



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

INAIARA ALVES ROLIM

**CLASSES MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO
DE SERRA DO RAMALHO/BA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA
PRÁTICA DOCENTE**

Amargosa
Março 2023

INAIARA ALVES ROLIM

**CLASSES MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO
DE SERRA DO RAMALHO/BA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA
PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação da Pesquisa realizada no programa de Mestrado Profissional em Educação do Campo, oferecido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Amargosa-BA.

Linha de Pesquisa 1: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo

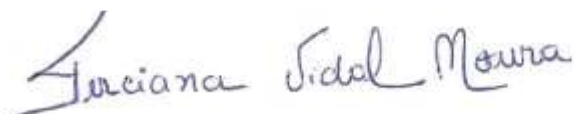
Orientadora: Terciana Vidal Moura

Amargosa
Março 2023

FOLHA DE APROVAÇÃO

CLASSES MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DE SERRA DO RAMALHO/BA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), requisito fundamental para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo, apresentada a seguinte Banca Examinadora:



Terciana Vidal Moura – Orientadora
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Doutora em Ciências da Educação, Universidade do Minho (Portugal)



Mariana Martins de Meireles – Membro interno
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Doutora em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia



Edna Souza Moreira – Membro externo
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutora em Educação, Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

R748c

Rolim, Inaiara Alves.

Classes multisseriadas nas escolas do/no campo de Serra do Ramalho, BA: desafios e possibilidades da prática docente. / Inaiara Alves Rolim. – Amargosa, BA, 2023.

162 fls.; il. color.

Orientadora: Prof. Dr. Terciana Vidal Moura.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2022.

Bibliografia: fls. 154 - 161.

Inclui Apêndice.

1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Escolas – Organização e administração. I. Moura, Terciana Vidal. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

A meus pais, Maria e José, pelo apoio e incentivo constante;
A meu noivo Laercio por me acompanhar e ajudar nessa jornada;
À minha irmã Iara pelo apoio e amizade;
Às minhas amigas Shirley, Raine, Selma, Eleni, Roseane, Sandra e Maria do Carmo;
À minha orientadora Terciana que confiou em mim para trilhar esse caminho;
Às minhas eternas professoras Edna, Isaura e Elis que com muita generosidade contribuíram
com a construção de minha identidade de professora campesina e pesquisadora;
Àqueles que se disponibilizaram a participar e contribuir com essa pesquisa e possibilitaram a
escrita desse trabalho;
Aos povos do campo, pois Educação do Campo é direito e não esmola!

AGRADECIMENTOS

Nesses dois anos de muito estudo, pesquisa, esforço e empenho, agradeço àqueles que foram basilares nesse processo. Assim, expresso minha gratidão a Deus em primeiro lugar, pela oportunidade de cursar o Mestrado Profissional em Educação do Campo, pelos recursos para empreender essa jornada e pelas pessoas especiais que encontrei nessa caminhada.

Minha gratidão à minha família, em especial à minha mãe e minha irmã, pelo apoio constante, pela confiança e incentivo nos momentos de fraqueza e insegurança. Ao meu noivo Laercio, que sempre me incentivou a estudar e me ajudou nos momentos de desânimo.

Meu agradecimento especial à minha orientadora querida Terciana Vidal Moura, por me orientar com tanta dedicação e paciência. Nos momentos de ansiedade, sempre me deu o apoio necessário, deixando seus momentos de descanso para me ajudar a superar os obstáculos e dificuldades na pesquisa. Mais que uma orientadora, foi uma verdadeira amiga.

Gratidão à toda equipe do PPGEDUCAMPO pela disponibilidade em nos acolher e responder aos nossos questionamentos, que não foram poucos durante esse percurso em momento de pandemia.

Agradeço às amigas maravilhosas que conquistei durante o período de realização do mestrado, em especial a Mari, minha companheira de jornada. Às minhas amigas Raine, Sandra e Eleni pelo incentivo constante e pelas palavras encorajadoras.

Aos meus professores da graduação, Edna, Isaura, Luiz e Josias, que foram essenciais no meu processo de formação acadêmica e que contribuíram significativamente com meu processo de construção de conhecimento e ingresso nos estudos sobre a Educação do Campo.

Meu agradecimento especial à Secretaria Municipal de Educação de Serra do Ramalho, que além do apoio para realização da pesquisa, ofereceu suporte para visita às escolas e colocar em prática o Projeto de Desnucleação das escolas do campo; aos professores de classes multisseriadas participantes da pesquisa, aos moradores da comunidade, e às diretoras das escolas que aceitaram participar e contribuir com a pesquisa.

ROLIM, Inaiara Alves. Classes Multisseriadas nas Escolas do/no Campo de Serra Do Ramalho/BA: desafios e possibilidades da prática docente. Dissertação de Mestrado. - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou realizar uma reflexão a respeito dos desafios e possibilidades da prática docente no chão das classes multisseriadas, assim como analisar as condições de funcionamento dessas classes para delinear estratégias de ensino que contemplem a diversidade nesse contexto de ensino. Nesse percurso, buscamos traçar caminhos que possibilitem entrever ações para potencializar a prática pedagógica dos professores de classes multisseriadas e diminuir os desafios que estes encontram no cotidiano da sala de aula. De abordagem qualitativa e do tipo pesquisa participante, essa investigação foi desenvolvida com professores de classes multisseriadas das escolas do campo do município de Serra do Ramalho/BA e parte da seguinte questão: Quais os principais desafios e as possibilidades de atuação pedagógica no contexto das classes multisseriadas na escola do campo? O objetivo central da pesquisa foi identificar e analisar os principais desafios e as possibilidades de atuação pedagógica no contexto das classes multisseriadas na escola do campo. E teve como objetivos específicos: descrever as possibilidades pedagógicas de atuação do professor nas turmas multisseriadas da escola do campo por meio da valorização da cultura campesina; analisar como acontece o trabalho pedagógico nas salas de turmas multisseriadas na escola do campo, identificando os desafios implícitos nesse processo; e discutir a respeito de estratégias que contemplem a diversidade que compõe as turmas multisseriadas. Para a geração de dados, foram utilizados a observação com registro em diário de campo, a entrevista, o questionário online, com o objetivo de obter uma visão geral sobre a concepção dos professores e o contexto das classes multisseriadas no município, e a análise documental. Nesse estudo, as classes multisseriadas são problematizadas não do ponto de vista negativo, mas do ponto de vista do acesso ao direito à educação e permanência na escola na comunidade onde os sujeitos residem. Desse modo, esta pesquisa evidenciou que há a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre as classes multisseriadas para desconstruir a visão negativa criada em torno delas e que sua existência é fundamental para manter a escola campesina na comunidade do estudante. No que se refere à atuação dos professores, ficou evidente que, mesmo enfrentando, diariamente, desafios para atuarem em classes marcadas pela heterogeneidade e diversidade, há possibilidades de superação dos mesmos por meio do planejamento e trabalho coletivo dos professores.

Palavras-chave: Educação do Campo. Classes Multisseriadas. Prática Pedagógica. Serra do Ramalho.

ABSTRACT

This research aimed to reflect on the challenges and possibilities of teaching practice in multigrade classes, as well as to analyze their working conditions to outline teaching strategies that could better embrace the diversity noticeable in this context. From that standpoint, we intended to trace paths to enhance the pedagogical practice of multigrade class teachers and reduce the barriers they encounter in the classroom's daily life. By using a qualitative approach and a participatory research type, we developed this investigation with teachers of multigrade classes from rural schools in the municipality of Serra do Ramalho/BA, which starts from the following question: What are the main challenges and possibilities of pedagogical action in the context of multigrade classes in rural schools? Thus, the research's central objective was to identify and analyze the main challenges and possibilities for pedagogical action, especially in multigrade classes in rural schools. Besides that, the specific objectives were: to describe the pedagogical alternatives teachers may have in multigrade classes of country schools through the valorization of the peasant culture; to analyze how the pedagogical work takes place in the multigrade classrooms in countryside schools, by identifying the implicit difficulties within this process; and discuss strategies that address the characteristic diversity of multigrade classes. For data generation, we used observation through a field diary, interview, an online questionnaire - to obtain an overview of the teachers' conception and the context of multigrade classes in the municipality - and documental analysis. This research problematizes multigrade classes not from a negative point of view but from the position of access to the right to education and permanence in the school belonging to the community where the subjects live. Therefore, this investigation showed that further studies on multigrade classes are crucial to deconstruct the stereotypes created around them and that their existence is essential to maintain the peasant school within the student community. Concerning the teachers' performance, it was evident that, even facing daily challenges to work in classes marked by heterogeneity and diversity, there are possibilities of overcoming them through planning and collective work.

Key-words: Rural Education. Multigrade Classes. Pedagogical Practice. Serra do Ramalho.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQI	Custo Aluno Qualidade Inicial
EMITec	Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
IF BAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
PPP	Projeto Político Pedagógico
GPT	Grupo Permanente de Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Conselho de Educação Básica
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CEFFA	Centro Familiar de Formação por Alternância
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
FNDE	Fundação Nacional de Educação e Desenvolvimento
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade Inclusão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNRA	Plano Nacional de Reforma Agrária
PROCAMPO	Programa de apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PEC	Programa de Emenda à Constituição
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MAPA	Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
PACTO/PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNERA	Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste.
SUDESUL	Superintendência do Desenvolvimento da Região Sul
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Infraestrutura das escolas urbanas e do campo	22
Quadro 2 – Pareceres, Resoluções e Decretos que normatizam a Educação do Campo	30
Quadro 3 – Curso e Programas no âmbito da Educação do Campo	32
Quadro 4 – Trajetória sócio-histórica da Escola Rural brasileira	45
Quadro 5 – Percentual de Estudantes, Turmas, Professores e Escolas por tipo de turma nos anos de 2007, 2010, 2014 e 2018 (anos selecionados).	48
Quadro 6 – Estimativa de escolas, alunos e/ou professores de turmas multisseriadas em alguns países, com indicação de ano e fonte dos dados	54
Quadro 7 – Proporção de classes multisseriadas em diferentes países	59
Quadro 8 – IDEB do Ensino Fundamental do município de Serra do Ramalho/BA	93
Quadro 9 – Sistematização dos procedimentos iniciais da pesquisa	97
Quadro 10 – Quantitativo de alunos do campo e da cidade no período de 2015-2021	108
Quadro 11 – Quantitativo de escolas fechadas e nucleadas no período de 2015-2019	109
Quadro 12 – Escolas desnucleadas em Serra do Ramalho/Ba em 2022	114
Quadro 13 – Comunidades e etapas das escolas com turmas multisseriadas	120
Quadro 14 – Quantitativo de alunos de escolas multisseriadas no período de 2015-2023....	121
Quadro 15 – Perfil dos professores que atuam nas Classes Multisseriadas no município de Serra do Ramalho/BA	129
Quadro 16 – Principais desafios de atuação pedagógica no contexto das turmas multisseriadas	132
Quadro 17 – Organização do planejamento pedagógico e metodologias para atuação nas aulas nas classes multisseriadas	133
Quadro 18 – Elementos necessários para melhorar o trabalho pedagógico e o funcionamento das escolas com classes multisseriadas	141
Quadro 19 – Possibilidades de atuação nas classes multisseriadas das escolas campesinas de Serra do Ramalho	143
Quadro 20 – Como os professores se sentem atuando em classes multisseriadas?	145
Quadro 21 – Avaliação nas classes multisseriadas	146

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do Município de Serra do Ramalho/BA	91
Figura 2 – Placa de fundação do Projeto PEC'SR.....	106
Figura 3 – Comemoração do Dia das Mães na primeira escola de Serra do Ramalho.....	118
Figura 4 – Escola Castro Alves na década de 80.....	119
Figura 5 – Relação das características entre a Educação do Campo e a Educação Rural	136

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – CONSTRUÇÕES TEÓRICAS SOBRE O TEMA	21
1.1 Educação do Campo: breve histórico	21
1.2 Políticas Públicas da Educação do Campo	28
CAPÍTULO 2 – CLASSES MULTISSERIIDAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO	40
2.1 O nascimento das Classes Multisseriadas no Brasil: breve contextualização	42
2.2 Reflexões sobre as Classes Multisseriadas e as experiências no âmbito internacional	50
2.3 As classes multisseriadas como resistência ao fechamento e nucleação de escolas do campo: estratégias para a materialização da educação campesina	61
2.4 Formação de professores do campo e o fazer docente em classes multisseriadas	73
2.5 Prática pedagógica em classes multisseriadas: desafios e possibilidades	82
CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS	89
3.1 Contexto da pesquisa	90
3.1.1 Breve histórico de Serra do Ramalho.....	90
3.1.2 Espaço da pesquisa.....	94
3.1.3 Participantes da pesquisa.....	97
3.2 Procedimentos e instrumentos da pesquisa	97
3.3 Cuidados éticos	101
3.4 Análise e tratamento dos dados	102
CAPÍTULO 4: NA TRILHA DAS CLASSES MULTISSERIIDAS: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS E FORTALECENO AS ESCOLAS DO CAMPO	105
4.1 A construção da Educação do Campo no município de Serra do Ramalho: a desnucleação das escolas campesinas e o fortalecimento das classes multisseriadas	105
4.2 As Classes Multisseriadas em Serra do Ramalho: breve percurso histórico	117
4.3 A centralidade da escola do/no campo para os estudantes campesinos	123
4.4 Atuação dos professores de Serra do Ramalho em classes multisseriadas	128
4.5 Superando desafios e construindo novos caminhos para a atuação em classes multisseriadas	136
4.6 Vivências dos professores de Classes Multisseriadas: conhecimentos construídos na prática	142
5 PRODUTO EDUCACIONAL	149

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	151
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	162

INTRODUÇÃO

Não vou sair do campo/Pra poder ir pra escola
Educação do campo/É direito e não esmola
(GILVAN SANTOS, 2006).

Evoco para meu texto o sentimento de Santos (2006), porque a canção representa meu lugar de fala, minha ligação com o campo¹, com a natureza e com os conhecimentos produzidos pelos sujeitos que vivem nesse espaço. Venho de uma terra distante, sou filha de Maria e José e nasci em São Paulo no ano de 1983, mas, enquanto ainda era muito novinha, mudamo-nos para a terra de meus pais no sertão do Ceará. Nessa terra, passei os primeiros anos de minha infância; morava com minha família em um sítio e tinha na natureza o meu parque de diversões, um mundo onde criava minhas aventuras e explorava seus mistérios.

Como um pássaro, sentia-me livre para pairar por aquela paisagem que, embora cinza na grande parte do ano, adornava um espaço de possibilidades. Adorava brincar com meus amigos, com meus primos, brincar de casinha dentro do curral. Como vivíamos em uma terra com períodos de chuvas bem determinados, as brincadeiras na chuva e no açude eram as mais esperadas. Mas nem tudo era brincadeira, e os momentos sérios vinham na figura da escola, materializada na imagem da diretora, a qual passava nas casas, montada em um cavalo, para fazer a matrícula das crianças. Aquela figura me assustava: uma mulher enorme montada em um cavalo me dava calafrios. Sempre que ela aparecia em minha casa, no início de cada ano, eu me escondia e chorava para não ir à escola dela. Meus pais nunca me levaram para o grupo escolar nessa época, e só frequentei a escola algum tempo depois, sob circunstâncias que me desagradaram.

Aos sete anos de idade, meu mundo se partiu. Meu pai resolveu nos levar para a cidade de São Paulo para morar próximo aos irmãos, e a mudança foi drástica. A cidade grande, com seu movimento e barulho ensurdecedor, em contraste com a calma do sertão, me assustava. O canto dos pássaros deu lugar às buzinas, e o marasmo das pessoas do sítio foi substituído pelo “corre-corre” das pessoas da cidade. Como resultado, eu chorava pelas pessoas e por tudo que havia ficado para trás. Fui matriculada em uma escola, e, dessa vez, não foi possível me esquivar dos estudos. Não foi fácil me adaptar, mas com o passar do tempo, passei a gostar dos achados que os livros me possibilitavam e descobri que a leitura era meu lazer; sem sair do lugar eu podia conhecer outros lugares e criar outros mais, assim como aprender coisas novas.

¹ Para evitar repetições, as expressões campo e campesino são usadas como sinônimos no texto.

Dois anos depois nos mudamos novamente, dessa vez para a região sul da Bahia. Fomos morar em uma cidade pequena rodeada por fazendas de cacau. A imensidão das fazendas e da mata me fascinou. Nessa região, eu me reencontrei e passei a viver os melhores dias de minha infância e início da adolescência. Aos finais de semana, ia ficar na fazenda do pai de uma amiga. Lá eu podia correr à vontade, tomar banho de rio, tirar fruta do pé e me empanturrar de cacau. Foi um contraste enorme entre o sertão cearense e o mar de verde do sul baiano. Mas, em ambos os casos, poder ter contato com a terra, com a natureza e com os animais fazia-me muito bem. Percebi muito cedo que é no campo onde encontro a mim mesma. Entretanto, devido a questões relacionadas a trabalho, após quatro anos morando no sul da Bahia, nos mudamos para Feira de Santana. Nessa cidade ficamos por dois anos, levando uma vida simples.

Passados mais dois anos, mudamos-nos para uma região rural do município de Bom Jesus da Lapa. Nesse novo ambiente, passei a viver numa pequena vila rodeada de plantações de banana e outras frutas. Como não havia escola de Ensino Médio nessa comunidade, eu ia estudar na cidade, em Bom Jesus da Lapa. O trajeto até a cidade não era fácil, pois era cansativo sair de casa todos os dias às 17 horas e chegar às 23 horas em um ônibus velho o qual, muitas vezes, corria o risco de atolar na época da chuva devido aos pneus muito lisos. Apesar dos desafios, sempre fui persistente e concluí o Ensino Médio com louvor.

Ao terminar a educação básica, me vi diante de outro desafio comumente enfrentado pelas pessoas que vivem no campo: cursar a faculdade. Após me dedicar para a prova do vestibular, ingressei na Universidade do Estado da Bahia – UNEB para cursar Pedagogia. Como não há políticas públicas que garantam o acesso das pessoas ao nível superior, precisei ir morar na cidade para poder estudar. Entretanto, algum tempo depois, devido a desafortunados acontecimentos e percalços, perdi a matrícula e fui jubilada. Essa desventura não me desanimou, prestei vestibular novamente, passei e voltei para o curso de Pedagogia. Dessa vez, tinha certeza que ser professora era meu objetivo, pois nesse meio tempo eu havia passado no concurso para professores do município de Serra do Ramalho.

Mais uma vez, estava diante de outro desafio: estudar à noite e trabalhar durante o dia. Agora já não era uma adolescente cheia de incertezas, mas uma professora do campo atuando em duas escolas, uma de anos iniciais do Ensino Fundamental, situada em uma comunidade de Serra do Ramalho, e outra de Ensino Médio, localizada na vila próxima à minha casa. A atuação nas escolas não me possibilitava morar na cidade, pois precisava estar muito cedo na escola, e como o governo não oferece transporte escolar para os estudantes do ensino superior, a alternativa que encontrei para estudar foi utilizar a moto para ir à faculdade. Foi uma época que exigiu resiliência e perseverança; enfrentei o calor abrasante do asfalto na época da seca, o

perigo do trânsito, os temporais na época das chuvas e um acidente devido aos animais soltos no asfalto. Todos os dias eram 60 km de desconforto. Mas não desanimei frente aos desafios, ao contrário, pois a prática em sala de aula nas escolas do campo me fez descobrir minha identidade docente, e os anos que passei na UNEB foram magníficos. A cada tema novo me sentia mais motivada a conhecer mais e a estudar a respeito de outros assuntos. A pesquisa me seduzia, e assim passei a me preparar para continuar estudando.

O componente curricular “Educação do Campo” revelou novos horizontes e me ajudou a encontrar meu objeto de estudo: a Educação do Campo e seus sujeitos. Atuando como professora em escolas camponesas durante o dia e tendo que ir à noite para a universidade, de moto, senti a necessidade de investigar e discutir, em meu trabalho de conclusão de curso, a respeito dos processos formativos e dos desafios que os professores do campo enfrentam. Esse trabalho foi o início de outros. Um ano após a conclusão do curso de Pedagogia, ingressei no curso de Especialização em Educação do Campo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano. Nessa época, em decorrência de minha atuação no Ensino Médio, meu objeto de estudo foi a cultura juvenil. Meu trabalho de conclusão teve como objetivo investigar se a cultura juvenil é contemplada ou não no contexto da proposta e prática pedagógica do Ensino Médio.

O ingresso na Especialização em Educação do Campo, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, evidenciou as fragilidades que permeiam o modelo educacional das escolas do meio rural, ao mesmo tempo em que possibilitou conhecer e compreender os aspectos teóricos, legais e históricos que caracterizam a Educação do Campo. Ao longo da história do nosso país, a Educação do Campo tem sido marginalizada e deixada à deriva, as políticas públicas não atendem as especificidades de uma educação básica para o campo e os governos tratam a educação do povo camponês como política compensatória. Nesse cenário excludente, a educação camponesa vem sendo pensada dentro dos paradigmas e pressupostos urbanos, deslocadas das reais necessidades dos sujeitos do campo.

Com o objetivo de dar continuidade aos meus estudos acadêmicos, em 2017, passei a tentar o ingresso no Mestrado em Educação do Campo, entretanto, não consegui ingressar nas duas primeiras tentativas. Em 2019 ingressei no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC e prossegui com os estudos sobre o contexto da educação que se desenvolve no campo. Na escola onde atuo funcionava, desde o ano de 2006, o EMITec no turno noturno, e a maioria dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da escola continuava estudando à noite. Nesse contexto, o fato de viver e atuar como professora nas escolas do campo fez surgir a necessidade de pesquisar a respeito do mundo juvenil.

Compreendo a escola como um dos espaços onde acontece parte do processo de socialização dos jovens e, também, como um ambiente de construção de “relações sociais entre sujeitos envolvidos – alunos, professores, funcionários, pais – que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias (...)” (DAYRELL, 2007, p. 1118). Assim, estudar a respeito de como as experiências e expectativas de formação dos jovens são tratadas no ambiente escolar é uma estratégia para desenvolver um trabalho pedagógico que contemple as especificidades dessa categoria da sociedade.

Cursar o mestrado da UESC fortaleceu meu desejo em cursar o Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB, pois o interesse em aprofundar meus estudos na área da Educação do Campo está profundamente ligado à minha trajetória pessoal e profissional. O meu processo de escolarização aconteceu em escolas urbanas, entretanto, vivo e trabalho na área rural há muitos anos. Durante minha graduação em Pedagogia, com a disciplina Educação do Campo, percebi como os povos do campo ficam sempre em segundo plano no âmbito das políticas públicas e como, muitas vezes, sofrem discriminação por parte da população urbana. Assim, a consciência da invisibilidade do povo do campo na esfera política e minha vivência e experiência na escola desse espaço foram determinantes para definir a Educação do Campo como minha área de estudo.

