Educação, uma entidade sem fins lucrativos, mantida pela família Civita.

A FVC surge no Brasil no período de redemocratização, no momento de diversas reformas nos setores políticos, econômicos e educacionais: abertura do país para a democracia, no qual foi eleito um presidente através do voto; investimentos internacionais nos setores econômicos e educacionais; ampliação da visão de educação, primando pela formação integral do educando, distinta daquela herdada do período ditatorial, voltada para o reprodutivismo e o tecnicismo, na qual tínhamos um “educador bancário” antidialógico (FREIRE, 1987).

Na nova conjuntura educacional, a formação dos/as professores/as ganha notoriedade através da 1ª Conferência Brasileira de Educação, com a criação, em 2/4/1980, do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, posteriormente configurado como Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE, Belo Horizonte, 25/11/1983), atual ANFOPE - Associação Nacional Pelos Profissionais da Educação, a qual destacava que a formação dos profissionais da educação necessitava ter um caráter sócio-histórico, ter uma visão ampla da realidade de seu tempo, ser contra-hegemônica, assim como o desenvolvimento da consciência crítica, a fim de lhe permitir interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (SAVIANI, 2011).

Com essa mudança nos diversos setores do país, a década de 1980 foi caracterizada, ainda, por uma significativa “ampliação da produção acadêmico-científica, amplamente divulgada por cerca de sessenta revistas de educação surgidas nesse período e por grande quantidade de livros.” (SAVIANI, 2011, p. 409). Essas revistas eram dotadas de visões educacionais que buscavam/buscam “compreender e orientar o desenvolvimento da prática educativa.” (SAVIANI, 2011, p. 10). Assim, a FVC surge no país em um momento estratégico, que lhe permite difundir ideias pedagógicas com uma possibilidade maior de serem aceitas, uma vez que o contexto de professor/a reflexivo/a, que busca aprimorar suas capacidades e produzir seu próprio desenvolvimento, está sendo discutido com certa ênfase.

A aproximação da FVC com o campo educativo também é perceptível no slogan que compõe a sua marca: “Sua ‘marca’ é divulgada com o nome da Fundação escrito em uma lousa, aproximando, portanto, a instituição ao cotidiano da sala de aula” (RIPA, 2010, p. 92). A publicidade do slogan da fundação, dotada de um discurso verbal (as palavras) e não-verbal (a imagem), é atrativa e bem próxima do público ao qual se destina, uma vez que é uma relação automática quadro/professor, pois esta era/é uma ferramenta bastante utilizada em sala de aula.

A Figura 2 que serve de base para a escrita do nome da FVC remete ao período em que esta foi criada, os típicos quadros/lousa muito usados na época, com uma moldura em madeira,

de fundo verde ou tons escuros para que as escritas com giz pudessem transparecer, além de um típico apagador em madeira. O plano de fundo do slogan é uma estratégia comunicativa que corrobora a persuasão do/a sujeito/a professor/a a se interessar por recursos referentes à instituição, visando melhorar seu ensino.

Figura 2 - Primeiro Slogan da Fundação Victor Civita



Fonte: FVC (2022).

Movido por esse propósito de se fazer presente nas salas de aula e querendo lutar por um país onde não faltassem escolas, bons/boas professores/as, incentivo ao trabalho docente e materiais de apoio às práticas pedagógicas, após seis meses da criação da FVC surgiu a Revista Nova Escola, a fim de concretizar esse sonho e colaborar com a reorganização do ensino pós-golpe militar, como destacado na primeira carta do editor dessa revista:

Esperamos que a revista [...] cumpra com os objetivos que inspiraram sua criação: fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho do seu trabalho; valorizá-la; resgatar seu prestígio e liderança junto à comunidade; integrá-la ao processo de mudança que ora se verifica no país; e proporcionar uma troca de experiências e conhecimentos entre todas as professoras brasileiras de 1º grau. (NOVA ESCOLA nº 1, 1986, p. 3 apud RIPA, 2010, p. 16).

Dotada de uma metodologia diferente das demais revistas, esta destinada diretamente ao campo da educação, almejava ser objeto de fascínio do professorado, ser objeto de consulta para criação de novas metodologias de ensino, trocar experiências e corroborar a retomada da autonomia do/a professor/a em sala de aula, “ser agente de atualização”, após o fim da formação acadêmica, “um artefato cultural que ocupa um lugar singular do social, articulando múltiplos discursos e acionando uma política de identidade” (COSTA; SILVEIRA, 2006, p. 22-25), uma vez que sugere informações, corrobora a produção e disseminação de um tipo de conhecimento produzido por pessoas de uma cultura específica. Nessa direção, a Revista Nova Escola passa

a ser vista como um produto midiático direcionado à formação continuada dos/as professores/as.

5.2 DESCREVENDO A REVISTA NOVA ESCOLA

Os Estudos Culturais analisam os aspectos culturais da nossa sociedade. Para essa corrente de estudos, os produtos culturais são vistos como agentes de (re)produção de modos de ser e poder que corroboram a produção de subjetividades e, conseqüentemente, interferem na formação da identidade dos sujeitos, tendo a comunicação atrelada a todo esse processo, como “elemento central da cultura [...] uma ferramenta simbólica para organizar as nossas relações com o outro”, seja “tanto no processo de interação e socialização do conhecimento como no jogo de interesses” (TERUYA, 2009, p. 155-156).

Os canais de comunicação, dentre os quais focalizamos o canal impresso da revista, se utilizam de recursos midiáticos que possibilitam novas formas de ver, de ler, de escrever e de entrar em contato com a cultura, mas também “sufocam a nossa inteligência com o excesso de informações que contribuem para fragilizar a nossa capacidade de conceituar, de pensar e de estabelecer relações dialéticas para a compreensão da realidade social” (TERUYA, 2009, p. 156), pois cada um desses veículos de comunicação exerce uma “força pedagógica” dotada de interesses, motivações e intencionalidades, buscando nos conectar ao assunto abordado.

Ellsworth (2005 *apud* ANDRADE; COSTA, 2015) chama atenção para como se exerce a “força pedagógica” da mídia; ela destaca que há um trabalho conjunto por trás dessas produções com intencionalidades de aprendizagens: “curadores, *designers*, produtores midiáticos ou outras pessoas que projetam tais ambientes têm intenção educativa e inventam caminhos processuais que instigam e possibilitam aprendizagens” (p. 07). Assim, caracterizam-se como um espaço de produção e criação de significados e de difusão dos mesmos nas sociedades atuais, como é o caso da Revista Nova Escola, uma revista destinada aos educadores, que traz em sua gênese o fomento a contribuir com a formação dessa categoria.

A Revista Nova Escola teve a sua primeira edição em março de 1986, quando a Revista foi lançada. O valor de capa, na época, correspondia a Cr\$ 12.000, algo em torno de 6 reais, em valores corrigidos – era o preço de custo, com o intuito de atingir o maior número de professores/as possível. Dessa forma, logo que foi lançada, a Revista recebeu apoio e incentivo do Ministério da Educação (MEC) e esse acordo fez com que as 220 mil escolas públicas de 1º grau (como eram chamadas à época) que existiam no país recebessem as edições da revista.

Figura 3 - Primeira Capa da Revista Nova Escola



Fonte: Revista Nova Escola (1986).

As edições da referida revista eram realizadas mensalmente e abordavam temáticas voltadas ao fazer educacional, sendo apresentadas sugestões de aulas, troca de experiências, depoimentos de especialistas e relatos em geral. Dessa forma, a revista ascendeu no meio educacional e recebeu aprovação e reconhecimento do MEC, como enfatizado por Costa e Silveira (1998):

Durante os primeiros cinco anos de sua criação, um convênio entre a Fundação Civita e o Ministério da Educação (FAE⁹) sustentava um contrato de assinatura de 300.000 exemplares, arcando com cerca de 70% de seu custo, para que ela fosse repassada gratuitamente às escolas públicas em todo o território nacional. Grande parte da distribuição do periódico ocorria através deste convênio e o restante via bancas e assinaturas. [...]. (p. 347).

Esse acordo entre o Ministério da Educação e a Fundação Victor Civita manteve-se até o ano de 2010, quando o Ministério da Educação (MEC) começou a realizar licitações públicas, que mantiveram a entrega da Revista Nova Escola por mais quatro anos consecutivos. Já em

⁹ Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

2015, a venda em bancas e em pontos comerciais foi encerrada e a entrega das edições passou a ser exclusiva para os assinantes, não havendo mais entregas nas escolas brasileiras.

A partir da publicação do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que era o responsável pela aquisição dessas revistas, foi substituído pelo Programa PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) Literário, tendo a unificação das ações de aquisições e distribuição de livros didáticos e literários, pelo qual as obras literárias passaram a ser submetidas aos mesmos processos dos livros didáticos, inclusive permitindo a escolha pelas escolas, processo que não era permitido em versões anteriores de aquisições literárias do PNBE. Mesmo o PNLD literário não contemplando a aquisição da Revista Nova Escola, o acesso a essa revista ainda é possível através das plataformas digitais. O/a professor/a que não é associado da revista pode acessar o site da mesma e ter acesso a planos de aula e também outros conteúdos referentes à sala de aula. E a partir de 2019, como as edições da Revista Nova Escola passaram a ser exclusivamente *online*, quem não é associado ainda tem acesso aos planos de aula e, para quem é assinante, a revista disponibiliza além dos planos de aula a cada semana, uma caixa digital de conteúdos exclusivos para assinantes.

Vale dizer que a partir do ano de 2015 a FVC transferiu as publicações da Revista Nova Escola para a Associação Nova Escola, uma organização independente e sem fins lucrativos, tal qual a FVC. Essa associação foi criada e mantida pela Fundação Lemann¹⁰, uma organização que faz o discurso da filantropia familiar. Nascida em 2002, a partir do “desejo de construir um Brasil mais justo e avançado”, que, assim como a FVC, acredita que os/as professores/as e os gestores devem ser protagonistas nos debates sobre Educação (NOVA ESCOLA, 2016). O desejo das duas organizações é dar um novo impulso para as revistas e os sites, garantindo que eles cresçam ainda mais e continuem colocando professores/as e gestores no centro do debate educacional.

“Preocupada com o processo de ensino e aprendizagem no país”, a Fundação Lemann, principal mantenedora da Associação Nova Escola, fez uma parceria junto com o Google para a elaboração de milhares de planos de aula, colaborando diretamente na implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no país a partir de 2018. O projeto foi realizado pela Revista Nova Escola, e qualquer educador poderá ter acesso gratuito a 6.000 planos de aula multimídia, de todas as disciplinas, da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, com o “objetivo de garantir que todo professor brasileiro tenha recursos excelentes para engajar

¹⁰ As informações sobre o histórico da Fundação Lemann foram retiradas da página oficial da organização: <https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>.

seus/uas alunos/as e garantir a aprendizagem deles/as”, como afirma Leandro Beguoci, diretor editorial de NOVA ESCOLA (NOVA ESCOLA, Março, 2017).

A Fundação Lemann, dirigida pelo Grupo Lemann, vem atuando em diversas frentes da política pública de educação no Brasil e esse crescimento é atribuído à utilização de uma estratégia para se obterem e atingirem os resultados esperados, denominada *advocacy*, a qual consiste no ato de “identificar, adotar e promover uma causa. É um esforço para moldar a percepção pública ou conseguir alguma mudança seja através de mudanças na lei, mas não necessariamente” (BRELÀZ, 2007, p. 1-2 apud BRITO; MARINS, 2020, p. 05). Essa estratégia, relacionada ao campo educativo, se baseia no convencimento amplo da sociedade sobre a necessidade de mudança na educação para atender às novas demandas da sociedade, sob um discurso de crise e fracasso do modelo educativo vigente, promovendo uma causa para a qual oferece-se em “ajudar”, em lutar por ela.

Essa oferta por parte da fundação, de materiais educativos, pesquisas, dados e informações que podem colaborar com políticas públicas, com o trabalho do/a professor/a gestor/a, a oferta de apoio técnico e financeiro a iniciativas que geram impacto positivo na qualidade do ensino e o investimento em soluções inovadoras, imbrica no campo educativo a política neoliberal, na qual a burguesia busca implementar o projeto estratégico empresarial educacional que inclui o “fornecimento ‘gratuito’ e/ou a venda de serviços e de produtos, viabilizada pela trama de influências” constituída em torno dessas fundações que “funcionam como Aparelhos Privados de Hegemonia Empresariais” (FARIAS, 2023, p. 5), mercadorizando o processo educativo nas redes públicas.

O estado como mantenedor, através de legislação específica, destina fundos para investimentos em políticas sociais, inclusive no contexto educativo. Em consequência disso, “esses aportes financeiros – ao vincularem um dado orçamento para uma área específica – transformam-se em campo de luta de interesses diversos” (BRITO; MARINS, 2020, p. 4), abrindo-se espaços para parcerias público-privadas, publicizando a cultura empresarial no campo da educação e tornando o orçamento público espaço de disputa de poder, disputa de projetos diferentes, disputa de discursos, que influenciam diretamente as escolas e os/as professores/as na execução de suas atividades.

A atuação de grupos privados na educação, como é o caso da Fundação Lemann, exerce um certo tipo de controle sobre a educação, pois produz conteúdos que serão consumidos pelos sujeitos integrantes desse campo, transforma a educação em mercadoria e minimiza sua atuação dentro do campo social. O setor público passa a ser algo rentável, enriquecendo ainda mais a burguesia e ofertando o mínimo às classes menos favorecidas, além de permitir o acesso

massivo da iniciativa privada nas disputas pelo currículo e pelos processos de formação dos/as professores/as, discentes e gestores/as educacionais.

Com a criação da Associação Nova Escola pela Fundação Lemann, assim como foi afirmado na primeira edição da Revista Nova Escola em Março de 1986 que o objetivo da revista era de fornecer informações aos/às professores/as colaborando para a melhoria da educação no país, esta também visa oferecer subsídio aos/às professores/as para a execução do seu trabalho, acompanhando os avanços da tecnologia na modernidade; uma revista digital: “Ao oferecer esses recursos, queremos contribuir para que cada educador tenha prazer em ensinar. E, ao ter essa satisfação, espero que ele desperte em cada aluno/a o prazer em aprender” (NOVA ESCOLA, Março, 2017).

É notório que a revista vem acompanhando o crescimento do mercado tecnológico; a saída do campo da mídia impressa para a mídia digital é uma prova disso. Estamos vivendo em uma sociedade cada vez mais informatizada, na qual a informação é difundida cada vez mais velozmente, com uma praticidade que cabe na palma da mão; assim, as revistas impressas acabam se tornando obsoletas. Além disso, como a revista explicita em sua missão o “desejo” de contribuir com a formação dos/as professores/as, ela precisa acompanhar as demandas da sociedade e as indicações dos documentos legais sobre os novos modelos de formação. Nesse sentido, em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação, intensifica-se o debate em torno das tecnologias digitais no meio educativo, e por conseguinte na formação de professores/as. Acompanhando essa mudança no setor educativo, a revista se transformou em uma plataforma digital que produz reportagens, cursos autoinstrucionais, formações, planos de aula e materiais educacionais para fortalecer os/as professores/as brasileiros/as e é acessada por cerca de 2,7 milhões de pessoas por mês (NOVA ESCOLA)¹¹.

Essa aspiração em colaborar na formação dos/as professores/as denota ao mesmo tempo a pretensão de disputar uma concepção de educação, pois essa é um campo de disputa cultural, envolvendo ideologias, valores morais e identitários. Assim, o discurso propagado pela revista não é neutro. Para o campo dos Estudos Culturais, esse conteúdo ofertado pela Revista Nova Escola não é apenas um conteúdo, envolve um “*como e por que*” esse trabalho está sendo feito (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 2013, p. 25). Sendo a Revista Nova Escola pertencente a um grupo privado que produz conhecimentos e dissemina discursos com a intenção de formar professores/as, esta tem espaço para perpetuar seus ideais culturais.

¹¹ Informação retirada do site da Revista Nova Escola, no menu ‘Quem somos’. Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos>.

No contexto dos Estudos Culturais, os produtos culturais são vistos como reprodutores sociais. Com a reformulação da cultura, esses produtos também se atualizam na busca por uma aceitação, eles reconstróem suas estratégias de comunicação para responder às transformações que ocorrem na sociedade. Nesse caso, a Revista Nova Escola, ao integrar-se ao campo digital, ampliou seu campo de oferta para o setor educativo com maior agilidade e dinamismo, ampliando sua comunicação pedagógica.

5.3 A REVISTA NOVA ESCOLA – UM LUGAR DE ENUNCIAÇÃO MIDIÁTICO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES/AS

O discurso, tal como pontua Foucault (2008), é uma construção histórica, e como tal, produz verdades que devem ser expostas e compreendidas, e este ao se apresentar na forma de um texto não é apenas o entrelace de palavras; está permeado por um conjunto de regras próprias da prática discursiva, formando os objetos de quem falam.

O discurso pode ser anunciado em diferentes espaços. Esses espaços de enunciação são “espaços institucionais muito definidos, como é o caso da escola, por exemplo, e espaços mais fluidos e amplos, como é o caso da mídia, em sua relação com os vários poderes, saberes, instituições que nela falam” (FICHER, 2002b, p. 86). O lugar enunciativo produz efeito de verdade, legitimidade, credibilidade, dá representatividade ao discurso, instaura outras perspectivas de conhecimento.

A mídia como lugar de enunciação não apenas produz um discurso, ela o reduplica, sempre a seu modo, na sua linguagem, na sua forma de tratar aquilo que “deve” ser visto ou ouvido. Ao mesmo tempo em que informa, ela também estaria simultaneamente replicando algo e produzindo seu próprio discurso (FICHER, 2002b). No nosso caso, a Revista Nova Escola, como uma mídia impressa (re)produz discursos sobre o campo, sobre o tipo de educação designado para esse espaço, sobre os tipos de sujeitos, sobre a escola, sobre o/a professor/a.

