



Pesquisa e Educação na Contemporaneidade: Perspectivas Teórico-Methodológicas
Caruaru, 13 e 14 de setembro de 2012

Eixo temático 8 - Educação do e no Campo e Movimentos Sociais

ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CARUARU- PE: FOCANDO DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES POR DISTRITO E NÍVEIS DE ENSINO.

**Filipe Gervásio Pinto da Silva-UFPE-CAA
Jéssica Lucilla Monteiro da Silva-UFPE-CAA**

Resumo

A presente pesquisa trata da educação do Campo no Sistema de Ensino do Município de Caruaru-PE e tem como problema: como se caracteriza Educação do Campo no Sistema de Ensino do Município de Caruaru, focando os aspectos ecológicos, econômicos e culturais do território do Campo em estudo, a organização das escolas e a distribuição dos professores por distrito e níveis de ensino? O objetivo geral é: compreender a organização da Educação do Campo do Sistema de Ensino do Município de Caruaru: focando os aspectos ecológicos, econômicos e culturais do território do Campo em estudo; a estruturação das escolas do campo e a distribuição dos professores por distrito e níveis de ensino. Foi utilizada a Abordagem Teórica dos Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos. Para a realização da Pesquisa Documental nos utilizamos da Abordagem Qualitativa. Enquanto técnica de análise foi utilizada a Análise de Conteúdo. Os resultados da pesquisa apontam para a predominância de escolas nucleadas e turmas multisseriadas, a existência de variados tipos de vínculos dos professores do referido sistema de ensino e maior concentração de docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

PALAVRAS CHAVES - Educação do Campo; Escolas do Campo, Professores

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa parte do esforço de compreender como se organiza a educação dos povos camponeses no Sistema de Ensino do Município de Caruaru-PE. A garantia de educação específica e a afirmação do campo enquanto espaço de produção de vida nos coloca diante da relevância política, pedagógica e epistêmica de investigar como organiza a Educação do Campo a partir da organização das escolas camponesas e a distribuição dos professores por distrito e níveis de ensino. A Abordagem Teórica da pesquisa são os Estudos Pós-Coloniais Latino-Americanos, uma vez que compreendemos que os territórios camponeses são marcados pela *Diferença Colonial* (MIGNOLO, 2005) enquanto forma de subordinação consolidada pela hegemonia dos espaços urbanos em detrimento das realidades camponesas. Esta relação de poder

propicia a perpetuação do poder colonial, sob forma de *Colonialidade*, que classifica os sujeitos e as suas experiências sociais (QUIJANO, 2005).

A partir da Abordagem Teórica dos Estudos Pós- Coloniais Latino- Americanos tornou-se possível compreender que o *Colonialismo* foi estabelecido mediante dois pilares interdependentes: a *Racionalização* e a *Racialização*.

Na *Racionalização* foi estabelecido um modelo de racionalidade eurocentrado que subordina as demais formas de produção de conhecimento que estejam distanciadas desse *locus* autodenominado válido.

Com a *Racialização*, esta razão dominante ganha forma no estabelecimento da categoria mental da raça responsável pela hierarquização dos sujeitos sociais por via da explicação biológica. A dominação colonial se estabeleceu sob as bases da superioridade da raça branca europeia e na consolidação de um esteriótipo de sujeito capaz de produzir conhecimentos científicos com características brancas, masculinas e europeias.

Mesmo com o processo de independência das colônias em relação às metrópoles a dominação colonial não deixou de existir, uma vez que as relações de subalternização estavam arraigadas na própria construção do tecido social e foram levadas a cabo pelos descendentes dos colonos. Esta reestruturação do poder colonial se traduziu em heranças coloniais que sustentam a *Colonialidade*, processo pelo qual o Colonizador invisível se mantém (QUIJANO, 2005). A *Colonialidade* se manifesta pelas vias do Saber, Poder e Ser segundo Quijano (2005).