Minha ligação com as temáticas inerentes à prática pedagógica nas escolas do campo e relacionadas às especificidades da Educação do Campo se justifica porque iniciei a atuação na escola do campo desde 2005 em uma escola de Ensino Médio, no meio rural de Bom Jesus da Lapa/BA, quando ainda estava na faculdade. Iniciei como professora substituta, e nos anos posteriores, como professora contratada durante 11 anos. No ano de 2006, passei em um concurso público e comecei a atuar em uma escola do campo do município de Serra do Ramalho/BA nos anos finais do Ensino Fundamental, estando lá até o ano de 2020. No início do ano de 2021, passei a atuar na Coordenação Pedagógica de Educação do Campo, Classes Multisseriadas e Educação de Jovens e Adultos, momento em que tive maior percepção de que as práticas pedagógicas não vão ao encontro das especificidades dos sujeitos do campo. Diante disso, surgiu o desejo de pesquisar e entender não apenas o conceito da Educação do Campo, mas também compreender a dinâmica e a complexidade que envolve o processo de ensino e aprendizagem das escolas do meio rural, em especial a realidade das classes multisseriadas e os desafios e possibilidades da prática pedagógica nessas turmas, no município de Serra do Ramalho – BA, onde atuo há 16 anos, e que possui uma configuração eminentemente agrária.

Embora a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – 9394/16 proponha, em seu Art. 28, uma nova ideia de educação do povo do campo, que respeite todas as particularidades que existem

neste espaço de formação, sendo obrigatória a adaptação de um currículo diferenciado para a realidade do campo, o município de Serra do Ramalho ainda não possui estratégias e diretrizes construídas especialmente para as escolas do meio rural. Por outro lado, o município deu um passo importante tanto no que diz respeito à construção de proposta pedagógica específica para a Educação do Campo e as Classes Multisseriadas, quanto no que se refere à formação para professores que atuam nesse espaço.

Nesse estudo, as classes multisseriadas são problematizadas não do ponto de vista negativo, mas do ponto de vista do acesso ao direito à educação e à permanência na escola na comunidade onde os sujeitos residem. Desse modo, pretende-se delimitar um espaço de desconstrução da visão negativa criada em torno das classes multisseriadas e evidenciar a função social da escola e da educação campesina no processo de emancipação do homem e da mulher do campo. Ainda, esse estudo também se volta para os professores que atuam em turmas multisseriadas, visto que eles podem ser agentes tanto de transformação quanto de manutenção dos valores capitalistas que excluem as classes populares do processo de produção.

Tendo em vista que a discussão sobre a Educação do Campo ainda é recente na proposta pedagógica do município de Serra do Ramalho/BA, este plano de trabalho pretende discutir com os professores do campo meios de delinear práticas pedagógicas os quais contemplem as especificidades das classes multisseriadas. Dessa forma, espera-se que, nesse processo, os professores sejam capazes de perceber a escola do campo enquanto um ambiente de formação humana, política e social de seus estudantes. Nesse percurso, buscamos traçar caminhos que possibilitem entrever ações para potencializar a prática pedagógica dos professores de classes multisseriadas e diminuir os desafios que estes encontram no cotidiano da sala de aula.

Nesse contexto, esta pesquisa teve como objetivo central identificar e analisar os principais desafios e as possibilidades de atuação pedagógica no contexto das classes multisseriadas na escola do campo. Este objetivo desdobra-se em três objetivos específicos, que são: descrever as possibilidades pedagógicas de atuação do professor nas turmas multisseriadas da escola do Campo por meio da valorização da cultura campesina; analisar como acontece o trabalho pedagógico nas salas de turmas multisseriadas na escola do campo, identificando os desafios implícitos nesse processo; discutir a respeito de estratégias as quais contemplem a diversidade que compõe as turmas multisseriadas; e construir um livro com foco nas práticas exitosas que os professores têm desenvolvido nas classes multisseriadas. Essa pesquisa, portanto, parte da compreensão de que há uma necessidade urgente em construir práticas pedagógicas que dialoguem com as especificidades da Educação do Campo e que contribuam

para que as classes multisseriadas colaborem com o desenvolvimento e sobrevivência da escola campesina.

A realidade nos mostra que as escolas do campo sofrem com a imprecisão histórica das políticas educacionais. O abandono dos governantes, somado à falta de conhecimento das pessoas sobre seus direitos sociais favorecem o descaso e a falta de comprometimento da esfera governamental em investir na educação do povo do campo. Assim, ao longo do tempo, os gestores vêm deixando de garantir escolas com infraestrutura adequada, materiais didáticos e pedagógicos, profissionais habilitados para atuar nesse espaço e políticas públicas que garantam o acesso e a permanência dos estudantes na escola em sua comunidade.

Nessa perspectiva, essa investigação nasce do interesse pessoal da pesquisadora, pois o fato de atuar como professora em classes multisseriadas numa escola do meio rural fez surgir a necessidade de pesquisar sobre os desafios e possibilidades da prática docente nessas classes. Refletir sobre a organização do trabalho pedagógico das classes multisseriadas no contexto do desmonte das políticas públicas para o povo campesino e sobre a ausência de uma proposta do município que seja construída junto com os sujeitos do campo faz surgir, também, uma indagação se a escola e a Educação do Campo estão cumprindo sua função social, entendida como: elevação do pensamento crítico; acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, contextualizado com a realidade; formação cidadã e para o mundo do trabalho.

Nessa direção, este estudo é relevante socialmente e alinha-se com a proposta do Mestrado Profissional em Educação do Campo porque busca evidenciar a importância de uma educação diversificada para a população do campo e a ruptura do processo de invisibilização social histórica dos povos desse espaço. Levando-se em conta que os homens, as mulheres, os jovens, as crianças e os idosos do campo vem sendo lesados em seus direitos básicos, há a necessidade de contribuir com a desconstrução da imagem desses sujeitos como ingênuos, coitados e incapazes de construir novos conhecimentos. Fato que, muitas vezes, leva ao surgimento de uma educação fragilizada e dispensada de qualquer forma, sem coerência com sua realidade e sempre ofertada de maneira compensatória.

Tendo em vista que a existência de classes multisseriadas é uma realidade das escolas do campo do município de Serra do Ramalho/BA, um estudo profundo sobre esse tipo de organização de turmas é necessário para fortalecer a luta contra o fechamento e nucleação de escolas, uma vez que os governantes usam as classes multisseriadas como desculpa para retirar os alunos de sua comunidade e levá-los para escolas distantes de suas casas. Isso ocorre porque essas classes são concebidas como prejuízo à aprendizagem dos estudantes e são comumente associadas às mazelas que marcam as escolas localizadas no campo, sem levar em consideração

que a precariedade que cerca essas escolas é fruto da ausência da atuação do estado nas comunidades camponesas.

Dessa forma, essa pesquisa aponta para a necessidade de fortalecer a escola camponesa e de qualificar a prática docente nas classes multisseriadas por meio de uma melhor formação para os professores que atuam em escolas do campo, os quais necessitam desenvolver um planejamento adequado com as especificidades das classes multisseriadas da escola desse espaço. Assim, esta investigação buscou descrever as características das classes multisseriadas e os desafios que essa configuração de turmas impõe à prática docente, assim como compreender qual o papel da escola do campo no processo de formação dos sujeitos dessa realidade.

Para a construção da discussão sobre os desafios de atuação docente nas classes multisseriadas com foco nas possibilidades da prática pedagógica nesse contexto, a pesquisa foi de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa participante. Para a geração de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: a observação com registro em diário de campo; a entrevista; o questionário com os demais professores da rede, com o objetivo de ter uma visão geral sobre a concepção dos professores e sobre o contexto das classes multisseriadas no município; e a análise documental.

Dessa forma, essa dissertação está organizada da seguinte forma: Introdução, com apresentação da autora e os caminhos que levaram ao surgimento do tema; Capítulo 1: Construções teóricas sobre o tema, onde é feita uma reflexão sobre o histórico da Educação do Campo, uma análise sobre as Políticas Públicas da Educação do Campo e uma discussão a respeito da Educação do Campo e das Classes Multisseriadas como estratégias para a materialização da educação camponesa; Capítulo 2: Classes Multisseriadas e o direito à Educação do Campo, onde apresentamos um breve histórico das classes multisseriadas, refletimos sobre elas como resistência ao fechamento e nucleação de escolas do campo, realizamos uma discussão sobre a formação de professores e o fazer docente em classes multisseriadas, bem como uma análise sobre a função social da escola do campo; Capítulo 3: Aspectos metodológicos, no qual apresentamos a metodologia de pesquisa com a descrição dos caminhos trilhados para a geração de dados, o contexto da pesquisa, os participantes, a análise de dados e os cuidados éticos durante a pesquisa; Capítulo 4: Na trilha das classes multisseriadas: construindo conhecimentos e fortalecendo as escolas do campo, em que realizamos uma discussão a partir da visão dos participantes da pesquisa a respeito do fenômeno estudado, e como estes vem desenvolvendo sua prática nas turmas multisseriadas; Capítulo 5: Produto Educacional, apresentamos uma descrição do produto que será apresentado como

contribuição da pesquisa. Em seguida, apontamos algumas considerações, construídas a partir da revisão de literatura, sobre o tema em estudo e sobre os resultados do questionário. Por fim, apresentamos as referências dos autores que embasaram a construção teórico-metodológica dessa investigação; e, nos apêndices, trazemos o Termo de Autorização da Pesquisa enviado aos diretores das escolas, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido enviado aos participantes da pesquisa, o questionário e a entrevista com os professores de três escolas camponesas do município de Serra do Ramalho. Em suma, essa pesquisa desenvolveu-se a partir da compreensão da necessidade de afirmação da Educação do Campo.

CAPÍTULO 1 – CONSTRUÇÕES TEÓRICAS SOBRE O TEMA

Neste capítulo são apresentados o enfoque teórico a respeito das especificidades da escola e da educação do meio campesino, a apresentação do histórico da Educação do Campo no Brasil e as políticas públicas para a educação desse espaço. A discussão teórica evidencia o trajeto percorrido pela educação dos povos do campo ao longo da história, as políticas educacionais desenvolvidas, bem como as mudanças que aconteceram na sociedade e as reivindicações dos movimentos sociais do campo, fatores que exigiram uma transformação cada vez maior no modelo educacional das escolas do campo, no sentido de contemplar as especificidades socioculturais das pessoas desse espaço.

1.1 Educação do Campo: breve histórico

A Educação do Campo da forma como conhecemos é fruto de uma longa trajetória de lutas empreendidas pelos movimentos sociais, em especial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST. Entretanto, ainda se leva para o campo um modelo de escola que pouco contribui para o desenvolvimento dos povos campesinos. Isso porque, durante muito tempo, o modelo de educação oferecido a estudantes do campo foi copiado do modelo de educação urbano, revelando descaso e subordinação da cultura e dos valores do campo aos costumes urbanos. O campo é, então, vítima de preconceito e estigmatização, sendo concebido como um lugar de atraso, onde vivem pessoas ingênuas e rudes. Coelho (2011, p. 136) discute que

(...) Nas primeiras constituições, a educação rural nem sequer foi mencionada nos textos constitucionais. Só nas primeiras décadas do século XX é que ela aparece, com o objetivo de conter o movimento migratório e elevar a produtividade do campo. As escolas implantadas no campo só contribuíram para reforçar essa imagem. Escolas com pedagogias bancárias, importadas da cidade: currículo, calendário, cartilha e professor.

Ao longo da história a Educação do Campo tem sido marginalizada e deixada em segundo plano na agenda governamental, e as poucas políticas públicas voltadas para o campo não atendem as especificidades de uma educação básica para esse espaço. Além disso, o Estado trata a educação do povo campesino como política compensatória, cujo objetivo é minimizar carências nas condições de vida das camadas populares da sociedade. Nesse cenário excludente, a Educação do Campo vem sendo pensada dentro dos paradigmas e pressupostos urbanos, deslocados das reais necessidades do homem, da mulher, das crianças, dos jovens e dos adultos do meio rural. Nessa perspectiva, a educação reivindicada pelos movimentos sociais e por militantes da Educação do Campo para o povo campesino é contrária ao modelo educacional

rural que perdurou por muito tempo no Brasil. Organizada a partir de uma ideologia excludente e de uma visão estereotipada de homem e de mulher do campo, a educação rural sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (anônimo) (LEITE, 2002, p. 14).

Portanto, historicamente, o processo de escolarização dos sujeitos do campo tem ficado em segundo plano nas políticas públicas de educação. O quadro 1 ilustra a discrepância entre os bens, os serviços e os materiais fornecidos para as escolas urbanas e do meio rural no estado da Bahia e no Brasil.

Quadro 1 – Infraestrutura das escolas urbanas e do campo

Localização	Escolas urbanas		Escolas do meio rural	
	Bahia	Brasil	Bahia	Brasil
Acessibilidade				
Escola com Acessibilidade	40% (2.297 escolas)	53% (45.005 escolas)	15% (1.155 escolas)	18% (9.524 escolas)
Dependências com Acessibilidade	63% (3.618 escolas)	73% (61.988 escolas)	38% (2.925 escolas)	42% (22.223 escolas)
Sanitário com Acessibilidade	100% (5.743 escolas)	99% (84.066 escolas)	18% (1.386 escolas)	22% (11.641 escolas)
Alimentação				
Alimentação fornecida	100% (5.743 escolas)	99% (84.066 escolas)	100% (7.698 escolas)	100% (52.913 escolas)
Água filtrada	97% (5.571 escolas)	98% (83.217 escolas)	91% (7.005 escolas)	88% (46.563 escolas)
Dependências				
Sanitário dentro da escola	93% (5.341 escolas)	99% (84.066 escolas)	97% (7.467 escolas)	92% (48.680 escolas)
Biblioteca*	32% (1.838 escolas)	41% (34.815 escolas)	12% (924 escolas)	15% (7.937 escolas)
Cozinha	96% (5.513 escolas)	98% (83.217 escolas)	93% (7.159 escolas)	93% (49.209 escolas)
Laboratório Informática	30% (1.723 escolas)	45% (38.212 escolas)	10% (770 escolas)	14% (7.408 escolas)
Laboratório Ciências	8% (459 escolas)	15% (12.737 escolas)	1% (77 escolas)	2% (1.058 escolas)
Sala de Leitura	24%	31%	9%	11%

	(1.378 escolas)	(26.324 escolas)	(693 escolas)	(5.820 escolas)
Quadra de Esportes	35% (2.010 escolas)	47% (39.910 escolas)	14% (1.078 escolas)	16% (8.466 escolas)
Sala da Diretoria	69% (3.963 escolas)	85% (72.178 escolas)	34% (2.617 escolas)	38% (20.107 escolas)
Sala de Professores	65% (3.733 escolas)	79% (67.083 escolas)	25% (1.925 escolas)	29% (15.345 escolas)
Sala de Atendimento Especial	21% (1.206 escolas)	34% (28.871 escolas)	7% (539 escolas)	9% (4.762 escolas)
Serviços				
Água tratada (rede pública)	98% (5.628 escolas)	94% (79.820 escolas)	48% (3.695 escolas)	32% (16.932 escolas)
Água poço artesiano	3% (172 escolas)	8% (6.793 escolas)	22% (1.694 escolas)	33% (17.461 escolas)
Água de Cacimba	2% (115 escolas)	3% (2.547 escolas)	26% (2.001 escolas)	24% (12.699 escolas)
Água de fonte de Rio	0% (0 escolas)	0% (0 escolas)	10% (770 escolas)	13% (6.879 escolas)
Água inexistente	0% (0 escolas)	0% (0 escolas)	3% (231 escolas)	6% (3.175 escolas)
Energia Elétrica (rede pública)	100% (5.743 escolas)	100% (84.915 escolas)	96% (7.390 escolas)	89% (47.093 escolas)
Energia Elétrica (Gerador)	0% (0 escolas)	0% (0 escolas)	0% (0 escolas)	3% (1.587 escolas)
Energia Elétrica (Outros)	1% (57 escolas)	0% (0 escolas)	1% (77 escolas)	1% (529 escolas)
Sem energia elétrica	0% (0 escolas)	0% (0 escolas)	3% (231 escolas)	6% (3.175 escolas)
Esgoto (rede pública)	75% (4.307 escolas)	71% (60.290 escolas)	12% (924 escolas)	9% (4.762 escolas)
Esgoto (Fossa)	27% (1.551 escolas)	31% (26.324 escolas)	81% (6.235 escolas)	78% (41.272 escolas)
Esgoto inexistente	1% (57 escolas)	1% (849 escolas)	7% (539 escolas)	14% (7.408 escolas)
Lixo com coleta periódica	99% (5.686 escolas)	85% (72.178 escolas)	46% (3.541 escolas)	38% (20.107 escolas)
Lixo (Queima)	1% (57 escolas)	1% (849 escolas)	53% (4.080 escolas)	59% (31.219 escolas)
Lixo (Joga em outra área)	1% (57 escolas)	1% (849 escolas)	4% (308 escolas)	8% (4.233 escolas)

Lixo	9%	15%	10%	14%
Reciclagem	(517 escolas)	(12.737 escolas)	(770 escolas)	(7.408 escolas)
Lixo (Enterra)	0%	0%	4%	7%
	(0 escolas)	(0 escolas)	(308 escolas)	(3.704 escolas)
Lixo (Outros)	17%	46%	11%	18%
	(976 escolas)	(39.061 escolas)	(847 escolas)	(9.524 escolas)
Tecnologia				
Internet	94%	95%	55%	51%
	(5.398 escolas)	(80.669 escolas)	(4.234 escolas)	(26.986 escolas)
Banda Larga	79%	82%	38%	36%
	(4.537 escolas)	(69.630 escolas)	(2.925 escolas)	(19.049 escolas)
Equipamentos				
Aparelho DVD	55%	65%	43%	40%
	(3.159 escolas)	(55.195 escolas)	(3.310 escolas)	(21.165 escolas)
Impressora	70%	73%	46%	41%
	(4.020 escolas)	(61.988 escolas)	(3.541 escolas)	(21.694 escolas)
Parabólica	15%	17%	13%	14%
	(861 escolas)	(14.436 escolas)	(1.001 escolas)	(7.408 escolas)
Copiadora	36%	45%	13%	16%
	(2.067 escolas)	(38.212 escolas)	(1.001 escolas)	(8.466 escolas)
Retroprojektor / Projektor	7%	19%	2%	5%
	(402 escolas)	(16.134 escolas)	(154 escolas)	(2.646 escolas)
TV	79%	88%	60%	54%
	(4.537 escolas)	(74.725 escolas)	(4.619 escolas)	(28.573 escolas)

Fonte: INEP (2021). Disponível em: <https://qedu.org.br/uf/29-bahia/censo-escolar/infraestrutura>. Construção da autora, 2023.

Os dados apresentados chamam a atenção para as diferenças existenciais entre as escolas do campo e da cidade. Fica evidente que as escolas localizadas na área urbana possuem melhores condições básicas, como saneamento, água, luz, destino do lixo e infraestrutura predial, com maior número de laboratórios, quadra de esportes e banheiros. No âmbito acessibilidade, podemos perceber que embora a política de educação inclusiva seja amplamente discutida nos municípios baianos, as escolas do campo ainda não estão totalmente adaptadas para receber estudantes com dificuldades de locomoção. Com relação aos espaços da escola destinados a pesquisa, ao estudo, a atividades lúdicas e ao atendimento especial, como Biblioteca, Laboratório de Informática, Laboratório de Ciências, Sala de Leitura, Quadra de Esportes e Sala de Atendimento Especial, é possível perceber que as escolas do meio rural precisam de maiores investimentos para garantir ao estudante desse espaço o acesso aos conhecimentos produzidos cientificamente e para a construção de seus próprios saberes. Além disso, não há investimentos e nem a efetivação de políticas públicas para esse espaço no que tange a oferta de serviços como a água tratada (rede pública) e a coleta periódica de lixo, assim como a disponibilização de internet e de equipamentos.

Dessa forma, os dados mostram que as escolas localizadas no meio rural ainda não são compreendidas pelo poder público como espaço de formação de sujeitos, uma vez que a escola campesina está para além da educação formal e tradicional. As escolas do campo necessitam de estrutura, de materiais e de serviços que possibilitem o trabalho com as questões de fortalecimento da identidade campesina, com a organização social dos sujeitos do campo, com a cultura local, com a produção na terra, no intuito de construir resistência para que as pessoas do campo tenham a opção de escolher entre ficar ou sair do campo.

Nesse contexto, os movimentos sociais lutam, então, contra a precarização da escola e da educação campesina, em prol do reconhecimento da cultura do povo do campo e das pessoas desse espaço como sujeitos de direitos. A educação que os movimentos sociais exigem é uma educação que faça o campesino sentir orgulho de suas origens, conceba a terra não como lugar laborioso, mas como espaço onde planta seu sustento e sua história, ao mesmo tempo em que mostra outras realidades e lhe dá uma oportunidade de escolha entre ficar e partir. A respeito da importância da atuação dos movimentos sociais na discussão em torno da Educação do Campo, Arroyo (2004, p. 68-69) coloca que

estamos querendo vincular educação com o movimento social, o que significa isso? Significa que acreditamos que a educação se tornará realidade no campo somente se ela ficar colocada ao movimento social. Mais ainda, acreditamos que o próprio movimento social é educativo, forma novos valores, nova cultura, provoca processos em que desde criança ao adulto novos seres humanos vão se constituindo.

Os movimentos sociais buscam uma educação para além da internalização de conhecimentos, pois reivindicam uma concepção de educação que permeie todo o fazer do homem do campo, que seja imanente à população campesina, que esteja presente no cotidiano dessa população e que agregue sua cultura. A educação que nasce no seio dos movimentos sociais é diferenciada porque exige o cumprimento dos direitos do povo do campo. “O movimento social é mais exigente porque nos situa no terreno dos direitos, nos leva a vincular educação com saúde, cooperação, justiça, cidadania” (ARROYO, 2004, p. 72).

Assim, muitos são os desafios a serem enfrentados e vencidos para que se faça uma educação de qualidade no campo: de um lado, o desinteresse das políticas públicas em investir na educação do campo, e do outro, as dificuldades de acesso às escolas do campo, a falta de preparação do educador em lidar com a cultura do sujeito do campo e a estrutura física e administrativa da escola rural. Arroyo (2007, p. 158) diz que

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e

educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar de atraso, do tradicionalismo cultural.

Essa visão contribui para que os serviços que chegam ao campo sejam precários e realizados por profissionais sem laços culturais com o povo campestre. Esse cenário pouco contribui para que os professores construam laços com as pessoas e venham a se identificar com o modo de vida e com a cultura do campo, bem como não estarão aptos a compreenderem e atuarem junto aos campestres na resolução dos problemas locais. Essa realidade constitui um desafio para o desenvolvimento de um trabalho que propicie a integração entre os saberes locais e os conhecimentos institucionalizados por parte do aluno.

Mesmo em face da luta dos movimentos sociais pelo reconhecimento da especificidade da educação dos povos do campo, só foi a partir da década de 1990 que se começou a pensar numa educação direcionada para os sujeitos do meio rural, construída ‘com’ e não ‘para’ os povos desse espaço. Assim, o conceito de Educação do Campo ainda é novo e está em processo de construção e de afirmação junto ao poder público e a sociedade. Ele nasceu durante a realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), no ano de 1997. Ao conceituarem a Educação do Campo, os movimentos envolvidos na luta por uma educação básica desse espaço objetivavam alcançar uma educação de qualidade que agregasse os saberes, a cultura, os valores e as crenças dos sujeitos do campo, estando em consonância com Caldart (2008, p. 12) quando discute que

O conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. Para nós o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente. No debate teórico, o momento atual não nos parece ser o de buscar ‘fixar’ um conceito, fechá-lo em um conjunto de palavras: porque isso poderia matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender, abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso.