A Revista Nova Escola, como lugar de enunciação, no qual se situa a problemática desta pesquisa, se configura como um território de poder, pois os meios de comunicação são elementos importantes na construção e disseminação dos discursos que circulam na sociedade, e a maneira como constroem essas narrativas e problematizam a cultura revelam muitos elementos suscetíveis a investigações. Essa revista, desde sua criação, denomina-se como parceira dos/as professores/as e em seu discurso assume que deseja contribuir com o processo de formação continuada dos mesmos. Dessa forma, constrói e divulga discursos que têm a realidade desses/as professores/as como campo central de debate, já que ela é endereçada aos/as

“professores/as em exercício”, produzindo verdades que se instalam e se revelam nas práticas discursivas.

Costa e Silveira (2006) destacam que a mídia escrita, na qual destacamos a revista, tem se mostrado “fecundos na constituição de padrões e referências sociais” (p. 20) em relação ao magistério. Por ser um meio comunicativo de fácil acesso e possuir uma linguagem mais popular, tem se tornado “veículo de atualização” para esses/as professores/as que consomem esses discursos diariamente. Comumente, elas caracterizam-se com publicações periódicas endereçadas ao/à professor/a em exercício, fascinando-os/as com a simplificação do teórico e científico.

Elas compartilham com outras revistas de divulgação científica um objetivo de redução das novas tendências, pesquisas e descobertas da área “científica”, para apresentar a um leitor ou leitora menos “iniciado”. [...] se propõem a “ensinar como fazer”, “dar dicas”, “sugestões” de prática[...] são marcadas por dadas condições de produção, plasmam representações e reafirmam ideários sobre si mesmas (“veículo de atualização”) [...]. (COSTA; SILVEIRA, 2006, p. 21).

A Revista Nova Escola se autorreconhece como esse veículo de atualização, trazendo em suas publicações diversos conteúdos relevantes para a sala de aula e ideias para a prática docente. Ao se aproximar das inquietações do trabalho docente através de uma linguagem comum ao espaço escolar, institui verdades, como artefato cultural que é, “ocupa um lugar singular do social, articulando múltiplos discursos [...] constitui um sítio de poder.” (COSTA; SILVEIRA, 2006, p. 25). Nesse caso específico, que discutimos as implicações dessa revista na formação continuada de professores/as das classes multisseriadas do campo, trata-se de analisar as práticas que instruem o/a professor/a direta ou indiretamente, as quais possuem elementos prescritivos que corroboram a formação do/a sujeito/a professor/a ao orientar o que fazer e o que não fazer, o certo e o errado; de certa forma vai posicionando os sujeitos que acessam os conteúdos da revista.

Esse território midiático é pensado estrategicamente para envolver os leitores em sua teia de verdades; para tal, textos escritos por especialistas trazendo as explicações sobre as temáticas, imagens, recursos gráficos e editoriais, fazem parte de uma política da representação, produzindo significados que nos apreendem, como destacado por Costa e Silveira (2006, p. 28): “A ação da mídia sobre nós não se reveste de nenhuma forma de violência; pelo contrário, ela é geralmente prazerosa, contando com nossa adesão”. Esse lado convidativo da mídia busca aceitação por parte do público-alvo. No caso da Revista Nova Escola, os objetivos iniciais de auxiliar os/as professores/as foram alcançados e essa adesão é confirmada pela própria revista,

que em seu sítio on-line destaca que é acessada por cerca de 2,7 milhões¹² de pessoas por mês. Esse crescimento da revista foi o pontapé para a sua ampliação; atualmente, a revista conta não apenas com a versão pedagógica escrita, através de reportagens, planos de aula, seção de dúvidas para auxiliar os/as professores/as, mas oferta também formações específicas em rede.

As formações¹³ ofertadas pela Revista Nova Escola abrangem da Educação Infantil ao Ensino Médio para professores/as e gestores/as, e segundo a revista, são todas alinhadas à BNCC, elaboradas com base nas necessidades de cada rede de ensino ou escola e no conhecimento construído pela equipe sobre as formas mais efetivas de abordar os diferentes temas. Com esse propósito, sonda-se com a rede interessada para entender o contexto e os desafios, para depois se elaborar uma proposta formativa. A metodologia das formações é diversificada e se adequa aos contextos: encontros à distância, encontros presenciais, encontros semipresenciais, de curta ou longa duração, além de estar presente nos 26 estados e no Distrito Federal.

Sob o enunciado “Queremos estar ao seu lado para enfrentar os desafios da Educação pública”, as formações ofertadas pela Revista Nova Escola já alcançaram mais de 2.600 professores/as em todo país, podendo ser adquirida de diversas formas: por procedimento licitatório, pelas modalidades da concorrência, tomada de preços, convite e pregão; por contratação direta (lei 8.666); por chamamento público via Marco Regulatório da Sociedade Civil ou por contratação direta via Marco Regulatório da Sociedade Civil, podendo ser adquirida por rede de ensino público municipal, estadual ou federal, além das redes particulares.

Com a abrangência tomada pela revista, é notório que ela se transformou em um artefato cultural com a função de pedagogia cultural, transmitindo saberes e moldando o comportamento dos sujeitos, as maneiras de constituir e compreender o mundo. Assumidamente, ela deixa de apenas veicular conhecimentos para produzir saberes, reafirmando sua função pedagógica, havendo assim um “apagamento das fronteiras entre instituições e esferas anteriormente consideradas como distintas e separadas” (SILVA, 2017, p. 141); escola/educação e mídia caminham lado a lado numa relação imbricada. Com o advento da internet, a Revista Nova Escola ampliou-se para chegar ainda mais próxima da sala de aula e dos/as professores/as, e nessa relação assimétrica de poder, a revista expõe a seus leitores sua maneira de pensar como deve ser o ensino, como devem ser repassados os conteúdos, quais os desejos e as expectativas

¹² Informação retirada do site da Revista Nova Escola, no menu “Quem somos”. Disponível em: <https://novaescola.org.br/quem-somos>.

¹³ Informação retirada do site da Revista Nova Escola, no menu “Formação”: Disponível em: <https://formacao.novaescola.org.br/>.

que a instituição sobre a qual falam tem para os profissionais ou pessoas daquele setor (SANTOS, 2018a).

É perceptível que a revista está engajada no setor educativo e empenha-se em ofertar conteúdos que auxiliem o/a professor/a em seu processo de ensino, logo corrobora a formação continuada desses/as profissionais. Sendo a revista um artefato cultural dotado de significações, que refletem uma determinada cultura, analisamos como essa pedagogia cultural presente na Revista Nova Escola está implicada na formação continuada dos/as professores/as das escolas multisseriadas do campo, no período de 2013 a 2019.

No ano de 2013, ano que corresponde ao recorte temporal inicial de nossa pesquisa, as discussões em torno da Educação do Campo estavam em pleno auge, após décadas de exclusão, pois mesmo:

[...] quando o Estado passou a promover algum tipo de escolarização para os camponeses, o fez por meio da imposição do conhecimento descontextualizado, instrumental e propedêutico, o que caracterizou a oferta da Educação Rural, ou seja, disponibilizou aos povos do campo um tipo de escolarização baseado em uma cultura escolar urbanocêntrica. (TORRES, 2013, p. 77).

Com a emergência das lutas dos povos do campo, através dos Movimentos Sociais Populares do Campo, com destaque para o MST, este buscou assegurar uma educação não somente aos militantes participantes do movimento, mas também aos demais povos das áreas rurais fadados ao descaso e à falta de políticas públicas que garantissem a educação para estes povos (TORRES, 2013), defendendo uma pedagogia formativa composta por uma escola diferente, uma escola que promova a emancipação dos/as trabalhadores/as do campo, através de uma formação humana, que tenha a cultura desses/as sujeitos/as como base, compactuando com a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, acreditando que os/as oprimidos/as são sujeitos/as de sua própria libertação. Nessa perspectiva, o ensino idealizado pelo movimento

Não se dá uma reprodução de autorrepresentações tradicionais, conformistas, fechadas, mas ao contrário, há uma abertura para fora a partir de necessidades, de valores e experiências de luta, coladas a sua tradição e identidade, a sua memória coletiva. (ARROYO, 2012, p. 79).

Para que tal pedagogia seja colocada em prática, faz-se necessário que a formação de professores/as também seja repensada. O/a professor/a, para valorizar os aspectos que compõem a Educação do Campo, precisa conhecer os processos de luta que permeiam esse espaço, as Pedagogias Culturais, para assim trabalhar em uma perspectiva educativa que vise à transformação social.

Nessa perspectiva, após a finalização do Programa Escola Ativa que ocorreu em 2012, depois de 15 anos de sua implantação, discutia-se no corrente ano a implementação de uma nova política de formação dos/as professores/as para o campo; estava-se para iniciar o programa Escola da Terra. Ambos os programas de formação significam um avanço no que concerne às políticas públicas para a Educação do Campo, levando-se em consideração que antes da década de 90, a Educação do Campo era vista apenas como extensão do ambiente urbano e não tinha uma política pensada para a localidade. Porém, o Programa Escola da Terra foi planejado para atender às demandas do sistema de ensino e dos movimentos sociais, no que concerne à Educação do Campo, incluindo uma formação continuada visando ao fortalecimento da escola como espaço de vivência social e cultural.

Nessa direção, como a revista denomina-se como integrante da formação de professores/as, analisamos se essa integralidade inclui o campo e suas nuances, e quais representações desse espaço ela postula.

6 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DISCURSO DA REVISTA NOVA ESCOLA - O QUE DIZEM OS ENUNCIADOS?

“Não vou sair do campo, pra poder ir pra escola, Educação do campo é direito e não esmola [...]”. (SANTOS, 2021).

Historicamente, o discurso veiculado sobre o campo brasileiro é que esse era um local sem cultura, que os moradores daquele espaço precisavam conhecer apenas o elementar, lugar de escolas precárias e que só ofertava o ensino básico e se o/a aluno/a do campo quisesse uma oportunidade de crescimento educacional precisava sair daquele espaço. Esse discurso, naquele espaço-tempo, valorizava a cidade e via o campo como uma extensão rudimentar das zonas urbanas, que necessitava progredir em conhecimento e cultura para se igualar à cidade, forjava-se uma identidade urbana para esses povos. Essas narrativas de campo como lugar de atraso começam a ser modificadas quando movimentos começam a lutar em prol de uma educação diferenciada para esses povos, com direito de acesso ao conhecimento que valorizasse o cotidiano e sua cultura, luta pela criação de políticas públicas; assim, novas visões do campo e de seus sujeitos começam a se disseminar.

Tomando essa representação do campo, que são os modos de atribuição de determinado sentido sociocultural a esse espaço, no passado e no presente, é perceptível como ela muda e junto com ela os discursos proferidos sobre aquele lugar; isso se dá devido à existência transitória dos discursos, pois eles são narrados conforme as circunstâncias determinadas, “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 1971, p. 26), é uma forma de pensamento com propósitos que são estabelecidos culturalmente.

Os discursos são formados por um conjunto de enunciados que se transformam e são praticados segundo algumas regras da sociedade. Dessa forma, essa seção se ocupa em apresentar os enunciados materializados na Revista Nova Escola (on-line) no período de 2013 a 2019 em suas modalidades enunciativas, que são as maneiras de dizer por meio de descrições qualitativas “todas essas enunciações diversas e o lugar de onde vêm” (FOUCAULT, 2008, p. 56). Para tal, apresenta-se a descrição dos enunciados, a função-autor e a coexistência discursiva presente nesses discursos que a Revista Nova Escola profere sobre e para a Educação do Campo.

6.1 OS ENUNCIADOS NO CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Analizamos os enunciados da Revista Nova Escola referentes à Educação do Campo, buscando identificar como o discurso propagado por essa revista tem implicado na formação continuada de professores/as das classes multisseriadas do campo. Dessa forma, procuramos explorar o cenário discursivo evidenciando acontecimentos sociais, políticos, econômicos e culturais paralelos a esse discurso, pois, como destacado por Foucault (2008), o discurso é essencialmente histórico e tem por base diversas narrativas tradicionais. Assim, “o discurso é constituído de acontecimentos reais e sucessivos, e que não se pode analisá-lo fora do tempo em que se desenvolveu” (ibidem, p. 242), é preciso dar conta dessas relações históricas.

Cronologicamente, foi publicada na revista no ano de 2013 uma reportagem referente à Educação do Campo; em 2014, três reportagens; em 2015, duas reportagens; em 2016, três reportagens; em 2017, uma reportagem; em 2018, três reportagens; e em 2019, duas reportagens. É notório que os destaques dado à educação na revista anualmente oscilam entre um quantitativo de um e quatro, tendo o ano de 2014 como aquele com maior quantitativo de reportagens referente à temática Educação do Campo, como mostrado no Quadro 7.

Quadro 7 – Reportagens sobre educação do campo

Ano	Quantidade	Título
2013	1	A escola e a vida nos rios do Amazonas: Os desafios ainda são grandes, mas modelos como a alternância e a Educação à distância levam aulas a comunidades Ribeirinhas (NOVA ESCOLA, 2013).
2014	3	Educação no campo sem perspectivas: Barreiras físicas e pedagógicas impedem moradores de áreas rurais de ir à escola e aprender (NOVA ESCOLA, 2014a);
		Escolas e o MST: Conheça as propostas educacionais e a realidade dos trabalhadores sem terra (NOVA ESCOLA, 2014b);
		Em uma turma multisseriada, como ensinar alunos do 4º ano ainda analfabetos? (NOVA ESCOLA, 2014c).
2015	2	O trunfo da sala multisseriada (NOVA ESCOLA, 2015a);
		Pedagogia da alternância: quando a escola é o lar (NOVA ESCOLA, 2015b).
2016	3	No campo, fechar é solução? (NOVA ESCOLA, 2016a);
		Como organizar o ensino em classes multisseriadas? (NOVA ESCOLA, 2016b);
		“É o sinal que a chuva chega no sertão” (NOVA ESCOLA, 2016c).
2017	1	Autora de projeto de alfabetização em idioma indígena é Educadora do Ano (NOVA ESCOLA, 2017).
2018	3	Alunos do campo agora participam da Prova Brasil (NOVA ESCOLA, 2018a);
		Como a diversidade pode potencializar a Educação? (NOVA ESCOLA, 2018b);

		Como o Brasil pode aprender a valorizar o professor com uma pequena comunidade do interior (NOVA ESCOLA, 2018c).
2019	2	No fim do dia, ser professora vale a pena (NOVA ESCOLA, 2019a);
		Professora transforma corpo dos alunos em suporte para Arte. (NOVA ESCOLA, 2019b).

Fonte: A Autora (2022).

A constituição desses discursos foi perpassada por um cenário político educacional marcante para a Educação do Campo. Em 2013, através da Portaria de nº 579, de 02 de julho de 2013, o PRONACAMPO, programa que contém um conjunto de ações voltadas ao acesso e à permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, envolvendo ações voltadas à formação Inicial e Continuada de Professores/as, Educação de Jovens e Adultos, e Educação Profissional e Infraestrutura Física e Tecnológica, como uma de suas ações instituiu o Programa Escola da Terra, visando ofertar formação continuada específica para os/as professores/as de classes multisseriadas e quilombolas.

Em 2014, tivemos o advento do Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2014-2024, o qual tem por objetivo articular os esforços nacionais em regime de colaboração, tendo como objetivo universalizar a oferta da etapa obrigatória (de 4 a 17 anos), elevar o nível de escolaridade da população, elevar a taxa de alfabetização, melhorar a qualidade da educação básica e superior, ampliar o acesso ao ensino técnico e superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais, democratizar a gestão e ampliar os investimentos em educação.

Analizando os discursos propagados pela revista em relação à Educação do Campo, nos anos de 2013 e 2014, é notório o acompanhamento da revista em relação ao cenário legislativo desta temática. As cinco matérias que a revista publicou nesse biênio, relativas ao campo, contemplam discussões relevantes, uma vez que são narrativas que envolvem a realidade desse espaço, fazem denúncias da precariedade da educação nesses lugares, ao mesmo tempo em que trazem experiências do desenvolvimento do processo educativo nessa realidade que ainda carece de recursos e incentivos.

A matéria intitulada “A escola e a vida nos rios do Amazonas: Os desafios ainda são grandes, mas modelos como a alternância e a Educação à distância levam aulas a comunidades Ribeirinhas” (NOVA ESCOLA, 2013) fala sobre o ensino nas comunidades e em Novo Aripuanã, Amazonas. Essa matéria foi publicada em agosto desse mesmo ano, apenas um mês após a instituição da Portaria de nº 579, de 02 de julho de 2013, que traz o Programa Escola da Terra, o qual tem por objetivo levar formação continuada para as escolas do campo

multisseriadas e quilombolas. A metodologia do programa acontece em alternância pedagógica, o/a professor/a passa um tempo na Universidade e outro em sua comunidade.

O discurso trazido pela revista no enunciado citado discute a importância dessa alternância pedagógica na vida escolar dos/as alunos/as, chama atenção para a contribuição da oferta de uma educação contextualizada com a realidade dessas populações, não somente para os/as professores/as que lecionam nesse espaço, mas também para aqueles que são os sujeitos desse processo educativo; assim como denuncia a precariedade do ensino no campo afirmando que a alternância pedagógica é, muitas vezes, a única forma de acesso à educação escolar por esses/as alunos/as que residem em locais remotos.

O transporte diário dos alunos, que vêm de comunidades do Rio Maripaua, é inviável. (NOVA ESCOLA, 2013).

A alternância funciona de dezembro a agosto, quando o rio seca, dificultando o transporte. (NOVA ESCOLA, 2013).

A mídia, ao problematizar um discurso, almeja determinado apoio da sociedade para o discurso que propaga, uma vez que o discurso é a explicitação do mundo, é a verbalização de uma realidade. Dessa forma, para conseguir tal apoio, a sociedade passa a ser bombardeada com notícias, reportagens, propagandas e até publicidades, que possuem o mesmo objetivo, qual seja, conseguir o apoio da sociedade. No caso desse discurso explicitado pela Revista Nova Escola, além de apontar a Pedagogia da Alternância como opção educativa, também propaga o trabalho exercido pela Fundação Victor Civita, uma vez que ela é quem presta apoio direto a esses sujeitos que estudam nesse modelo de alternância em Novo Aripuanã: “A escola que é casa na EM Victor Civita, em Novo Aripuanã” (NOVA ESCOLA, 2013).