Na *Colonialidade do Saber* a razão eurocêntrica é legitimada como válida e universal, inferiorizando as demais formas de pensamento. A *Colonialidade do Poder* acontece na medida em que uma raça se auto-estabelece como superior, condenando à inferiorização as raças não brancas. Estas manifestações da *Colonialidade* desembocam na internalização da subalternidade imposta na própria vida dos sujeitos afetados pela dominação colonial. Walsh(2008) sinaliza para a *Colonialidade da Natureza* que se caracteriza pela imposição das formas dos sujeitos colonizados tratarem a natureza em função do modelo eurocentrado.

Em contraposição à dominação colonial em todos os seus desdobramentos, os Estudos Pós- Coloniais surgem das lutas históricas dos Movimentos Sociais, sobretudo Indígena, Negro e Feminista. Esta Abordagem se afirma na necessidade de romper com as estruturas de poder coloniais fundantes do estado, das instituições e das relações sociais de modo amplo. Partindo da idéia de que o conhecimento é produzido a partir de

um *Locus de Enunciação*, procura desafiar as estruturas de poder estabelecidas mediante a afirmação de um *locus* diferencial (MIGNOLO, 2005). Os Estudos Pós-Coloniais tem como questionamento crucial a dependência epistêmica que se constitui como elemento fundante das relações sociais com traços coloniais. A partir da Desobediência Epistêmica, torna-se possível construir formas outras de sociedade, de conhecimento e de sujeito.

O rompimento das estruturas colonial está baseado na *Decolonialidade*, enquanto forma de resistência propositiva de novas tessituras sociais distanciadas da *Colonialidade* em seus variados eixos. (WALSH, 2008). Partindo de uma perspectiva pós-colonial ancorada na *Decolonialidade*, torna-se possível o diálogo entre as diferenças, de modo a construir modelos de sociedade outros. Assim surge a *Interculturalidade*, enquanto mecanismo que tem como pressupostos o respeito e o diálogo.

Todavia, a Interculturalidade tem ganhado espaço em duas perspectivas distintas; a *Interculturalidade Funcional* e a *Interculturalidade Crítica* (SARTORELO, 2009; WALSH, 2008). A Interculturalidade está alimentada pela oficialização da diferença, de modo que o estado uni-nacional incorpora aspectos das culturas silenciadas convenientes a uma integração à lógica do capitalismo globalizado. Na contramão dessa perspectiva, está a *Interculturalidade Crítica* que compreende que o respeito entre culturas fundamenta um diálogo que possibilite o rompimento com as estruturas de poder estabelecidas partindo da afirmação dos povos historicamente postos à invisibilidade epistêmica, política e social.

A Interculturalidade Crítica possibilita o insurgir de formas outras de produção de conhecimento válido, assim como a construção de modelos que tratem a educação como mecanismo de afirmação das diferentes culturas. Nessa trilha, nos utilizamos da Interculturalidade Crítica para compreender a Educação do Campo no Brasil, uma vez que entendemos o campo com território marcado por relações coloniais.

Ao resgatarmos contexto histórico da Educação do Campo nos períodos pré-ditatorial, ditatorial e pós-ditatorial ficou evidenciada a tensão entre duas perspectivas paradigmáticas: O Paradigma da Educação Rural e o Paradigma da Educação do Campo. No paradigma rural de educação tem-se uma educação voltada ao assistencialismo e a formação de mão-de-obra minimamente qualificada a fim de sustentar a economia agrícola. Esse modelo impõe aos sujeitos camponeses a reprodução de sua força de trabalho além de negar o campo enquanto lugar de produção de modos de vida

específicos a marca maior da educação ofertada no interior do paradigma ruralista é a descontextualização da relação entre educação ofertada e saberes do lugar a qual pertencem os seus sujeitos.(FERNANDES & MOLINA, 2004)

Em contraponto ao Paradigma Rural de educação, os Movimentos Sociais vinculados à realidade campesina tem conseguido consolidar cada vez mais o debate acerca de educação diferenciada para os povos campestinos. Esta afirmação levantada, sobretudo, pelo Movimento Por Uma Educação do Campo, influenciou na tomada de decisões em âmbito legal através de pareceres, resoluções, decretos e leis. O reconhecimento da importância do pertencimento cultural dos povos do campo aos seus territórios tem afirmado o Paradigma da Educação do Campo que se propõe a tratar das heterogeneidades do campo a partir da valorização de seus sujeitos. A Educação do Campo, nesse sentido é pensada para ser do campo e no campo, em resistência aos modelos educacionais pensados pela exterioridade (CALDART, 2004).