Assim, conforme Caldart (2008), a construção do conceito da educação campestre envolve um amplo processo que consiste na luta pela valorização da cultura e da identidade dos povos do campo, tendo na educação um meio para alcançar novos horizontes e caminhos, isto é, partindo de um projeto pedagógico feito com os sujeitos campestres, agregando todas as vivências dos atores dessa história e buscando situar a educação dentro da realidade histórica dos sujeitos do campo. A Educação do Campo, portanto, caracteriza-se como algo próprio do povo do campo, construída dentro de uma complexa e significativa rede de saberes passados de geração em geração. Desse modo, as escolas do campo exigem uma

Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (CALDART, 2004, p. 13).

Nessa perspectiva, a educação do povo campesino pressupõe um modelo educacional que forme sujeitos conscientes de seus direitos, de seu papel na sociedade e no mundo e que tenham orgulho de sua cultura e identidade. Uma educação que contemple o homem do campo em sua diversidade. Também, esse conceito nascente não visa a permanência dos jovens no campo, mas objetiva abrir novos horizontes e oferecer possibilidades de escolha sobre onde querem construir a sua história, se no campo ou na cidade. Inerente a essa discussão está a reivindicação por escolas com estrutura física, materiais e recursos para que os profissionais da educação possam desenvolver um trabalho mais dinâmico e prazeroso com os alunos do campo.

Nessa direção, a Educação do Campo envolve amplo processo que consiste na luta pela valorização da cultura e da identidade do povo do campo, tendo na educação um meio para alcançar novos horizontes e caminhos mais amplos, rumo à construção de um projeto de desenvolvimento sustentável de campo. Partindo de um projeto pedagógico feito pelo e para o povo do campo, agregando todas as vivências dos atores dessa história, busca-se situar a educação dentro da realidade histórica dos sujeitos desse espaço e não mais uma educação apenas para constar nos autos ou garantir votos.

E para materializar a garantia de direitos e uma educação efetivamente para os povos do campo, é necessário que os professores os quais atuam nas escolas do campo integrem um processo formativo “atrelado à defesa de Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) emancipadores nas escolas do campo, considerando as histórias de vida, memórias, construção coletiva, lutas por reconhecimento identitário e novas forma de coesão social [...]” (BICALHO; CARDOSO, 2019, p. 205). Isso porque a formação para a emancipação humana embasa-se na construção da identidade individual e, coletivamente, na centralidade do conflito de conceitos e ideias, tendo como direcionamento o sentimento de pertencimento e de identificação a um contexto social e suas especificidades.

Na visão de Munarim (2011, p. 30), quando se refere à Educação do Campo, esta significa, em primeiro lugar, “um território de cidadania que vem sendo construído e disputado tanto no âmbito das práticas pedagógicas quanto no das políticas públicas ou da relação Estado e sociedade civil organizada”. Na construção política do conceito de território, Fernandes (2006) caracteriza-o como espaço apropriado por uma determinada relação social que o produz e o mantém a partir de relações de poder. Nesse sentido, ao abordar a relação Estado e sociedade

e as relações sociais, o território campesino ultrapassa a dimensão geográfica e precisa ser pensado nas suas especificidades culturais, sociais, simbólicas e espaciais. Pensada sob essa perspectiva, a Educação do Campo revela a sua complexidade, mas esse conceito relacional é necessário devido ao fato de ser concebida como espaço de luta, de formação de identidades e de militância na reivindicação de formação política dos sujeitos do campo. A construção identitária do povo do campo pressupõe o reconhecimento desse povo como sujeito, ator de sua história e, como tal, possuidor de direitos.

Nesse cenário de luta em defesa da construção de um projeto de Educação do Campo, é preciso levar em conta que, nas comunidades campesinas, a escola representa muito mais que uma unidade de ensino; ela se apresenta, também, como um símbolo cultural, pois, na maioria das comunidades, ela é lugar de realização de atividades coletivas, onde se consolidam laços de solidariedade e participação. Fernandes (2014, p. 125) aponta que “a proposta dos movimentos sociais intenciona construir uma política que amplie o sentido da educação [...] politicamente identificado como Educação do Campo”. Essa luta tem gerado muitos desafios e põe em evidência a exclusão social dos povos do campo, a insuficiência didático-pedagógica dos processos de formação de professores, a carência da infraestrutura escolar, do transporte, dos materiais didáticos e recursos físicos, da merenda, entre outros.

Incertezas que decorrem da falta de maiores investimentos do governo na educação dos sujeitos do campo, conforme apontado nos dados do quadro 1, levam ao esfacelamento do processo de aprendizagem dos alunos, fazendo com que seja comum encontrarmos um grande número deles com baixo desempenho escolar, com evasão da escola e com distorção idade-série. É possível perceber, também, um processo de ensino bancário, que se constitui “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2017, p. 80). Entretanto, no projeto de Educação do Campo reivindicado pelos movimentos sociais, o saber não pode ser doado, mas valorizado, e as práticas docentes são delineadas de maneira a oportunizar a construção de novos conhecimentos.

1.2 Políticas Públicas da Educação do Campo

As funções administrativa, legislativa, judicial e função de governo exercidas pelo Estado na sociedade têm sofrido significativas transformações no decorrer do tempo. Se entre os séculos XVIII e XIX seu objetivo primordial era promover a segurança pública e defender suas fronteiras de ataques externos (LOPES; AMARAL, 2008), com o processo de democratização no século XX, que traz consigo a defesa das ideias de liberdade, de igualdade perante a lei, de direitos individuais e de legalidade institucional, o papel do Estado ganha novas

configurações e atribuições, entre elas a promoção do bem-estar da sociedade. O nascimento da concepção de estado de bem-estar social enxerga o Estado como a instituição que tem por obrigação organizar a economia de uma nação e prover aos cidadãos o acesso a serviços básicos como saúde, educação e segurança.

Na visão de Poulantzas (2000), o Estado é compreendido como uma relação social que configura “a condensação material e específica de uma relação de forças entre classes e frações de classes” (p. 148). Nesse sentido, ao defender a natureza classista do Estado, Marx (1993, p. 98) afirma que o “[...] Estado não é mais do que a forma de organização que os burgueses necessariamente adotam, tanto no interior como no exterior, para garantir recíproca de sua propriedade e de seus interesses”. No entendimento dos autores, o Estado burguês, portanto, não exerce seu poder apenas em favor da população ou de um povo, mas, antes de tudo, desenvolve suas ações em consonância com a expansão e consolidação do sistema econômico capitalista (AFONSO, 2001).

Nessa mesma direção, Gramsci (2000, p. 331) aponta que o Estado é “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém não só seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados”. Nessa direção, o autor entende que o Estado configura-se também como espaço de manutenção e afirmação dos valores da classe dominante, ao mesmo tempo em que procura administrar as demandas das classes menos favorecidas, o que revela uma ambiguidade no papel do Estado dentro da sociedade.

Entretanto, mesmo em face ao papel ambíguo do Estado e da sua relação intrínseca com as classes dominantes, a ele compete desenvolver uma gama de ações em áreas como a saúde, a educação, o meio ambiente, a moradia, entre outros aspectos relacionados à esfera social. E para promover ações que coincidam com o bem-estar social, os governos criam e implementam políticas públicas. “Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real” (SOUZA, 2003, p. 13).

As políticas públicas se traduzem nas ações desenvolvidas pelo Estado para garantir a efetivação de direitos que estão previstos em leis e na Constituição Federal, resultam da necessidade de ações que garantam o direito da população ao bem-estar social, com a garantia de oportunidades iguais para todos os cidadãos através da distribuição de renda e da prestação de serviços públicos como saúde e educação. Nessa perspectiva, as Políticas Públicas para a Educação nascem da demanda social em busca da oferta, do acesso e da permanência do estudante na escola.

Com relação às políticas públicas para a Educação do Campo, o respeito às especificidades da Educação do Campo é fortalecido na Lei de Diretrizes e Base (LDB) 9.394/96, no Artigo 28, que estabelece as seguintes normas para a educação no meio rural:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Embora ainda se refira ao povo camponês como “população rural”, nesse artigo é possível vislumbrar muito do que é reivindicado pelos movimentos sociais para a educação do campo, pois aborda as singularidades do camponês desde os conteúdos curriculares e metodologias, até a organização escolar e construção de uma prática pedagógica alinhada ao trabalho do meio rural. Dessa forma, a atuação dos movimentos sociais contribuiu com a criação, em 1998, da Articulação Por uma Educação do Campo, que se encarregou de promover ações pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Essa articulação teve conquistas como a realização de duas Conferências Nacionais Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998 e 2004, e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003. Nessa direção, a partir dessa articulação, foram criados pareceres, resoluções e decretos que normatizam a Educação do Campo, como evidencia o quadro a seguir.

Quadro 2 – Pareceres, Resoluções e Decretos que normatizam a Educação do Campo

PARECERES, RESOLUÇÕES E DECRETOS	ANO	DESCRIÇÃO
Parecer n. 36	4 de dezembro de 2001	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Resolução CNE/CEB n. 1	3 de abril de 2002	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo
Parecer CNE/CEB n. 1	2 de fevereiro de 2006	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)
Parecer CEB/CNE n. 23	12 de setembro de 2007	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo

Parecer CNE/CEB n. 3	18 de fevereiro de 2008	Reexame do Parecer CNE/CEB n. 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo
Resolução CNE/CEB n. 2	28 de abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo
Decreto n.º 7352	4 de novembro de 2010	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA
Resolução PDDE Água FNDE n. 32	13 de agosto de 2012	Dispõe sobre o Programa PDDE Água. Orientações Operacionais para garantir abastecimento de água em condições apropriadas para o consumo humano e/ou esgotamento sanitário em escolas públicas
Resolução FNDE n. 36	21 de agosto de 2012	Dispõe sobre o PDDE Campo. Destina recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução n. 7, 12 de abril de 2012
Resolução /CD/FNDE n. 45	20 de novembro de 2013	Dispõe sobre os critérios para a utilização de veículos de transporte escolar adquiridos no âmbito do Programa Caminho da Escola
Decreto n.º 12.960	27 de março de 2014	Altera a Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, 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

O quadro evidencia uma realidade contraditória no âmbito da Educação do Campo. Por um lado, na prática, as escolas do campo e seus sujeitos sofrem com a escassez de materiais, pouco investimento na infraestrutura das escolas, corte de recursos, ausência de formação docente para os professores que atuam nas escolas campesinas, dentre outros aspectos. Por outro, no âmbito legal, as lutas dos movimentos sociais obtiveram muitas conquistas ao longo da década de 90 e anos posteriores, situando a Educação do Campo na agenda das políticas públicas. Nessa direção, frutos dessas lutas e com base na LDB 9394/96, surgiu, em 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). No ano de 2001, foi elaborado o Parecer n. 36/2001, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse parecer, ao discutir sobre o processo de exclusão a que estiveram expostos, por muito tempo, os povos do meio rural, defende que o “campo, [...] mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamiza a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2013, p. 267). O quadro a seguir mostra o curso e os programas criados para a educação campesina.

Quadro 3 – Curso e Programas no âmbito da Educação do Campo

Programa	Ano	Descrição
Escola Ativa	(1997/2007) coordenado pela SECADI/MEC	Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão; realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo; fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica.
Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária – Pronera	Portaria n. 10/1998	Oferecer educação formal aos jovens e adultos beneficiários do Programa Nacional de Reforma Agrária (PNRA), em todos os níveis de ensino e áreas do conhecimento; melhorar as condições de acesso à educação do público do PNRA; e proporcionar melhorias no desenvolvimento dos assentamentos rurais por meio da formação e qualificação do público do PNRA e dos profissionais que desenvolvem atividades educacionais e técnicas nos assentamentos. (BRASIL, 2010).
		Destinado à formação de docentes aptos a lidar com jovens e adultos no seu processo de

Pedagogia da Terra	Criado em 1999 – contexto do PRONERA	escolarização e em relação com as questões da terra. Esses docentes são preparados para atender às demandas específicas de cada região ou assentamento onde a reforma agrária ainda está em pauta, dentro dos princípios pedagógicos do Movimento (DANTAS, 2015).
Programa de apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo – PROCAMPO	Criado pelo Ministério da Educação no ano de 2007, por iniciativa da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)	Surge por meio de parcerias com as instituições públicas de ensino superior e objetiva oferecer as condições necessárias de execução e fortalecimento das Licenciaturas em Educação do Campo, além de viabilizar a criação e implementação desses cursos regulares nas instituições públicas de ensino superior de todo o país. Integra ensino, pesquisa e extensão, valorizando temáticas que sejam significativas para autonomia e reconhecimento das populações campestres (BICALHO, 2017).
Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo	Lançado em 2011	Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades (MEC, 2011).
Escola da Terra	2013	É um programa do Ministério da Educação para a formação continuada de professores em serviço em escolas do campo. Todas as atividades formativas são realizadas por universidades públicas, mediante adesão.

Fonte: elaboração da autora (2021).

O Programa Escola Ativa durou uma década (1997/2007), sendo coordenado pela SECADI/MEC “com recursos resultantes de acordo entre o Banco Mundial e o Brasil, representado pelo MEC, que, para administrá-lo, cria o Fundo de Desenvolvimento da Escola – Fundescola” (RIBEIRO, 2011, p. 26). O programa estendeu-se pelas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Para superar as lacunas de algumas ações governamentais no âmbito da Educação do Campo, em 16 de abril de 1998, foi instituído, por meio da Portaria n. 10/1998, o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária – PRONERA, do então Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Segundo Molina e Antunes Rocha (2014, p. 229), o objetivo geral do PRONERA é “promover a educação nos assentamentos de Reforma Agrária, estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais utilizando metodologias específicas para o campo”.

Na luta por uma formação de professores do campo, temos o curso de graduação intitulado “Pedagogia da Terra”, que nasce a partir de iniciativas dos movimentos sociais junto ao PRONERA. É um curso presencial e ministrado no sistema de alternância, em que os alunos passam períodos de três meses na faculdade (denominado tempo escola) e três meses nos assentamentos (chamado de tempo comunidade). Para Molina e Antunes Rocha (2014, p. 230),

ao longo desses 15 anos, desde sua criação, cerca de 200 mil trabalhadores rurais se escolarizaram nos diferentes níveis de ensino: da alfabetização à conclusão dos ensinos fundamental e médio, aos cursos técnicos e profissionalizantes e aos cursos superiores.

Desse modo, as ações do PRONERA deram um sentido diferente à educação para as populações do campo. Ao promover a formação de professores dentro do espaço de atuação, contribuí para a afirmação da cultura e dos saberes desse povo, o que faz com que o processo de aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos ganhe significado. Ainda no que concerne às conquistas no âmbito da Educação do Campo, a partir de 2007, é estruturado o Programa de apoio à formação superior em licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, objetivando apoiar a sistematização de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior nacionais. A primeira experiência dessa política pública foi realizada na Universidade Federal de Minas Gerais, na Universidade de Brasília, na Universidade Federal da Bahia e na Universidade Federal de Sergipe. Isso mostra que a luta dos movimentos sociais e das entidades civis em prol da construção de uma nova concepção de educação do campo fortaleceu-se e ganhou forma ao longo do tempo. Por meio dessas reivindicações, a compreensão de que o povo do campo tem direito a uma educação diferenciada, pautada na sua cultura, e que traduza os modos de vida e de construir conhecimento do camponês, alcançou a esfera política.

Com isso é possível perceber que nos últimos anos a Educação do Campo vem ganhando mais espaço nos planos políticos devido às reivindicações que os movimentos sociais têm realizado para que ela seja compreendida como um todo, deixando de lado uma concepção arcaica do camponês e do trabalhador rural. Com relação à Educação do Campo, percebeu-se a ausência ou a ineficiência de políticas públicas para a escolarização no meio rural, e notou-se que a preocupação com esta modalidade de ensino vem sendo demonstrada há pouco mais de uma década, como resultado de reivindicações e de uma ação conjunta das entidades, movimentos sociais e sindicais do campo pressionando o Estado, com o objetivo de proporcionar à população desse espaço uma educação de qualidade.

Entretanto, a criação de uma legislação para a educação dos povos do campo não vem garantindo a continuidade de iniciativas e projetos para as escolas camponesas, pois em 2016

há um agravamento no investimento, já pouco, para a Educação do Campo, por meio das medidas contidas na Proposta de Emenda à Constituição – PEC 241 (ou 55/2016) apresentada por Michel Temer com o propósito de reduzir os gastos sociais durante 20 anos. A limitação de gastos impedirá o cumprimento das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação – PNE, entre elas, a efetivação da educação obrigatória para todos os jovens entre 4 e 17 anos, o estabelecimento do CAQ/CAQI (Custo aluno qualidade/Custo aluno qualidade inicial) e a valorização do magistério da educação básica como política obrigatória em todo o território nacional.

No processo de desarticulação das políticas voltadas para as classes populares, no que se refere ao povo campestre, o Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, em encontro realizado em Brasília no dia 11 de abril de 2019, reaviva a denúncia do fechamento de escolas rurais e chama a atenção para os prejuízos que esse fenômeno pode acarretar para os estudantes desse espaço. No ano de 2011, o MST lançou uma campanha contra o fechamento de escolas no campo brasileiro, nomeada “Fechar escola é crime”, apontando o fechamento de 24 mil escolas no campo, entre 2002 e 2010. O que correspondia ao fechamento de 3 mil escolas por ano, o que já era uma barbaridade.

Mônica Molina, professora da UnB e uma das organizadoras do encontro do FONEC, afirma que “a mudança política no cenário brasileiro representa uma ameaça à continuidade destas iniciativas, seja por conta do discurso ideológico dos atuais governantes, seja por questões objetivas, de constrangimento financeiro”². Ameaça essa que revela a existência de uma intenção política implícita de desconstruir a compreensão dos povos do campo como sujeitos de direitos, e, para reforçar essa ideologia no imaginário da sociedade, a mídia tem empreendido ações que objetivam demonizar o movimento sem-terra no sentido de descreditar suas reivindicações diante da população em geral.

Para mascarar a ideologia por trás do fechamento das escolas, o governo alega a questão do orçamento insuficiente, do corte de gastos e de insuficiência de fundos para financiar as políticas educacionais para os povos do meio rural. No cerne desse discurso, o fechamento/nucleação das escolas rurais e o traslado de seus estudantes para outras comunidades apresentam-se como meio para economizar recursos no transporte escolar e na merenda, assim como em outros aspectos. Segundo pesquisas de Paulo Alentejano e Tássia Cordeiro, no período de 1997 a 2018, a Bahia foi o estado do Nordeste que mais fechou escolas

² Revista online Brasil de Fato. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/11/fechamento-de-escolas-rurais-e-tema-no-forum-nacional-de-educacao-do-campo/>

do campo, com 12.815 mil escolas fechadas. A esse respeito, já em 1999, Arroyo (1999, p. 42-43) apresentava preocupação com o fechamento das escolas e a nucleação e escreveu:

A solução me parece que não é tirar as crianças de seu lugar e levá-las para outro lugar. A famosa nucleação de escolas. (...) Porque a escola tem que estar vinculada às raízes de suas vivências, de sua família, de sua experiência completa. A escola tem que estar colada às raízes mais imediatas das vivências de infância. Não podemos fazer da escola uma espécie de supermercado. A questão é que a educação fundamental, se estiver colada ao cotidiano da vivência das crianças, tem que estar no lugar onde a criança vive, se produz e reproduz. Criar escolas-núcleo, distantes dos espaços de vivência da criança, desarraigada, tira da raiz.

A preocupação de Arroyo dialoga com Kremer (2011) ao evidenciar que a escola é fundamental enquanto eixo agregador que favorece a sobrevivência da vida “em comunidade”. O fechamento da “escola da comunidade” provoca um abalo nas referências das pessoas que ali vivem, gerando o sentimento de que seu local de vivências está sendo violado e acabando aos poucos. O que reforça que a escola não é apenas uma instituição de ensino, mas espaço onde confluem vivências, experiências e modos diversos de ver e viver o mundo. Observamos que não havendo cuidado com a questão das identidades dos estudantes, não há a preocupação com a oferta de uma formação ampla a qual contemple as demandas desses sujeitos. De acordo com Boff (1999, apud KREMER, 2011, p. 182), “educar é um compromisso intenso com o cuidado, o descuido significa excluir a possibilidade humana de existir e de ser”. A retirada de políticas públicas e de programas voltados ao campo e às suas populações culmina com o enfraquecimento desse povo enquanto organização social e consciente de que é possuidor de direitos.

Ato contínuo no desmanche das políticas voltadas para a Educação do Campo foi observado por meio do Decreto n.º 9465, de 2 de janeiro de 2019, com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Segundo informações no portal eletrônico da Andifes, a criação da SECADI está vinculada ao objetivo de “contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental”. E promovia ações no campo de “Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais”. Segundo Taffarel e Carvalho (2019, p. 87),

as medidas ultra neoliberais adotadas pelo Ministério da Educação, desde a posse do ex-capitão reformado, Jair Messias Bolsonaro, por apresentar conduta inadequada frente as normas institucionais do Exército Brasileiro, estão atuando na linha de transformar a educação em uma mercadoria e

colocar todo o sistema educacional sujeito a lógica perversa do empresariamento (FREITAS, 2018; NEVES, 2002), a lógica do capital (MARX, 1983).

Essa ação do Estado brasileiro se configura como um retrocesso no âmbito dos direitos educacionais e se constitui como uma medida que vai contra o reconhecimento, o respeito e a valorização da diversidade sociocultural, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão de centenas de estudantes de diversas comunidades tradicionais e de classes populares no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Guimarães (2018, p. 624), “importa notar, todavia, que não se trata simplesmente de menos Estado, mas de uma determinada configuração de Estado que assegure as condições de (re)produção do capital”, assim como, da ideologia conservadora, em que a educação bancária e de caráter assistencialista é suficiente para a educação dos menos favorecidos financeiramente e residentes no campo.

Nesse contexto, o governo Bolsonaro, empossado em 2019, também tomou medidas governamentais, via Ministério da Educação, que retirou conquistas e direitos do povo camponês, “contribuindo para a destruição de forças produtivas, destruindo o trabalhador, suas condições de existência, seus sistemas de proteção do trabalho alienado, assalariado, destruindo seus meios de produção e reprodução da vida” (TAFFAREL; CARVALHO, 2019, p. 88). Nesse cenário aconteceu também a desarticulação do PRONERA. O governo Bolsonaro publicou no dia 21 de fevereiro de 2020 o Decreto 10.252/2020, que altera a estrutura regimental do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Mais do que alterar a estrutura regimental e de cargos, o Decreto altera profundamente as competências do órgão. A autarquia deixa de ter competências de formulação. Toda a política agrária fica subordinada à formulação do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento – MAPA, em especial, a destinação das terras públicas, a seleção de famílias para assentamentos de Reforma Agrária, bem como a normatização e formação de grupos para elaboração de estudos de identificação e demarcação de terras remanescentes de quilombos.