As matérias publicadas no ano de 2014 pela Revista Nova Escola, relativas à Educação do Campo, continuam a fazer denúncias da precariedade encontrada nesse espaço: das dificuldades que os/as alunos/as enfrentam devido à distância de suas residências até a escola; dados do fechamento de escolas do campo devido à nucleação; do analfabetismo presente em turmas do 4º ano multisseriadas; além das barreiras pedagógicas encontradas nos espaços educativos presentes em assentamentos do MST que não possuem, ainda, uma escola da rede pública para atender aos assentados.

[...] milhares de crianças e adolescentes da zona rural, de quilombos e de comunidades ribeirinhas se veem impedidos de avançar nos estudos porque as salas de aula simplesmente estão fora do alcance. (NOVA ESCOLA, 2014a).

A nucleação [...] consiste em reunir alunos de regiões menos populosas, até então atendidos por escolas menores, em uma única instituição de ensino maior. De 2001 a

2012, essa política foi responsável pelo fechamento de 39 mil escolas do campo, mas não conseguiu garantir que todos os alunos fossem atendidos. (NOVA ESCOLA, 2014a).

Em muitos casos, não há professores formados: quem mostra aptidão para lecionar e sabe um pouco mais que os outros ganha a função. Paralelamente, o grupo pressiona o governo para que a ocupação seja reconhecida como assentamento e a escola se torne parte da rede pública. (NOVA ESCOLA, 2014b).

Comumente a essas denúncias, o apelo para uma educação contextualizada acontece:

[...] é necessário garantir que esse grupo tenha motivações reais para ler, escrever e comunicar saberes na escola e na comunidade, em práticas sociais de leitura e escrita significativas para essa faixa etária. Além disso, lance mão de trabalhos colaborativos entre os que têm diferentes saberes. [...]. É possível trabalhar os conteúdos segundo a realidade local e, nessa perspectiva, inserir outras disciplinas no currículo. (NOVA ESCOLA, 2014c).

Os discursos presentes nos enunciados da revista são o reflexo da realidade daquele espaço-tempo, pois como aponta Foucault (1971, p. 49): “o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos”. Essas publicações coincidem com o debate em torno do PNE (2014-2024), o qual foi aprovado em julho de 2014, e as matérias na revista, publicadas em agosto de 2014. As principais questões levantadas pela revista estão também presentes nas discussões do PNE em relação à Educação do Campo: a limitação da nucleação nas escolas do campo (Meta 1.10); o direito à formação continuada específica para os/as professores/as que lecionam nas escolas do campo (Meta 4.3); a garantia de transporte gratuito para os estudantes do campo terem acesso à escola (Meta 7.13); e o respeito às especificidades do campo na construção do currículo (Meta 7.27).

Em 2015, a revista seguiu publicando discussões em torno da Educação do Campo: 1- “O trunfo da sala multisseriada” (NOVA ESCOLA, 2015a), e 2- “Quando a escola é o lar” (NOVA ESCOLA, 2015b). A matéria 1 aborda a metodologia de trabalho de uma professora em Santo Antônio do Viradouro - SP em uma classe multisseriada, a qual partiu do conhecimento das crianças sobre cantigas e parlendas para formar duplas com conhecimentos aproximados e trabalhar o processo de leitura e escrita. A professora busca trabalhar por nível de aprendizagem, envolvendo todas as séries/ano concomitantemente, ao invés de separar os/as alunos/as por série/ano de escolaridade, como tanto ocorre nas escolas multisseriadas, na qual se criam paredes invisíveis para justificar a elaboração de diferentes planos de aula para cada série/ano que compõe a sala multisseriada (MORAES *et al.*, 2015).

A outra matéria publicada, “Pedagogia da alternância: quando a escola é o lar” (NOVA ESCOLA, 2015b), aborda o ensino em alternância pedagógica no Pantanal que é uma área de

difícil acesso devido à quantidade de água. A revista retorna a temática da alternância já abordada em discussões anteriores, reforçando “a alternância como a melhor opção pedagógica para áreas [...] por valorizar o desenvolvimento do meio rural” (Idem, 2015b) e ao mesmo tempo proporcionar o estudo dos/as alunos/as que vivem nessas comunidades rurais longínquas e isoladas.

As duas temáticas presentes nessas matérias estavam sendo bastante discutidas no corrente ano, pois a primeira fase do Programa Escola da Terra, que oferta a formação continuada de professores/as em modelo de alternância, estava chegando ao fim, e uma das propostas do programa é que os/as professores/as participantes da formação continuada possam articular os saberes na hora de ensinar, considerando a realidade dos sujeitos envolvidos no processo, como fez a professora em Santo Antônio do Viradouro - SP. Ao mesmo tempo, como a formação ocorre em regime de alternância, o/a professor/a também possui uma base para nortear essa metodologia ao ser aplicada em sua sala de aula.

No ano seguinte, 2016, os artigos presentes na revista continuam a retratar o cenário da Educação do Campo presente no Brasil. A matéria intitulada “No campo, fechar é solução?” (NOVA ESCOLA, 2016a) apresenta o processo de nucleação como uma das soluções adotadas pelos governantes e que tem colaborado nos últimos anos para o fechamento de várias escolas do campo, assim como pontua que esse fechamento se dá sob duas premissas: redução de gastos (com pessoal e infraestrutura) e racionalização de investimentos (cuidar melhor das unidades mais bem equipadas).

A reportagem intitulada “Como organizar o ensino em classes multisseriadas?” (NOVA ESCOLA, 2016b) traça uma conversa em torno das vantagens pedagógicas das classes multisseriadas, a partir do respeito à diferença de níveis de aprendizagem em que as crianças estão; discorre sobre a oportunidade que diferentes sujeitos têm em aprender uns com os outros, assim como apresenta sugestões de dissertações, teses e sites, nos quais é possível ampliar os conhecimentos sobre a temática.

Já a matéria denominada “É o sinal que a chuva chega no sertão” (NOVA ESCOLA, 2016c) traz a experiência da professora Francisca Deusineide em uma escola do campo em Pau dos Ferros, a qual desenvolveu um projeto em sua turma buscando relacionar os costumes da comunidade com os conteúdos curriculares previstos, utilizando a natureza para ajudar a turma a compreender as diferenças entre o saber popular referente ao clima e o saber científico. Assim como a experiência de produção de conhecimentos vivenciada pela professora Francisca e seus/uas alunos/as foi mostrada pela revista, a experiência exitosa da professora Elisângela Dell-Armelina Suruí, da cidade de Cacoal, também foi - “Autora de projeto de alfabetização

em idioma indígena é Educadora do Ano” (NOVA ESCOLA, 2017). Ela conseguiu alfabetizar uma turma multisseriada do 1º ao 5º ano utilizando seu próprio material didático, que foi confeccionado com a ajuda dos/as alunos/as: um caderno de atividades de leitura e escrita na língua materna dela e de seus/uas alunos/as, a paiter suruí.

Nesse contexto das produções discursivas da Revista Nova Escola referente ao biênio 2016-2017 também é possível construir relações históricas. No ano de 2016 foi aprovada a Portaria Nº 391, de 10 de maio de 2016, que estabelece orientações e diretrizes aos órgãos normativos dos sistemas de ensino para o processo de fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Paralelo a essa conquista normativa para a Educação do Campo, a formação continuada em alternância do Programa Escola da Terra estava em sua segunda fase (2016-2017), primando por uma educação contextualizada e que fizesse sentido na vida dos estudantes do campo.

No ano de 2018, as publicações da revista, relativas à Educação do Campo, versaram sobre a melhoria da Educação do Campo, além de trazer depoimentos e relatos de experiências vivenciados por professores/as que lecionavam nesse espaço. A matéria intitulada “Alunos do campo agora participam da Prova Brasil” (NOVA ESCOLA, 2018a) noticia a aplicação da Prova Brasil a partir deste ano em estabelecimentos rurais de ensino com mais de 20 alunos, a qual serve de base para a construção de melhorias no sistema educacional.

Na reportagem denominada “Como a diversidade pode potencializar a Educação?” (NOVA ESCOLA, 2018b), são apresentados os projetos de três professores/as vencedores/as do Prêmio Educador Nota 10 2018, e dentre eles está o projeto do professor Marinaldo Sarmiento, de Barcarena, no Pará. A experiência foi vivenciada em uma turma multisseriada contendo alunos/as da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental e versava sobre as fábulas. O trabalho foi realizado em sala de forma colaborativa entre os diferentes anos de escolaridade e de forma diversificada para contemplar os diferentes níveis de aprendizagem das crianças.

Já a matéria intitulada “Como o Brasil pode aprender a valorizar o professor com uma pequena comunidade do interior” (NOVA ESCOLA, 2018c) é comemorativa ao dia do professor - 15 de outubro - e traz o depoimento da professora Mara Mansani, que há vinte anos leciona em uma turma multisseriada na comunidade de Ribeirão da Anta, em Tapiraí (SP). Ela relata o quanto foi valorizada naquela escola que trabalhava, recebendo convites: “Eu era disputada para almoçar, conversar, [...] passar um tempo junto às pessoas, debater sobre notícias veiculadas nos rádios a pilha” (NOVA ESCOLA, 2018c); recebendo presentes: “Lá ganhei os melhores presentes: cachos de banana, farinha de milho e até galinhas vivas, tudo produzido

por eles”; além de contar com a solidariedade de todos: “os mutirões com participação de todos, para pintar a escola, para fazer a horta, entre outras atividades”. Também na edição de outubro de 2019 essa mesma professora fala da sua experiência como professora, a começar pelas escolas multisseriadas do campo: “No fim do dia, ser professora vale a pena” (NOVA ESCOLA, 2019a), onde ela reforça o quanto foi prazeroso e desafiador trabalhar em turmas heterogêneas, como é o caso da multissérie, pois eram escolas distantes e os/as alunos/as possuíam a rotulação de crianças que não aprendem, então a experiência lhe proporcionou um novo olhar: “Me afastei de preconceitos e me aproximei da ideia de que todos são capazes de aprender” (NOVA ESCOLA, 2019a).

E, por fim, o enunciado “Professora transforma corpo dos/as alunos/as em suporte para Arte” (NOVA ESCOLA, 2019b) também traz mais uma experiência exitosa na Educação do Campo. É o relato da professora Maria da Paz, que leciona em uma classe multisseriada em Santa Rita do Sapucaí, Minas Gerais. A professora desenvolveu um projeto de artes utilizando materiais locais como troncos, pedras, galhos, carvão e folhas em suas aulas de Artes.

Apresentado esse panorama geral que perpassa os discursos relativos à Educação do Campo na Revista Nova Escola, nos debruçamos sobre a função autor, dando visibilidade às posições ocupadas por esses sujeitos e de onde derivam seus discursos.

6.2 FUNÇÃO AUTOR: ENUNCIADOR DA EDUCAÇÃO

Na análise da função enunciativa, o autor não é simplesmente um elemento de um discurso, “[...] ele exerce relativamente aos discursos um certo papel: assegura uma função classificativa; um tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, selecioná-los, opô-los a outros textos” (FOUCAULT, 2008, p. 43).

Dessa maneira, o nome do autor caracteriza certa prática discursiva e dá legitimidade ao discurso; é o nome do autor, sua credibilidade, que influencia na forma como o discurso é recebido em uma determinada cultura, ficando o discurso limitado ao nome do autor. O autor é um sujeito que possui *status* de enunciador, que partindo de um lugar institucional é qualificado para proferir um discurso, é um produtor de saberes.

Os enunciados em análise reúnem um conjunto de reportagens, veiculadas na Revista Nova Escola, que abordam temáticas relativas à Educação do Campo e às classes multisseriadas, e estes escritos possuem diferentes sujeitos com *status* de dizer: jornalistas (*Elisa Meirelles, Anna Rachel Ferreira, Fernanda Salla, Bruna Nicolielo, Beatriz Vichessi, Patrick Cassimiro, Rosi Rico, Ana Prado e Camila Cecílio*); jornalista/pedagoga (*Ana Ligia*

Scachetti); jornalista/professora de Letras (*Raissa Pascoal*); designer e publicitária (*Alice Vasconcellos*); estudante de jornalismo/ professora de teatro (*Nairim Bernardo*); professoras (*Mara Mansani*, *Neurilene Martins*, *Paula Peres*)¹⁴.

Todos esses sujeitos que fizeram parte das reportagens da revista relativas à nossa temática contam com o *status* de dizer, possuem critérios formativos. São jornalistas, pedagogos, designer publicitária, estudante de jornalismo e professoras redatoras que detêm critérios de competência que os autorizam a falar sobre as temáticas em debate: a Educação do Campo, as classes multisseriadas, as experiências e os desafios que permeiam o trabalho nesse espaço, seja por possuir “um respaldo científico, seja porque a posição do/a sujeito/a enunciativo assim o constitui.” (FICHER, 2001, p. 211). Levando em consideração que não há enunciado neutro, todos esses elementos relativos aos critérios formativos do enunciador povoam o enunciado.

Para além desse grupo de sujeitos que compõem a parte redatora/técnica da revista, que realizam a sistematização do discurso que a revista adota em cada reportagem, temos no decorrer dos textos a inclusão de outras vozes. A utilização do discurso direto e discurso indireto está presente em todos os enunciados analisados, e isso demarca a presença de outros sujeitos nessas produções, como os/as professores/as que atuam em classes multisseriadas do campo, sujeitos da própria reportagem e professores/as pesquisadores/as de temáticas relativas ao campo.

Todos esses sujeitos supracitados “são sujeito/as que exercem certo papel no tecido discursivo relativo ao modo de existência, circulação e funcionamento do discurso educacional da mídia”, fazendo parte de uma instância produtora maior, a Fundação Victor Civita (FVC), que “configura-se como lugar de enunciação, que se propõe a contribuir para a melhoria da educação nacional” (SANTOS, 2018a, p. 132), trazendo isso bem demarcado na sua missão: “construir e disseminar conhecimentos e valorizar práticas da Educação Básica que auxiliem educadores a enfrentar os desafios de seu tempo.” (FVC, 2017).

A FVC, através de diferentes ambientes e produtos – livros, revista impressa, revista online, canais interativos, sites, eventos –, afirma um discurso em defesa da educação brasileira. Um discurso pela educação que defende a produção de pesquisas que ajudam a compreender a realidade da escola brasileira e oferecem informações atualizadas para os formuladores de políticas públicas (SANTOS, 2018a).

¹⁴ A classificação dos autores foi realizada com base nas informações constantes no site: <https://novaescola.org.br/autor>.

Santos (2018a), em sua tese de doutorado, elenca diferentes elementos que compõem o discurso da pedagogia cultural da FVC, a qual se sustenta em enunciados que evidenciam o anseio desse lugar em se consolidar como uma instituição que está preparada para “colaborar com a atuação dos gestores públicos em Educação”. Para isso, alicerça-se na convicção de que “um povo educado é um povo rico e um povo forte, pois, sabe produzir e prosperar” (FVC, 2018); propaga um conteúdo com linguagem acessível e tratamento gráfico diferenciado; coopera com a formulação de políticas públicas, disponibilizando estudos organizados e publicados pelo site Estudos e Pesquisas Educacionais, assim como “por universidades e instituições reconhecidas no âmbito da Educação e dá acesso a outras fontes confiáveis de pesquisa.” (FVC, 2018)

Dentre os produtos utilizados pela FVC para propagar o seu discurso em relação à educação brasileira está a Revista Nova Escola, que foi pensada diretamente com esse propósito informativo ligado à educação:

[...] informar e orientar se organizam como elementos fundamentais do discurso educacional da Revista Nova Escola”, pois, “fornecer à professora informações necessárias a um melhor desempenho de seu trabalho; valorizá-la; resgatar seu prestígio [...]” (<https://fvc.org.br/>) constituem a sua missão. (SANTOS, 2018, p. 134).

Na busca por fornecer essas informações aos/as professores/as, a revista dispõe da seguinte estrutura: “Capa”, a qual traz no centro a temática principal a ser discutida naquela edição; “Seções”, subdividida em: *Caro Educador*, *Caixa Postal*, *Em dia*, *Educação em debate*, *Fala, Mestre!*, *E agora*, *Telma?*, *Neury responde*, *Site*, *Autorretrato*, *Artigo*, *Estante* e *Orgulho de ser professor*; “Sala de Aula”, que traz conteúdos referentes às disciplinas escolares, e a seção “Reportagens”, que traz diferentes discussões sobre temáticas relativas ao campo educacional.

Dessa forma, a Revista Nova Escola, como integrante da FVC, “parece integrar uma maquinaria de produção de novas e contínuas aprendizagens que se apresentam como algo no nível do necessário ou imprescindível pela articulação de saberes e pela vontade de verdade que imprime.” (SANTOS, 2018a, p. 134).

6.3 O CAMPO DE COEXISTÊNCIA DISCURSIVA

Um discurso não funciona sozinho, ele não existe isoladamente, mas sempre em correlação com outros para que obtenha significado, compondo com eles aquilo que Foucault (2008) chama de campo de coexistência, pois “não há enunciado que não suponha outros; não

há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências.” (p. 112). No artefato aqui analisado, os discursos da Revista Nova Escola, compostos por textos e imagens, as quais são representações da realidade e ambos são importantes dispositivos de comunicação, nota-se que, entre os enunciados, diferentes discursos se entrelaçam na produção de sentidos sobre a Educação do Campo, que funcionam no sentido de atribuir a esse discurso um valor de verdade, uma garantia de confiabilidade.

A mídia em nossa sociedade funciona como um veículo de divulgação e circulação dos discursos considerados “verdadeiros”, ao mesmo tempo que também se impõe como criadora de um discurso próprio. Dessa forma, poderíamos dizer que hoje, praticamente, todos os discursos sofrem uma mediação ou um reprocessamento através dos meios de comunicação, pois não havendo neutralidade, nem imparcialidade, costumam defender determinados interesses. Por isso a necessidade de considerar a interdiscursividade na análise dos discursos, pois ela permite que emergjam as contradições, as diferenças, os esquecimentos; enfim, significa deixar aflorar a heterogeneidade que subjaz a todo discurso (FISCHER, 2001).

A coexistência discursiva envolve um campo de concomitância, concernente às relações com enunciados de discursos outros, os quais operam no conjunto enunciativo; e um domínio de memória, condizente aos enunciados não mais considerados ou debatidos, com os quais o discurso mantém uma relação de “[...] filiação, gênese, transformação, continuidade ou descontinuidade histórica [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 64).