O espaço estratégico, embora não único, de desenvolvimento da educação nos territórios campestinos é a escola. Todavia para que haja educação que valorize os saberes produzidos desde o campo, é necessário que a Escola do campo funcione como mecanismo de afirmação cultural (ARROYO ET AL, 2004).

A escola é o espaço intervalar entre as determinações legais e as necessidades das comunidades que a integram, dessa forma as políticas educacionais e as seleções culturais operadas por meio dos currículos ganham corpo na vivência cotidiana de um projeto educacional.

Na Educação do Campo, a escola funciona como veículo de afirmação identitária que busca a romper com o modelo hegemônico urbanocêntrico que silenciou historicamente as demandas educacionais dos territórios campestinos. Tendo em conta a diferença organizativa da educação desenvolvida no campo, Hage (2010) sinaliza para a importância das discussões sobre as escolas multisseriadas e nucleadas, assim como para o modo como as políticas de transporte escolar estão intermediando as decisões sobre as políticas educacionais para a educação no campo. Entre as variadas características das salas multisseriadas estão a sua falta de infra-estrutura e formação adequada que fazem com que a multisseriação não seja mais do que diferentes seriações no mesmo espaço educativo.

Diante dessa prerrogativa reitera-se o paradigma urbano seriado. (HAGE, 2010). A Nucleação surge enquanto alternativa às salas multisseriadas e tem funcionado para

fechar muitas escolas nas comunidades campestres a fim de reunir um maior quantitativo de alunos em escolas maiores e com melhores condições de trabalho.

METODOLOGIA DO TRABALHO

Esta pesquisa foi realizada segundo a Abordagem Qualitativa, pois interessava-nos aprofundar as relações entre os dados obtidos na investigação e os seus significados (MINAYO, 2010). A partir dessa abordagem foi possível compreender as relações entre os territórios campestres e a organização das Escolas do Campo com foco na distribuição dos professores nos distritos, nas escolas e nos níveis de ensino.

Tomando como base o viés qualitativo, recorreremos a efetivação de Pesquisa Documental. Gil (2006, p. 46) ressalta que “a pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados.” A Análise Documental subsidiou o tratamento das fontes dessa pesquisa, uma vez que esta é constituída a partir de documentos a nível local e nacional.

Dessa forma os campos dessa pesquisa são a Secretaria de Educação, Esportes, Juventude, Ciência e Tecnologia de Caruaru – PE e a Legislação Nacional. A escolha dos campos de pesquisa se justifica na pertinência dos da Legislação Nacional que trata da Educação do Campo como sendo a legislação que norteia globalmente todos os processos relacionados a esta modalidade de ensino e também a organização local da Educação do Campo. Foram utilizados documentos referentes à organização das escolas campestres, quantitativo e distribuição das escolas, dos alunos e dos professores através da Secretaria de Educação, Esportes, Juventude, Ciência e Tecnologia de Caruaru – PE. Os documentos em questão são expostos na primeira tabela:

QUADRO 01 - Documentos do Sistema de Ensino do Município de Caruaru referente à Educação do Campo

Documento – Alfa/Superintendência de Política de Pessoal da Secretaria de Educação do Município de Caruaru-PE (Novembro de 2010)
Documento – Relação Nominal das Escolas em Funcionamento/ Gerência de Organização Escolar Município de Caruaru-PE, 2010.
Documento – Número de Alunos/ Matrículas por série/ Localização Sala de Aula e Turma/ Prédio a Rede Municipal de Caruaru-PE/ Gerência de Organização Escolar- Secretaria de Educação do Município de Caruaru-PE, 2011.
Documento – Número de turmas e horários de funcionamento por Escola/ Organização Escolar- Município de Caruaru-PE, 2011.