No contexto da extensão de políticas empreendidas pelo INCRA, esse Decreto extinguiu a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, que era responsável pela gestão do PRONERA. Após 20 anos de sua criação, a extinção do programa significa perder o lugar político para elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de educação para o povo camponês do Brasil. Analisando o percurso desse programa desde 2016 até o ano de 2020, percebemos que a articulação política já dava pistas do desmonte desse importante programa para a educação do povo do campo. No golpe de 2016, o INCRA deixa de convocar para deliberações a Comissão Pedagógica Nacional, instância deliberativa do PRONERA. Já

no início do governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, o programa sofre o golpe final por meio do Decreto presidencial que extinguiu todos os Conselhos, Comissões e outros mecanismos de participação social no governo, e com eles a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA.

Resultado de uma política preconceituosa, excludente e que marginaliza as comunidades camponesas, em todas as suas formas, e as populações das classes populares, o Decreto desconsiderou que o PRONERA, para além do instrumento legal de sua criação, inscreveu-se no ordenamento jurídico do Estado brasileiro, autorizado pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009, e pelo Decreto 7.352/2010. Do mesmo modo, o documento que decreta o fechamento do PRONERA não reconhece a importância do programa como uma política gestada pelo protagonismo dos sujeitos do campo organizados coletivamente. Sua criação constitui o primeiro registro, na história do Brasil, dos camponeses protagonizando uma política pública de educação, cuja característica fundamental é a articulação entre três sujeitos de territórios diferenciados, mas que materializam uma nova ação do Estado: os movimentos sociais, sindicais de trabalhadores e trabalhadoras do campo, o corpo dos servidores do INCRA e as Universidades.

De acordo com a Pesquisa Nacional sobre Educação na Reforma Agrária – PNERA, publicada em 2015 pelo IPEA, o PRONERA foi responsável pela alfabetização, escolarização fundamental, média e superior de 192 mil camponeses e camponesas nos 27 estados da Federação. Entretanto, com a vigência do Decreto, foi extinta a instância responsável pelo programa e nenhum órgão governamental ficou responsável por sua execução.

Em nota publicada no dia 28 de fevereiro de 2020, os organizadores do FONEC apontam questões que são de extrema relevância para o destino das comunidades que precisam de respostas urgentes por parte do governo. Assim, foram apontadas questões como: com quais instâncias se dialogará em relação aos desafios administrativos dos convênios e projetos em andamento? Que instância será responsável, na Autarquia, pela resolução, destinação e execução orçamentária dos convênios e projetos em andamento? Que órgão do governo se responsabilizará pelas centenas de projetos de educação que continuam inertes nos arquivos do INCRA à espera de alguma resolução?

Tendo como princípio a participação ativa dos povos do campo na elaboração de políticas públicas embasadas na democracia, o PRONERA, cuja gestão está assentada no tripé Estado-Universidades-Movimentos Sociais e Sindicais Populares do Campo, tem como objetivo a universalização da educação pública. Nesse processo, um aspecto interessante a ser levado em conta está nos dizeres do educador Paulo Freire (2000, p. 133), quando coloca que

“não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertençamos, urge lutar com esperança e denodo”. O que está em consonância com Marx (2020, p. 290), quando defende que “nenhuma conquista de direitos da classe trabalhadora, em suas diferentes frações, deu-se sem luta”. Nesse cenário de contínuas perdas no campo educacional, o Estado brasileiro tem uma dívida com os camponeses, com o povo das florestas, das águas e de comunidades quilombolas.

Desse modo, é possível perceber que “qualquer estudo do sistema educacional não pode ser separado de alguma análise implícita ou explícita dos propósitos e do funcionamento do setor governamental” (CARNOY, 1984, p. 19). Ao adentrar brevemente no conceito de Estado e das políticas públicas e, no caso desse estudo, as políticas educacionais, fica claro que, se por um lado o Estado mantém uma relação próxima com o setor dominante, servindo a seus interesses econômicos, por outro, essa instância não pode se furtar à responsabilidade de elaborar e implementar políticas públicas que atendam aos anseios e demandas da população.

CAPÍTULO 2 – CLASSES MULTISSERIADAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO DO E NO CAMPO

A educação tem papel central na constituição da sociedade moderna e no processo de formação institucionalizada. Ao longo do tempo, passou a ser vista como instrumento de ingresso no mundo do trabalho, como oportunidade de uma vida digna e como garantia dos direitos dos sujeitos. No entanto, a educação tem servido a um ideário de formação que não contribui com a autonomia dos sujeitos, uma vez que se organiza segundo os objetivos econômicos e políticos que visam a manutenção de um sistema de hierarquização social, no qual uma pequena parcela da sociedade detêm a posse dos meios de produção em detrimento da maior parcela da sociedade que é obrigada a viver com pouco.

Contrários a essa realidade, os Movimentos Sociais têm empreendido uma luta histórica em prol de uma Educação do Campo para o empoderamento do povo desse espaço, a qual esteja a favor da garantia dos direitos dos sujeitos do campo. Isso porque a educação também pode ser instrumento de transformação social, desde que seja pensada de acordo com as necessidades, os valores e a cultura do meio rural e construída com os sujeitos desse espaço, ao mesmo tempo em que promove o protagonismo dos sujeitos do campo. Assim, Educação do Campo passa a ser sinônimo de construção do conhecimento, de apropriação de maneira crítica dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, assim como pode ser considerada uma ferramenta de fortalecimento da identidade campesina, que valoriza a história, a cultura, os saberes, os desafios e as lutas do povo do meio rural.

No cerne das reivindicações dos movimentos sociais por uma Educação do Campo estão as ações pela construção e manutenção das escolas campesinas e a luta contra o fechamento e nucleação dessas escolas. Esses movimentos apontam a “necessidade de mudar a visão negativa do campo e de seus povos, a fim de mudar a visão das escolas [...]” (ARROYO, 2012, p. 11). É nesse contexto que os povos do campo, sejam ribeirinhos, quilombolas, assentados, da floresta e das águas, dentre outros, encontram meio para afirmar-se enquanto sujeitos de direitos e políticos em suas ações coletivas. Nesse cenário, uma das formas que a escola do campo tem encontrado para sobreviver, resistir e evidenciar uma nova concepção de educação e de escola é a organização da sala de aula em classes multisseriadas, visto que em muitas comunidades campesinas não há número suficiente de alunos para formar turmas seriadas.

Dessa forma, as classes multisseriadas são uma forma de organização escolar onde os alunos de diferentes idades e níveis de escolarização são agrupados numa mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um mesmo professor. Sendo uma realidade das escolas campesinas,

que na maioria dos casos não conta com número suficientes de alunos para formar turmas seriadas, as classes multisseriadas têm sua origem no período histórico do Brasil colônia, com as professoras leigas e ambulantes que davam aulas aos filhos dos donos das terras, e, por consequência, aos filhos dos seus trabalhadores, após a expulsão dos jesuítas do país em 1759.

Para algumas pessoas essa forma de organização da sala de aula é estranha e até mesmo prejudicial à aprendizagem, por outro lado, para uma grande parte dos sujeitos do campo essa é a única possibilidade de se ter acesso ao direito à educação básica em sua própria comunidade. Assim, as classes multisseriadas precisam ser vistas por outras perspectivas. De acordo com Arroyo (2012, p. 10), no ideário das pessoas sobre as classes multisseriadas

Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos: a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade...

A preocupação do autor reflete-se na realidade das classes multisseriadas, que são carentes de atenção do poder público nas discussões das políticas públicas no que se refere à prática pedagógica e à formação de professores que atuam nessas turmas. Essa situação é corroborada quando percebemos a necessidade do aprofundamento de estudos que evidenciem a potencialidade das classes multisseriadas e que apontem novos caminhos para a materialização de uma pedagogia dessas classes. Por outro lado, analisando esse fato sob o ponto de vista do sistema capitalista, superar essas visões negativas sobre as classes multisseriadas constitui-se um desafio porque reproduzem percepções negativas a respeito dos seus sujeitos e das escolas do campo. Dessa forma, ao considerar os estereótipos criados em torno das classes multisseriadas, é importante indagar:

A quem interessa essa visão tão negativa da escola do campo e dos povos do campo? Por que ver o campo como problema? Para ver o Estado, as políticas, como solução? Para reduzir seus povos a meros destinatários agradecidos de nossas políticas e intervenções-solução? (ARROYO, 2012, p. 10).

Levando em conta esses questionamentos, os estudos sobre as classes multisseriadas precisam partir de um ponto de vista político. Isso porque a Educação do Campo é mais que uma proposta curricular, mas significa um projeto de vida, de desenvolvimento sustentável do campo e de uma ação política a favor da conquista de direitos. Assim, a manutenção das escolas multisseriadas significa oportunizar aos sujeitos do campo o acesso e permanência na escola. Significa dizer que a escola multisseriada sustenta-se no respeito aos tempos humanos dos

povos do campo e nas especificidades de cada povo/comunidade campesina. Logo, a valorização dos saberes e das vivências colocam os alunos como protagonistas de sua história e da produção de seus conhecimentos e, conseqüentemente, culminam com a formação humana e políticas desses sujeitos.

Nesse sentido, marginalizar as escolas multisseriadas vai muito além da crítica à maneira de organizar o trabalho pedagógico, mas se insere no projeto político neoliberal de enfraquecer a Educação do Campo, as instituições campesinas e seus povos. A “caça às classes multisseriadas” denuncia uma conjuntura política que objetiva invisibilizar o povo campesino despindo-os de seus direitos e de suas terras, pois uma comunidade sem escola é uma comunidade sem “vida”, e, em grande parte dos casos, esse fenômeno favorece o esvaziamento do campo, com as pessoas indo para a cidade em busca de melhores condições de vida.

Assim, essa seção apresenta uma discussão pautada na defesa das escolas multisseriadas e na percepção de que é possível construir propostas e estratégias didático-pedagógicas para potencializar a aprendizagem nessas escolas. Para tanto, é feita uma reflexão sobre o histórico das classes multisseriadas, abordando o seu surgimento e caracterização; sobre a concepção da necessidade de defesa dessas classes como meio de resistência ao fechamento e nucleação de escolas do campo; sobre a formação docente como estratégia para dar suporte aos professores que atuam em classes multisseriadas e acerca do fazer docente como transgressor do sistema seriado; e, por fim, sobre a função social da escola do campo, entendida para além da transmissão de conhecimentos, mas como mediadora da formação humana e política, como espaço de socialização e de fortalecimentos de valores socioculturais do povo campesino.

2.1 O nascimento das Classes Multisseriadas no Brasil: breve contextualização

A discussão a respeito das classes multisseriadas perpassa pela história da educação formal brasileira e, por conseguinte, pela compreensão de como surgiu a escola do campo. Isso porque a escolarização para a sociedade em geral sempre esteve relacionada a um projeto político-econômico de governo. Militão e Miralha (2012) destacam que a história da educação escolar (formal) no Brasil teve início em 1549, quando desembarcaram na Bahia os padres da Companhia de Jesus (ordem religiosa católica) incumbidos de comandar a educação brasileira. Nessa época, o Brasil pertencia à coroa portuguesa e o modelo educacional implantado pela Igreja Católica, que sustentava uma relação com o governo português, tinha como foco converter a alma do índio brasileiro à fé cristã. Nessa conjuntura, o ensino era ministrado em formatos distintos: havia as aulas lecionadas para os índios, que aconteciam em escolas

improvisadas, construídas pelos próprios indígenas nas chamadas missões; e havia as aulas para os filhos dos colonos, que recebiam a educação nos colégios, locais esses bem estruturados por conta do maior investimento nessas instituições.

A educação brasileira ficou aos cuidados dos jesuítas durante os anos de 1549 a 1759, os quais foram responsáveis pelas primeiras escolas, incluindo as de primeiras letras, que hoje correspondem aos anos iniciais do ensino fundamental tal como conhecemos, do tipo multisseriada. Segundo Militão e Miralha (2012), os jesuítas tinham dois objetivos bem distintos com seu modelo educacional: o primeiro era a catequese para a população indígena e branca, exceto as mulheres, no sentido de domesticar essas pessoas; e o segundo, direcionado cada vez mais para a formação das elites, dando início, assim, ao caráter de classe que marca a educação brasileira até os dias de hoje. Neste segundo caso, os alunos eram preparados para seguirem a carreira eclesiástica ou estudarem nas escolas europeias. Durante dois séculos os padres jesuítas foram os únicos educadores no Brasil. “Durante os 210 anos em que permaneceram no Brasil, os jesuítas exerceram uma poderosa influência que se registrou na formação da sociedade brasileira e se constituíram nos principais, senão os únicos, mentores intelectuais e espirituais da colônia” (CASTRO, 2006, p.3).

Com o declínio do modelo de educação jesuítica, em 1759, a tarefa de organização do sistema educacional fica a cargo do Estado, que cria um modelo de aulas régias, um sistema não seriado de aulas avulsas, com professores mal remunerados e vitalícios no cargo. Com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, fugindo da invasão napoleônica, são criados os primeiros cursos superiores (não teológicos) na Colônia. No entanto, esse episódio não traz mudanças significativas na educação, pois limitava-se à formação de quadros militares e administrativos, trazendo mudanças apenas para o Ensino Superior. Mais uma vez o sistema educacional agrega uma pequena parte da sociedade, deixando de fora as classes populares e os povos do campo.

A Constituição do Império, promulgada em 1824, no Art. 179 - § 32, estabelece que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Entretanto, “a educação ainda não atingiu todos os cidadãos, pois a maioria da população continuou dominada pelo analfabetismo e, apesar do que foi estabelecido nesse artigo, o poder público não demonstrou preocupação em mudar essa realidade” (MILITÃO; MIRALHA, 2012, p. 838). Nesse cenário, os povos do campo ficaram fora do projeto educacional.

Segundo Saviani (1996), nossa primeira lei nacional sobre instrução pública data de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos. Essa lei, chamada Lei Geral do Ensino, promulgada pelo governo

imperial, instituiu o método do ensino mútuo, ou monitoria, onde os alunos considerados mais avançados na aprendizagem ensinavam os mais novos e/ou em níveis anteriores. Denominado como Método Lancasteriano, foi importado da Inglaterra pelo Estado e assumido como um avanço na educação brasileira do século XIX (Santos; Moura, 2010; Hage, 2010). No entanto, essa lei não diz nada a respeito da disponibilização de materiais e manutenção dessas escolas, o que culminou com sua precariedade e com a continuidade do abandono da educação pública. De acordo com Leite (2002, p. 28), “no que se refere ao meio rural, o processo escolar continuou descontínuo e desordenado, como sempre fora”.

Em 1889, no período da República, são criados os Grupos Escolares que iniciaram o trabalho com o modelo seriado de escolarização. Esse modelo difundiu-se nas cidades, mas segundo Santos e Moura (2010), nas vilas e povoados e na zona rural “permanecem funcionando as escolas isoladas, multisseriadas” (SANTOS; MOURA, 2010, p. 41) para atender questões de ordem demográfica e densidade populacional, fato que ainda se faz presente na realidade de grande parte das comunidades campestres. Esse processo continua ao longo dos anos 1900 e culmina com a expansão e interiorização dos Grupos Escolares. Leite (2002, p. 28) aponta que “a República – sob inspiração positivista/cientificista – não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural, sofrendo esta a ação desinteressada das lideranças brasileiras”. Levando em conta que o foco da elite, nas primeiras décadas do século, era o desenvolvimento urbano-industrial que se materializava no Brasil, as iniciativas políticas e medidas administrativas concentraram-se na implementação das cidades para atender às demandas da nova realidade econômica.

Com o avanço do processo de industrialização no país, surge o forte movimento migratório da população rural para os centros urbanos, fato que chamou a atenção do poder público e da elite para a necessidade da educação para as populações rurais. Nessa conjuntura, surge o ruralismo pedagógico, que favoreceu a instituição de uma escola “integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo” (MAIA, 1982, *apud* LEITE, 2002, p. 28). Sobre os objetivos do modelo educacional proposto pelo ruralismo pedagógico, Barbosa do Nascimento e Bicalho (2019, p. 65) discutem que

O movimento ruralista revelava-se na face político-ideológica dessa adequação e ajustamento, defendendo os interesses das oligarquias rurais. Nessa perspectiva, os preconizadores do “ruralismo pedagógico” incentivaram, com suas ideias, a formação do ensino agrícola no país.

Nessa perspectiva, a educação para os povos campestres nasce com o objetivo de alienar e formar mão de obra para cuidar da produção rural das oligarquias. O quadro abaixo apresenta

a trajetória sócio-histórica da escola rural no Brasil, destacando os interesses implícitos em cada iniciativa educacional destinada ao povo do meio rural.

Quadro 4 – Trajetória sócio-histórica da Escola Rural brasileira

Período	Propostas para a educação do povo do campo
República Velha (1889-1930)	<p>Ruralismo pedagógico: Fixar o povo no campo. Impedir o movimento migratório do campo para a cidade. Evitar o enfraquecimento social e político do patriarcalismo.</p>
Estado Novo (1930-1945)	<p>Cria-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural: Expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais. Educação como meio de propagação da ideologia – “alfabetizar se descuidar dos princípios de disciplina e do civismo”, (MAIA, 1982, p. 28).</p>
Redemocratização (1945-1964)	<p>Extensão Rural: Combater a carência, a subnutrição, as doenças e a ignorância; modelo educacional pautado na visão tradicional colonialista-exploratória, com a rotulação liberal de desenvolvimento agrário.</p> <p>Campanha Nacional de Educação Rural: Fortalecer a fixação do povo no campo. Propunha o desenvolvimento comunitário. Repetição de um discurso tradicional de dominação.</p> <p>Lei 4024 de 1961: Educação condicionada às intenções capitalistas. Caráter elitista. Educação das comunidades rurais a cargo da municipalidade, que detinha poucos recursos humanos e financeiros. Processo de deterioração submetendo-se aos interesses urbanos</p> <p>Educação de Base: Sustentação ideológica no trabalho desenvolvido pelas ligas camponesas, sindicatos de trabalhadores rurais – Estatuto do Trabalhador Rural de 1963. Criada a Aliança para o Progresso entre Brasil/EUA, a SUDENE, a SUDESUL, o INBRA, a INDA e o INCRA – objetivo de conter o expansionismo dos movimentos agrários e das lutas camponesas. Criação de projetos de cunho assistencialistas.</p>
Educação Rural no Contexto Militar (1964-1985)	<p>A educação popular de Paulo Freire: Método de educação popular pautado nos valores e no universo sociolinguístico-cultural desses grupos. Educação voltada para a solidariedade, para a práxis. O elemento político-social, econômico e cultural faz parte da construção do processo de ensino/aprendizagem e da cidadania consciente. Resistência e contestação ao processo escolar tradicional. Nova metodologia de alfabetização de adultos.</p>

	<p>Conscientização do cidadão ante as pressões advindas do capitalismo exploratório.</p> <p>Lei 5692 de 1971: Ênfase liberal. Acentuou divergências sócio-políticas existente na escolaridade do povo brasileiro e consagrou o elitismo. Caráter de continuidade e terminalidade: estruturação curricular rígida e foco na habilidade profissional e reorganização social. Profissionalização pelo ensino: garantia de uma parcela da classe trabalhadora como reserva para o processo produtivo. As peculiaridades são tratadas de maneira pontual, para atendimento das microeconomias. Distanciada da realidade sociocultural do povo do campo.</p> <p>O Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto – PSECD/1980-1985: Propunha a expansão do ensino fundamental no campo, a melhoria do nível de vida e de ensino, e a redução da evasão e da repetência escolar. Redistribuição equitativa dos benefícios sociais como ação política. Recomendava a valorização da escola rural, do trabalho do homem do campo, ampliação de recursos financeiros, da manifestação cultural do rurícola, previdência social e ensino segundo a realidade da vida campesina. Desconsidera, entretanto, a inadequação o projeto de formação urbana dos professores do meio rural. Ausência de atenção com a infraestrutura da escola do meio rural. Incentivo à criação de pequenas cooperativas ou grupos produtivos, com vistas ao mercado exterior.</p> <p>EDURURAL – 1980/1985: Executado no nordeste brasileiro com financiamento do BIRD, o objetivo central era a ampliação das condições de escolaridade, por meio de melhorias da infraestrutura, recursos materiais e humanos da escola, reestruturação curricular, adequação de material didático para a formação cultural e intelectual de adultos e orientação para o trabalho. Tentativa de construção de novos conceitos sobre a educação do meio rural, com veemente crítica ao currículo urbano inserido na escola do meio rural.</p> <p>MOBRAL: Projeto educacional desenvolvido com grupos urbanos e rurais, objetivou repassar um projeto social e político do governo central, com foco exclusivo na questão econômica e política do regime para a ampliação da produção. Sistema escolar controlado pela ideologia de caserna.</p>
--	---

	Ensino com foco na garantia do modelo capitalista-dependente e elementos da segurança nacional.
Lei de Diretrizes e Base – 9394/96	Desvinculação da escola rural dos meios e da organização escolar urbana, apontando a necessidade de planejamento interligado à vida rural. Não estão explícitos os princípios e as bases de uma política educacional para as populações camponesas. Dispõe sobre a existência de um calendário próprio e que a escola deve adequar-se às peculiaridades sociais e econômicas da comunidade.

Fonte: Leite (2002).

A análise da trajetória sócio-histórica do nascimento da escola no meio rural brasileiro revela que as iniciativas de oferta da educação para os povos do campo nasceram de um projeto político-econômico de dominação do urbano sobre o rural, com foco na permanência das pessoas no campo e para instrumentalizar a mão de obra dos povos desse espaço. É possível perceber que no Brasil o modelo agrário cresceu a partir da perspectiva do colonialismo, do latifundiário e do trabalho escravo, cenário que não contempla a educação camponesa, uma vez que o modelo educacional adotado é direcionado para as esferas da sociedade que ocuparão os setores do processo de industrialização. Assim, nesse contexto, a educação torna-se apenas um instrumento de controle da migração da população camponesa para o meio urbano, utilizando-se do discurso da elevação da produção no campo. Barreto (1985, *apud* LEITE, 2002, p. 51-52), no que diz respeito à função das políticas sociais, especificamente para o Nordeste e em especial para o campo, aponta que estas

tem mais o objetivo de diminuir tensões sociais geradas pela pobreza no campo do que propriamente de enfrentar e resolver de modo satisfatório a questão do analfabetismo e do baixo nível de escolarização da região, ou de serem instrumentos de um modelo alternativo de desenvolvimento [...].

Avançando na história da educação brasileira, a Constituição Federal de 1988, aponta mudanças mais significativas no âmbito educacional, visto que no artigo 208, inciso I, está posto que a “educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Um elemento importante nesta Carta Magna é a obrigatoriedade, gratuidade e universalização da educação. Os objetivos da Constituição Federal de 1988 foram implementados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96), que traduz a educação como algo muito mais que ler e escrever. O Art. 1º dispõe que educação abrange os processos formativos os quais se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos

sociais e organizações da sociedade civil, e nas manifestações culturais. Desse modo, o acesso ao ensino fundamental tem sido garantido à grande parte da população, faltando apenas ao poder público desenvolver estratégias que garantam a permanência de crianças e jovens na escola.