Nesse sentido, discorreremos a seguir sobre essa interdiscursividade encontrada nos discursos da Revista Nova Escola sobre e para as escolas do campo, os quais são elementos formativos para os/as professores/as de classes multisseriadas que trabalham nesse espaço.

6.3.1 A pedagogia da alternância – uma opção de ensino para o meio rural

Desde a sua gênese, a Educação do Campo tem por ponto de partida a luta pelo respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos e econômicos. O decreto Nº 7.352/ 2010 institui que na oferta dessa educação sejam utilizadas metodologias adequadas às reais necessidades dos/as alunos/as do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas de cada região; podendo-se utilizar a metodologia da Pedagogia da Alternância na oferta do ensino, a qual consiste em tempo-escola e tempo- comunidade, os/as alunos/as passam um período na escola e outro em casa.

O modelo de ensino em alternância pedagógica tem suas origens na França, em 1935, quando um padre filho de camponês, insatisfeito com o ensino urbanocêntrico que era ofertado aos povos do campo, teve “a ideia de uma escola realmente para o meio rural e do meio rural; uma escola que rompesse radicalmente com o modelo urbano” (NOSELLA, 2012, p. 45). Esse modelo educativo buscava romper com a ideia de que para os jovens do campo se tornarem sábios e instruídos precisavam se mudar para a zona urbana, taxando o campo como local de oposição ao conhecimento, ao sucesso; celebrava-se o desquite entre cultura e agricultura. Essa “nova escola” buscava proporcionar uma formação que valorizasse as peculiaridades do ambiente campestre, assim o conteúdo era totalmente técnico-agrícola. A parte de formação geral nada mais era que uma reflexão informal entre os jovens e o sacerdote. Como não havia prédio para essa nova escola, e o sacerdote não teria como estar de comunidade em comunidade, ele formou grupos de alunos/as que intercalavam os dias de estar na igreja/escola e em casa, surgindo a alternância (Idem, 2012, p. 45).

Aqui no Brasil, a primeira experiência com Pedagogia da Alternância foi trazida pelo Padre Jesuíta Umberto Pietrogrande. Esse sacerdote, durante suas andanças pelo Brasil, ficara impressionado com a situação socioeconômica do povo interiorano capixaba e através de uma parceria com a Fundação ítalo-brasileira pelo desenvolvimento religioso, cultural, econômico e social do Estado do Espírito Santo no Brasil, enviou jovens brasileiros para uma experiência na Itália, em uma escola Família-Agrícola, enquanto técnicos italianos visitavam o Espírito Santo para estudo de implantação dessas escolas, fato que se concretizou no Espírito Santo em 1968 com a implantação de uma Escola Família Agrícola visando à formação dos jovens do meio rural (NOSELLA, 2012).

Nos discursos analisados da Revista Nova Escola, localizamos discursos pedagógicos que falam sobre a utilização dessa metodologia para as escolas do campo, devido ao acesso às escolas ser difícil e longínquo das residências dos/as alunos/as, assim como pelas condições climáticas, sendo a alternância o método de ensino encontrado para que esses/as alunos/as tenham acesso ao conhecimento:

[...] Modelos como a alternância e a Educação a distância levam aulas a comunidades ribeirinhas. (NOVA ESCOLA, 2013).

Ir e voltar todo dia é inviável por causa da distância. Por isso, ficam 15 dias na instituição e, depois, igual período em casa, com tarefas para executar. (NOVA ESCOLA, 2013).

A alternância funciona de dezembro a agosto, quando o rio seca, dificultando o transporte. (NOVA ESCOLA, 2013).

Numa área de difícil acesso, viver na escola foi a saída [...]. (NOVA ESCOLA, 2015b).

A ideia inicial da alternância era formar os jovens de acordo com os princípios do campo, valorizando a terra e os saberes que daquela cultura podem ser adquiridos; no entanto, o modelo descrito pelos enunciados da revista traz a alternância como uma oportunidade de estudo, devido à distância das escolas às residências dos/as alunos/as, e ao verdadeiro sentido da alternância, no qual a vida da família e da comunidade de cada aluno/a representa o ponto de partida da educação, não se concretiza totalmente, pois muitos/as alunos/as nem convivem com a realidade agrícola do campo, como destacamos nos recortes discursivos a seguir:

(1) Paisagem transformada com a chegada da mineração. (2) A unidade não mescla o currículo tradicional à aprendizagem de práticas agrícolas. (3) Ensinar a agricultura, nesse contexto, não faria tanto sentido. (NOVA ESCOLA, 2015b).

A alternância vivenciada por esses/as alunos/as acontece em sua forma simplista, reduzida a uma metodologia que permite que o conhecimento chegue a esses/as alunos/as, sem, porém, desenvolver-se nos seus aspectos estruturais de reflexão da realidade vivida. O discurso trazido pela Revista Nova Escola apresenta a denominada falsa alternância (GIMONET, 2007), na qual se sucedem tempo- escola e tempo-comunidade, mas sem relação entre si, pois os estudantes não fortalecem a agricultura camponesa, uma vez que as práticas agrícolas não fazem parte da sua realidade.

A emergência da Pedagogia da Alternância em nosso país data de 1969, tínhamos um campo voltado para a agricultura, que estava em processo de modernização. Assim, essa metodologia de ensino favorecia também àqueles jovens que precisavam estudar e trabalhar, através da

Poupança de tempo por parte do aluno que não precisa mais ir e voltar de sua casa para a escola todo dia; [...] a substituição da interrupção diária de seu trabalho na lavoura por um ritmo mais lógico e respeitoso dos tempos e necessidades da agricultura. (NOSELLA, 2012, p. 85).

Mesmo tendo por base as práticas agrícolas, esse modelo educativo também “extrapola o campo da agricultura para abrir-se às profissões do mundo rural a fim de manter sua vitalidade” (GIMONET, 2007, p. 25). No entanto, a perspectiva de alternância apresentada pela Revista Nova Escola não apresenta indícios de abertura para esses novos horizontes que estão

adentrando no campo, para as discussões das novas ruralidades¹⁵, que são atividades nem agrícolas e nem agropecuárias, que já se encontram naquele espaço: “trabalham com pesca e com a coleta da isca [...] trabalham com zeladoria e limpeza [...] professora, [...] marceneiro” (NOVA ESCOLA, 2015b). A alternância praticada nas escolas que são objetos do discurso em análise mantém um discurso cristalizado no que tece à relação entre alternância e agricultura, confirmado no enunciado “mesmo quem não tem lavoura [...] se compromete a passar as informações aos familiares” (Idem, 2015b).

Os enunciados que compõem o discurso da Revista Nova Escola, em apoio à alternância pedagógica como metodologia para a escola do campo, adquirem uma nova roupagem ao defender que a alternância é a melhor opção para as escolas do campo de difícil acesso, e esse discurso acaba substituindo o anterior defendido nas bases de criação do referido modelo de ensino, de uma formação contextualizada, visando ao desenvolvimento sustentável e solidário das pessoas e do meio, conciliando escola e trabalho. Isso demonstra que os novos discursos não são independentes, fazem parte de outros e “neles se apoiam e deles se distinguem: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja.” (FOUCAULT, 2008, p. 112).

6.3.1.1 A mobilidade no campo - barreira física que dificulta o acesso à escola

Concomitantemente ao discurso sobre a alternância pedagógica ser apresentado como metodologia para a escola do campo, a fim de evitar o deslocamento e desenraizamento dos/as alunos/as do campo para a cidade, diversos elementos reiteram as dificuldades de locomoção que os/as alunos/as que residem nas diferentes localidades do campo e dependem de transporte enfrentam para que haja a educação formal no próprio campo, inclusive para chegar às escolas que ofertam o ensino em alternância.

Os discursos da revista, como mostrado na Figura 4, trazem exemplos de alunos/as que residem no campo e têm acesso a meios de locomoção que lhes permitam chegar à escola, utilizando-se de diferentes transportes: ônibus, moto e barco. No entanto, como elemento de roteiro reiteradamente presente nos discursos em que se faz referência à mobilidade dos/as alunos/as para chegar à escola, é notório que os/as alunos/as e professores/as são submetidos a

¹⁵ Para ampliação desse conceito ver: MAIA, Cláudio Machado; FILIPPI, Eduardo Ernesto; RIELDL, Mario. Território, Ruralidade e Desenvolvimento Regional. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, v. 5, n. 1, 2009.

verdadeiras aventuras para chegar até a escola, devido à instabilidade do transporte, além das intempéries que muitas vezes deixam as estradas/rios quase intransitáveis.

- (1) O transporte diário dos/as alunos/as, que vêm de comunidades do Rio Mariepaua, é inviável;
- (2) O rio seca, dificultando o transporte. (NOVA ESCOLA, 2013).

Elas vivem ali por períodos que variam entre sete e 50 dias, dependendo [...] da disponibilidade do transporte. A família de Glawber, que está no 4º ano, mora a oito horas da escola, de freiteira¹⁶. (NOVA ESCOLA, 2015b).

Figura 4 - Meios de locomoção usados para chegar à escola



Fonte: Revista Nova Escola (2013, 2014a, 2015b).

O discurso em defesa do transporte escolar possui todo um aparato legal para garantir aos estudantes meios de acesso ao ambiente escolar. Leis específicas, diretrizes e programas governamentais asseguram a todos que necessitam o direito de transporte escolar gratuito e de qualidade, para acesso à educação; no entanto, a realidade de diversas escolas do campo brasileiro ainda está fora desses padrões, como mostrado nos discursos anteriores. A seca, a distância, a ausência de uma frota de transporte específica para os/as alunos/as com disponibilidade de horários, e a grande distância das residências até a escola mais próxima, inviabilizam muitas vezes o acesso à escola, pois desestimulam o/a aluno/a por percorrer um trajeto tão longo e até por ficar tantos dias distante de casa.

A política pública do transporte escolar existe para assegurar a garantia de direitos já conquistados e assegurar a permanência do educando do campo matriculado tanto nas escolas dos espaços campestres, como nas escolas da cidade que recebem alunos do campo. A base

¹⁶ Tipo de embarcação que trafega com pessoas e gado.

legal para o transporte escolar de modo geral tem um grande lastro, desde o que está consagrado na Constituição Federal de 1988, no Art. 208, ao discorrer sobre ser dever do estado garantir:

VII...atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) institui que é dever dos municípios “assumir o transporte escolar dos/as alunos/as da rede municipal” (incluído pela Lei nº 10.709, de 31/7/2003).

Especificamente relativo ao atendimento às áreas rurais, temos a Lei nº 10.880/04, Art. 2º, que institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, no âmbito do MEC, a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com o objetivo de oferecer transporte escolar aos/às alunos/as da educação básica pública, residentes em área rural, por meio de assistência financeira, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, observadas as disposições desta Lei (redação dada pela Lei nº 11.947, de 2009), assim como a Resolução FNDE nº 12/11, que em seu Art. 2º discorre sobre o PNATE que visa à transferência, em caráter suplementar, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios, de recursos financeiros destinados a custear a oferta de transporte escolar aos/às alunos/as da educação básica pública, residentes em área rural, com o objetivo de garantir o acesso à educação.

Outro instrumento legal que legitima a seguridade do transporte escolar é o Programa Caminho da Escola, criado pela Resolução nº 3 de 28 de março de 2007, que oferta linha de crédito especial para a aquisição, pelos estados e municípios, de ônibus zero quilômetro, com capacidade para 23 ou mais passageiros/estudantes, e de embarcações novas. Seus objetivos são renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade ao transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes matriculados na educação básica da zona rural das redes estaduais e municipais.

Dessa forma, podemos afirmar que a questão do transporte escolar no campo ainda é um entrave; mesmo assegurado nos marcos normativos, os discursos elencados nos levam a inferir que há a falta de priorização na ação política relativa à população do campo que necessita desses serviços no meio social em que vive.

Enquanto parte dos/as alunos/as do campo possuem acesso ao transporte escolar, mesmo que precário, outros sequer conseguem avançar nos estudos devido à falta dele. Essa ainda é a realidade de diversas crianças e adolescentes que residem no campo do nosso país:

Depois dos anos iniciais, teriam de ir para a cidade para ter aula, mas em muitos casos isso não era possível. Por conta disso, Lailson fez o 5º ano duas vezes para não ficar sem estudar. (NOVA ESCOLA, 2013).

(1) Milhares de crianças e adolescentes da zona rural, de quilombos e de comunidades ribeirinhas se veem impedidos de avançar nos estudos porque as salas de aula simplesmente estão fora do alcance. (2) Como a comunidade fica distante, ir e voltar a pé todos os dias é inviável. (3) Eduarda*, 14 anos, está sem estudar há quatro anos. [...] As expectativas dela e de outros 17 adolescentes são o foco da mobilização dos adultos, que buscam o apoio de pesquisadores e universidades para reivindicar, da prefeitura e do governo do estado, a construção de escolas e a alocação de docentes para lá. (NOVA ESCOLA, 2014a).

A realização do deslocamento dos/as alunos/as no trajeto casa-escola-casa tem o objetivo de facilitar o acesso e a permanência destes nas escolas, melhorando as condições da oferta do ensino público. No entanto, os discursos analisados mostram que crianças em idade escolar estão ausentes da sala de aula devido à não existência do transporte para levar os/as alunos/as até a escola, assim como a inexistência de escolas na comunidade em questão. O acesso à escola e, principalmente, a oportunidade de atingir um grau maior de escolaridade, fatores essenciais para o acesso ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento da sociedade, exigem nível crescente de qualificação e dependem diretamente do transporte escolar.

O discurso da Revista, ao discorrer sobre a mobilidade do campo, denuncia a precariedade e a dificuldade de implementação da política de transporte na Educação do Campo e a sua melhor elaboração, pois não atende de forma adequada às especificidades da Educação no Campo, ora por não fazer o transporte intracampo de forma estável, ora por não ser ofertado, impedindo diversas crianças e jovens de terem acesso à educação formal. Essa demanda política merece um estudo específico para explicar as contradições e seus reflexos negativos nas comunidades rurais.

6.3.2 Discurso ambientalista para/sobre a Educação do Campo

O Movimento da Educação do Campo no Brasil surge a partir da preocupação dos movimentos sociais em promover uma educação diferenciada para os povos que habitavam/habitam nesse espaço, através de uma educação que tenha por base os valores, princípios e modos de ser e viver daqueles que integram o campo, assim como o respeito às questões ambientais inerentes a esse espaço, dado que a relação que a sociedade tem estabelecido com a natureza, visando prover sua subsistência e ao mesmo tempo à ampliação

da política de desenvolvimento do país, tem causado ao meio ambiente imensos prejuízos, tanto pela retirada desenfreada de matéria-prima, como pela destruição dos ecossistemas.

A questão ambiental tomou espaço na agenda de muitos segmentos da sociedade e está presente também nas ações dos movimentos sociais, que em muitos casos possuem outras bandeiras de luta, mas compreenderam que o problema ambiental excede uma luta isolada ou uma causa específica. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um bom exemplo dessa situação. Tendo como bandeira política a luta pela terra, o MST traz no seu discurso alternativas de articulação para a produção agrícola ecológica, ao mesmo tempo em que luta também pela preservação de determinado modo de vida: “o MST entende que o território conquistado tem uma função com a sociedade e com o planeta de produzir alimento, mas também cuidar da natureza” (ZARREF, 2018, p. 2). Dessa forma, sendo a Educação do Campo um dos campos de luta desse movimento, ela também está imbricada dessa perspectiva de ver o meio ambiente com um olhar para além da exploração, o desenvolvimento do respeito para com toda forma de vida, a interação em equilíbrio dos aspectos socioeconômicos com o meio ambiente.

Na análise dos discursos da Revista Nova Escola, relacionados à Educação do Campo, há um espaço de concomitância no que concerne à Educação do Campo e ao discurso ambiental:

(1) Os alunos têm aulas de Práticas Agrícolas e Ambientais, em que visitam as plantações, e de Cultura Camponesa. (2) No campo ou na cidade, a escola reflete a comunidade. (NOVA ESCOLA, 2014b).

[...] trazendo informações sobre o ecossistema pantaneiro, que, no ambiente escolar, pode ser problematizado à luz do conhecimento científico. (NOVA ESCOLA, 2015b).

A preocupação com o meio ambiente é uma questão de cunho social e, em tais discursos, não se resume à aquisição de hábitos individuais, de cuidado com o meio ambiente através de coleta, reutilização e reciclagem dos resíduos; perpassa pelo eixo da problematização, levando os sujeitos envolvidos a discutirem sobre essas situações. Nos enunciados acima, a escola do campo é mostrada como um espaço plural, com um currículo interdisciplinar que busca integrar os saberes científicos e culturais, contextualizando com a realidade dos sujeitos do campo, possibilitando a construção de uma identidade partindo do contexto do campo para o global, compondo uma base importante para a construção de processos de Educação Ambiental nas escolas do campo.

A temática sobre Educação Ambiental na escola do campo tem finalidade de mostrar ao/a aluno/a e à comunidade a importância da preservação da natureza; o seu papel é levar o/a

aluno/a a pensar o que a ação do homem está causando contra a natureza, fornecendo-lhe meios para uma reflexão sobre as causas e os efeitos da degradação ambiental, possibilitando aos mesmos uma mudança de comportamento e, conseqüentemente, ações e atitudes que busquem a sustentabilidade e a preservação do meio em que vivem. Tais finalidades são reforçadas pelos marcos normativos relativos ao campo educativo em nosso país.

De uma forma geral, no contexto educativo, a educação ambiental se faz presente em marcos normativos que determinam sua promoção em todos os níveis de ensino (Constituição Federal de 1988, inciso VI do § 1º do artigo 225 do Capítulo VI, dedicado ao Meio Ambiente), assim como na Lei nº 9.795/1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, que discorre sobre a Educação Ambiental, destacando que essa educação é componente essencial e permanente da educação nacional, assim como pela Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, que discorre sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, conforme Art. 7º:

[...] a Educação Ambiental é componente integrante, essencial e permanente da Educação Nacional, devendo estar presente, de forma articulada, nos níveis e modalidades da Educação Básica e da Educação Superior, para isso devendo as instituições de ensino promovê-la integradamente nos seus projetos institucionais e pedagógicos. (BRASIL, 2012).