Nessa pesquisa foi feita uma Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) com o propósito de capturar, interpretar e sistematizar os significados dos documentos enfocados nessa pesquisa através de núcleos temáticos que predominam na legislação. Dentre um universo maior de documentos legais foram escolhidos os que tratassem da Educação do Campo segundo os critérios da Análise Temática.

QUADRO 02-Legislação Nacional referente à Educação do Campo

Legislação	Assunto
Parecer CNE/CEB N.º. 36 de 12 de 2001.	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Parecer CNE/CEB N.º: 21/2002 -	Solicita análise da possibilidade de reconhecimento nacional das Casas Familiares Rurais
Parecer CNE/CEB N.º: 1/2006 -	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)
Parecer CNE/CEB N.23, de 12 de Setembro de 2007.	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Parecer CNE/CEB N.3, de 18 de Fevereiro de 2008.	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
Parecer CNE/CEB N. 7, de Abril de 2010.	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Resolução CNE/CEB N. 1, de 3 de Abril de 2002.	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução nº 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.
Resolução CEE/PE Nº2 de 31 de Março 2009	Institui diretrizes, normas e princípios para a Educação Básica e suas Modalidades de Ensino nas Escolas do Campo que integram o Sistema de Educação do Estado de Pernambuco.
Resolução CEE-PE/ CEB Nº 2, de 28 de Maio de 2009.	Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.
Resolução Nº 4, de 13 de Julho de 2010.	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
Decreto 6755, de 29 DE Janeiro de 2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras

	providências.
Decreto 7352, de 4 de Novembro de 2010.	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
LEI N. 9394, de 20 de Dezembro de 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001.	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

Dentre as variadas possibilidades na Análise de Conteúdo, optamos pela Análise Temática. Essa técnica de análise acontece por meio de três etapas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados e inferências. Na primeira etapa estabelecemos os primeiros contatos com a legislação a partir do levantamento dos textos legais que tratassem da Educação do Campo. Em seguida foram escolhidos os documentos que constituiriam o corpus documental a partir das regras estabelecidas para a Análise de Conteúdo de Bardin(1977), são elas Regra da Exaustividade, Regra da Representatividade, Regra da Homogeneidade e Regra da Pertinência.

Em seguida foram estabelecidos os temas a serem tratados no corpus documental já construído, são eles: Educação do Campo, Escola do Campo, Currículo, Formação de professores e Níveis e Modalidades. Dentro desses temas foram enfocados os seguintes estruturantes: concepção, princípio, função, característica, exigência, lugar e população.

Realizada a primeira etapa da Análise de Conteúdo, procedemos à realização da segunda etapa que consistiu na codificação dos dados brutos em dados susceptíveis à análise mediante os temas e estruturantes aqui eleitos. Na terceira etapa realizamos as inferências e interpretações acerca do objeto de estudo nos pareceres, resoluções, decretos e leis à luz do referencial teórico que trata da Educação do Campo tendo como base epistemológica a Abordagem Teórica dos Estudos Pós-Coloniais Latino-americanos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Caruaru está localizado no Agreste de Pernambuco e tem 314.912 habitantes segundo os dados do IBGE. O município está dividido em quatro distritos e uma sede. O Sistema de Ensino do Município de Caruaru é responsável pela oferta de educação em 126 escolas, das quais 91 escolas estão localizadas no campo, somando um percentual de 72%. São 35 escolas no 1º distrito, 26 escolas no 2º distrito, 17 escolas no 3º distrito e 12 escolas no 4º distrito.

Os territórios campestres do referido município apresentam características diferenciadas determinadas pela localização geográfica, características ambientais,

econômicas e culturais que os colocam em diferentes posições dentro do mesmo município.