No que se refere à educação das comunidades campesinas, apesar de possuir uma legislação própria, apresentada no capítulo 1, ainda apresenta reflexos da educação rural implementada desde a República Velha. E embora o artigo 28 da LDB 9394/96 preconize que, para a população do campo, os sistemas de ensino devam realizar as adaptações e adequações às especificidades da vida rural e de cada região, e o artigo 23 aponte que a forma seriada não é a única maneira de organização da sala de aula, a escola situada no meio rural ainda sofre com a ausência de investimentos e de proposta pedagógica específica, com a presença de professores sem vínculos com as comunidades e com o sistema de ensino importado de outras realidades as quais não dialogam com as particularidades sócio-históricas e culturais das pessoas do campo.

Nesse sentido, no que tange às classes multisseriadas, a história evidencia que nas comunidades rurais a escola se originou a partir da organização pedagógica das salas de aula no formato multisseriado. As escolas de classes multisseriadas são fruto de uma realidade construída a partir da dimensão geográfica, da diversidade social econômica e cultural específica, e do número reduzido de alunos por ano/série. Nessa direção, Hage (2011, p. 99) destaca que “as escolas multisseriadas estão localizadas em pequenas comunidades rurais, muito afastadas das sedes do município, nas quais a população a ser atendida não atinge um contingente definido pelas secretarias de educação para formar uma turma por série/ano”. Desse modo, a escola com classes multisseriadas nasce de uma política de democratização do acesso de todos os cidadãos à educação e caracteriza-se como meio para garantir o acesso à escola por uma parcela da sociedade historicamente excluída, as populações campesinas.

Nesse contexto, o quadro 7 apresenta o número de alunos, de turmas, de professores e de escolas pertencentes a turmas multisseriadas entre os anos de 2007, 2010, 2014 e 2018.

Quadro 5 – Percentual de Estudantes, Turmas, Professores e Escolas por tipo de turma nos anos de 2007, 2010, 2014 e 2018 (anos selecionados).

	2007		2010		2014		2018	
Tipo de classe	Número	Perc.	Número	Perc.	Número	Perc.	Número	Perc.
Estudantes								
Única	16.973.681	91%	14.833.117	91%	12.110.989	92%	11.413.095	93%

Multisseriada	1.557.169	9%	1.407.054	9%	1.066.997	8%	858.592	7%
Total	18.530.850	100%	16.239.956	100%	13.177.986	100%	12.271.687	100%
Professores								
Única	1.650.824	93%	1.677.886	93%	1.401.576	91%	1.439.152	92%
Multisseriada	123.237	7%	127.338	7%	141.977	9%	132.794	8%
Total	1.774.061	100%	1.805.224	100%	1.543.553	100%	1.571.946	100%
Turmas								
Única	675.396	86%	622.284	86%	536.885	85%	503.185	86%
Multisseriada	107.262	14%	104.431	14%	93.953	15%	80.601	14%
Total	782.658	100%	726.715	100%	630.838	100%	583.786	100%
Escolas								
Única	58.408	49%	48.295	45%	46.444	49%	44.381	53%
Multisseriada	60.610	51%	59.567	55%	48.439	51%	39.294	47%
Total	119.018	100%	107.862	100%	94.883	100%	83.675	100%

Fonte: Lazaretti; França (s/d, p. 06), elaborado com base nos dados dos Censos Escolares de 2007, 2010, 2014 e 2018. Construção das autoras (2023).

Conforme podemos observar, o quantitativo de alunos, de escolas e de turmas seriadas possui uma tendência de queda no decorrer dos Censos Escolares (realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP desde 2007), e o mesmo ocorre com a parcela multisseriada. Ao longo do tempo, o ensino em classes multisseriadas vem se tornando uma realidade de um grupo considerável de estudantes em grande parte do país. Essa forma de organização da sala de aula não segue uma regra determinada no território brasileiro, ficando a cargo de cada sistema de ensino, nos estados e municípios, a organização das turmas de maneira que contemple a diversidade e especificidades locais. Assim, como estratégia para garantia do ensino em escolas com um número de matrículas pequeno, Lazaretti e França (s/d, p. 05) apontam que

O Estado de Santa Catarina, por exemplo, adotou em 2010 uma regra para as escolas estaduais, em que turmas com um número menor que 15 alunos são agrupados com outras séries próximas e não devem exceder 20 alunos por turma multisseriada (SANTA CATARINA, 2010). No Rio Grande do Sul, em específico na Região Central de Santa Maria, a orientação é que as turmas multisseriadas sejam menores que uma turma seriada e não excedam 20 alunos.

Dessa forma, a existência das classes multisseriadas nos pequenos vilarejos e comunidades brasileiras tem garantido aos estudantes camponeses o acesso ao direito à educação em sua comunidade, e “Além disso, direciona futuras políticas educacionais em regiões de baixa densidade populacional e rurais [...]” (LAZARETTI; FRANÇA, s/d, p. 04),

uma vez que as evidências empíricas revelam que essas turmas contribuem com a melhoria do fluxo escolar, com a redução da reprovação, da evasão e da distorção idade-série. Esse fato reafirma a necessidade de mais investimentos e da efetivação de políticas públicas para a melhoria da infraestrutura escolar, para a formação docente específica no contexto das classes multisseriadas e para a disponibilização de recursos diversos que gere benefícios para as turmas não seriadas.

2.2 Reflexões sobre as Classes Multisseriadas e as experiências no âmbito internacional

Ao refletirmos sobre a trajetória da educação para os povos do campo ao longo da história, percebemos que as iniciativas de ensino nesse espaço sempre foram implementadas com o objetivo de fixar as pessoas no meio rural, para compor a mão de obra das oligarquias, ou adaptá-las ao mundo do trabalho urbano, a fim de formar mão de obra barata. Contexto em que a educação do povo campestre nasce com uma concepção de educação rural, apenas para instrumentalizar a mão de obra.

Diante da precarização das condições de acesso das pessoas do campo à educação e aos bens de produção, os movimentos sociais passam a reivindicar a construção de escolas alinhadas com as demandas sociais, econômicas e culturais do povo campestre, em contraposição ao ideário e objetivos da educação rural. Desse modo, nasce a Educação do Campo, ancorada numa concepção de educação emancipatória e construída a partir de um projeto de sociedade e desenvolvimento do campo. Moura (2015, p. 63) destaca que “o paradigma da Educação do Campo tem como categorias fundantes a Questão Agrária, as relações de produção, a educação enquanto direito e a identidade e culturas dos povos do campo”. A atuação dos movimentos sociais, delineada a partir desse paradigma, forçou o poder público a incluir a educação do povo do campo na agenda política e, a partir da década de 90, obteve conquistas significativas para a garantia dos direitos educacionais do povo do campo. Pensada numa perspectiva contra hegemônica, a Educação do Campo demandada pelos movimentos sociais constrói-se a partir do reconhecimento da identidade das pessoas que vivem na e da terra e se fortalece com a valorização das origens do povo do campo. Conforme Decreto nº 7352/2010, Art. 1º, inciso II, os povos campestres são reconhecidos como

[...] agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

Nesse contexto, a concepção de escola do campo nos direciona para a percepção dos elementos que existem à sua volta e dos sujeitos que a frequentam e culmina com a

compreensão de que a escola campesina é um local para além da transmissão de saberes, mas caracteriza-se como um “espaço de socialização dos conhecimentos e formadora de todos os seus sujeitos – educandos, educadores, pais e comunidade” (CALDART; PALUDO; DOLL, 2006, p. 130-131). E nesse cenário de lutas dos povos do campo por escola e educação em seu espaço de vivências, torna-se fundamental compreender o papel e a importância da existência das classes multisseriadas.

Conforme Hage (2014), as escolas de classes multisseriadas constituem-se uma maneira para que os estudantes do meio rural possam estudar em suas comunidades, reforçando a democratização do acesso e da permanência dos estudantes nas escolas. Entretanto, o tema multisseriação ainda encontra resistência no cenário da educação brasileira, com a defesa equivocada de que a seriação é o modelo por excelência da organização pedagógica. Segundo Parente (2014, p. 58-59), a multisseriação é uma prática que vem gerando incômodo porque “é a partir dela que são expostos muitos dos históricos problemas educacionais: escassa infraestrutura material, pedagógica, administrativa e de recursos humanos; condições precárias de trabalho e de formação docente”.

A problemática da falta de investimento nas escolas com classes multisseriadas revela a ausência da atuação do Estado na implementação de políticas públicas de fortalecimento dessas escolas no que diz respeito às condições materiais adequadas para o seu funcionamento e no que se refere à capacitação de profissionais para atuar segundo as demandas dessas escolas. Por outro lado, o Estado utiliza as condições precárias das escolas campesinas e com classes multisseriadas para justificar o fechamento e nucleação delas, eximindo-se de qualquer responsabilidade em prover o sistema educacional do campo dos recursos necessários para a oferta do processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

A discussão sobre as classes multisseriadas mobiliza outras temáticas como o “direito à educação, sua democratização, seu acesso, sucesso do aluno, qualidade educacional, organização do trabalho pedagógico, currículo, formação docente, diversidade e projeto político-pedagógico” (PARENTE, 2014, p. 59). No entanto, o debate sobre esses temas acontece de forma alheia aos sujeitos envolvidos, numa discussão rasa, que não leva em conta a potencialidade e possibilidades de ensino e aprendizagem das classes multisseriadas na escola do campo. Diante dos ataques frequentes a essas classes, os militantes da Educação do Campo, que defendem a permanência da escola na comunidade do estudante, buscam compreender onde nasce o projeto de eliminar as escolas multisseriadas e porque são consideradas o motivo de todos os problemas inerentes ao processo de ensino e aprendizagem nessas classes.

Partindo do princípio de que as ações empreendidas contra a educação da classe trabalhadora são alicerçadas nos interesses do sistema capitalista hegemônico, a marginalização das classes multisseriadas atende a objetivos que coadunam com a concepção de que o sistema seriado urbano é o modelo de educação por excelência. Somado a isso, também corroboram com o processo de desterritorialização do povo campestre por meio do fechamento e nucleação de escolas campestres, que culmina com o deslocamento dos estudantes para as escolas urbanas. Assim, todas as ausências existentes nas escolas de classes multisseriadas não são desprovidas de intencionalidades políticas.

Parente (2014) chama a atenção para um episódio relevante na construção da ideia de que as classes multisseriadas devem ser eliminadas, isto é, o fato de desconsiderar que quando os professores assumem uma classe multisseriada eles não recebem nenhuma orientação pedagógica. “Essa ausência de orientação leva, muitas vezes, a reprodução do modelo seriado na própria multissérie, o que acarreta trabalhos duplicados” (PARENTE, 2014, p. 59), assim como frustração e insatisfação dos professores. Por outro lado, a ausência de uma proposta normativa é uma possibilidade para que sejam delineadas novas estratégias e soluções pedagógicas para o trabalho com alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem variados. O espaço das classes multisseriadas torna-se, então, local de transgressão do paradigma urbano tradicional de ensino seriado, visto que a omissão do governo nesses espaços exige um movimento de contravenção política e pedagógica.

No caso brasileiro, transgredir o paradigma da seriação é um desafio que ultrapassa a organização pedagógica, pois, segundo Parente (2014, p. 60), “a nomenclatura multisseriação está carregada de sentido negativo; é uma adjetivação que tem aprisionado o fazer-educativo, que tem limitado a prática pedagógica”. Essa adjetivação negativa caracteriza a multisseriação como um modelo de ensino de baixa qualidade, associando-o a uma escola fraca e precária. Mas, assim como a educação não é neutra, as escolas têm vida e indica caminhos para superar paradigmas educacionais que excluem e marginalizam.

Vale ressaltar que a multisseriação não é uma realidade exclusiva dos países em desenvolvimento, mas existe também em países desenvolvidos, em meios rurais e urbanos, tendo em comum os vínculos com o campo e com regiões menos povoadas. De acordo com os estudos de Little (2005), a compreensão do conceito de multisseriação varia de acordo com a realidade de cada país onde é adotada como forma de organização do ensino. Desse modo,

Considerando o conceito de *multigrade teaching* como o ensino a diferentes idades/graus/habilidades num mesmo grupo, em contraposição ao ensino monograduado, no qual estudantes possuem idades e habilidades similares, a autora destaca que em países em desenvolvimento é possível haver grandes

variações de idade num mesmo grau/ano de escolarização, tendo em vista a grande incidência de reprovação. [...] essa situação difere significativamente da realidade dos países desenvolvidos, já que tal condição não existe (PARENTE, 2014, p. 63).

Nos países em desenvolvimento, a multisseriação constitui-se um desafio devido ao fato de que essa forma de organização do ensino não consta na agenda política do sistema educacional, no qual o currículo e os materiais não são produzidos para atender as especificidades das turmas multisseriadas, mas são pensados na perspectiva da adequação e pautados em realidades diferentes da vida no campo. Aliada à insuficiência de materiais e à infraestrutura precária das escolas de turmas multisseriadas, há a ausência da discussão sobre a organização do trabalho pedagógico nessas turmas no espaço das universidades, e os professores saem dos cursos de licenciaturas sem orientação nem base teórica e metodológica para atuarem em classes multisseriadas³.

Mesmo diante dessa realidade a qual circunda as classes multisseriadas, os estudos de Little (2005) evidenciam que a multisseriação está presente em grande parte do globo terrestre. A autora destaca que na Austrália, em 1988, 40% das escolas do território do norte eram multisseriadas; na Inglaterra, em 2000, 25,4% de todas as turmas do ensino fundamental foram classificadas como ‘ano misto’, “o que significa que duas ou mais séries curriculares estavam sendo ministradas por um professor; 25% de todos os alunos estavam estudando em turmas de anos mistos” (LITTLE, 1995, p. 04); do mesmo modo, na Índia, em 1996, 84% das escolas primárias tinham até três professores; em 1998, 78% das escolas públicas primárias do Peru eram multisseriadas; entre 2002 e 2003, na Irlanda do Norte, 21,6% de todas as turmas primárias (com idade de 1 a 7 anos) eram compostas de duas ou mais séries.

Conforme Little (2005), a multisseriação acontece a partir de contextos e condições diversas, como

Escolas em áreas de baixa densidade populacional onde as escolas estão amplamente espalhadas e inacessíveis; escolas em áreas onde o número de alunos e professores está diminuindo e onde anteriormente havia ensino seriado; escolas em áreas onde os pais enviam seus filhos para escolas mais populares a uma distância razoável de deslocamento, [...]; escolas nas quais os alunos são organizados em grupos multisseriados em vez de seriadas, por razões pedagógicas, muitas vezes como parte de um currículo mais geral e reforma pedagógica do sistema educacional (p. 5-6).

Nesse contexto, em alguns países, a multisseriação enquanto organização pedagógica é uma escolha, ao contrário das demais formas de adoção que se dão devido à necessidade, uma

³ Essa discussão é empreendida a partir da experiência empírica da autora como professora da educação básica em escolas do campo, assim como pesquisadora da Educação do Campo.

vez que em muitas comunidades não há alunos suficientes para formar turmas seriadas. Entretanto, seja por razão pedagógica ou por uma necessidade, a existência das classes multisseriadas, de acordo com Little (2005), pode direcionar para a construção de estratégias pedagógicas que qualifiquem positivamente a multisseriação como uma forma de organização do trabalho pedagógico, reconhecendo sua potencialidade. Nessa direção, Lazaretti e França (s/d, p. 07) ressaltam que

Na literatura internacional, Veenman (1995) recomenda que o número máximo de alunos em turmas multisseriadas não seja superior a 20. Na Itália, o número máximo é de 12 alunos por classe (CHECCHI; DE PAOLA, 2018). No Canadá, o limite de tamanho de turma é de 22 no jardim de infância e 24 nos anos iniciais do ensino fundamental (SATTARI, 2016), na Califórnia, nos Estados Unidos, é até 20 alunos (SIMS, 2008). Na Noruega, as turmas compostas por dois níveis de ensino devem ter no máximo 24 alunos e quando há três níveis de ensino na mesma turma, o número máximo de alunos é 18 (LEUVEN; RØNNING, 2014).

Dessa forma, as turmas multisseriadas possuem características específicas conforme o contexto no qual estão localizadas e relacionam-se às poucas matrículas e à necessidade de sua existência para garantir o acesso dos estudantes de determinadas regiões à educação. Aprofundando essa discussão, Joubert (2013) afirma que as escolas de turmas multisseriadas prevalecem, na África, na Ásia, Oceania e América Latina, mas tem presença significativa também na América do Norte e Europa, sobretudo, mas não exclusivamente, em áreas rurais. Estima-se que cerca de 30% das escolas do mundo sejam multisseriadas, percentual que se eleva para 50% no continente africano. Aproximadamente, cerca de 200 milhões de alunos estudam em classes multisseriadas, em todo o mundo.

De acordo com o levantamento feito por Santos (2015), a partir de sites oficiais de ministérios da Educação de alguns países, documentos oficiais de governos e de organismos internacionais, artigos acadêmicos e anais de eventos científicos, é possível apresentar uma estimativa da existência de turmas multisseriadas em alguns países, conforme mostra o quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Estimativa de escolas, alunos e/ou professores de turmas multisseriadas em alguns países, com indicação de ano e fonte dos dados

País	Ano	Prevalência das escolas e turmas multisseriadas	Fonte
Europa			
Espanha	2008	Os centros educativos em zonas rurais constituem 58% do total de centros educativos do país. A modalidade predominante é a educação primária: 73,5% (21.867). 98% destas escolas são de gestão estatal. 91,7% são escolas unidocentes e polidocentes multigrado.	Burrial et. Al. [2008, p. ?]

Espanha	2000-2001	Dados do curso 2000-2001 indicam que apenas na Comunidade Autônoma da Cataluña existiam de 444 escolas multigrado, que atendiam a um total de 14.845.	Mata (2008, p. 36-37).
Escócia	2002	27% de todas as classes primárias foram turmas multisseriadas. 22,3% de todos os alunos estavam em turmas multisseriadas.	Little (2004, p. 12).
Finlândia	2004, 2008	Em 2004 existiam 1.099 escolas de educação básica com menos de 50 alunos. Em 2008 aprox. 30% das escolas deste país eram rurais, nas quais estudavam 7% dos alunos.	Bolaños (2012, p. 148).
		30% das escolas da Finlândia eram rurais e a maioria destas eram multisseriadas.	Tsolakidis (2010, p. 54).
França	1993	Em 1993 a França possuía “6.748 escolas isoladas, num universo de 36.46 escolas primárias, isto é, 18,5%, representando 3% dos alunos”	Collot (1994, p. 62).
França	2000	34% do público escolar tinham aulas “combinadas”, e 4,5% das escolas eram estabelecimentos com um único professor.	Little (2006, p. 33).
Grécia	2005	Das 5.675 escolas primárias existentes na Grécia, 2.400, ou seja, 42,29%, são multisseriadas.	Cantó et. Al. (2008, p. 6).
Inglaterra	2000	25,4% de todas as classes do ensino primário eram classificadas como ‘ano mista’ (dois ou mais graus, sob responsabilidade de um professor). 25% de todos os alunos estavam estudando em classes anuais misturadas.	Little (2004, p. 12), Little (2006, p. 33).
Irlanda do Norte	2003	21,6% de todas as classes no ensino primário (1 a 7 anos) foram as turmas multisseriadas	Little (2004, p. 12).
“Irlanda” (Rep da Irlanda)	2002	42% de todas as classes do ensino primário são compostas por dois ou mais “níveis”.	Little (2006, p. 33).
Noruega	2005	35% de todas as escolas primárias da Noruega eram pequenas escolas utilizando ensino multisseriado, atendendo cerca de 12% dos alunos matriculados em escolas primárias do país.	Parente (2014, p. 76).
País de Gales	2002	34,4% de todas as classes, nos três primeiros anos do ensino primário foram de turmas multisseriadas. 33% de todos os alunos estavam em turmas multisseriadas. 13,7% das escolas do país têm 50 alunos ou menos.	Little (2004, p. 12).
Portugal	1994	Em 1994 haviam 1.668 escolas com número igual ou inferior a 10 crianças, o que constituía 55% dos estabelecimentos totais do país, a mesma percentagem que representavam em 1986, quando se iniciou um violento processo de fechamento das pequenas escolas. Ainda em 1994, 6.286 professores atuavam em escolas com apenas 1 ou 2 lugares (funções docentes), atendendo 91.746 crianças.	D’Espinho (1994b, p. 41).

Asia			
	1995	Em 1995 existiam aproximadamente 420 mil escolas multisseriadas em todo país.	Cabrera et. Al. (2007, p. 115).