Posteriormente a essas publicações, temos a BNCC (BRASIL, 2018) que traz dentro de suas macroáreas dos Temas Contemporâneos Transversais, a questão do meio ambiente como tema relevante para sua atuação na sociedade.

Já no contexto específico da Educação do Campo, a questão ambiental é estabelecida também nos marcos legais direcionados a esse contexto, reforçando o que encontramos na legislação geral da educação, a saber: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo denotam a necessidade de as atividades curriculares e pedagógicas desenvolvidas nas escolas do campo serem direcionadas para um projeto de desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2002); o decreto 7.352/2010 reforça que são princípios da Educação do Campo o respeito à diversidade do campo em suas questões ambientais, assim como o estudo e o direcionamento para o desenvolvimento social sustentável (BRASIL, 2010a).

Esse viés da Educação Ambiental na/para a escola do campo é reiterado através dos discursos imagéticos que compõem as matérias da revista, conforme pode ser visto na Figura 5, Figura 6 e Figura 7.

Figura 5 - Atividade com maquetes de relevo



Fonte: Revista Nova Escola (2015b).

Figura 6 - Estudo da flor do mandacaru, sinal de chuva para muitos sertanejos



Fonte: Revista Nova Escola (2016c).

Figura 7 - Uso de recursos naturais para produzir esculturas na aula de artes



Fonte: Revista Nova Escola (2019b).

As imagens acima sobre a representação do relevo, sobre o estudo da flor do mandacaru, sinal de chuva para muitos sertanejos, e sobre o uso de recursos naturais para produzir esculturas na aula de artes, são exemplos de trabalhos realizados por professores/as em escolas multisseriadas do campo.

Na figura 5, os/as alunos/as estão produzindo uma maquete sobre o relevo em um ambiente fora da sala de aula, aparentemente com vista para o exterior da escola, com base na iluminação que penetra no lado direito da imagem, subentendendo-se que estão a observar o relevo da paisagem para reproduzir. Na figura 6, os/as alunos/as estão explorando o meio ambiente, a vegetação do lugar, especificamente a relação entre a chuva e a flor de mandacaru. Enquanto a mão toca a flor que se abre, a menina observa o céu, talvez tentando perceber os sinais da chegada da chuva, já que a flor de mandacaru está a se abrir, pois segundo as crenças populares, essa flor só abre quando a chuva chega. Já na figura 7, os/as alunos/as estão no exterior da escola, recolhendo recursos naturais para com eles construírem esculturas artísticas.

As três figuras evidenciam o trabalho em escolas do campo com as questões que envolvem o meio ambiente, a realidade desses sujeitos, as crenças. Nesse contexto, enfatizado pela Revista, a educação promove os valores ambientais, não apenas repassando informações,

mas através de uma aprendizagem ativa que constrói novos sentidos, perpassa pelo eixo da práxis “ação-reflexão-ação”, e está orientada para um determinado fim (VÁZQUEZ, 2011); que não é somente restrita à prática da aula, mas também ao contexto social, tecendo um vínculo entre escola, aluno e natureza, transformando os conhecimentos teóricos trabalhados na escola em experiência vivida.

Vázquez (2011) considera a práxis como uma atividade teórico-prática, “atividade consciente e objetiva, sem que, no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário” (p. 30). A práxis é uma atividade teórica, pois transforma nossa concepção sobre as coisas, é consciente, e prática, quando pressupõe uma ação efetiva sobre o meio, visando uma transformação. Assim, a práxis é uma atividade transformadora que depende da relação entre teoria e prática, uma vez que a “prática não fala por si mesma e exige, por sua vez, uma relação teórica.” (p. 261).

Abordar a temática Educação Ambiental na perspectiva da práxis, como atividade teórico-prática, “sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade” (FREIRE, 1987, p. 52), rompe com o paradigma que a principal função do/a professor/a é transmitir o conhecimento para seus/uas alunos/as, pois ensinar não é apenas repassar informações, é oferecer opções para que os/as alunos/as construam novos conhecimentos e valorizem os conhecimentos de mundo que já possuem, advindos também de outras práticas que intencionalmente ou não suscitam a aprendizagem.

Dentro desse contexto, é perceptível que as narrativas presentes nos enunciados da Revista Nova Escola não aparecem como algo solto na escola, ou seja, trabalhado apenas em datas comemorativas sobre o meio ambiente. Elas revelam, portanto, que a articulação dos conhecimentos escolares aos saberes da cultura camponesa acontece de forma sistematizada, por meio de temas planejados especificamente para estudar a cultura do campo.

Essa relação dialógica entre os conhecimentos formais e aqueles relacionados ao campo e suas nuances, origina um conhecimento crítico nascido da práxis, atividade e ação perante uma situação. Dessa forma, “os/as alunos/as são incentivados a disseminar conhecimento sobre culturas mais sustentáveis [...] a proposta é dialogar com os muitos saberes dos/as alunos/as.” (NOVA ESCOLA, 279, 2015b).

A Educação do Campo e as questões ambientais sempre estiveram intimamente relacionadas, desde os seus primórdios. A busca por uma modalidade educativa que respeitasse os elementos culturais do espaço campesino e os considerasse na promoção do conhecimento, por conseguinte, também envolve as questões inerentes ao meio ambiente, pois ela é uma

educação dialógica e busca promover processos educacionais para a consolidação dos valores, princípios e dos modos de ser e viver daqueles que integram o campo.

A perspectiva ambiental presente nos discursos analisados, permite-nos ainda pensar uma nova forma de desenvolvimento econômico para o campo, pois é através do trabalho que o ser humano transforma a natureza e, na Pedagogia do Movimento Sem Terra, o movimento social que intensificou e participou ativamente da luta por uma educação diferenciada para o campo, o trabalho possui um princípio educativo (CALDART, 2004). Sabemos que o modelo de desenvolvimento econômico que se estabeleceu no país privilegia o latifúndio, o agronegócio, a monocultura, em detrimento do campesinato, ou agricultura familiar. E, neste sentido, a Educação do Campo dotada de uma perspectiva ambiental permite a crítica aos problemas oriundos da própria estrutura econômica vigente, principalmente a degradação ambiental.

No exame dos enunciados da Revista Nova Escola, estão elencados padrões que identificam a educação como uma ferramenta de conscientização, percepção e aprendizado, e pode/deve ser utilizada na sociedade para destacar a importância da preservação e conservação de recursos naturais: “aulas de Técnicas Agrícolas, realizadas na horta e no pomar da instituição [...] Os/as alunos/as são incentivados a disseminar conhecimento sobre culturas mais sustentáveis” (NOVA ESCOLA, p. 2015b).

Tais enunciados “a título de verdade admitida” (FOUCAULT, 2008, p. 63), trazem elementos recorrentes que correlacionam Educação do Campo e educação ambiental, interligadas por uma práxis transformadora da realidade, na qual há um direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável.

6.3.3 Discurso sobre a precarização da escola do campo

Desde os primórdios de sua criação, a escola direcionada aos povos do campo sofre com a precariedade de condições existenciais, sejam essas de acesso e permanência, infraestrutura das escolas, falta de materiais pedagógicos, apoio educacional, sobrecarga de trabalho para os/as professores/as, dentre outras, que se associam a um domínio de memória discursiva da educação rural que via a educação *para* o campo como uma política compensatória, logo, marcada pelo sucateamento das escolas e falta de investimento na educação. Grande parte desses problemas está “diretamente relacionada à falta e/ou ineficiência de políticas públicas, em particular, da política educacional” (MORAES *et al.*, 2015, p. 26) para as escolas do campo brasileiro.

Com a intensificação do debate em torno de uma escola diferenciada para os povos do campo, as políticas educacionais para esse setor tiveram sua criação intensificada a partir dos anos 2000, dentre as quais destacamos:

- Resolução 1/2002 do CNE/CEB – que estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo;
- Parecer nº 1/2006 – que reconhece os Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância;
- Resolução 2/2008 do CNE/CEB – que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo;
- Resolução 4/2010 do CNE/ CEB – que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo;
- Decreto de nº 7.352/2010 da Presidência República – que atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera);
- Portaria 83/2013 do MEC – que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo;
- Lei nº 12.960/2014 da Presidência República – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas (HAGE, 2014, p. 1167/1168).

A criação de tais instrumentos legais amplia a definição de marcos regulatórios de reconhecimento da Educação do Campo enquanto política pública, garantido o direito dos povos que residem no campo. No entanto, mesmo com essa diversidade legislativa, deferindo elementos que corroboram a melhoria da educação nesse espaço, o cenário das escolas do campo ainda carece de atenção, e isso é notório nos discursos que compõem os enunciados da Revista Nova Escola, os quais “diferentes em sua forma, dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto.” (FOUCAULT, 2008, p. 36).

(1) O professor Santos trabalha sem energia elétrica. (2) Quase todas existe uma classe municipal, sem banheiro e muitas vezes sem energia. (NOVA ESCOLA, 2013);

Barreiras físicas e pedagógicas impedem moradores de áreas rurais de ir à escola e aprender (NOVA ESCOLA, 2014a);

Elas vivem ali por períodos que variam entre sete e 50 dias, dependendo da idade, das condições de adaptação e da disponibilidade do transporte (NOVA ESCOLA, 2015b); No campo, fechar é solução?. (NOVA ESCOLA, 2016a).

A mídia possui um papel central na difusão e cristalização de opiniões em relação aos assuntos que se propõe a discursar. No caso da Revista Nova Escola, ao discorrer sobre a precariedade das escolas do campo, os enunciados estão ligados uns aos outros perpassando pelo viés da denúncia, pois são expostas diversas situações em que o direito a uma educação de qualidade é negligenciado aos povos do campo, mesmo após a aprovação de pareceres, leis,

decretos e portarias que atestem a legalidade das escolas do campo, o que comumente lhe dá direito a uma infraestrutura física e pedagógica que permita o seu funcionamento de forma plena, ao mesmo tempo em que garante o aprendizado dos educandos.

Ao elencarmos alguns desses discursos, foi perceptível como os enunciados possuem uma relação de concomitância com o discurso jurídico normativo, pois eles refletem sobre a precariedade que permeia as escolas do campo, assim como o não cumprimento da legislação que rege a Educação do Campo, a qual garante a igualdade de direitos dos sujeitos desse espaço em relação à zona urbana.

Cabe aqui lembrar que o discurso jurídico é composto por “textos normativos, leis, portarias, regulamentos, decretos” (BITTAR, 2009, p. 176), tendo um caráter prescritivo, “sendo aquele que exerce a função de comandar condutas, eleger valores preponderantes, recriminar atividades, estimular atividades, comandar a estrutura do sistema e o fazer dos agentes públicos” (FIGUEIREDO, 2016, p. 10). Nesse sentido, o discurso jurídico é um sistema normativo que valoriza os direitos e os deveres, com a intenção de organizar as relações existentes entre indivíduos sociais, primando pelo princípio democrático.

Dessa forma, para que a vida em sociedade seja harmoniosa não é possível que cada um possa comportar-se como bem entenda, impondo o mais forte sua vontade ao mais fraco (FIGUEIREDO, 2016). No caso específico da Educação do Campo, os direitos precisam ser respeitados e as leis cumpridas; no entanto, os enunciados presentes na Revista remetem a problemas históricos que balizam as escolas do campo multisseriadas, infraestrutura, currículo, transporte, dentre outros. Os enunciados são da modernidade, mas trazem a historicidade de uma enunciação do passado, sobre a inferioridade das escolas do campo, que mesmo com tantos direitos garantidos ainda sofrem com a perpetuação da falta de investimento e negligência de políticas públicas. Moraes *et al.* (2015), ao discutir sobre os aspectos da realidade das escolas multisseriadas do campo, chamam atenção para o fato de que esse conjunto de fatores - infraestrutura precária, falta de transporte regular, prédios inadequados - prejudica o processo de ensino e aprendizagem, tornando-se necessário pautar esse debate no âmbito das políticas públicas educacionais.

Dentro desse discurso adotado pela revista, notam-se dois vieses informativos: num primeiro momento, essa divulgação dos problemas relativos às escolas do campo não é criterioso e nem se propõe a provocar a reflexão que leve a um juízo de valor ou traga conhecimentos que possibilitem ao/à professor/a das classes multisseriadas conhecer os direitos que as escolas do campo possuem. A informação, nesse sentido, é mera notícia, como destacado na Figura 8.

Figura 8 - Escolas nucleadas no Brasil, no período de 2007 a 2015



Fonte: Revista Nova Escola (2016a).

A imagem acima apresenta um gráfico relativo ao nucleamento das escolas do campo no Brasil, no período de 8 anos. Na política de nucleação, os/as alunos/as são transferidos de escolas pequenas para instituições maiores e com melhor estrutura, porém mais distantes das casas das crianças e dos jovens. O enunciado, ao focalizar na totalidade de escolas fechadas no período de 2007 a 2015, 23 mil, através do processo de nucleação, não discorre sobre os critérios normativos que instituem o nucleamento de uma escola do campo, quais as vantagens e desvantagens desse processo; apenas complementa: “alguns fechamentos tornam o uso do dinheiro público mais eficiente. Mas é preciso avaliar cada caso” (NOVA ESCOLA, 2016a).

Em um segundo momento, ao discursar sobre as “barreiras físicas e pedagógicas que impedem moradores de áreas rurais de ir à escola e aprender” (NOVA ESCOLA, 2014a), a nucleação é apresentada como uma das soluções pensadas para resolver o problema da ausência de escolas em alguns espaços do campo; paralelamente, também é mencionado que a Lei nº 98/2013, “dificulta o fechamento de escolas rurais, exigindo uma justificativa da Secretaria de Educação, um diagnóstico do impacto da ação e a análise da opinião da comunidade escolar” (NOVA ESCOLA, 2016a). Subentende-se a cobrança dos direitos que os povos camponeses possuem no que concerne à educação, pois ao mesmo tempo em que traz a nucleação como uma possível solução para a precariedade existente nas escolas do campo, que interfere no seu bom funcionamento, a legislação é trazida como suporte informativo, mas sem discussão ou alusão dos artigos da referida lei que poderiam suscitar a reflexão mais aprofundada sobre as questões da nucleação.

É preciso salientar que o processo de nucleação não se resume a transferir os/as alunos/as de uma escola pequena “desestruturada” para uma maior, que possua os requisitos mínimos para o funcionamento; implica também em retirar o/a aluno/a de seu núcleo cultural para inseri-lo/a em outro espaço, consiste em submeter um/a aluno/a muitas vezes a horas em um meio de transporte que trafega por estradas muitas vezes em condições precárias. O processo de nucleação “trata-se de um procedimento político administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais” (SILVA *et al.*, 2006, p. 116). Tendo, ainda, argumentos de viés econômico-administrativo, que alegam que os custos com a nucleação frequentemente são mais baixos que os custos da manutenção das salas multisseriadas, devido à menor necessidade de contratação de professores/as e serventes por aluno/a, o que implicaria em melhores investimentos em infraestrutura e formação docente (GONÇALVES, 2010).

A Revista Nova Escola, sendo uma mídia impressa que se denomina objeto de formação para os/as professores/as que a leem, e, por conseguinte, também direcionada aos/as professores/as das escolas do campo, ao discorrer sobre a nucleação como uma possível solução para a precariedade dessas escolas, não enfatiza os prós e os contras dessa política de maneira clara e utilitária, não possibilitando a reflexividade do conteúdo para quem o lê sem um suporte de pesquisa para aprofundar a temática, como tantas vezes acontece com os/as professores/as do campo que nem sempre possuem acesso à internet.

Após a discussão nesta seção, dos enunciados relacionados ao campo da coexistência discursiva, foi perceptível que a Revista Nova Escola formula/dissemina variados discursos em torno da Educação do Campo e das classes multisseriadas que corroboram com a formação dos/as professores/as que atuam nas escolas do campo. É notório a presença dos saberes campestinos, aqueles que se adquirem vivendo a realidade do campo, respectivamente: exposições/discussões sobre as barreiras que impedem o acesso à Educação do Campo por parte dos moradores, as escolas e o MST, o fechamento das escolas do campo, a metodologia da alternância, além das discussões sobre as classes multisseriadas e sua forma de ensino.

Os saberes campestinos abordados nos discursos da revista, são tratados a proporção de exemplos dos conteúdos de aprendizagem validados pelo Sistema de Ensino, não folclorizados e desprendidos da Pedagogia do desenraizamento (LEMOS, 2013), que por tantos anos perdurou/perdura na Educação do Campo.

Se fazem presentes nos discursos analisados saberes: relacionados à terra - questões relativas ao desenvolvimento sustentável e a organização do trabalho rural (LEMOS, 2013) como o ensino das técnicas agrícolas nas escolas que funcionam em regime de alternância,

assim como o incentivo a práticas agrícolas mais sustentáveis, além do uso de recursos naturais para a produção de artes na sala de aula; o exemplo da professora na figura 6 (p.111), junto as/as alunos/as que fez um trabalho explorando a vegetação do lugar, especificamente a relação entre a chuva e a flor de mandacaru, pois segundo as crenças populares essa flor só abre quando a chuva chega, faz parte dos saberes socioculturais que são as crenças e costumes da localidade, e por fim, relacionados ao contexto organizacional social: as lutas dos movimentos sociais por direito a escola.

De uma forma geral, os discursos da Revista trazem um arcabouço que representa diversos saberes relativos ao campo, mas nem todos são explorados, como é o caso do discurso cristalizado entre agricultura e alternância, as discussões em torno das concepções de educação rural e da educação do campo como sinônimas, assim como a apresentação da nucleação como uma possível solução para a precariedade das escolas do campo sem enfatizar os pós e os contra dessa política de maneira clara e utilitária.

6.4 DINÂMICAS DE PODER NOS ENUNCIADOS SOBRE CAMPO, EDUCAÇÃO DO CAMPO, PROFESSOR/A E ESCOLA

No decorrer dos escritos anteriores, destacamos que as dinâmicas de poder operam na criação da identidade do/a sujeito/a, uma vez que perpassam todo o sistema de significação, normatizando, hierarquizando, classificando, nomeando, incluindo ou excluindo, fixando um modelo a ser seguido, estabilizando identidades e diferenças.

Sendo a Revista Nova Escola um dispositivo pedagógico que opera na formação dos/as professores/as, incluindo os/as professores/as das classes multisseriadas do campo, nesta seção explicitaremos as dinâmicas de poder envolvidas nas representações que esta faz sobre o campo, sobre Educação do Campo, professor/a e escola.