Em relação às atividades produtivas, o 1º distrito desenvolve Agricultura (Olericultura, Fruticultura e Apicultura), Pecuária(Bovinocultura) e Floricultura.No 2º Distrito existem atividades de Agricultura(mandioca, milho e feijão) e Pecuária (Bovinocultura e Caprino-ovinocultura). No 3º Distrito há também atividades de Agricultura (milho, feijão e mandioca) e Pecuária (Bovinocultura de leite, Caprinocultura e Ovinocultura). O 4º Distrito desenvolve atividades de Agricultura (milho, feijão e mandioca) e pecuária (Bovinocultura de Leite, Caprinocultura e Aves). A população atendida é de indígenas, ribeirinhos e assentados da reforma agrária.

Em relação à organização das Escolas do Campo do Sistema de Ensino do Município de Caruaru por tipos foi possível identificar que estas estão divididas em: 1) Escolas Independentes, que são instituições que possuem um quantitativo de alunos superior a cem e possuem um núcleo gestor próprio, 2)Escolas Núcleo, que são escolas com menos de cem alunos e que possuem um núcleo de gestão responsável por cinco ou mais Escolas Nucleadas, 3) Escolas Nucleadas que são escolas com menos de cem alunos, cujo núcleo gestor pertence a uma Escola Nucleada e 4) CEMEI- Centro de Educação Infantil com creche e salas de aula. A tabela abaixo ilustra o quantitativo de escolas por tipos distribuídas entre os distritos.

Tabela 01: TIPOS DE ESCOLAS DO CAMPO POR DISTRITO

Tipos Distritos	Independentes	Núcleo	Nucleada	CMEI	Total (%)
1º Distrito	07	05	23	01	36 (39,5%)
2º Distrito	08	03	14	01	26 (28,5%)
3º Distrito	02	03	12	-	17 (19%)
4º Distrito	03	01	08	-	12 (13%)
Total (%)	20 (22%)	12 (13%)	57 (63%)	02(2%)	91 (100%)

FONTES:Documento - Número de Alunos/ Matrículas por Série/ Localização Sala de Aula e Turma/ Prédio da Rede Municipal de Caruaru - PE / Gerência de Organização Escolar Secretaria de Educação do Município de Caruaru - PE, 2011. Documento – Relação nominal das escolas em funcionamento.

Os dados apontam para uma predominância do projeto de nucleação uma vez que das 91 escolas, 69 estão sob orientação desse projeto, seja como Escola Núcleo ou Nucleada. O modelo de nucleação tem sido adotado na tentativa de manutenção das turmas unidocentes, possibilitando aos alunos melhores condições de aprendizagem, bem como melhores condições de trabalho aos docentes que atuam nas áreas campesinas.

Todavia, é importante considerar que o processo de nucleação das escolas campesinas corre de par com o fechamento de inúmeras pequenas escolas que em muitas ocasiões são um dos poucos mecanismos de direitos sociais conseguidos pelas comunidades rurais. A política de nucleação implica necessariamente no deslocamento de muitos alunos para lugares diferentes dos que estavam acostumados a serem educados. Visto desse modo, a nucleação pode servir ao esfacelamento do direito à educação em virtude de determinações que pretendem unificar as realidades educacionais do campo em um único espaço (HAGE, 2011).

No Município de Caruaru há poucas Escolas Independentes, o que reforça a compreensão de que a nucleação vem sendo adotada como processo de controle social do estado sobre a educação. Hage (2011, p. 135) aponta que a nucleação “tem ocorrido predominantemente sem um diálogo com as comunidades, indicando que nem sempre se encontra subjacente à ação governamental a preocupação dos impactos dessa medida sobre as comunidades.”, o que ocasiona um processo de *Interculturalidade Funcional*.

As iniciativas do processo de nucleação correm o risco de enfraquecerem as identidades das unidades escolares do campo já que “A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (BRASIL, 2009 p. 12).