China	2008	Em 2008, só no Oeste da China “Existiam mais de 90 mil escolas com um só professor ensinando vários níveis de ensino. Nas áreas montanhosas do oeste da China, cerca de 1/3 a 1/5 das crianças ainda estão aprendendo em tais escolas. Em alguns municípios das regiões montanhosas, estudantes em escolas de instrução multi-classe representam cerca de 15 a 25% de total e cerca de 10% dos professores estão envolvidos no ensino multi-grade”.	Jum, (2009, pp. 4-5).
Índia	1996	84% das escolas primárias possuíam no máximo três professores. Dado que as escolas primárias têm 5 graus curriculares isso significa que alguns professores deve ser responsáveis por dois ou mais graus durante parte do dia.	Little (2004, p. 12).
Índia	2010 (?)	Mais de 120 mil professores lecionam em classes multisseriadas atendendo mais de 8 milhões de alunos.	Padmanaha Rao & Rama, (2010, p. 25).
Indonésia	1995	Em 1995 a Indonésia possuía aproximadamente 20.000 escolas multisseriadas.	Cabrera et. Al. (2007, p. 115).
Iran	2004	Dos 7,5 milhões de alunos da escola primária, 3,1 mil estudam em áreas rurais. Cerca de 1 milhão (13,33%) de alunos estudam em classes multisseriadas.	Aghazadeh (2010, p. 14).
Sri Lanka (Ceilão)	1999	18% de todas as escolas têm quatro ou menos professores. As escolas primárias têm 5 graus curriculares, mas a maioria das escolas contém classes pós-primárias também. Daí que alguns dos 18% tem oferta primária e pós-primária.	Little (2004, p. 12).
	2006	Há pelo menos 2.000 escolas (20% do número total de escolas), com aulas multisseriadas.	Vithanapathi-rana, (2010, p. 42).
África			
África do Sul	2008, 2009	Em 2008 um total de 6.432 escolas eram multisseriadas, representando 25% das instituições escolares do país. Em 2009 este número subiu para 6.619 (26%). As escolas multisseriadas atendem cerca de 3 milhões de alunos.	Joyce (2014, p. 532); Joubert (2010, p. 58).
Burkina Faso	2000	36% das escolas e 20% das classes são multisseriadas. 18% dos alunos estudam em classes multisseriadas.	Little (2006, p. 33).
Samoa	2007	64% das escolas primárias “governamentais” são multisseriadas.	Faasalaina (2010, p. 121).
Senegal	2003	18% das escolas primárias são multisseriadas, atendendo 10% dos alunos deste nível de ensino.	Mulkeen, Higgins (2009, p. 9 e 27).
Uganda	2005	20% das escolas primárias são multisseriadas.	Mulkeen, Higgins (2009, p. 9).
América do Sul			

Argentina	2010 (?)	Quase 60% das escolas de gestão estatal de Educação Básica Primária são rurais, cifra que supera 70% em algumas regiões. 30% das escolas rurais primárias são de pessoal único e o mesmo percentual é de instituições bidocentes. 13% dos alunos de Educação Básica Primária e 8% de Educação Básica 3 e Polimodal pertencem a âmbitos rurais.	Argentina , (2015, s/p).
Brasil	2012	Em 2012 existiam 45.574 escolas multisseriadas atendendo os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em todas as regiões brasileiras, constituindo 93.493 classes. Dos 16.016.030 matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil em 2012, cerca de 1.469.152 estão em turmas multisseriadas, cerca de 9%.	INEP (2012); Lege e Boehler, (2013, p. 10)
Chile	2002 2004	Do total de 8.423 estabelecimentos de ensino básico subvencionados do país, 4.653, ou seja, 52%, estão em áreas rurais, sendo 3.808 (82%) sob administração municipal e 845 (18%) particulares subvencionados, atendendo 333.645 alunos, o que representam 14% da matrícula básica subvencionada total. 3.414 escolas são multigrado, com cerca de 5.068 professores e 96.500 alunos. 42% das escolas multisseriadas atendem a seis cursos em uma sala com um só professor. Das escolas multigrado, 1.774 (39%) tem 20 ou menos alunos; e 1.170 (26%) têm entre 21 e 50 alunos.	San Miguel (2005, p. 4); Unesco (2004, p. 96).
	2006	Das 4.345 escolas rurais existentes no país, 3.589, ou seja 82,60% são multisseriadas. 1.730 escolas, aproximadamente 39,81% das escolas rurais são 57erramalhen (este percentual era de 38,8% em 2002).	Bustamant e (2006, p. 6-7).
	2009	Dos 6.799 estabelecimentos de ensino básico, 57% eram rurais. No país existiam 4.244 escolas rurais, das quais 3.348 eram multigrado.	Chile (2009, p. 4)
Guiana	2000 (?)	47% das escolas do país são multisseriadas.	Berry [2000?], p. 2).
Paraguai	2009	Do total de 8.435 escolas existentes no país, 5.733 localizavam-se no meio rural. 2.922 eram instituições com “plurigrado”, sendo 2.354 no meio rural e 568 na cidade. Considernado-se o total de escolas existentes no país, 34,64% são “plurigrado”. Este índice sobe para 41% quando se considera apenas as escolas rurais e é de 21% para as escolas urbanas. Aproximadamente 72.016 crianças são atendidas por escolas plurigrado, sendo 9.449 da Educação Infantil. 4524 docentes atuam em escolas plurigrado, sendo que 1.070 atendem (também) o pré-escolar.	Oviedo (2011, p. 8 e 10).
Peru	2004	Em 2004, no nível de ensino “primário”, 73% (ou 23.419) do total de escolas, 32,1% da matrícula total e 33,9% dos professores eram multisseriadas. No meio rural, cerca de 90% dos centros educativos de nível primário eram multisseriados.	Rodríguez (2004, p. 131).
	2000	Em 2000, 89,3 % dos alunos estavam em escolas unidocentes e 77,5% dos professores atuavam em turmas multisseriadas. Do total da população escolar estatal 5,7% estuda em centros unidocentes, 18,3%, em centros polidocentes multigrado. 41.000 professores, ou seja, 69% da totalidade dos professores rurais ensinavam em escolas primárias rurais multigrado.	Unesco, (2004, pp. 17 e 356); Wolff e Garcia (s/d, p. 1).
América Central e Caribe			

Cuba	2011	Em 2011, existiam no país 8.999 escolas primárias. Destas, 2.336 são urbanas e 6.663 são rurais. Do total de escolas primárias, 4.517, ou seja, 50,19%, eram “multigrado”.	Juárez Bolaños (2012 ^a , p.8).
	2008-2009	Juárez Bolaños (2012 ^a , p. 8) destaca que “para o período 2008-2009 existiam 204 escolas rurais que atendiam a um só aluno (por habitar isolado em certas zonas rurais do país); 294, a dois; 313, a três; 315, a quatro; e 272, a cinco”.	
Jamaica	2000 (?)	43% das escolas do país são multisseriadas.	Berry (2000? P. 2).
Costa Rica	2005	Em 2005 havia 1.773 escolas unidocentes, que atendiam 40.180 alunos, sobretudo em áreas rurais.	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
El Salvador	2005	Havia no país 383 escolas unidocentes, que atendiam um total de 7.344 alunos. Úblic	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
Guatemala	2007	Em 2007 havia 10.366 escolas “multigrado” e “unitária” no país, o que representava 60,97% das escolas rurais. Os docentes de escolas “multigrado” e “unitária” somavam 28.792, o que equivale a 41,13% dos docentes do “sector oficial”.	Cabrera et. Al., (2007, pp. 113-114).
	2005	Em 2005, as 3.043 escolas <i>unidocentes</i> do país acolhiam 92.759 alunos.	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
Honduras	1995 /1996	Especificamente em 1995, 34,5% dos professores atuavam em escolas unidocentes com aulas “multigrados”. Em 1996, 42% das escolas do país eram unidocentes.	Unesco, (2004, p. 235)
	2005	Em 2005 havia 4.099 escolas unidocentes no país, localizadas, sobretudo, em áreas rurais.	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
Nicarágua	2005	Em 2005 havia 2.587 escolas unidocentes, que atendiam 80.823 alunos, prioritariamente em áreas rurais.	Alvarado Cruz (2009, p. 13 e 16).
Panamá	2000	Existiam 2.092 escolas multigrado, que representavam 75,6% do total de centros educativos de ensino primário da República. Em seu conjunto estas escolas atendiam 10.013 estudantes, ou seja, 31% da matrícula deste nível. Todas as províncias do país contam com escolas de aulas multigrado, chegando a 90% em Los Santos, 88,7% em Herrera e 85,7% em Veraguas.	Bernal, (2001, p. 33).
América do Norte			
New Brunswick (Canadá)	2004	13,9 por cento de todas as classes em escolas de ensino fundamental (Educação Infantil à “Classe 8”) tinham “aulas “combinada”.	Little, (2006, p. 33).

México	2010 /2011	Das 99.319 “escolas primárias” do país, 44.116, ou seja, 44,4% possuíam organização escolar “multigrado”, percentual que se manteve desde o biênio 2008/2009. Em 10 das 32 entidades federativas (Estados), este percentual é superior a 50%, chegando a 70% em Chiapas. No Distrito Federal (Cidade do México), 8,7% das escolas primárias são multigrado. Há ainda no país 1.183 escolas primárias privadas multigrado. 33% das escolas primárias gerais e 66% das escolas primárias indígenas são “unitárias”. Dos mais de 500 mil docentes do ensino primário “em âmbito nacional”, 60.986 atuam nas escolas primárias multigrado. 9,2% dos alunos do ensino primário estão em classes multisseriadas (São 1.373.859 do total de 14.887.845 alunos matriculados no ensino primário estatal). Em 7 estados este percentual ultrapassa 15%, chegando a 25% em Chiapas. Apenas 7 estados têm menos de 5% de alunos matriculados em escolas multisseriadas.	México, (2011, pp. 2-13).
--------	------------	--	---------------------------

Fonte: Santos (2015).

As informações apresentadas mostram que o fenômeno da multissérie é de abrangência mundial, estando presente em todos os continentes, inclusive em países considerados desenvolvidos⁴. Os dados apresentados evidenciam que a multissérie não é uma invenção brasileira, mas uma prática comum tanto em países em desenvolvimento quanto desenvolvidos. Conforme pesquisas de Mulkeen e Higgins (2009), a multisseriação é um fenômeno com presença marcante em países do continente europeu, chegando a 70% das escolas rurais finlandesas e 53% das escolas holandesas situadas no meio rural. Os estudos dos autores revelam que o percentual da multissérie em países desenvolvidos não está muito aquém dos índices de países do Velho Mundo, conforme podemos observar no quadro 7 abaixo.

Quadro 7 – Proporção de classes multisseriadas em diferentes países

Categoria	País	Classes multisseriadas / escolas (%)
Países desenvolvidos	Finlândia	70
	Holanda	53
	Irlanda	42
	Austrália	40
	Suécia	35
	França	34
	Nova Zelândia	33
	Inglaterra	25
	Escócia	25
	Canadá	20

⁴ Embora os dados apresentados refiram-se a diferentes censos realizados em períodos e contextos diferentes, ou ainda, possa existir divergências em períodos ou quantitativos de turmas multisseriadas, recorreremos às informações da pesquisa de Santos (2015) devido ao fato de não ser possível encontrar uma sistematização sobre a multisseriação nas redes de pesquisa online durante a realização da pesquisa.

Países em desenvolvimento	Índia	84
	Peru	78
	Laos	64
	Sri Lanka	63
	Paquistão	58
	Burkina Faso	36
	Zâmbia	26

Fonte: Santos (2015).

Nessa direção, os dados dos quadros 6 e 7 evidenciam que as classes multisseriadas estão presentes em diferentes sistemas de ensino ao redor do mundo. A partir da análise das informações apresentadas a respeito do caso europeu, podemos perceber que o grande índice de classes multisseriadas em diversos países da Europa, muitos com alto nível de desenvolvimento econômico e tecnológico, contesta a ideologia negativa de que as turmas ou escolas multisseriadas são próprias de contextos pobres ou sem condições econômicas e tecnológicas. Esse fato nos leva de volta à discussão de que as turmas seriadas não são o modelo por excelência e as multisseriadas sinônimo de precariedade, mas o que devemos considerar é o desafio de construir uma política curricular que leve em conta as especificidades das classes multisseriadas.

Desse modo, na Educação do Campo, as propostas ou cadernos de orientações pedagógicas, seja para as turmas multisseriadas ou seriadas, devem ser construídos com a participação dos sujeitos camponeses e numa perspectiva da garantia do direito à igualdade de oportunidades, do acesso e da permanência do estudante na escola, do respeito à diversidade e da valorização dos saberes tradicionalmente construídos nas vivências no grupo social. Conforme destaca Arroyo (2010, p. 11),

A questão que se impõe é entender quais processos educativos formadores de identidades, saberes e valores estão em jogo nessa dinâmica tensa e complexa do campo. Que indagações esses processos trazem para escola do campo, para seus currículos, sua organização, para a formação e função docente-educadora.

Podemos concluir, então, que o debate sobre a multisseriação transcende a questão curricular e adentra no âmbito da política educacional. Situa-se primeiramente na esfera da discussão curricular porque levanta questionamentos sobre como garantir um currículo que considere a história e os conhecimentos dos povos camponeses, que seja construído com esses sujeitos e que promova uma educação para formação humana e emancipatória. Além disso, avança no terreno político porque a multisseriação se apresenta como uma práxis que resiste frente ao sistema político hegemônico que busca invisibilizar o povo camponês por meio de

processos educativos que desconsideram a diversidade social, cultural, econômica, política, de gênero, geração e etnia, especialmente no caso brasileiro.

2.3 As classes multisseriadas como resistência ao fechamento e nucleação de escolas do campo: estratégias para a materialização da educação campesina

A educação para o meio rural ainda é um espaço de disputas no que concerne à criação, à efetivação e à manutenção de políticas públicas que garantam um processo educacional de qualidade para o povo campesino e que possibilitem aos sujeitos que residem nesse espaço uma vida digna e com acesso a serviços como saúde, transporte, lazer, entre outros. Embora possamos apontar avanços como o estabelecimento de diretrizes educacionais, a compra da merenda escolar e a criação de alguns cursos de formação para educadores do campo, ainda vivenciamos situações que exigem maior atuação dos governos no que concerne ao desenvolvimento do campo e dos sujeitos que constituem esse espaço. Percebemos a falta de cuidado com o povo campesino por meio da ausência de estrutura nas estradas, de atendimento à saúde, de assistência técnica para os pequenos produtores, de uma educação construída segundo as especificidades do homem e da mulher do campo, de escolas com infraestrutura adequada às diversas atividades pedagógicas e de profissionais habilitados para atuar junto às pessoas desse espaço.

Outro fator que denuncia que o direito do povo campesino à educação básica de qualidade não está sendo garantido pela esfera política é o fato de que na última década o fechamento e nucleação de escolas tem atingido as comunidades rurais de maneira drástica, o que vem contribuindo para o aumento do analfabetismo e da desistência dos estudos de muitas pessoas que residem no meio rural. Esta realidade desconsidera o Decreto nº 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o qual 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. Neste decreto, fica expresso que para qualquer ação de nucleação ou fechamento de escolas deve-se levar em consideração o posicionamento da comunidade, e, havendo qualquer objeção por parte das pessoas da comunidade, não se deve proceder à nucleação ou fechamento de escolas em comunidades do campo, indígenas e quilombolas.

O fenômeno do fechamento e nucleação de escolas do/no campo pode ser analisado sob dois aspectos, de um lado, do ponto de vista dos gastos de recursos com a oferta e a manutenção de escolas no campo e, por outro, do ponto de vista da educação como elemento de emancipação

e transformação. Dessa forma, entendemos que o poder público não considera lucrativo construir escolas no meio rural, assim como não considera seguro oferecer uma educação de qualidade aos sujeitos desse espaço, já que isso significaria a perda da manutenção do status de dominação sobre o povo rural.

Leite (2002) aponta que, aliada à criação das leis, é imprescindível a participação da comunidade de maneira incisiva por meio de reivindicações e da pressão pela efetivação do que está posto na lei. O autor ressalta, também, a importância de a sociedade conhecer quem realmente é o povo do campo, uma vez que o conhecimento da maioria das pessoas sobre esse povo restringe-se ao que as feiras agropecuárias mostram e àquilo que transmitem as letras de músicas sertanejas (cada vez mais urbanizadas). Assim, o distanciamento e a invisibilização dos sujeitos do campo dificultam a definição de estratégias de ações que contribuam de fato com o desenvolvimento desse espaço. Decorrente do desconhecimento da realidade do meio rural, Leite (2002, p. 11) afirma que surgem enigmas como

o que dizer, então, do conhecimento da realidade educacional do campo? Quais são as aspirações dessa população? Quem são essas ‘estranhas’ pessoas que conseguem viver ao largo de um shopping center? De que tipo de escola necessitam? Como devem agir seus professores? Quais os conteúdos que precisam aprender?

Com estes questionamentos entendemos que qualquer serviço realizado no campo, com especial atenção para a educação, precisa estar associado a um aprofundamento teórico e conhecimento sociocultural do meio rural. Esse espaço possui uma práxis educacional com características específicas as quais exigem uma educação construída com a participação das pessoas que constituem o espaço campesino. Nesse cenário, podemos identificar a omissão do Estado na oferta e na manutenção das escolas campesinas. O Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – GPTE, instituído pelo Ministério da Educação em 3 de junho de 2003, reconhece as históricas omissões do Estado neste setor ao detectar que

o Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola com qualidade em todos os níveis de ensino; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo (BRASIL, 2005^a, p. 7).

Assim, a educação para o povo do meio rural não se caracterizou, ao longo da história de nosso país, como um local para implementação de ações projetadas e efetivadas pelo Estado. A ausência da institucionalização de estratégias educacionais para o meio rural tem privado a população campesina de ter acesso a escolas e a uma educação de qualidade. Geralmente, as

escolas do meio rural possuem um currículo pautado na discussão dos direitos básicos relacionados à cidadania e restritos aos limites geográficos e culturais do meio urbano, fortalecendo a negação do campo como espaço social e de constituição de identidades e sujeitos de direitos sociais. O GPTE reforça essa ideia, ao afirmar que

a concepção de que o meio rural é um espaço de atraso foi fortalecida a partir da primeira metade do século XX, com o surgimento de um discurso modernizador e urbanizador, que enfatizava a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural. Segundo a ideologia da modernização, ‘o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida’ (BRASIL, 2005^a, p. 8).

Nessa perspectiva, a educação campesina tem sido destituída de sua identidade e marcada por políticas compensatórias, que não possuem uma filosofia ou política específica para a formação das comunidades rurais. Nesse contexto, percebemos um desmanche nas políticas públicas direcionadas para o meio campesino. Conforme o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, no art. 2º, a Educação do Campo é construída a partir dos seguintes princípios:

I – Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II – Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV – Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V – Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Esses princípios não são levados em conta quando uma escola é fechada ou nucleada. Sabemos que “a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento, ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola” (CALDART, 2012, p. 259). Essa concepção de Educação do Campo origina a luta não apenas pela construção, mas pela manutenção das escolas do campo, dando início à resistência mais organizada contra o processo de nucleação e fechamento de escolas do campo que o povo campesino vem enfrentando desde os anos 90.

Desse modo, quando refletimos sobre o projeto de Educação do Campo reivindicado historicamente pelos movimentos sociais, entendemos a urgência de as políticas públicas assegurarem não apenas o acesso do estudante à educação, mas o acesso e permanência na escola em sua comunidade, considerando a pluralidade sociocultural dos povos do campo. Essa situação revela que a Educação do Campo, no contexto das políticas públicas, precisa ser conduzida por uma gestão democrática a qual entenda os povos campestinos como sujeitos de direitos, considerando-os como atores sociais e capazes de participar ativamente no processo de tomada de decisão e transformação de sua realidade.

Observamos que no processo de escrita da história da educação do povo campestino, esta tem sido deixada em segundo plano na agenda dos governos; durante muito tempo, as políticas educacionais para o meio rural se constituíram em políticas compensatórias, as quais não atendiam às especificidades socioculturais das pessoas do campo. De acordo com Caldart (2004), esse descaso está associado à diminuição dos horizontes políticos e educacionais para os povos do campo, o qual reflete a visão pessimista de campo e da Educação do Campo embasada na crença de que “para mexer com a enxada ou cuidar do gado não são necessários nem letras nem competências. Não é necessária a escola”, (ARROYO, 2004 p. 149).

Empenhados com a desconstrução dessa visão estereotipada do modelo educacional para as escolas do campo, os movimentos sociais buscam a efetivação de políticas públicas que garantam o direito dos estudantes ao acesso e à permanência na escola em sua comunidade, a construção de propostas específicas das escolas do campo e um sistema educacional pensado para além da educação bancária e dos pressupostos urbanos. Nesse sentido, Munarim (2011, p. 02) aponta que

As organizações e movimentos sociais do campo, com apoio em significativos setores universitários, protagonizaram uma campanha pela construção de uma concepção de Educação do Campo, que se contrapôs ao conceito, às definições e às políticas de educação rural presentes ou ausentes na história da educação brasileira.

Nesse sentido, os movimentos sociais do campo têm reivindicado a valorização, o reconhecimento, o respeito da cultura do povo campestino, bem como a construção de uma visão da Educação do Campo como espaço de discurso político e das pessoas do campo como cidadãos de direitos. Isso implica compreender que a escola do campo é constituída por sujeitos históricos, com valores, crenças e costumes herdados de gerações passadas. A atuação dos movimentos sociais e entidades civis em busca da construção de um novo entendimento da educação campestina ganhou força ao longo do tempo, e é a partir dos anos 90 que a educação do povo do campo passa a ser amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

– LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Embora essa lei ainda se refira à educação do povo do campo como educação rural, ela preconiza a garantia do respeito às especificidades culturais e regionais da educação do campo.

No entanto, percebemos uma desarticulação política na garantia do direito do povo do campo à educação em seu espaço, pois a despeito das lutas dos movimentos sociais, em 2001 é lançado o Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010, sancionado pela Lei nº 010172, de 9 de janeiro de 2001, que provoca e estimula o processo de fechamento das escolas do campo, uma vez que esse documento preconiza que:

A escola rural requer um tratamento diferenciado, pois a oferta de ensino fundamental precisa chegar a todos os recantos do País e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição às classes isoladas unidocentes é meta a ser perseguida, consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade, (BRASIL, 2001).

Por meio de um discurso pautado em ideais hegemônicos, esse plano de educação traz como meta para assegurar a melhoria da qualidade do ensino no meio rural a substituição das classes multisseriadas por classes seriadas. Processo que desconsidera todas as formas de viver dos estudantes do campo, assim como seus laços com a terra, com seus familiares e com seus costumes culturais. Assim, o que está posto nesse documento evidencia que o projeto de fechamento e/ou nucleação de escolas do campo vem sendo gestado há muito tempo e com a anuência do Estado.

Nessa conjuntura, o processo de deslocamento do estudante campesino de seu território para outras realidades colabora com o ideário do sistema capitalista neoliberal em desligar os sujeitos do campo de seu vínculo com a terra, gerando o fenômeno de desterritorialização dos povos do campo de seu espaço. Para fortalecer os argumentos que favorecem o fechamento e/ou nucleação dessas escolas, a existência das classes multisseriadas passa a ser sinônimo de atraso e de precarização da educação. Segundo Arroyo (2005, p. 83), a palavra multisseriada “tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada no campo. [...]”. A política de nucleação das escolas do campo defende a qualidade da educação por meio do agrupamento em uma única instituição de significativa quantidade de alunos, na tentativa de evidenciar o sistema seriado como modelo de ensino.

Estudos de Baumann (2013) indicam que o fechamento das escolas localizadas nas comunidades rurais provoca o “fechamento” da comunidade. Uma vez que, as escolas campesinas funcionam como um coração que traz vida à comunidade, e quando acontece o fechamento ou nucleação dessas escolas, as comunidades são enfraquecidas. Ao mesmo tempo,

os estudantes enfrentam desafios diários para frequentar uma escola longe de suas casas. Na maioria das vezes, esse estudante recebe uma educação que, de algum modo, não valoriza a sua identidade e desconsidera a vivência dos sujeitos do campo. Essa realidade impossibilita a contribuição da educação para a formação de sujeitos organizados, críticos e atuantes na construção de uma sociedade mais justa.

Na contramão do projeto de desmonte da Educação do Campo, estudos comprovam que a existência de escolas com classes multisseriadas significa a possibilidade de acesso e de permanência de muitas crianças, jovens, adolescente e adultos do campo na escola em suas comunidades. Nesse percurso, buscamos evidenciar uma nova compreensão sobre as classes multisseriadas, tendo como ponto de partida a elaboração de uma proposta curricular pautada nas aprendizagens necessárias e contextualizadas com a realidade social e cultural do estudante do campo.

Nessa perspectiva, o Parecer CNE/CEB nº 23/2007 afirma que “o que se deseja é que a Educação do Campo não funcione como um mecanismo de expulsão das populações camponesas para as cidades, mas que ofereça atrativos àqueles que nele desejarem permanecer e vencer”. E embora este mesmo parecer destaque que “o processo de nucleação de escolas rurais não é exclusivo do Brasil, uma vez que esse modelo, com diferentes nomenclaturas, aplicou-se em países tão diferenciados como Estados Unidos, Costa Rica, Índia, Irã, Colômbia, Canadá...”, (BRASIL, 2007), ele salienta que a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, pronuncia-se, expressamente, “sobre a responsabilidade do poder público, dentro dos princípios do regime de colaboração, em proporcionar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental nas comunidades rurais” (BRASIL, 2007).