6.4.1 Dinâmicas de poder sobre campo e escola

A representação, compreendida nessa dissertação a partir do ponto de vista pós-estruturalista, é compreendida como a forma de apresentação do outro ou algo. Nesse sentido, ao analisarmos os enunciados presentes na Revista Nova Escola, é notório que a perspectiva de campo apresentada por ela está atrelada à distância dos centros urbanos.

(1) A aplicação da Prova Brasil a partir deste ano em estabelecimentos rurais [...] distantes dos grandes centros. (NOVA ESCOLA, 2018a).;

(2) [...] zonas rurais distantes, de difícil acesso. (NOVA ESCOLA, 2019a).;

(3) Moradores de locais afastados dos centros urbanos e, às vezes, de difícil acesso. (NOVA ESCOLA, 2014a).

Caracterizar o campo a partir da distância dos centros urbanos não é algo possível de se fazer com exatidão, uma vez que não é possível “[...] distinguir onde acaba a cidade e começa o campo. As formas confundem-se porque as relações se intensificam, e os limites entre esses dois espaços tornam-se imprecisos [...]” (SPOSITO, 2006, p. 122). Dessa forma, a definição de um espaço como cidade ou campo perpassa por outros critérios: a) os limites ou delimitação administrativa; b) a definição de um patamar demográfico; c) a densidade demográfica; e d) a ocupação econômica da população (ENDLICH, 2006).

A utilização do termo zona rural, seguida dos termos ‘afastados/distantes’, reforça a ambivalência entre zona rural e zona urbana, em vez de o termo ser utilizado para caracterizar os diferentes espaços, ele remete a realidades antagônicas, hierarquizando espaços e, através da diferença, fundando desigualdades. O uso de tais termos faz uma “demarcação de fronteiras [...] separação e distinção [...] afirmam e reafirmam as relações de poder.” (SILVA, 2014, p. 82).

Essas declarações sobre quem pertence ou quem não pertence ao espaço rural delimita a fixação dessa representação de campo/espaço rural, são significantes que hierarquizam cidade, zona rural próxima e zona rural distante, e por conseguinte, os sujeitos desses espaços também são classificados e recebem atribuição de sentidos de acordo com o espaço geográfico que ocupam. Essa atribuição pode ser observada no discurso a seguir:

Outro foco de atenção será sobre os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de alguns municípios, já que muitas localidades têm mais escolas no interior do que na zona urbana e as notas podem afetar, para baixo, as médias das cidades. (NOVA ESCOLA, 2018a).

As notas do IDEB são calculadas com base na taxa de rendimento escolar (aprovação) e médias de desempenho nos exames padronizados aplicados pelo Inep. Nesse discurso em análise, os sujeitos da escola do campo estão tendo sua capacidade cognitiva colocada em xeque pelo simples fato de residirem na zona rural, sendo apontados como possíveis responsáveis pelas médias baixas da cidade, uma vez que a nota do IDEB municipal se utiliza de dados das escolas municipais tanto do campo como da cidade. Assim, se “propaga uma ideia comum: a incapacidade de produzir conhecimento válido no contexto campesino, muito menos pelos povos camponeses.” (TORRES, 2013, p. 70).

A representação nesse discurso, da escola do campo como sinônimo de atraso, nos remete aos enunciados que permeiam a perspectiva de educação rural, uma educação compensatória e de desrespeito à realidade presente no campo, fazendo parte de uma linha de pensamento que objetivava a alfabetização da população do campo através de um único modelo de escola para a área urbana e rural, assemelhando campo e cidade culturalmente, além de não considerar a diversidade de povos existentes no campo. Esses enunciados que permeiam esse discurso educativo para os povos do campo, por mais que tenham sido descontinuados com o debate de um novo modelo educativo para os povos do campo, que respeitasse suas culturas e seus saberes, permanecem ativos, pois tem um novo modelo educativo no campo, mas a hierarquização da superioridade urbana permanece e continua subestimando os sujeitos que fazem parte da Educação do Campo.

Ainda sobre a classificação da zona rural como distante, esta traz a ideia de abandono e solidão, estendendo-se às escolas desses espaços. “[...] o trajeto até a escola dá indícios do isolamento dessa população. Não há placas de indicação na estrada e uma das pontes de acesso estava caída” (NOVA ESCOLA, 2015b).

A representação trazida pela revista sobre a escola do campo nos remete aos discursos sobre esses estabelecimentos antes da década de 90, na qual não havia políticas públicas voltadas especificamente para esse espaço, visando à garantia de direitos a uma educação de qualidade. Sendo os discursos formadores dos sujeitos de que falam, a representação da escola do campo é reiterada como um espaço desestruturado.

(1) [...] o professor Santos trabalha sem energia elétrica e dorme na casa de um dos moradores da vizinhança; (2) [...] dispõem de poucos recursos para as aulas; (3) No trecho do rio que liga a comunidade do Abelha à sede do município há várias outras escolas. Em quase todas existe uma classe municipal, sem banheiro e muitas vezes sem energia. (NOVA ESCOLA, 2013).

Em condições precárias, com janelas quebradas e vazamento de água, a casa serve de moradia para Dolores Pedroso, que vive ali durante a semana e leciona a quatro alunos. (NOVA ESCOLA, 2014a).

O acesso de qualidade à educação nessas classes multisseriadas do campo não é possível, como pontuado por Moraes *et al.* (2015, p. 27): “o processo de ensino e aprendizagem é prejudicado pela precariedade da infraestrutura física da escola”, uma vez que elas não possuem nem o básico para seu funcionamento – prédios adequados, energia, banheiro. Essa ausência de estrutura é reforçada na representação imagética dessas escolas (Figura 9).

Figura 9 - Diferentes escolas do campo presentes nos enunciados da Revista Nova Escola



Fonte: Revista Nova Escola (2013, 2014b).

Essas escolas representadas acima, localizam-se na “zona rural distante”. É notório, ao analisar as imagens, que a luz que há no espaço é a luz natural, não há mobiliário adequado e os prédios onde essas escolas estão situadas não ofertam conforto nem aos/às alunos/as e nem aos/às professores/as. O cenário que compõe essas escolas nos remete a algo improvisado, mesmo sendo imagens reais de escolas que ainda temos Brasil afora.

Os referidos discursos, publicados pela revista em 2013/2014, retratam uma escola do campo defasada, mesmo após a efetivação de diversas políticas públicas específicas para esse contexto a partir da década de 90, como exemplos: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, Resolução 4/2010 do CNE/ CEB, que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo; o Decreto de nº 7.352/2010, que atribui à Educação do Campo a condição potencial de política de Estado e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera); e a Portaria 83/2013 do MEC, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo. É nítido que essas políticas não estão sendo efetivadas e que a população do campo continua refém do assistencialismo material, tendo acesso ao conhecimento, porém em um local desestruturado.

Os discursos da revista apresentam as situações sem traçar paralelos com os direitos que esses povos possuem, sem questionar a realidade. Há uma naturalização das situações, como se não ter um prédio adequado não fosse impedimento para que a educação se efetivasse, e realmente não é; o que questionamos é a qualidade dessa educação, a identidade que os/as sujeitos/as que frequentam esse espaço vão internalizar sobre si e sobre a escola que é ofertada a eles. Essas situações naturalizam as diferenças, o binarismo campo e cidade impede que os/as “assistidos/as” desvelem a realidade a qual estão sendo submetidos/as, fixando-se um parâmetro, um referencial.

A escola do campo é representada, ainda, como um espaço de acolhimento, mesmo sendo tão precária e negligenciada. Nesse espaço, a relação professor/a e aluno/a transcende a dialogicidade da produção de conhecimentos curriculares.

Muitas das minhas aulas foram sobre higiene pessoal. Em uma delas, descobri que dois irmãos que estudavam juntos não tinham banheiro em casa. [...] Foi na escola, durante essas aulas, mesmo com toda a falta de acesso ao mínimo que se espera para uma vida digna, que aqueles irmãos começaram a entender e praticar os primeiros hábitos de higiene. (NOVA ESCOLA, 2019a).

[...] “somos professores em tempo integral. Tentamos mostrar que estamos juntos nessa, pois também vivemos longe dos familiares e sentimos falta deles”, conta Suzane Corrêa, docente do 4º ano. (NOVA ESCOLA, 2015b).

As bases formativas da Educação do Campo almejam uma escola diferente, que veja os/as sujeitos/as do campo em suas especificidades, atentando para o seu modo de organização social e de vida, visando à construção humana (CALDART, 2004). A representação da escola como um espaço de acolhimento, sensível aos problemas que permeiam a comunidade na qual está situada, corrobora a nova produção de um modo de vida, contextualiza os conhecimentos teóricos, como no caso da aprendizagem dos hábitos de higiene. Ao mesmo tempo, acolhe, cuida e educa, e isso só é possível porque há um “[...] comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades.” (BRASIL, 1998b, p. 75).

A estrutura educativa, ou seja, “o conjunto de condições materiais, organizacionais, mas, principalmente, psicoafetivas [...] garantem uma qualidade de vida e um clima favorável às aprendizagens e a à educação [...]” (GIMONET, 2007, p. 127).

A metodologia de ensino adotada por algumas escolas do campo, a fim de proporcionar o acesso à educação formal, amplia essa perspectiva do cuidar e educar. Nas escolas que trabalham com o sistema de alternância pedagógica, as crianças passam períodos integrais na escola e esta torna-se o lar para essas crianças, como destacado na Figura 10.

Figura 10 - Escola com o sistema de alternância - a escola é o lar



Fonte: Revista Nova Escola (2015b).

Nessas escolas, as crianças estudam e dormem na própria escola, como mostrado na imagem acima que retrata a EM¹⁷ Victor Civita em Novo Aripuanã, Amazonas. Nessa escola, que trabalha com o sistema de alternância pedagógica, as crianças dormem em redes enfileiradas, os quartos são coletivos, aparentemente não há mobiliário, pois as mochilas estão no chão, pelos cantos das paredes e em cima de cadeiras. O(s) banheiro(s) também é(são) coletivo(s), pois a disposição de toalhas pelas paredes do “quarto” nos permite inferir.

A Pedagogia da Alternância teve sua emergência no Brasil a partir da década de 60 e, com o passar dos anos, foi ganhando notoriedade no ensino dos povos do campo, inclusive sendo reconhecida através do Decreto nº 7.352/ 2010, o qual institui que esta metodologia de ensino pode ser utilizada na oferta do ensino a esses povos. Nos discursos da revista, é reiterado em diversos enunciados, os quais destacamos na seção 6.3.1, que a alternância tem sido utilizada no ensino das escolas do campo como uma “forma de suprir o sistema educativo” (GIMONET, 2007, p. 120) e não de oferecer uma outra via de formação.

O discurso da revista destaca o papel dessa alternância reducionista, única opção de acesso, em alguns locais, dos povos do campo à educação formal. A escola passa a ser o lar, mas o isolamento da família por um certo período, a solidão de estar longe de sua própria casa, a falta de privacidade – já que os quartos são coletivos –, a ausência de um conforto mínimo – no que concerne a mobiliário e espaço mais amplo –, levam ao questionamento dessa perspectiva de ensino como suprimento do déficit de transportes e de escolas nas variadas comunidades do campo.

¹⁷ A abreviação EM aparece no enunciado da matéria em análise, na legenda da foto, porém sem menção ao seu significado total.

De uma maneira geral, os discursos da Revista Nova Escola, vistos “como conjuntos de signos, [...] que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 1971, p. 55), apresentam o campo da Educação do Campo como espaço longínquo, dotado de sujeitos/as que ainda são considerados/as inferiores intelectualmente comparado aos sujeitos/as da cidade, perpetuando o paradigma da educação rural e compensatória. Essa perspectiva de campo, de certa forma, imbrica na representação de escola que localizamos nos enunciados da revista: locais pequenos, sem estrutura mínima, mas um local de acolhimento, que vislumbra a educação para além do curricular imposto pelos órgãos regulamentadores da educação, um espaço em que as políticas públicas parecem não atingir o objetivo ao qual são propostas, um lar para as crianças que estudam no modelo da educação em alternância, a qual é apresentada como opção de ensino para as comunidades distantes, mas que carece de um olhar diferenciado para não se tornar apenas uma metodologia assistencialista.

Dessa forma, a Revista Nova Escola, como um dispositivo pedagógico direcionado a corroborar a formação continuada dos/as professores/as, ao representar campo e escola nos enunciados das matérias que veicula, demonstra capacidade de esconder as contradições que provoca em seu exercício de mediação. A forma como ela representa o campo e a escola desse espaço subjetivamente disciplina os/as sujeitos/as desse espaço ao conformismo, pois seus discursos são pautados na apresentação superficial dos temas/problemas relativos à Educação do Campo, oferecendo uma margem mínima de discussão ao/à professor/a que a acessa para ampliar sua visão sobre os direitos que os povos do campo possuem.

A formação continuada almejada para os/as professores/as do campo contrapõe-se ao paradigma da Educação Rural, buscando a superação da dicotomia cidade e campo, que passa a ser visto como complementar e de igual valor, valorizando o respeito à existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural e admitindo variados modelos de organização da educação e da escola (BRASIL, 2007). No entanto, a revista, ao discursar sobre o campo e sobre a escola, reitera aspectos que muito se aproximam da abordagem do campo apenas como o rural, sem perspectivas, destoando da formação almejada para os/as professores/as do campo.

6.4.2 Dinâmicas de poder sobre Educação do Campo

O discurso em torno da Educação do Campo teve sua emergência no Brasil a partir da década de 90, logo depois da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO). A referida conferência discutiu temas e problemas relativos à

Educação do Campo, fortalecendo esse conceito e ao mesmo tempo defendendo que os povos do campo têm direito a uma educação diferenciada, contextualizada, pensada por eles e para eles, respeitando suas culturas e seus saberes, têm direito a políticas públicas para garantir melhor qualidade de ensino, além do direito de estudar no campo, em seu local de vivências.

Nessa dispersão, referente à educação denominada rural e à chamada Educação do Campo, encontram-se mecanismos que atuam na fixação dessas representações e na formação das identidades. Nos discursos analisados da Revista Nova Escola, operam dinâmicas de poder que determinam como deve ser essa Educação do Campo, quais sujeitos esse modelo educativo quer formar e quais perspectivas ainda são perpetuadas da educação rural.

Num primeiro momento, a Educação do Campo é representada como dotada de uma educação contextualizada:

(1) A proposta é dialogar com os muitos saberes dos alunos. (2) Em História, por exemplo, todos conheceram a criação das comunidades da região. Já em Matemática, há espaço para o estudo das medidas usadas nas atividades rurais. (3) É possível trabalhar os conteúdos segundo a realidade local e, nessa perspectiva, inserir outras disciplinas no currículo. (NOVA ESCOLA, 2014b).

Comparamos as noites de São João de quando o inverno é bom e quando ele é considerado ruim, lembra Priscila. A relação, segundo o pesquisador Josemir, é simples: se chove bastante, a safra do milho é melhor. Com isso, existe mais comida para abastecer os festejos. (NOVA ESCOLA, 2016c).

A docente decidiu, então, produzir seu próprio material didático, com a ajuda dos alunos. Fez um caderno de atividades de leitura e escrita na língua materna dela e de seus alunos, a païter suruí. (NOVA ESCOLA, 2017).

A Educação do Campo se coloca em oposição ao modelo hegemônico de ensino da cultura urbana em detrimento da cultura do campo, pois há uma desvalorização dos saberes existentes na localidade. Os discursos acima denotam a inserção dos saberes culturais do campo na sala de aula, há uma articulação de conhecimentos. Caldart (2004) aponta esse aspecto como o principal fundamento pedagógico da Educação do Campo:

O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos. (p. 330).

A articulação dos conhecimentos de mundo, como diria Freire (1987), com os conhecimentos teóricos rompe com a visão de educação bancária, na qual os/as educandos/as recebem os conhecimentos como se fossem depósitos, guardam e arquivam. Essa Educação do Campo, dialógica entre os diferentes saberes, curriculares e culturais, corrobora o rompimento

do paradigma da educação rural para os povos do campo, pois quebra o ciclo da transmissão de conhecimentos advindos da sociedade opressora que vê o campo como subordinado à cidade. “A ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição” (FREIRE, 1987, p. 38), impondo a diferença.

Essa forma de trabalho contextualizado desfragmenta o conhecimento, ao mesmo tempo em que a sala de aula não é mais o centro da aprendizagem; há o reconhecimento de outros “*lugares de aprendizagem*” que tem por base a cultura, a qual produz conhecimentos e possibilita a aprendizagem em relação a si mesmo, em relação ao outro e em relação ao mundo.

Concomitantemente ao discurso da importância da contextualização para a efetivação do novo projeto de ensino para o campo, o discurso de existência de elementos basilares da educação rural, mesmo estando vigente legislativamente outra concepção de ensino - Educação do Campo, é denunciado.

"A escola trata os quilombos, por exemplo, como se fossem coisa somente de um passado distante", lembra Rafael Sanzio dos Anjos, professor da UnB. A questão briga diretamente com a legislação vigente, que defende o direito de a população da zona rural ter uma Educação que contemple as especificidades de sua vida. (NOVA ESCOLA, 2013).

Quando a água sobe, esses alunos ficam ilhados ou precisam se mudar para a parte seca. Os calendários escolares, no entanto, são diferentes e não é possível trocar de instituição sem perder o ano. "Quem pensa a escola hoje são pessoas da cidade que somente transferem o seu olhar urbano a outro contexto", diz (NOVA ESCOLA, 2013).

O Decreto 7.352/2010, ao instituir os princípios da educação do campo, destaca que o ensino nesse território deve primar pela valorização da identidade da escola do campo, através de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos/as alunos/as do campo, contemplando a flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 2010a). No entanto, os enunciados mostram uma realidade contrária ao propagado no dispositivo legal.

Na educação para o campo descontextualizada (rural), prevalece a ótica urbanocêntrica, deslocada das reais necessidades dos/as alunos/as do campo. No campo, visto como território e como espaço de vivência, as matrizes curriculares da comunidade necessitam estar presentes no currículo para assim defender os valores contra a cultura hegemônica que tenta marginalizá-los, para que dessa forma haja a inclusão social, inserindo os/as sujeitos/as do campo no processo de produção de conhecimentos, fortalecendo sua identidade.