A implementação do projeto de nucleação das escolas campesinas tem relações estreitas com as atuais políticas educacionais pensadas para o transporte escolar. Com a política de transporte escolar em evidência para as escolas campesinas, muitos alunos se veem obrigados a permanecerem por longos períodos dentro dos veículos escolares em estradas e vias de acesso na maioria das vezes precárias, fazendo com que o rendimento escolar seja prejudicado.

Em relação à organização das escolas campesinas por turmas, identificamos que estas se dividem em Seriadas, Multisseriadas, Mistas e CEMEIs. Escolas Multisseriadas são aquelas que reúnem turmas com alunos de mais de uma Série/Ano na mesma sala,

Seriadas são as que têm alunos apenas de uma Série/Ano na mesma sala, Mistras são unidades que tem turmas multisseriadas e seriadas ao mesmo tempo. E CEMEIs são Centros de educação Infantil com creches e salas de aula.

Tabela 02: ORGANIZAÇÕES DAS ESCOLAS DO CAMPO POR TURMAS DISTRITO

Turmas Distritos	Multisseriadas	Seriadas	Mistas	CMEI	Total (%)
1º Distrito	24	04	07	01	36 (40%)
2º Distrito	14	05	05	01	25 (28%)
3º Distrito	11	02	04	-	17 (19%)
4º Distrito	07	01	04	-	12 (13%)
Total (%)	56 (62%)	13 (14%)	20 (22%)	02 (2%)	90 (100%)

FONTE: Documento: Relação Nominal das escolas em funcionamento; Documento : Número de turmas e horário e funcionamento por escola/ Gerência de Organização Escolar – Município de Caruaru - PE, 2011.

OBS:No documento utilizado para fazer o levantamento não constam os dados de uma das escolas Municipais.

Cerca de 84% das escolas campesinas do Sistema de ensino do Município de Caruaru são multisseriadas. Este dado, longe de ser singular ou isolado representa uma realidade presente a nível nacional nas matrículas dos alunos residentes do campo. Se em 2006 as escolas exclusivamente multisseriadas somavam 50.176 (HAGE, 2011), hoje são 71.991 estabelecimentos (SANTOS E MOURA, 2010).

A origem da Multisseriação remonta à trajetória dos professores itinerantes que ensinavam aos alunos em suas próprias casas. Todavia, esta forma de trabalho do professor itinerante começou aos poucos a sofrer modificações. Esses professores continuaram a ensinar a todas às crianças com a diferença de não mais ter de ir à casa dos alunos. Agora, a educação era ofertada em pequenas edificações, as chamadas escolas isoladas. Estas escolas isoladas posteriormente seriam substituídas pelos grupos

escolares, ambientes que tinham algumas salas com um professor para cada turma/série. (MARTINI, 2003).

As demandas da industrialização ocasionaram uma grande migração de homens e mulheres residentes do campo para o perímetro urbano. Por causa da ausência de uma grande quantidade de pessoas no campo, a multisseriação foi a adequação necessária para que a população do campo, sobretudo os povos mais afastados da sede atingissem um quantitativo mínimo de alunos a fim de obter legitimidade dos órgãos competentes na oferta de escolarização básica.

Santos e Moura (2010) conceituam a multisseriação como sendo a organização de turma com alunos de diferentes níveis de escolaridade abrigados em uma sala sob responsabilidade de um único professor. Este modelo organizativo vem sofrendo diversas críticas, sobretudo devido à precarização das instalações escolares, a falta de apoio pedagógico e dificuldade de realização do trabalho por parte dos docentes. A seriação tem sido defendida, enquanto modelo que solucionaria os problemas da multisseriação.

Porém, Hage (2010) tece a crítica à visão urbanocêntrica na qual está fundamentado o paradigma seriado de ensino. Segundo o autor, este modelo carrega as raízes da cientificidade moderna que hierarquiza as aprendizagens e conseqüentemente as séries. Diante da falta de condições de trabalho adequadas, os professores das escolas campesinas acabam por reproduzir a lógica seriada com a junção de várias turmas em um único ambiente que trabalha de maneira segregada e estanque.