As diretrizes construídas a partir da CEB embasam-se, também, na Lei nº 8.069/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, e, no art. 53, inciso V, ao tratar especificamente do direito e proteção a crianças e adolescentes, estabelece que o acesso à escola pública e gratuita será efetivado em unidade escolar próxima de sua residência. O art. 58 desse Estatuto dispõe que “no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes liberdade de criação e o acesso à fonte de cultura” (BRASIL, 1990). O que está posto nesse estatuto assegura que ainda existem muitas lacunas a serem superadas na oferta da educação apropriada e no atendimento das populações do campo, sendo o processo de nucleação de escolas do campo uma dessas lacunas a qual precisa ser evitada.

Mesmo com a existência de um conjunto de leis e normas sobre a educação camponesa, a análise da oferta da Educação do Campo, feita no Parecer CNE/CEB 23/2007, afirma que as

populações camponesas enfrentam “os mesmos problemas há décadas como fechamento de escolas, transporte para os centros urbanos e outros, fazendo com que muitos alunos hoje permaneçam mais tempo dentro do transporte escolar do que propriamente dentro da sala de aula”. Tal realidade exige a criação e a efetivação de uma política nacional de Educação do Campo, de maneira a proteger os direitos dos sujeitos desse espaço.

No que se refere às classes multisseriadas e ao processo de nucleação, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, dispõe que:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. § 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades. § 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (BRASIL, 2008).

Essa resolução evidencia que o processo de nucleação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser evitado, mas quando não for possível evitar a nucleação dos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve-se considerar o menor tempo de deslocamento, respeitar a realidade do educando e consultar a comunidade sobre esse processo. No entanto, indo na contramão do que diz a lei, as escolas do campo vêm passando por um processo arbitrário de fechamento e/ou nucleação, sem consulta prévia à comunidade. Como resultado, é comum o deslocamento de alunos por longas distâncias, os quais necessitam de até três transportes para ir e vir de sua comunidade para outra escola, tendo que transitar por estradas precárias, em veículos muitas vezes inadequados para a faixa etária e a quantidade de alunos, e sem a presença de um acompanhante/monitor escolar. No que concerne aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, dispõe que:

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.

§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao máximo, o deslocamento do campo para a cidade.

§ 2º Para que o disposto neste artigo seja cumprido, deverão ser estabelecidas regras para o regime de colaboração entre os Estados e seus Municípios ou entre Municípios consorciados (BRASIL, 2008).

As lacunas na legislação da Educação do Campo mostram-se nessa resolução, pois percebemos uma brecha para essas etapas da educação básica, já que mesmo prevendo a consulta à comunidade, abre-se precedentes para a contratação de transportes e o fechamento e/ou nucleação de escolas é apontado como possibilidade. A resolução enfatiza a constante colaboração entre os entes federados e as comunidades, porém, o que muitas vezes acontece é um processo arbitrário, que desconsidera a opinião da comunidade e não faz uma avaliação das condições mais favoráveis para a aprendizagem dos educandos. Dessa forma, nada impede que os anos finais do Ensino Fundamental sejam ofertados em classes multisseriadas se assim a comunidade avaliar como melhor opção para a continuação do estudo de seus filhos. Tendo em vista que as classes multisseriadas são usadas como defesa da nucleação, cabe o seguinte questionamento:

Qual é a visão pedagógica que nega às escolas multisseriadas a possibilidade de oferecerem ensino de boa qualidade? A minha experiência pessoal, como ex-Secretário Municipal de Educação de Juiz de Fora (MG), em uma época – 1967-1973 – em que o ensino municipal era quase que exclusivamente rural – é de que essas escolas podem oferecer bons resultados, pois a qualidade está muito mais relacionada à formação inicial e continuada de professores e à assistência permanente por serviços de supervisão, complementados por prédios especialmente planejados, equipamentos adequados, material didático específico e alimentação escolar apropriada. Tudo isso envolvido pela participação das famílias e da comunidade local (BRASIL, 2007).

Dessa maneira, as classes multisseriadas podem ser alternativas para a construção de uma proposta pedagógica segundo as especificidades da Educação do Campo. Além disso, elas reforçam a obrigação do Estado em garantir aos estudantes camponeses as condições favoráveis do acesso à escola em sua comunidade. Nesse contexto, a legislação que trata da Educação do Campo, ao prever a existência das classes multisseriadas, evidencia, também, a necessidade da formação continuada para os profissionais que atuam nesse tipo de turma. Na Resolução CNE/CEB nº 2/2008, Art. 10, § 2º, está disposto que

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais

didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008).

Entendemos que o problema das classes multisseriadas não está na reunião de crianças com múltiplas idades e níveis de aprendizagens diversos em uma mesma sala, mas sim na omissão do Estado em garantir as condições necessárias para o funcionamento de escolas com esse tipo de organização de turmas. Dadas as condições necessárias, como escolas com infraestrutura, materiais pedagógicos contextualizados com a realidade dos estudantes e formação continuada de professores, as classes multisseriadas podem se constituir ambiente de construção de conhecimento e de formação humana dos sujeitos do campo. Com o objetivo de garantir ao povo camponês o direito de estudar em escolas localizadas em sua comunidade, seja em classes multisseriadas ou não, foi criado o Decreto nº 12.960, de 27 de março de 2014, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o qual 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. Nesta lei fica decretado que

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, 2014).

A letra da lei explica que o fechamento e/ou nucleação de escolas do campo, em suas diferentes configurações, deve ser precedido de um estudo profundo, sendo obrigatório levar em conta os efeitos dessa ação sobre os estudantes e o posicionamento das comunidades. Fica explícito, portanto, que a comunidade tem voz ativa nessa tomada de decisão, devendo ser respeitada em seus valores e especificidades socioculturais.

No entanto, embora a nucleação seja justificada pelos problemas de infraestrutura e pelo modelo de desenvolvimento e de organização pedagógica, presentes nas classes multisseriadas das escolas camponesas, essa prática não está em consonância com os interesses dos povos do campo, que almejam escolas públicas e de qualidade, situadas próximas ao local onde residem.

Hage (2014) reforça que a escola no local de vivência dos sujeitos poderá cumprir de forma efetiva com seu processo de escolarização e oportunizar o acesso a um serviço tão básico que é a educação. O descumprimento desse quesito coloca os estudantes em situações de vulnerabilidade, uma vez que o deslocamento para outras realidades pode gerar processos de exclusão e de descontentamento com a escola. Esse fato pode levar, ainda, à evasão e esfacelamento da educação desses sujeitos. Assim, a melhor opção é a permanência desses

estudantes em seu território onde as suas experiências são construídas, sendo que a atuação do Estado é essencial na oferta de escolas com infraestrutura adequada e na formação de professores para atuar na Educação do Campo e com classes multisseriadas.

Nessa conjuntura, a Educação do Campo representa uma correlação de forças e é sinônimo das lutas dos movimentos sociais por uma educação própria do povo camponês. É necessário considerar os enfrentamentos “de interesses antagônicos entre camponato e agronegócio no espaço rural do Brasil. [...] as políticas públicas educacionais têm priorizado a cidade em detrimento do campo” (SANTOS; NUNES, 2020, p. 19).

Nessa perspectiva, a luta pela Educação do Campo busca evidenciar que “a escola, o movimento, as pessoas, o trabalho estão acima da mercadoria. A mercadoria não vem em primeiro lugar, como o território de uma educação capitalizada” (FERNANDES, 2012, p. 15). Pois, “em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler”. (ARROYO, 2005 p.11). Essa crença sustenta a ideia de que não é necessário se ter um prédio com uma infraestrutura grandiosa, predominando a cultura de que para as escolas do campo qualquer coisa serve, desde o espaço precário até os materiais e móveis, que em sua maioria são usados, vindos das escolas urbanas. Nota-se, portanto, que são grandes as dificuldades que os professores enfrentam, a cada dia, para cumprir com o seu papel dentro da escola camponesa.

Quando refletimos sobre a questão das classes multisseriadas no contexto das discussões políticas, identificamos que elas têm sido “tratadas nas últimas décadas como uma ‘anomalia’ do sistema, ‘uma praga que deveria ser exterminada’ para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano” (SANTOS; MOURA, 2012, p. 35). Isso porque “a Educação do Campo é marcada por conflitos e lutas entre os movimentos sociais, educadores do campo e o Estado através da educação capitalista de cunho neoliberal” (SANTOS; NUNES, 2020, p. 95). Nesse cenário, a ausência da atuação do Estado com os povos camponeses e demais sujeitos das classes populares subalternizadas mostra a sua concordância com o projeto de dominação capitalista, o qual vê as pessoas apenas como um instrumento de trabalho, como produção de mercadoria e como geração de lucro.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei 9394/96, no art. 23, está posto que

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de

organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, (BRASIL, 1996).

No entanto, as classes multisseriadas têm sido estigmatizadas e vistas como prejuízo à educação. Ao longo do tempo, as classes multisseriadas vêm sendo precarizadas e são vítimas da ausência de uma discussão política e social mais efetiva sobre a função social das escolas de turmas multisseriadas, as quais são obrigadas a conviverem com programas urbanocêntricos ou propostas que coadunam com a Educação Rural, como o Programa Escola Ativa, Caminhos da Escola, Programa Despertar, Programa Agrinho, PACTO, PNAIC, BNCC, BNC, dentre outros.

Aliado a isso temos o avanço do Projeto do Agronegócio, com o slogan o “Agro é Tec, o Agro é Pop, o Agro é tudo”, cujo objetivo é se apropriar de terras e de mão de obra barata, reforçando os preconceitos históricos sobre as classes multisseriadas e sua organização escolar, e agravando a precarização da Educação do Campo. Observa-se, com isso, o avanço da racionalidade economicista no âmbito do financiamento da educação pública, que tem estimulado a concentração geográfica de escolas e matrículas sobre o argumento da economia de recursos e da eficiência administrativa. A esse respeito, Mazur e Antonio (2017, p. 7) apontam que no ideário governamental “fechar uma escola no campo e transportar os alunos remanescentes é menos oneroso ao erário público e, de quebra, mais civilizatório ou modernizante”. O que revela a forte influência do sistema capitalista na atuação do Estado com os povos camponeses.

A discussão sobre as classes multisseriadas é pertinente porque estas estão inseridas no centro de um jogo de poder do capital e na figura do agronegócio, o qual se opõe à economia popular dos povos do campo. Esse jogo promove ações no sentido de desligar o homem da terra, empurrando-o para a cidade ou precarizando a oferta de serviços nas comunidades camponesas, como é o caso da educação bancária ofertada nas escolas do campo. E no que concerne às classes multisseriadas, a ausência do governo “se expressa na resistência que teve o Estado brasileiro em reconhecer essa realidade e destinar-lhe os investimentos necessários” (SANTOS; MOURA, 2012, p. 17). Frente à negação do Estado, a reflexão em torno das classes multisseriadas na escola do campo precisa ser construída do ponto de vista de suas potencialidades, da garantia e da efetivação do direito dos sujeitos do campo à educação básica, gratuita, de qualidade e ofertada em sua comunidade. Em muitas comunidades camponesas, a escola de turmas multisseriadas significa a oportunidade de os alunos frequentarem a escola próximo às suas casas. Assim,

[...] essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se

expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo (HAGE, 2014, p. 1173).

Entretanto, na contramão do que está posto na legislação da Educação do Campo e das reivindicações dos movimentos sociais e civis por uma educação campesina, “temos assistido ao avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar, como solução mais plausível para os grandes problemas enfrentados pelas escolas rurais multisseriadas, resultando no fechamento de escolas em pequenas comunidades rurais” (ANTUNES-ROCHA; HAGE, 2012, p. 17).

O que os movimentos sociais e o povo do campo exigem é a presença do Estado nesse espaço, por meio da garantia de investimentos necessários para que a escola campesina funcione com infraestrutura adequada e de materiais didáticos-pedagógicos construídos segundo as especificidades socioculturais do povo do campo. Assim, assegurando uma educação de qualidade, seja com turmas multisseriadas ou regulares. Ao refletir sobre a existência das classes multisseriadas no contexto do desmonte das políticas públicas para o povo campesino, entendemos que as escolas com essa configuração de turmas são fundamentais para manter a escola na comunidade do estudante e espaço de construção de uma educação libertadora e emancipatória. Nesse sentido,

[as] escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa (HAGE, 2006, p. 05).

Essa concepção exige uma proposta pedagógica construída junto com os sujeitos do campo, em que os mesmos sejam reconhecidos como sujeitos de direitos, e sua voz, sua história e suas necessidades sejam o ponto de partida para a construção de uma educação efetivamente das comunidades campesinas. Sendo o ato de educar um ato político, a proposta pedagógica das classes multisseriadas precisa ser construída numa perspectiva política de problematização da realidade e considerar as demandas do povo do campo a partir dos conteúdos científicos. Assim, o processo de ensino e aprendizagem construído de acordo com a realidade cultural é imprescindível para a oferta de uma educação no lugar em que as pessoas constroem as suas vidas. Reside aí a necessidade da reconfiguração do processo de ensino e aprendizagem nas turmas multisseriadas, de modo que sejam adotadas estratégias as quais aprimorem a Educação do Campo, tornando o ensino mais atrativo, o qual desperte o interesse dos alunos desse espaço.

Nesse cenário, o modelo educacional almejado para a turma multisseriada é uma educação que contribua para a emancipação do aluno do campo.

No livro *Cantares da Educação do Campo* (2006), produzido pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, o poeta Gilvan Santos diz “não vou sair do campo para ir para a escola, Educação do Campo é direito e não esmola”, chamando as pessoas para a luta pela defesa de uma educação contextualizada e de uma escola que seja localizada na comunidade dos estudantes. Com estes versos simples, o autor mostra que o campo é formado por sujeitos de direitos e que isso exige a atuação do Estado na efetivação desse direito, o que só será possível com a criação e implementação de políticas públicas educacionais.

A reflexão sobre as classes multisseriadas no contexto das políticas públicas para a Educação do Campo evidencia que os movimentos sociais têm um comprometimento histórico na conquista e construção dos Marcos Legais da Educação do Campo por meio de lutas e reivindicações junto a esfera governamental. No contexto da luta por uma educação de qualidade para toda população camponesa, identificamos a necessidade de reafirmação, de respeito e de valorização da identidade cultural do povo camponês. Contexto em que as estratégias pedagógicas exigem ações e discussões que façam sentido aos estudantes e que “nos levem a um caminho de transformações emancipadoras, para que possamos tratar o campo como texto e não como pretexto nos materiais didáticos utilizados nas escolas do campo” (OLIVEIRA; SANTOS, 2018, p. 117).

Nesse cenário, as classes multisseriadas, dada a sua heterogeneidade, são espaços de atuação que possibilitam a valorização da identidade camponesa e que representam a resistência e a luta do povo camponês por políticas públicas que garantam o direito à educação que seja NO e DO campo. Dessa forma, a discussão sobre turmas com essa configuração reforça a dimensão de lutas por direitos que marca a Educação do Campo e evidencia a necessidade de intensificar as reivindicações por políticas públicas as quais legitimem o acesso dos povos camponeses à educação.

2.4 Formação de professores do campo e o fazer docente em classes multisseriadas

Abordar a formação de professores para atuar na Educação do Campo e contextualizar suas práticas com as particularidades desse modelo educacional e com a cultura da comunidade é uma questão que merece ponderações a respeito da concepção de um curso/formação especialmente para educadores das escolas camponesas. É preciso analisar como são idealizados e o que pretendem os cursos de formações de professores que atuam nas escolas do meio rural.

A formação de educadores do campo engloba os seguintes fatores: a construção de saberes docentes que viabilizem o desenvolvimento sustentável do campo; o fortalecimento dos valores, da identidade e do reconhecimento da terra como mantenedora da vida; o conhecimento das particularidades e fazeres do homem do campo; assim como a valorização dos saberes construídos nesse espaço. O professor passa de dono do saber a mediador no processo de construção do conhecimento.

Partindo desse princípio, é importante conceber a formação de educadores do campo a partir de uma concepção de professor reflexivo, o qual constrói sua práxis dentro de sua profissão, uma vez que o processo de formação docente não se esgota na formação inicial ou nos cursos de formação continuada. Nóvoa (1992, p. 13) coloca que

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Nessa direção, a formação de professores não se caracteriza por acumulação de cursos, de graduações, de especializações, etc., mas, ao contrário, é um processo contínuo e que perpassa pelo cotidiano dos educadores, envolvendo tanto a sua vida pessoal quanto a sua prática em sala de aula. Ou seja, o processo de formação docente não se encerra nos bancos da faculdade, ele envolve o fazer pedagógico de forma plena e exige uma postura crítica e reflexiva sobre sua prática e seu papel dentro da sociedade.

De maneira geral, o processo de formação de professores é complexo, pois envolve conceitos e conhecimentos que vão além dos saberes inerentes à profissão docente. É um processo contínuo que deve estar sempre em revisão e de acordo com os novos contextos em que a escola está inserida, bem como exige do professor uma prática reflexiva, inovadora e pautada na cooperação para dar conta da diversidade que constitui a sala de aula. Nesse sentido, a formação docente perpassa “pelo desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores que passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente” (NÓVOA, 1992, p. 26). Busca-se, então, uma mudança de perspectiva no âmbito da formação de professores, de modo que seja rica em sentidos e intimamente ligada às experiências dos docentes.

O professor tem um papel social a cumprir, “que vai além da transmissão de conteúdos e que envolve a provocação de “conflitos intelectuais”, para que, na busca do equilíbrio, o aluno se desenvolva” (FREITAS, 2005, p. 95). Nesse sentido, a formação docente precisa ser pensada

e concebida de modo a habilitar o professor da escola do campo a desenvolver uma prática que possibilite ao aluno esse conflito intelectual, para que dessa forma ele passe a construir a sua autonomia e postura crítica frente à realidade e aos saberes manipulados tanto na escola como em seu cotidiano.

Com isso, é importante unir a prática reflexiva a um novo modo de gerir um processo educacional específico para cada escola e para cada comunidade. Isso porque, a escola é formada por sujeitos históricos com costumes, valores e cultura distintos e, por isso mesmo, necessita que o professor desenvolva estratégias que contemplem as especificidades socioculturais dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem; e isso só será possível por meio de uma prática reflexiva. Levando-se em conta que a escola muda com a sociedade, o professor precisa, também, acompanhar essa transformação. Assim, aquele caderninho de planejamento construído no primeiro ano de trabalho docente, e que muitos professores carregam quase que por toda vida, precisa ser atualizado continuamente.

Nesse contexto, o tema formação de professores, seja do campo ou da cidade, precisa ser amplamente discutido, pois há necessidade de práticas cada vez mais inovadoras e que venham dar conta da heterogeneidade da sala de aula, ao mesmo tempo em que respeita o tempo de aprendizagem e experiências de cada sujeito. No âmbito da educação do campo, referente à luta por uma formação de educadores para as escolas do meio rural, destacam-se as ações dos movimentos sociais em prol da reforma agrária. Tais ações foram responsáveis por conquistar a implementação de programas de formação docente, a fim de preparar os educadores para atuarem nas escolas do campo. Como exemplo, temos o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), o curso de Pedagogia da Terra e do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), os quais serão tratados mais à frente. Assim, a política educacional do campo, gerida no cerne dos movimentos sociais, “defende uma concepção de educação protagonizada pelas populações do campo e não ofertada ao campo, uma abordagem definitiva para que se entendam as especificidades campestres” (ARROYO, 2007 apud MEIRELES, 2014, p.14).

Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 225) completam a fala de Arroyo, quando discutem sobre o projeto de formação de educadores do campo, e dizem que

A discussão acerca da formação de educadores na perspectiva da Educação do Campo exige que seja explicitado o projeto de sociedade, de campo e escola que se quer construir. Com esse conjunto é possível definir qual o perfil e que formação é necessária para fundamentar práticas coerentes com os princípios e valores que estruturam essa concepção.

Falar dos programas de formação de educadores do campo pressupõe trabalhar o conceito de Educação do Campo reivindicado pelos movimentos sociais. Essa discussão é importante para que se compreenda a necessidade de um professor com habilidades específicas para atuar nas escolas do meio rural. A Educação do Campo como conceito político e modalidade foi construída por meio de uma longa trajetória de lutas e de discussões intrínsecas aos movimentos sociais, às entidades, às representações civis, sociais e aos sujeitos desse meio. Por muito tempo, a educação campesina foi pensada apenas como instrumentalizadora da mão de obra, caracterizando-se como uma educação bancária, capitalista e voltada para a fixação do homem no meio rural. Isso levou ao surgimento da ideia, que perdurou por muito tempo, de que as pessoas da “roça” não necessitavam de estudos.

Assim, no contexto das lutas dos movimentos sociais por uma Educação do e no Campo, nasce a reivindicação pela formação de professores para atuarem nas escolas campesinas segundo as suas especificidades e comprometidos com um projeto de sociedade e nação pautado no reconhecimento e garantia dos direitos dos povos camponeses. O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de formação de profissionais da educação básica, em seu art. 2º, onde apresenta os princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, dispõe que

I – a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público do Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas; II – a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais; VIII – a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; XII – a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais (BRASIL, 2009).

Contudo, ao colocar a formação dos profissionais do magistério de maneira generalizada, esses princípios não deixam claro o que se pretende para a formação de educadores das escolas do campo, deixando evidente a fragilidade do que é posto em lei com relação à formação desses profissionais. No que tange aos objetivos do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, seu artigo 3º, inciso VII, aponta “ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e

adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social” (BRASIL, 2009).

Entretanto, não há uma diferenciação entre os objetivos para a Educação do Campo e de outras realidades, ficando implícito que os processos de formação para os professores das escolas camponesas ainda são insipientes e carecem de maior articulação governamental no sentido de igualar a formação docente do campo à formação destinada aos professores do meio urbano. Assim, “a falta de políticas de formação de educadores e educadoras tem por base a ausência de uma política pública específica de educação ou o não reconhecimento do direito à educação básica da infância, adolescência e juventude do campo” (ARROYO, 2007, p. 170). Isso torna evidente a necessidade de atenção da esfera governamental no que diz respeito aos processos formativos destinados às comunidades diferentes do meio urbano.

Caldart (2004, p. 157) coloca que “a educação do campo também se identifica pela valorização específica das educadoras e educadores”, por meio de um salário digno, de uma carreira atraente, de uma jornada compatível com os afazeres escolares, inclusive para garantir a presença de todos os profissionais em cursos de formação inicial e continuada, e de um processo de elaboração e condução dos projetos político-pedagógicos das escolas camponesas. Isso exige, também, que venha um projeto de valorização e maximização das habilidades desses educadores atrelado às políticas específicas de formação docente para atuar nas escolas do campo.

Nesse sentido, um elemento importante a ser considerado no processo de formação de professores do campo é a formação desse educador a partir da realidade em questão. Ou seja, uma formação que possibilite ao docente integrar-se ao contexto no qual atua, criar laços de amizade e respeito com os sujeitos desse meio e conquistar a confiança dos mesmos. É apenas desenvolvendo o sentimento de pertencimento que esse educador estará preparado para entender toda a história de lutas desse povo por uma educação de qualidade, bem como compreender a relevância de se considerar os saberes, os valores e a cultura camponesa na construção do projeto pedagógico para as escolas do campo. A esse respeito, Caldart (2004, p. 158) discute que

Construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do e a partir do povo que vive no campo como sujeitos destas políticas públicas, que estamos ajudando a construir, e também do projeto educativo que já nos identifica. Como fazer isso, é uma das questões que deve continuar nos ocupando de modo especial.