O campo dos Estudos Culturais nos permite conceber o currículo como um território em disputa, um campo de luta em torno da significação e da identidade, tornando-se assim um artefato cultural dotado de relações de poder, que classifica e seleciona um determinado tipo de conhecimento e outro não. Dessa forma, cada grupo tenta estabelecer sua hegemonia através dele, propagando discursos que não são neutros nem imparciais. A negação da cultura dos povos do campo no currículo é algo pensado, e concordamos com Saviani (2008, p. 254) quando ele diz que “[...] a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola [...] apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem essa transformação”.

Essa perspectiva de transformação ‘limitada’ da realidade, apontada por Saviane (2008), nos leva a analisar os discursos presentes na revista sobre a educação rural e a educação do campo, os quais são apresentados nos enunciados da mesma como sinônimos. Ao usar esses termos nos escritos, não há um debate sobre a diferenciação entre eles, sobre o porquê da mudança de nomenclatura para educação do campo, como mostrado na Figura 11, que traz a capa da revista com o enunciado: “A educação rural: a escola em assentamentos dos sem-terra” (NOVA ESCOLA, 2014).

Figura 11 – Enunciado sobre Educação Rural



Fonte: Revista Nova Escola (2014).

Ao folhearmos a revista em busca de ampliarmos a discussão em torno do enunciado, encontramos uma discussão diferente daquela que imaginamos ao ler a chamada da capa, a qual para alguém que conhece a diferença entre os termos Educação rural e Educação do campo, subentende que as escolas do acampamento sem-terra são dotadas da perspectiva de ensino conteudista, deslocada da realidade dos/as alunos/as, fragmentada, “[...] caracterizado pela precarização e instrumentalização dos processos educacionais, negando as identidades campesinas.” (TORRES; LEMOS, 2012, p. 2).

No *corpus* da matéria, o enunciado passa a se chamar “As escolas e o MST: conheça as propostas educacionais e a realidade dos trabalhadores sem terra” (NOVA ESCOLA, 2014b), e ressalta o trabalho das escolas do MST desde o momento que montam um acampamento, até o momento de um possível reconhecimento por parte dos órgãos normativos da legitimidade dessa escola, a qual é totalmente diferente da perspectiva da educação rural. Na educação do/para o campo almejada por esse movimento busca-se desde a “melhorias físicas nos espaços escolares, [...] a valorização na perspectiva de superação de um modelo de sociedade que os deixava subordinados [...] alinhado a uma proposta de educação em que a cultura é ponto de partida” (TORRES; LEMOS, 2012, p.11-12).

As temáticas educação do campo e educação rural são relevantes no processo de formação continuada dos/as professores, uma vez que lhes permite perceber as mudanças em torno desse novo projeto de educação para o campo. Porém, mais uma vez, a revista fica no campo da ‘neutralidade’ ao não discutir tais diferenças dos modelos educativos, propagando para quem a utiliza como material de auto-formação a ideia de que os dois modelos educativos são iguais. Como enfatizado por Saviane (2008), ela fornece a informação, mas ao mesmo tempo utiliza-se mecanismos de adaptação que evita a verdadeira transformação que o/a professor/a das escolas do campo poderia fazer em sua prática dotado/a dos conhecimentos sobre os dois modelos educativos.

6.4.3 Dinâmicas de poder sobre professor/a

Ao discutir-se sobre a Educação do Campo, o debate em torno do tipo de professor/a para esse espaço aparece, uma vez que ele/a é um dos/as agentes que pode possibilitar a mudança nessa visão deturpada da cidade como cultural e educativa e o campo dotado de uma visão negativa de atrasado e dotado de uma cultura que precisa ser superada.

A Revista Nova Escola, através de seus domínios discursivos e não- discursivos, permeada de relações de poder, produz e reproduz formas específicas de dizer sobre o/a

sujeito/a professor/a. Em meio a todo esse cenário descrito nas seções anteriores, escolas desestruturadas, currículo ora contextualizado ora descontextualizado e perspectiva ruralizada do campo, o/a professor/a aparece como aquele/a que “dá um jeito para tudo”.

A professora Mayara usa a criatividade para driblar a falta de materiais. Para dar uma aula sobre os ângulos, por exemplo, ela divide a turma em grupos e distribui os cinco transferidores que possui. (NOVA ESCOLA, 2013).

(1) A alternância funciona de dezembro a agosto, quando o rio seca, dificultando o transporte. Os professores/as, então, visitam as comunidades para acompanhar as lições.; (2) Inês se esforça para resgatar todos os alunos. (NOVA ESCOLA, 2013).

A representação de professor/a destacado na Revista é a ideia do/a professor/a magnânimo/a, que a despeito de todos os riscos e perigos faz o possível e, por que não dizer, o impossível por seus/uas alunos/as, é generoso/a, abre mão de seu bem-estar para exercer sua profissão, como destacado na Figura 12.

Figura 12 - Professora planejando aula na cama, em quarto coletivo



Fonte: Revista Nova Escola (2015b).

Na Figura 12 é retratada uma professora, Francilene, que leciona em uma escola com o sistema de alternância. Nesse caso, ela passa um período integral na escola. Ela está sentada na cama, planejando suas aulas no quarto que ela divide com outras docentes. Pela forma que está sentada, percebemos que não há um apoio para as costas, não devendo ser confortável ficar nessa posição por muito tempo, e o suporte que ela usa para o computador e, paralelamente, escrever não aparenta ter muito espaço.

O/a professor/a representado/a nos discursos examinados abre mão de sua própria privacidade em nome do ensino, vai até a casa do/a aluno/a se o/a aluno/a não consegue chegar à escola, quando na verdade o estado deveria prover meios dessa criança chegar à escola; ausenta-se de sua casa para que o/a aluno/a tenha acesso ao estudo, além de cuidar e educar como destacamos no item 6.4.1. Nessa perspectiva, a profissão de professor/a do campo é colocada no patamar do sacrifício pelo/a aluno/a.

A referida construção discursiva da Revista em torno do ser professor/a apresenta também um conjunto de elementos que dá dicas de como o trabalho nas salas de aula do campo pode ser realizado. Os/as professores/as têm voz para fazer perguntas e uma especialista prescreve os possíveis caminhos a serem adotados para superar a dificuldade exposta.

Em uma turma multisseriada, como ensinar alunos do 4º ano ainda analfabetos? Pergunta enviada por Genival de Jesus Santos, São Sebastião, AL. As propostas didáticas devem contemplar as situações fundamentais de alfabetização, como leituras feitas pelo professor e pelo aluno e produções de texto elaboradas pelos estudantes e ditados ao docente. Também é necessário garantir que esse grupo tenha motivações reais para ler, escrever e comunicar saberes na escola e na comunidade, em práticas sociais de leitura e escrita significativas para essa faixa etária. Além disso, lance mão de trabalhos colaborativos entre os que têm diferentes saberes, como a elaboração de uma enciclopédia sobre animais de estimação. (NOVA ESCOLA, 2014b).

A referida construção discursiva apresenta um conjunto de elementos da dimensão do dizível e do visível que permite perceber em tais enunciações um caráter mandatário de práticas a serem seguidas para o bem da turma (SANTOS, 2018a). A Revista utiliza dessa interatividade com o/a leitor/a para propagar suas convicções através de dicas e aconselhamentos, dotados de um regime de verdade que produz práticas de regulação da atuação do/a professor/a, criando um padrão social de referência.

Nessas enunciações, “o aconselhamento se distancia de um caráter técnico, acadêmico [...] se aproxima de uma conversa na forma de um artigo” (SANTOS, 2018a, p. 137), com enunciados como: “Clique aqui para enviar sua questão.” (NOVA ESCOLA, 2014b). “Neurilene responde as dúvidas sobre sala de aula” (NOVA ESCOLA, 2014b). “Hoje vou responder à pergunta acima.” (NOVA ESCOLA, 2016b). Tais enunciados produzem uma ideia de parceria entre a Revista e o/a professor/a, no entanto, não oferta opções que levem o/a professor/a a caminhar sem auxílio, se emancipar nos modos de pensar; pelo contrário, essa forma de interação sucinta e prática evoca um permanente “acompanhamento ou uma espécie de tutela continuada.” (SANTOS, 2018, p. 137).

A formação reivindicada pelos movimentos sociais para os/as professores/as do campo inclui conhecimentos do campo, sobre a terra, agricultura, agronegócio, a cultura do lugar, as

tradições e os conhecimentos. Todavia, no aconselhamento acima, o discurso não remete ao uso desses elementos como base para o processo de alfabetização a ser realizado, apenas pontua que “é necessário garantir que esse grupo tenha motivações reais” (NOVA ESCOLA, 2014b). Mas, quem discordaria dos/as especialistas que formulam suas sábias e contenciosas explicações, a convite da revista, a partir de indicações temáticas dos/as próprios/as leitores/as?” (COSTA; SILVEIRA, 2006, p. 30).

A Revista Nova Escola denomina-se como um dispositivo que visa corroborar a formação continuada dos/as professores/as, almejando o avanço da educação. Dessa forma, “reconhece e valoriza professores/as e gestores [...] que precisam ser reconhecidos como profissionais essenciais” (FVC, 2020). Através do Prêmio Educador Nota 10, as melhores práticas pedagógicas do país são premiadas e esse lugar de enunciação, através dessa metodologia de reconhecimento, define o modelo de professor/a ideal, como mostrado na Figura 13.

Figura 13 - Professora da multissérie ganhadora do Prêmio Educador Nota 10



Fonte: Revista Nova Escola (2017).

A professora Elisângela Dell-Armelina Suruí, representada na figura 13, é da cidade de Cacoal e foi premiada como a educadora com melhor prática pedagógica do país. Ela alfabetizou uma turma multisseriada do 1º ao 5º ano da EIEEFM¹⁸ Sertanista Francisco Meireles, que enfrentava dificuldades tanto para entender os materiais didáticos em língua portuguesa quanto para escrever no idioma paiter suruí, de sua aldeia.

É de praxe após a premiação, o/a professor/a selecionado/a como aquele/a com melhor prática pedagógica no país contar sua experiência, dar entrevistas, relatar as vivências da prática

¹⁸ A reportagem traz apenas a sigla, sem o significado.

premiada. Dessa forma, a revista consolida o modelo de professor/a a ser seguido, o modelo ideal que além de levar os/as alunos/as a aprenderem, ainda tem a chance de ser premiado por seguir tais ensinamentos. Assim, a “revista vai articulando [...] mecanismos de autolegitimação que a credenciam [...] como autoridade na formulação de discursos válidos, relativos às mais variadas temáticas.” (COSTA; SILVEIRA, 2006, p. 29).

A revista, mesmo sendo de cunho pedagógico, fornecendo diversas informações relevantes sobre a temática discutida, utiliza-se de estratégias do campo midiático na transmissividade dos discursos. Ao mesmo tempo que fornece a informação, em alguns momentos, não fornece subsídios para uma análise detalhada das questões em debate, não possibilitando a reflexividade do conteúdo. Assim, de forma subjetiva, suas concepções de currículo, ensino, escola, professor/a e formação vão sendo disseminadas.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Realizada com o propósito de compreender quais discursos a Revista Nova Escola veicula sobre a Educação do Campo e como isso tem implicado na formação continuada de professores/as das classes multisseriadas o campo, este exercício de pesquisa, visando subsidiar as discussões para chegarmos à concretização do objetivo geral proposto, buscou: identificar nos enunciados da Revista Nova Escola os temas/problemas da Educação do Campo; analisar como nos enunciados da Revista Nova Escola os saberes da cultura campesina são abordados; identificar e registrar a partir da análise da coexistência discursiva as dinâmicas de poder envolvidas nos enunciados sobre campo, Educação do Campo, professor/a e escola na Revista Nova Escola.

No que diz respeito à relação desta pesquisa com as demais pesquisas mapeadas na ANPED e na BDTD no período de 2013 a 2019, é pertinente frisarmos que ela avança ao tratarmos da conexão entre as Pedagogias Culturais da Revista Nova Escola e a formação continuada de professores/as para as escolas multisseriadas do campo, levando em consideração que nas pesquisas realizadas encontramos apenas 03 (três) trabalhos que discutem a temática de formação continuada para as escolas multisseriadas do campo, e dentre esses, nenhum trata especificamente da temática “formação para as escolas do campo” ou “formação continuada para as escolas do campo”, tampouco dessa conexão entre as Pedagogias Culturais e a formação continuada de professores/as para as classes multisseriadas do campo.

No entanto, mesmo na ausência do tema propriamente dito – formação continuada, nos enunciados da revista -, acreditamos que o discurso não é algo neutro e nem desinteressado, é um campo de luta (FOUCAULT, 1971), que através do lugar de enunciação exprime uma *vontade de verdade* que corrobora a formação desses profissionais que buscam nas informações e pedagogias veiculadas, caminhos para organizarem sua proposta de trabalho e sua reflexão.

A mídia, como veículo de transmissão cultural, dissemina discursos que são considerados como verdades, tendo em vista a credibilidade dela; porém, nesse espaço acontecem as guerras de narrativas, onde alguns discursos são privilegiados em detrimento de outros.

Ao examinarmos os enunciados da Revista, identificamos em um período de 7 anos, 15 enunciados relativos à Educação do Campo, os quais abordavam respectivamente: exposições/discussões sobre as barreiras que impedem o acesso à Educação do Campo por parte dos moradores, as escolas e o MST, o fechamento das escolas do campo, a participação dos/as alunos/as do campo na prova Brasil, a metodologia da alternância, discussões sobre as classes

multisseriadas e a forma de organização do ensino nessas escolas. Todas essas temáticas são relativas ao universo da formação continuada dos/as professores/as, uma vez que discorrem sobre diferentes elementos que permeiam a Educação do Campo e o/a professor/a necessita conhecer para alicerçar a sua prática de forma a validar um projeto educativo centrado na realidade do campo.

Na análise interdiscursiva, a Pedagogia da Alternância é apontada como o modelo educativo mais indicado ao campo por ter uma metodologia que permite conciliar a relação teórico-prático, contextualizando a educação formal com diferentes elementos que compõem o campo: questões de terra, agronegócio, latifúndio, novas ruralidades, entre outros. No entanto, o discurso presente na Revista poda essa metodologia ao enfatizá-la como uma oportunidade de estudo, devido à distância das escolas e ausência de transportes. Ao mesmo tempo em que os discursos apontam a metodologia da alternância como possível solução para os impasses de acesso à escola no campo, discorrem sobre a mobilidade, denunciam a precariedade/inexistência dessa política de transportes que acaba impedindo diversas crianças e jovens de terem acesso à educação formal.

O discurso ambientalista também se fez presente nos enunciados examinados, elencando padrões que identificam a educação como uma ferramenta de conscientização, percepção e aprendizado relativo às questões ambientais, interligando uma práxis transformadora da realidade, na qual há um direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável.

Relativo às dinâmicas de poder, que, na perspectiva dos estudos culturais a qual nos filiamos, operam na criação da identidade do/a sujeito/a - uma vez que perpassam todo o sistema de significação, normatizando, hierarquizando, classificando, nomeando, incluindo ou excluindo, fixando um modelo a ser seguido, estabilizando identidades e diferenças -, os enunciados da revista representam o campo com um viés separatista da cidade, primeiramente pela questão da distância e posteriormente por explicitar que o campo pode ser o “calcanhar de Aquiles” na soma das notas do Ideb. Os/as alunos/as do campo são representados/as como dotados/as de menor conhecimento do que os/as alunos/as da cidade.

Essa representação de campo enfatizada nos discursos atrela-se a uma perspectiva de escola do campo precária, sucateada, na qual não há efetivação das políticas públicas, e a Revista mostra o discurso da precarização das escolas, porém sem discutir os dispositivos legais que podem auxiliar na mudança desse panorama, subentendendo um discurso conformista, pois, paralelo a todos os problemas enfrentados e elencados pela própria revista, o/a professor/a amoroso/a, cuidadoso/a, magnânimo/a, é o modelo difundido.

Dessa forma, a perspectiva de Educação para o campo difundida pela Revista se apresenta em dois cenários diferentes e isso implica diretamente na formação dos/as professores/as aos/às quais ela se propõe. Primeiramente, temos a educação para o campo na perspectiva da Educação do Campo, a qual deve respeitar as particularidades do espaço, interligar os saberes curriculares e culturais, debater as questões históricas, ambientais, agricultura, monocultura, as questões de currículo... (ARROYO, 2007), perspectiva essa que, inclusive, tem voz em diversos enunciados. Por outro lado, a regulação da atuação do/a professor/a, criando um padrão social de referência, através de “dicas/aconselhamento”, da premiação do/a professor/a modelo, a hierarquização cidade/campo, a dúvida em torno da capacidade cognitiva dos sujeitos do campo, não condizem com a perspectiva de uma Educação do Campo pensada para/pelos povos do campo.

Assim se desvela o jogo de poderes do discurso da Revista Nova Escola, há uma revalidação subjetiva de representações cristalizadas sobre a Educação do Campo, pautada numa perspectiva ruralista que desrespeita os princípios da Educação do Campo. Através da reiteração dos enunciados, ela posiciona o tipo de professor/a para as escolas multisseriadas do campo: não é aquele/a pensante, mas aquele/a adaptador/a de conteúdo.

Nessa direção, salientamos a importância de na formação continuada dos/as professores/as serem problematizados os discursos midiáticos, os quais, de acordo com os Estudos Culturais, são artefatos culturais que disseminam a produção cultural do cotidiano de suas práticas de significação, e como destacado por Teruya (2009), essas mídias, dotadas de Pedagogias Culturais, podem fragilizar a nossa capacidade de pensar a realidade social. A formação voltada para esse viés pode fornecer aos/às professores/as subsídios para desenvolver uma educação com um olhar criterioso para a mídia, com o objetivo de formar uma nova geração de cidadãos ativos, pensantes, questionadores dessa cultura transmitida midiaticamente.