A forma de organização da educação no modelo seriado sugere a aceitação e incorporação da referência urbana, o que desemboca em uma *Colonialidade do Saber*. Esta Colonialidade, na medida em que penetra no universo cultural dos sujeitos campesinos identitariamente silenciados se converte em *Colonialidade do Ser*, com uma educação que produz sujeitos alheios a sua realidade e às memórias, saberes e formas de produzir conhecimentos dos seus povos. Todavia, a multisseriação para se consolidar enquanto forma de organização que garanta qualidade à Educação do Campo deve estar orientada na superação paradigmática de métodos, conteúdos e metodologias das escolas urbanas, só assim deixará de reproduzir em uma única sala várias seriações. Nesse sentido a multisseriação é um assunto estratégico da para a organização específica das escolas campesinas que necessita de investimentos adequados.

A partir da análise realizada podemos constatar que a educação dos povos campesinos do Sistema de Ensino do Município de Caruaru-PE está também dividida

em Níveis de Ensino. Esses Níveis de Ensino são a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A tabela mostra a distribuição dos níveis de ensino por tipos de escola.

Tabela 03: QUANTITATIVO DE ESCOLAS DO CAMPO POR NÍVEIS DE ENSINO E TIPO DE ESCOLA

TIPOS NÍVEIS	INDEPENDENTES	NÚCLEO	NUCLEADAS	CEMEI	TOTAL (%)
ED. INFANTIL	-	-	02	0	04 (4%)
				2	
ANOS INICIAIS DO ENS. FUND.	01	03	37	-	41 (46%)
ANOS FINAIS DO ENS. FUND.	02	-	-	-	02 (2%)
ED. INF. ANOS INICIAIS DO ENS. FUND.	07	05	21	-	33 (37%)
ED. INF. ANOS INICIAIS DO ENS. FUND. ANOS FINAIS DO ENS. FUND.	08	-	-	-	08 (9%)
ANOS INICIAIS DO ENS. FUND. ANOS FINAIS DO ENS. FUND.	02	-	-	-	02 (2%)
TOTAL (%)	20 (22%)	08 (9%)	60 (67%)	0 (2%)	90 (100%)

FONTE: Documento - Número de Alunos/ Matrículas por Série/ Localização Sala de Aula e Turma/ Prédio da Rede Municipal de Caruaru - PE / Gerência de Organização Escolar Secretaria de Educação do Município de Caruaru – PE, 2011.

Obs. Não há dados de uma das Escolas Municipais no documento.

A Educação do campo é ofertada prioritariamente nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, havendo poucas turmas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Dessas turmas, a partir do sexto ano estão distribuídas entre as Escolas Independentes, que por sua vez são minoria no Sistema de Ensino do Município de Caruaru. Nesse sentido a educação ofertada aos povos campestres de Caruaru tem funcionado como mecanismo de expulsão dos alunos e de parte da comunidade para a sede, uma vez que existem 82 turmas de 5º Ano e apenas 11 turmas de 6º Ano.

O quantitativo de professores da sede é de 816, cerca de 68%, enquanto que os professores da área rural somam 382, equivalente a 32%. Esta discrepância se deve ao quantitativo de alunos superior da sede, além da predominância de turmas unidocentes nas Escolas do Campo. Dos 382 docentes que trabalham nas Escolas do campo, 279(73%) atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. 103 professores(27%) atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Os alunos(as) residentes no campo diminuem bastante as suas possibilidades de acesso e permanência na educação escolarizada na medida em que avançam dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental. Os dados reiteram a evidência ainda constante do caráter ruralista impregnado nas políticas educacionais pensadas para os territórios campestres no qual a educação tem a função instrumental e pragmática de formação de mão-de-obra minimamente qualificada para os sujeitos socialmente classificados como residentes de um lugar de atraso (FERNANDES E MOLINA, 2004). Mesmo com as inúmeras conquistas dos povos do campo em relação ao direito à educação, coexistem práticas que contradizem a garantia de fato do direito à educação específica. Esse processo acaba por consolidar a relação de *Colonialidade* historicamente construída entre campo e cidade.