Por fim, compartilhamos algumas indagações que foram sendo fomentadas ao longo desse processo de pesquisa e que poderão mobilizar novos estudos a serem desenvolvidos: quais concepções de mídia pedagógica os/as professores/as que lecionam nas escolas multisseriadas do campo possuem? Como os/as professores/as do campo, das classes multisseriadas, utilizam as mídias pedagógicas no contexto de sala de aula? Que tipo de formação continuada é ofertado aos/às professores/as que atuam nas escolas do campo? Será que essa formação considera as especificidades e as diferenças dos sujeitos e das áreas campesinas? Será que essas formações abarcam questões relativas à pedagogia cultural das mídias?

REFERÊNCIAS

- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores/as no Brasil. **Seminário de Pesquisa PPE**, Maringá, p. 1-13, 2011. Disponível em: www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf. Acesso em: 10 de jun. 2021.
- ANDRADE, P. D.; COSTA, M. V. Usos e possibilidades do conceito de pedagogias culturais nas pesquisas em estudos culturais em educação. **Textura**, Canoas, v. 17, n. 34, p. 48-63, 2015.
- ANPED. **Publicações da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Disponível em: <https://www.anped.org.br/>. Acesso em: 10 de ago. 2020.
- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.
- ARROYO, M. G. Educação do Campo: movimentos sociais e formação docente. In: SOARES, L. et. al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 478-488.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ATTA, Dilza. **Escola de classe multisseriada**: reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: Programa de apoio ao desenvolvimento da educação municipal (PRADEM). Salvador: Fundação Clemente Mariani, 2003.
- ATTENA. **Repositório de Teses e dissertações**. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br>. Acesso em: 10 de ago. 2020.
- BAPTISTA, M. M. Estudos culturais: o quê e o como da investigação. **Carnets. Revue électronique d'études françaises de l'APEF**, v. 1, n° spécial, p. 451-461, 2009.
- BITTAR, E. C. B. **Linguagem jurídica**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Brasília, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, 2010b. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html. Acesso em: 08 de set. 2020.

BRASIL. **Decreto Nº 9.099, de 18 de Julho de 2017.** Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/10941-decreto-n%C2%BA-9099,-de-18-de-julho-de-2017>. Acesso em: 06 de fev. 2021.

BRASIL. **Documento síntese do Seminário da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo CNBB- MST- UNEB- UNICEF – UNESNO.** Cajamar/SP, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>. Acesso em: 10 de mai. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/1961.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024. Acesso em: 16 de mai. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5.692/71.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1971. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 16 de mai. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 de mai. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 de jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências, 2019b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 16 de jul. 2020.

BRASIL. **Panorama da educação do Campo MEC/INEP.** 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoesinstitucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/panorama-da-educacao-do-campo>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

BRASIL. **Portaria Nº 579, de 2 de Julho de 2013.** Institui a Escola da Terra, 2013. Disponível em: www.ufrgs.br/renafor/wp-content/uploads/2016/12/Portaria-MEC-n.%C2%BA-579_-de-2-de-julho-de-2013-Institui-a-Escola-da-Terra.pdf. Acesso em: 8 de mar. 2020.

BRASIL. **Projeto base do Programa Escola Ativa.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2010-pdf/5716-escola-ativa-projeto-base>. Acesso em: 16 de jul. 2020.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil (RCNEI)**, MEC/SEF, v. 1, 1998b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 10 de mai. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002b. Disponível em: pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 16 de jul. 2020.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE Nº 06 de 17 de março de 2009**. Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados, 2019a. Disponível em: www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3290-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-6-de-17-de-mar%C3%A7o-de-2009. Acesso em: 16 de jul. 2020.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 40, 26 de julho de 2011**. Institui o PNLB-Campo. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3463-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-40-de-26-de-julho-de-2011>. Acesso em: 15 de dez. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm/documents/rcp002_12.pdf. Acesso em: 15 de jun. 2022.

BRASIL. **Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008**: Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: MEC, 2008.

BRITO, S. H. A.; MARINS, G. A. M. B. Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-19, 2020.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLO, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo**: Identidade e políticas públicas. Brasília: Editora Vozes, 2002.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, R. S. (org.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p. 63-83.

CAMOZZATO, V. C.; CARVALHO, R. S.; ANDRADE, P. D. **Pedagogias culturais**: a arte de produzir modos de ser e viver na contemporaneidade. Curitiba: Appris, 2016.

CARVALHO, R. T. Currículo, cultura e formação de professores/as. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 17, n. 1-3, p. 153-174, 2007.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean.; DESLAURIERS, Jean-Pierre.; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne.; MAYER, Robert.; PIRES, Álvaro P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

COSTA, G. D. **Entre a política e a poética do texto cultural**: a produção das diferenças na Revista Nova Escola. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 23, p. 33-61, 2003.

COSTA, M. V. Estudos Culturais e educação – um panorama. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. (org.). **Cultura, poder e educação** – um debate sobre Estudos Culturais em educação. 2. ed. Rio Grande do Sul: ULBRA, 2011, p. 107-118.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. M. H. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. *In*: BRUSCHINI, C.; HOLLANDA, H. B. (org.). **Horizontes plurais: novos estudos de gênero no Brasil**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. M. H. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. *In*: COSTA, M. V. (org.). **O magistério na política cultural**. Canoas: Ed. ULBRA, 2006.

ENDLICH, Â. M. Perspectivas sobre o urbano e o rural. *In*: SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão; WHITACKER, Arthur Magon. (Org.). **Cidade e campo: relações e contradições entre rural e urbano**. São Paulo: Expressão Popular, 2006. p. 11-31.

FARIAS, A. M. O conglomerado de aparelhos privados de hegemonia empresariais lemann e sócios na “seleção pública” de pessoas para a gestão educacional do estado do paraná. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, p. 1-27, 2023.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004

FICHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 197-223, 2001.

FICHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, 2002a.

FISCHER, R. M. B. Problematizações sobre o exercício de ver: mídia e pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 20, p. 83-154, 2002b.

FIGUEIREDO, R. M. Semiótica e discurso jurídico. **Memento - Revista de Linguagem, Cultura e Discurso**, Minas Gerais, v. 7, n. 2, p. 1-16, 2016.

FNDE. **HISTÓRICO Programa Nacional Biblioteca na Escola**. 2017. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>. Acesso em: 29 de jun. 2021.

FONTANA, M. I. Política e formação continuada de professores/as para a pesquisa na e com a escola do campo. In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 08, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-17. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt08-3918.pdf>. Acesso em: 7 de jun. 2020.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, Michael. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michael. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1971.

FOUCAULT, Michael. Sobre a história da sexualidade. In: FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

FOUCAULT, Michael. O/a sujeito/a e o poder. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica** 2ª edição revista. Tradução de Vera Portocarrero, Gilda Gomes Carneiro e Antônio Cavalcanti Maia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores/as no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

FVC. **Capa Fundação Victor Civita**. 2018. Disponível em: <https://fvc.org.br/wp-content/uploads/2018/06/caminhos-para-inovar.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2022.

FVC. **A liderança**. 2018. Disponível em: <https://fvc.org.br/fundacao-victor-civita/a-lideranca/>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

FVC. **A Fundação Victor Civita**. 2017. Disponível em: <https://fvc.org.br/fundacao-victor-civita/nossa-historia/>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

FVC. **Regulamento do prêmio educador nota 10 – 2020**. 2020. Disponível em: <https://fvc.org.br/educador-nota-10/regulamento-do-premio-educador-nota-10-2020/>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos ceffas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

GIROUX, Henry.; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. *In*: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

GIROUX, Henry. **Os professores/as como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, G. B. B. Nucleação das escolas rurais. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

HAGE, S. M. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. *In*: 29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 13, 2006, Minas Gerais. **Anais** [...]. Minas Gerais: Caxambu, 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>. Acesso em: 10 de jun. 2020.

HAGE, S. A. M.; MOLINA, M. C.; ARAÚJO, H. S. S.; ANJOS, M. P. O direito a educação superior e a licenciatura em Educação do Campo no Pará: riscos e potencialidade em sua institucionalização. **Revista Acta Scientiarum**, Maringá, v. 40, p. 1-13, 2018.

HAGE, M. S. C. Ação/formação do professor das escolas multisseriadas no município de Igarapé- Açu-PA: retratos de uma realidade. *In*: 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 08, 2013, Goiás. **Anais** [...]. Goiás: UFG, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_posteres_aprovados/gt08_posteres_aprovados/gt08_2682_texto.pdf. Acesso em: 10 de jun. 2020.

HAGE, Salomão Antonio Mufarrej . Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2022.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 68-75, 1996.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Apicure, 2016.

HENRIQUE, Ricardo; MARANGON, Antonio; DELAMORA, Michiele; CHAMUSCA, Adelaide. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: Secad/MEC, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

INEP. **Censo Escolar**. 2010. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/censo/2010/apresentacao_divulgacao_censo_2010.pdf. Acesso em: 08 de set. 2020.

INEP. **Censo Escolar**. 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 08 de set. 2020.

JANATA, N. E.; ANHAIA, E. M. Escolas/classes multiseriadas do campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, 2015.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo: identidades e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, 2011.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEBER, R.; MOTTA, V. C. Políticas educacionais neoliberais e educação do campo. In: CALDART, R. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 576-585.

LEMO, G. T. **Os saberes dos povos camponeses tratados nas práticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru-PE**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2013.

MELUCCI, Alberto. Busca de qualidade, ação social e cultura: por uma sociologia reflexiva. In: MELUCCI, Alberto. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Tradução: Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 25-42.

MIRA, M. C. **O leitor e a Banca de revista: o caso da Editora Abril, 1971, 359f**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas SP, 1997.

MONTEIRO, A. L.; NUNES, C. S. C. Formação continuada de classes multisseriadas do campo: perspectivas, contradições, recuos e continuidades. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 263–284.

MORAES, Edel; BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. Transgredindo o paradigma (multis)seriado nas escolas do campo. In: HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NASCIMENTO, T. M. C. **Bullying na escola: uma análise do discurso da mídia impressa pedagógica**, 2014, 120f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, CE, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

NELSON, C.; TREICHLER, P. A.; GROSSBERG, L. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-37.

NEVES, M. F. O método de lancaster e a memória de martim francisco. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED), Minas Gerais. **Anais [...]**. Minas Gerais: Caxambu, 2000. Disponível em: 23reuniao.anped.org.br/textos/0210t.PDF. Acesso em: 22 de abr. 2021.

NOVA ESCOLA. **Editora Abril**. Disponível em: <https://novaescola.org.br>. Acesso 10 de jun. 2021.

NOVA ESCOLA. **A escola e a vida nos rios do Amazonas**. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3571/a-escola-e-a-vida-nos-rios-do-amazonas>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

NOVA ESCOLA. **Abandono escolar**. 2014a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/tag/1341/abandono-escolar>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

NOVA ESCOLA. **As escolas e o MST**. 2014b. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8888/as-escolas-e-o-mst>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

NOVA ESCOLA. **Em uma turma multisseriada, como ensinar alunos do 4º ano ainda analfabetos?**. 2014c. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8872/em-uma-turma-multisseriada-como-ensinar-alunos-do-4-ano-ainda-analfabetos><https://novaescola.org.br/conteudo/8872/em-uma-turma-multisseriada-como-ensinar-alunos-do-4-ano-ainda-analfabetos>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

NOVA ESCOLA. **O trunfo da sala multisseriada**. 2015a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8515/o-trunfo-da-sala-multisseriada>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

NOVA ESCOLA. **Pedagogia da alternância: quando a escola é o lar**. 2015b. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3577/pedagogia-da-alternancia-quando-a-escola-e-o-lar>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

NOVA ESCOLA. **No campo, fechar é solução?**. 2016a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8715/no-campo-fechar-e-solucao>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

NOVA ESCOLA. **Como organizar o ensino em classes multisseriadas?**. 2016b. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/138/como-organizar-o-ensino-em-classes-multisseriadas>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

NOVA ESCOLA. **“É o sinal que a chuva chega no sertão”**. 2016c. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8619/e-o-sinal-que-a-chuva-chega-no-sertao>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

NOVA ESCOLA. **Autora de projeto de alfabetização em idioma indígena é educadora do ano**. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/7078/autora-de-projeto-de-alfabetizacao-em-idioma-indigena-e-educadora-do-ano-2017#:~:text=A%20professora%20Elis%C3%A2ngela%20Dell%20Armeline,do%20Pr%C3%AAmio%20Educador%20Nota%2010>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

NOVA ESCOLA. **Alunos do campo agora participam da Prova Brasil**. 2018a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4313/alunos-do-campo-agora-participam-da-prova-brasil>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

NOVA ESCOLA. **Como a diversidade pode potencializar a Educação**. 2018b. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12633/diferencas-que-ensinam>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

NOVA ESCOLA. **Como o Brasil pode aprender a valorizar o professor com uma pequena comunidade do interior**. 2018c. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12725/blog-de-alfabetizacao-como-o-brasil-pode-aprender-a-valorizar-o-professor-com-uma-pequena-comunidade-do-interior>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

NOVA ESCOLA. **No fim do dia, ser professora vale a pena**. 2019a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18573/blog-de-alfabetizacao-no-fim-do-dia-ser-professor-vale-a-pena>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

NOVA ESCOLA. **Professora transforma corpo dos alunos em suporte para Arte**. 2019b. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18404/professora-transforma-corpo-dos-alunos-em-suporte-para-arte>. Acesso em: 10 de jun. 2021.

NOSELLA, Paolo. **Educação no campo: origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: EDUFES, 2012.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, I. A. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

PACHECO, J. A. P.; MORAES, M. C. M.; EVAGELISTA, O. Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal. **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 185-199, 2001.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. *IN Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DrWKHc9xpY9X9SmwK7K6wZw/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 17 de dez.2022.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Primeira edição**. 1986. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18425/a-revista-do-professor-esta-em-transformacao>. Acesso em: 13 de jan. 2022.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Capa da Edição-274**. 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8862/edicao-274>. Acesso em: 1 de jun. 2021.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Acervo nova escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/revista-digital?tipo=nova-escola>. Acesso em: 1 de jun. 2021.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Edição 300**. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8749/edicao-300>. Acesso em: 1 de jun. 2021.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n.1, p. 27-45, 2008.

RIBEIRO, Marlene. Educação rural. In: CALDART, R. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 295-231.

RIPA, Roselaine. **Nova Escola – “a Revista de quem educa”**: a fabricação de modelos ideais de professor. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010.

ROCHA, H. O.; DIAS, I. S. A implantação da política pública compensatória: proposições e impactos do PRONERA no Estado do Maranhão via o MST. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 5, n. 1, 2012.

ROCHA, H. O. Da educação rural à educação do campo: as “velhas” lutas políticas como espaço de emergência de novos conceitos. In: I SEMINÁRIO NACIONAL SOCIOLOGIA E POLÍTICA, Paraná. **Anais** [...]. Paraná: UFPR, 2009. Disponível em: www.humanas.ufpr.br/site/evento/SociologiaPolitica/GTs-ONLINE/GT7%20online/velhas-lutas-politicas-HeliananeRocha.pdf. Acesso em: 10 de jan. 2021.

RODRIGUES, Elaine. A imprensa pedagógica como fonte, tema e objeto para a história da educação. In: COSTA, C. J.; MELO, J. J. P.; FABIANO, L. H. **Fontes e Métodos em História da Educação**. Dourados: Ed. UFGD, 2010.

ROSSATO, Geovanio.; PRAXEDES, Walter. **Fundamentos da educação do campo**: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (org.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SANTOS, J. R. **Formação de professores/as e condições de trabalho em classes multisseriadas**. Cutitiba: Appris, 2018.

SANTOS, A. P. R. **A professora ideal**: uma análise do aconselhamento e da premiação como dispositivos pedagógicos de gênero. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018a.

SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Caminhos da Educação do Campo, v. 2). p. 35-48.

SANTOS, Gilson. **Não vou sair do campo**. Disponível em: <https://www.letras.com.br/gilvan-santos/nao-vou-sair-do-campo>. Acesso em: 10 de jun. de 2021.

SILVA, L. H.; MORAIS, T. C.; BOF, A. M. A educação no meio rural do Brasil: revisão de literatura. In: BOF, A. M. (org.). **A educação no Brasil rural**. Brasília: INEP, 2006.

SILVA, J. M. M. Estudos culturais, currículo e formação de professores/as na Amazônia. **Revista Cocar**, Pará, v. 2, n. 4, p. 17-24, 2008.

SILVA, J. F.; TORRES, D. X.; LEMOS, G. T. Educação do Campo: a luta dos movimentos sociais camponeses por uma Educação Escolar específica e diferenciada. **Revista Pedagógica**, v. 14, p. 407-436, 2012.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução a teoria do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SILVA, F. D. S. S. Curso pedagogia da terra: uma análise do processo de formação de educadores do campo na Bahia. In: 37ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, GT 03, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT03-3542.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

SILVA, M. E. P. **Formação continuada de professores/as/as da multissérie: um olhar para as contribuições da autoria na produção de atividades didáticas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2019.

SILVA, H. S. A; ANJOS, M. P.; MOLINA, M. C.; HAGE, S. A. M. Formação de professores do campo frente às “novas/velhas” políticas implementadas no Brasil: r-existência em debate. In **Revista Eletrônica de Educação**, v.14,1-22, e4562146, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4562/1164>. Acesso em: 10 de jul. de 2022.

SOUZA, A. P. A. **Redes discursivas sobre os corpos infantis: a pedagogia cultural das danças midiáticas como região de constituição de subjetividades**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

SPOSITO, M. E. B. A questão cidade-campo: perspectivas a partir da cidade. In: SPOSITO, M. E. B.; WHITACKHER, A. M. (org.). **Cidade e campo: relações e contradições entre urbano e rural**. São Paulo: Expressão popular, 2006. p. 111-130.

TERUYA, T. K. Sobre mídia, educação e estudos culturais. In: MACIEL, L. S. B.; MORI, N. N. R. (org.). **Pesquisa em Educação: múltiplos olhares**. Maringá: Eduem, 2009. p. 151-165.

TORRES, D. X. **Concepções de avaliação da aprendizagem de professoras que atuam em escolas situadas em áreas rurais**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WORTMANN, M. L. C. Análises Culturais: um modo de lidar com histórias que interessam à educação. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 71-90.

ZARREF, Luiz. **Agroecologia e o MST**. 2018. Disponível em: <https://mst.org.br/2018/10/24/agroecologia-e-o-mst/>. Acesso em: 18 de jul. 2022.