A pesquisa identificou além do quantitativo de professores, o tipo de vínculo que estes mantêm com o Sistema de Ensino do Município de Caruaru-PE. São 94 professores efetivos por concurso, 10 efetivos por tempo de serviço, 272 com contratos temporários, 01 celetista e 05 Est, Constitucional. Chama a atenção o número de professores que atuam apenas com contrato temporário nas Escolas do Campo que representa 71%, número que ultrapassa o de professores temporariamente contratados na sede do município, 444 professores, cerca de 55%. A quantidade de professores trabalhando com contrato temporário no Sistema de Ensino do Município de Caruaru é reflexo das políticas educacionais de abandono voltadas para a realidade campestre. A defasagem relacionada à educação dos povos campestres muito se deve ao fato dos

professores não serem do campo e nem terem condições de trabalho que lhes possibilite construir identificação com a realidade campesina. Outro fator importante, em consonância com HAGE (2011) é a alta rotatividade de cargos de docência no campo tornando inoperante uma cultura docente nas Escolas do Campo.

CONCLUSÕES

Diante da análise realizada podemos evidenciar que as Escolas Campesinas representam um quantitativo significativo de unidades no Sistema de Ensino do Município de Caruaru (91 escolas). As escolas campesinas atendem a um público diferenciado com Indígenas, Ribeirinhos e Assentados da Reforma Agrária. As atividades desenvolvidas pelos povos do campo de Caruaru-PE se baseiam predominantemente em Agricultura de Grãos e Raízes, Floricultura nas áreas com maior irrigação, Pecuária de Bovinocultura, Caprinocultura e Ovinocultura.

Em relação à organização das escolas campesinas, estas são predominantemente transpassadas pela Nucleação. Esta Nucleação acontece por processos de Interculturalidade Funcional, uma vez que ocorre por meio do barateamento e da falta de diálogo com as comunidades. As turmas do Sistema de Ensino do Município de Caruaru-PE são em sua maioria Multisseriadas, o que fomenta maiores investigações a respeito tanto da consideração da Multissérie como organização específica do campo, como da sua implementação enquanto precarização das atividades pedagógicas.

Os professores da Educação do Campo representam 32% de todos os professores do Sistema de Ensino do Município de Caruaru e estão distribuídos em sua maioria nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os contratos temporários são os vínculos que dominam a educação ofertada aos povos campesinos. Esses dados identificam uma defasagem em relação às possibilidades de progressão da vida escolar no campo com qualidade em todos os níveis da Educação Básica.

Nesse sentido, embora haja avanços na garantia do direito à Educação do Campo, coexistem processos que reforçam concepções ruralistas afinadas com concepções de Interculturalidade Funcional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Escola: terra de direito. IN: ROCHA. M. I. A. Hage, S. M & **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. [L' analyse de contenu] Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CEE-PE/ CEB Nº 2, de 28 de Maio de 2009.(Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.)

CALDARTE, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. São Paulo: Expressão Popular. 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Revista Diálogo Educacional. Pontifícia Universidade Católica do Paraná Brasil, 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. IN: MOLINA, Mônica Castagna. De Jesus, Sonia Meire SantosAzevedo. **Por uma Educação do Campo – Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. v. 5. Brasília, 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Ed. Atlas S.A.2008.

HAGE. Salomão Antônio. [ET AL]. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. IN: ROCHA, M.I.A & HAGE, S. A. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MIGNOLO. Walter. **Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: la lógica de la colonialidad y la postcolonialidad imperial**. Coimbra, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** – 12. ed. – São Paulo: Hucitec, 2010.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Tarciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. IN: ROCHA, M.I.A & HAGE, S. A. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada.** Belo horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SARTORELLO, Stefano Claudio. **Una perspectiva crítica sobre interculturalidade y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas.** Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2009.

WALSH. Catherine. **Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgências político-epstémicas de refundar el Estado.** Tabula Rasa. Núm. 9, 2008.