A formação de educadores do campo, portanto, não deve seguir a lógica da generalização, exigindo um processo formativo criado especialmente para esses educadores,

visto que os discursos que originam um projeto pedagógico para as escolas do campo fogem aos paradigmas urbanos. Nessa direção, a formação específica para os professores das escolas camponesas deve estar imbuída tanto de uma nova compreensão de campo, de camponês e de trabalhador rural, afirmando o caráter de classe nas lutas pela educação camponesa, quanto de um sentimento de resistência contra a política hegemônica que concebe o campo como sinônimo de espaço arcaico e atrasado. Enfim, uma formação que terá como fruto uma práxis de valorização “dos conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade” (SOUZA, 2008, p. 1090).

É nessa perspectiva de formação de professores do campo, por meio da atuação do MST, que nasce o curso de Pedagogia da Terra. Esse curso configura-se numa ação coletiva de acesso ao ensino superior, na qual os sujeitos sociais do campo, a partir de demandas específicas e de acordo com as condições particulares da sua realidade social, constroem um processo formativo, apropriando-se dos tradicionais espaços universitários. Nesse ponto de vista, Caldart (2002) coloca que

O substantivo terra, associado com a pedagogia, indica o tipo de materialidade e de movimento histórico que está na base da formação de seus sujeitos e que precisa ser trabalhada como materialidade do próprio curso: vida construída pelo trabalho na terra, luta pela terra, resistência para permanecer na terra. E este nome pode ser entendido também como crítica a um humanismo excessivamente antropocêntrico, apontando para a necessidade de uma visão mais ecocêntrica [...] (p. 96).

Vê-se aí um ponto importante para a formação do educador do campo nesse programa: a formação do corpo docente dentro do contexto social do aluno. Isso faz com que além de conhecerem a realidade das populações rurais de maneira ampla, os educadores comprometam-se com a cultura desse povo, respeitando e valorizando a herança cultural e os conhecimentos do camponês.

Outra conquista no que concerne à formação no âmbito da Educação do Campo refere-se, também, ao Programa de apoio à formação superior em licenciatura em educação do campo – PROCAMPO. Esse programa é uma iniciativa do Ministério da Educação – MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, tendo como objetivo apoiar a sistematização de cursos regulares de Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de ensino superior nacionais. A criação e implementação dessas políticas educacionais, direcionadas para a formação do educador do campo, mostra o quanto importante foi a pressão dos movimentos sociais à esfera governamental no sentido da criação e efetivação de políticas públicas que reconhecessem a necessidade de uma educação do povo do campo construída dentro do território do camponês.

Essa iniciativa contribui para o reconhecimento da escola do campo como espaço de fortalecimento das lutas dos camponeses por uma educação de qualidade e pelo reconhecimento de sua identidade, no qual o povo do campo tem acesso ao conhecimento produzido socialmente, compreendendo-o como um produto construído historicamente. Ao mesmo tempo, possibilita o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva a respeito desses conhecimentos, habilitando o aluno a questionar e problematizar a realidade. É nesse contexto de reivindicação por uma escola do campo que se situa a luta pela qualificação das classes multisseriadas como estratégia pedagógica e como meio para permanência da escola na comunidade dos estudantes.

A organização escolar em classes multisseriadas se constitui um desafio aos professores do campo por dois fatores aparentes: a ausência de formação específica para atuar na Educação do Campo e em escolas multisseriadas e a construção de um planejamento didático-pedagógico que contemple as diferenças de interesses, de aprendizagem e de faixas etárias dos alunos. De acordo com Resolução 1/2002 – CNE/CEB, “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade” (BRASIL, 2022), o que configura a multissérie como uma forma de organização do ensino específica de regiões camponesas e que pode favorecer o desenvolvimento educacional das pessoas desse espaço.

Desse modo, a formação continuada dos professores em geral, e daqueles que atuam nas classes multisseriadas especificamente, conforme proposto no documento Referências para a Educação do Campo (Brasil, 2004), constitui-se um desafio permanente que demanda ações a serem desenvolvidas por parte do poder público de maneira articulada com as especificidades das populações camponesas. No que tange às políticas públicas de atendimento às escolas com classes multisseriadas em nosso país, identificamos poucas iniciativas, como o Programa Escola Ativa e o Programa Escola da Terra. O primeiro foi desenvolvido em 1997, mas, conforme Santos e Moura (2010, p. 37), “se configura como uma ação isolada e se alicerça numa concepção política e pedagógica que não tem resistido às inúmeras críticas que lhe tem sido direcionadas”.

A presença de uma política hegemônica e a falta de compromisso com as escolas camponesas culminaram com a descontinuidade do programa Escola Ativa e, em 2013, é implementado o Programa Escola da Terra, que é um programa do Ministério da Educação para a formação continuada de professores em serviço em escolas do campo. Todas as atividades formativas são realizadas por universidades públicas, mediante adesão. Em 2013, o MEC selecionou as seguintes sete universidades federais para participar de um projeto-piloto da Escola da Terra, em quatro das cinco regiões do país, com 7,5 mil vagas: do Amazonas

(UFAM), da Bahia (UFBA), do Pará (UFPA), de Pernambuco (UFPE), do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Minas Gerais (UFMG) e do Maranhão (UFMA).

O Programa Escola da Terra tem como objetivo promover a melhoria das condições de acesso, de permanência e de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades. O que acontece por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural. Esse programa compreendeu quatro ações: formação continuada e acompanhada tanto de professores que trabalham com estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas multisseriadas no campo e em escolas quilombolas, quanto dos assessores pedagógicos que terão a função de tutores; oferta de materiais didáticos e pedagógicos; monitoramento e avaliação; gestão, controle e mobilização social.

A descontinuidade das políticas educacionais do campo revela a fragilidade da atuação do Estado em efetivar políticas públicas que contemplem as especificidades inerentes às classes multisseriadas e solucionem os problemas que afetam o cenário da educação em comunidades campesinas. Essa ausência de políticas públicas que deem apoio ao professor, tanto no que diz respeito à formação continuada quanto na disponibilização de recursos didático-pedagógicos, torna-se um desafio ao desenvolvimento do trabalho pedagógico nas classes com essa organização. Assim, o fazer pedagógico nas turmas multisseriadas é fragilizado devido à falta de formação e de informação a respeito da dinâmica e dos processos educativos dessas turmas. Professores, diretores e coordenadores veem-se diante do desafio não apenas de desenvolver um planejamento que contemple as particularidades da Educação do Campo, mas também, de desenvolverem estratégias de atuação que contemplem a diversidade dos níveis de aprendizagem, dos interesses e da faixa etária que compõe as classes multisseriadas.

Nesse contexto, sem uma base teórico-metodológica para direcionar o trabalho pedagógico na multissérie, os profissionais tendem a adotar um modelo urbanocêntrico, planejando de acordo com as demandas das turmas seriadas. “Dessa forma, nesse modelo de escola, desde a pré-escola, os estudantes são preparados para os níveis posteriores de ensino e a meta final é a inserção no mercado de trabalho, não importando os demais aspectos necessários a uma formação humana integral” (HAGE, 2009, p. 6).

Diante dessa realidade, Santos (2010) chama a atenção para o fato de que o abandono do poder estatal e o seu silenciamento são elementos que estão associados à conformação preconceituosa que existe atualmente em torno do fenômeno da multisseriação e da Educação do Campo. Podemos perceber esse silenciamento diante da ausência de investimento nas

escolas do campo e com classes multisseriadas, na ausência de formação docente e materiais específicos para essas turmas, assim como, na ausência de reconhecimento delas no censo escolar. Outro fator que denuncia o desinteresse do Estado para com as escolas de classes multisseriadas diz respeito à fragilidade das discussões nas universidades, uma vez que as pesquisas a respeito das classes multisseriadas são recentes e os componentes curriculares de estágios não abordam a atuação em classes multisseriadas em sua estrutura curricular⁵.

Nesse cenário, os professores que atuam em escolas de classes multisseriadas se veem diante do desafio de planejar e de organizar o trabalho pedagógico e o currículo nesse contexto de ensino. Salomão Hage (2006), ao realizar estudos sobre essa realidade do estado do Pará, evidencia que

Identificamos ainda as angústias sentidas pelos professores ao organizar o trabalho pedagógico justamente porque assumem a visão da multissérie enquanto “junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço”, passando a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quantas forem as séries presentes em sua turma. Como resultado, os professores se sentem ansiosos ao pretender realizar o trabalho da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, numa situação em que atua em várias séries concomitantemente. Eles também se sentem pressionados pelo fato de as secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados de horário do funcionamento das turmas, de planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência docente acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico adotando medidas diferenciadas em face das especificidades das turmas (HAGE, 2006, p.309).

Os estudos realizados por Hage (2006) denunciam a ausência da atuação do Estado nas escolas do campo, visto que as turmas multisseriadas não são contempladas nas políticas públicas educacionais para atender as especificidades, a dinâmica e a diversidade de maneira que possibilite ao estudante do campo o acesso a um ensino de qualidade. Como consequência dessa omissão do poder estatal na Educação do Campo, surgem propostas adaptadas do modelo urbano de ensino seriado as quais não dialogam com as características socioculturais e de aprendizagem dos estudantes das escolas de classes multisseriadas. Diante da aparente negligência do Estado para com os sujeitos do campo, Souza e Santos (2012, p. 01) afirmam que:

Urge avançarmos para a superação do silenciamento, do abandono e da dicotomização curricular que tem afligido o trabalho pedagógico das profissionais que militam nos espaços rurais. Novos horizontes são possíveis, especialmente, por considerarmos a singularidade e importância que a escola exerce nos territórios rurais, favorecendo práticas de intervenções sociais e de

⁵ A discussão a respeito da ausência de debates sobre classes multisseriadas nos estágios das universidades é desenvolvida a partir da experiência da pesquisadora no curso de Pedagogia e dos diálogos com seus pares na escola do campo.

dinamismos locais, mediante a escolarização de parcela significativa da população brasileira.

Nesse sentido, considerando as classes multisseriadas como uma forma de organização que contribui com a permanência da escola no campo e com o desenvolvimento de estratégias de ensino pautadas na cooperação, na organicidade, na formação humana e emancipatória, devemos fortalecer as discussões e a luta pela criação e efetivação de políticas públicas educacionais que favoreçam a formação docente para atuar nas escolas campesinas com multisseriação. Nessa perspectiva, Santos (2010, p.13) recomenda que

Os saberes docentes dos professores de classes multisseriadas construídos cotidianamente nas suas salas de aulas, as suas histórias de vida, etc. – merecem ser melhor investigadas para que se produza e sistematize um conhecimento acadêmico capaz de influenciar na formulação e desenvolvimento de políticas públicas (de formação de professores, de reformulação curricular, de produção de materiais didáticos, etc.) que acolham, incentivem e aperfeiçoe o trabalho desenvolvido nas classes multisseriadas.

Isso reforça a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico nas academias para formar profissionais comprometidos com a defesa da educação, da escola e das classes multisseriadas no campo. Embora as turmas com essa forma de organização sejam presença significativa no campo brasileiro e tenham importância social para os sujeitos do campo, o Estado tem demonstrado pouco interesse no investimento nas escolas do campo no que concerne à elaboração de políticas públicas, financiamento, construção e reformas de escolas, formação docente, arquitetura, elaboração de proposta curricular e materiais didático-pedagógico específicos. Assim, a precariedade originada a partir do silenciamento do poder estatal tem contribuído para que as escolas de classes multisseriadas sejam vistas de forma pejorativa, desconsiderando a função social que as escolas campesinas com multisseriação exerce na vida dos sujeitos desse espaço.

2.5 Prática pedagógica em classes multisseriadas: desafios e possibilidades

A prática pedagógica constitui as ações desenvolvidas no chão da sala de aula e engloba a práxis, entendida como a teoria e prática num contexto de ação/reflexão que acarretará a transformação na compreensão da realidade e nas maneiras dos estudantes agirem no seu grupo social. Dessa forma, conforme Fernandes (1999, p.159), a prática pode ser compreendida da seguinte forma:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e

social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Desse modo, a prática pedagógica refere-se a todo o contexto escolar, englobando as metodologias desenvolvidas na sala de aula, os tempos e espaços de construção das aprendizagens e o processo de criação da relação entre os conhecimentos históricos e os conhecimentos locais. No âmbito da Educação do Campo, a prática pedagógica pode ser analisada do ponto de vista da discussão de Freire (1986), o qual aponta que a concepção de prática pedagógica é adjetivada pelo termo dialógica, em que a construção do conhecimento é entendida como um processo realizado por ambos os atores: professor e aluno, para a realização de uma leitura crítica da realidade. Nessa direção, Libâneo (2005, p. 79) discute que a

[...] a prática educativa é sempre a expressão de uma determinada forma de organização das relações sociais na sociedade. [...] os objetivos e conteúdos da educação não são sempre idênticos e imutáveis, antes variam ao longo da história e são determinados conforme o desdobramento concreto das relações sociais, das formas econômicas da produção, das lutas sociais.

Nesse sentido, a prática pedagógica não é uma ação vazia de sentido ou simplesmente pautada na transmissão de saberes, ela congrega em si as intencionalidades e significados do contexto social e global. A escola do campo exige, portanto, que a atuação docente seja permeada por estratégias que contemplem as especificidades socioculturais e promova a relação dialógica entre os saberes locais e os conhecimentos construídos historicamente. Assim, a práxis do professor no contexto da Educação do Campo precisa ser orientada conforme a compreensão de Veiga (1989), o qual afirma que a prática pedagógica configura-se como

uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõem a teoria-prática, e é essencialmente nosso dever como educadores a busca de condições necessárias à realização (VEIGA, 1989, p.16).

No contexto da Educação do Campo, portanto, a prática docente não pode desvincular-se do compromisso com a construção de uma educação humanizadora, superadora da alienação e potencializadora de mudanças no campo social (FREIRE, 1992). Nessa perspectiva, o ato da prática pedagógica reflete o compromisso social do professor com a formação humana dos estudantes e com a construção de um ensino significativo que, tendo como ponto de partida a realidade, contribui com a valorização da diversidade no processo de desenvolvimento social dos sujeitos do campo.

No âmbito das classes multisseriadas, a prática pedagógica precisa ser analisada com atenção, pois muitos professores encontram desafios para atuarem nesse contexto de ensino. O

processo de ensino nessas turmas exige habilidades múltiplas como agilidade, criatividade, sensibilidade, compromisso e responsabilidade em razão da diversidade de idades e de níveis de aprendizagem numa mesma sala de aula. Santos e Moura (2021) chamam a atenção para o fato de que diariamente os professores precisam lidar com dificuldades que limitam a atuação em sala de aula, tais como: “a sobrecarga de trabalho, a falta de apoio pedagógico por parte das instâncias superiores, dificuldades com o planejamento, entre outros” (p. 67).

Sendo uma realidade da maioria dos espaços rurais, vale ressaltar que, em parte, esses desafios estão relacionados à ausência de atendimento adequado, de infraestrutura de qualidade, de formação docente e de disponibilização de materiais e de recursos pelos órgãos responsáveis e pelas políticas públicas. Partindo dessa realidade, Santos e Moura (2021, p. 56) discutem que

É perceptível que essa modalidade de ensino nos apresenta algumas especificidades, o que nos leva a pensar sobre as implicações da prática docente, bem como por parte dos órgãos responsáveis: secretaria de educação, direção das escolas, tendo em vista a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com as especificidades do multisseriamento.

Assim, a multisseriação, forma de organização das escolas do campo que agrega estudantes de duas ou mais séries/anos em uma mesma sala, sob a responsabilidade de um (a) professor(a), apresenta particularidades que precisam ser consideradas no planejamento pedagógico, de maneira que possa contribuir significativamente com a formação dos estudantes camponeses. Nesse sentido, Hage (2011) destaca que muitos professores que atuam em classes multisseriadas deparam-se com dificuldades diversas para organizar seu trabalho pedagógico devido ao fato de não estarem preparados para trabalhar com a heterogeneidade das salas multisseriadas, seja pela falta de formação docente ou pela falta de compreensão do fenômeno da multisseriação, e, com isso, terminam por desenvolver uma prática pedagógica pautada na seriação.

Dessa forma, outro aspecto que amplia os desafios dos professores para desenvolverem seu trabalho nas classes multisseriadas é o currículo, que por ser desarticulado da realidade sociocultural dos sujeitos do campo, não atende às particularidades da multissérie. A respeito dessa problemática, Hage (2011, p. 101) afirma que

Como consequência, o conjunto de crenças, valores, símbolos e conhecimentos das populações do campo e seus padrões de referência e sociabilidade, que são construídos e reconstruídos nas relações sociais, no trabalho e nas redes de convivência de que participem, não são incorporados nas ações educativas das escolas multisseriadas. Isso contribui para o fracasso escolar das populações do campo, pois reforça uma compreensão universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que desvaloriza uma concepção urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das

populações do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades.

Essa problemática evidencia a necessidade de um currículo próprio das escolas do campo, no qual os povos desse espaço são representados, valorizados e reconhecidos como sujeitos históricos e de direitos. Em um currículo específico da escola campesina é preciso considerar também que, ao longo da história, as classes multisseriadas tornaram-se uma estratégia para favorecer o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças, de adolescente e de jovens presentes no campo. Outro fator que é preciso considerar diz respeito ao fato de que as classes multisseriadas favorecem a permanência dos estudantes na escola, pois, em grande parte dos casos, quando acontece processos de nucleação e fechamento de escolas, com o traslado dos estudantes para outras escolas, há uma elevação no índice de evasão escolar.

Nessa perspectiva, no processo de planejamento docente, é importante que o professor faça uma reflexão sobre questões como: Quais os elementos fundamentais para a organização da prática pedagógica em turmas multisseriadas numa perspectiva para além da transmissão de conhecimentos? Qual é o papel da educação e do educador das escolas do campo no processo de formação da classe trabalhadora? Como alterar a organização do planejamento pedagógico das escolas campesinas para além do paradigma seriado? Quais as possibilidades da organização da prática pedagógica nas escolas de classes multisseriadas do campo, comprometida com a formação humana?

Essas questões revelam que a escola do campo tem um papel para além da escolarização, ou seja, além da aquisição da leitura e escrita e dos conhecimentos institucionalizados. A escola do campo tem como papel contextualizar o processo formativo dos estudantes campesinos de acordo com sua luta histórica pelo direito à educação e a condições dignas de viver no campo. Dessa forma, a organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas exige pensar estratégias didático-metodológicas que promovam a multiplicação de conhecimentos na comunidade, de maneira a favorecer a transformação das ações coletivas e da compreensão acerca da educação, dos professores, dos estudantes, da gestão, dos pais e dos funcionários. Assim como também favorecer uma mudança na atuação pedagógica no chão da sala de aula no que se refere aos objetivos, aos objetos do conhecimento, à avaliação e às metodologias, levando em conta as especificidades da educação, da escola e dos estudantes do campo.

Nessa perspectiva, a organização da prática pedagógica no contexto das classes multisseriadas exige que a rotina da sala de aula seja organizada de maneira que contemple a heterogeneidade e a diversidade que compõem essas turmas. Além disso, esse contexto

demanda estratégias que driblem a ausência de recursos e a precariedade de muitas escolas localizadas no campo. Isso porque, conforme Moura e Santos (2012), mesmo vivenciando condições e situações precárias no contexto das classes multisseriadas, muitos professores desenvolvem metodologias próprias, contribuindo, assim, para o surgimento de uma “pedagogia das classes multisseriadas”. As particularidades e os desafios inerentes a esse contexto são determinantes para que os professores elaborem atividades a partir de seu próprio conhecimento, construído nas suas vivências e formação profissional. Assim, conforme os Cadernos Pedagógicos para a Educação do Campo e Classes Multisseriadas de Serra do Ramalho (2023), que constitui-se um caderno de estudos e sugestões para atuar nas escolas do campo e com o contexto multisseriado, algumas estratégias podem ser desenvolvidas nas classes multisseriadas para alcançar os objetivos do processo de ensino, como:

- a) Definir o tema da aula, em que o professor pode trabalhar com temas geradores relacionados ao cotidiano da comunidade do estudante;
- b) Elencar os objetos de conhecimento, os quais podem ser interdisciplinares ou sequências didáticas construídas dentro da própria área do conhecimento ou do componente curricular;
- c) Adotar uma metodologia que contemple toda a turma – o professor faz uma discussão sobre os objetos de conhecimentos e realiza atividades em grupo e diferenciadas segundo o nível de aprendizagem dos estudantes;
- d) Eleger um ajudante que orientará os estudantes com mais dificuldade;
- e) Organizar a sala de aula de modo que possibilite o atendimento individual dos alunos, com a realização concomitante de atividades que envolvam os estudantes enquanto o professor pode dedicar-se à orientação de cada um;
- f) Utilizar jogos, brincadeiras e atividades lúdicas como forma de criar um espaço de aprendizagem e de construção de conhecimentos;
- g) Utilizar caça-palavras, alfabeto móvel, palavras cruzadas, jogos de palavras, trava-língua, textos diversos, mapas, produção de texto a partir de imagens relacionadas ao cotidiano do estudante, produções em grupos, atividades em dupla, formação de textos com palavras recortadas, etc., pois “esse meio condiciona a interação entre os alunos, possibilita a construção de estratégias para alcançar um determinado objetivo através do trabalho coletivo e permite que o educando aprenda divertindo-se” (SANTOS; MOURA, 2021, p. 68).
- h) Utilizar jogos de tabuleiro, dominó das quatro operações e dominó normal, baralho, jogos de raciocínio lógico, etc.;
- i) Fazer as adequações necessárias dos objetos de conhecimento de forma que possibilite a aprendizagem dos estudantes;

- j) Promover a realização de atividades em que o aluno que está mais avançado ajude aqueles que estão em desenvolvimento;
- k) Realizar avaliações contínuas de forma que identifique estratégias as quais ajudem o desenvolvimento dos estudantes;
- l) Adotar a avaliação como elemento direcionador da prática pedagógica de modo que identifique a forma como os alunos aprendem para, a partir daí, desenvolver novas estratégias de ensino;
- m) Desenvolver projetos pedagógicos que contribuam com o ensino interdisciplinar nas classes multisseriadas;
- n) Buscar apoio da Secretaria de Educação para as seguintes ações: disponibilização de materiais que contribuam com a aprendizagem dos estudantes; realização de oficinas com os professores e com os coordenadores para se discutir sobre a Educação do Campo; construção de material pedagógico segundo as especificidades da cultura campesina, quilombola e indígena; desenvolvimento de materiais didáticos segundo as especificidades da cultura campesina, quilombola e indígena e que favoreçam o trabalho docente nas classes multisseriadas.

Nessa perspectiva, a organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas, no que se refere aos objetivos, aos conteúdos, aos métodos e à avaliação, devem estar alinhados com os objetivos sociais da escola do campo e fundamentados nos objetivos do projeto político pedagógico. Nesse contexto, o trabalho pedagógico nessas classes não se restringe meramente aos conteúdos, mas é desenvolvido considerando as relações sociais construídas fora da escola. Ainda, a organização escolar é pensada de maneira a mediar as relações sociais dentro desse ambiente. Tendo como base a especificidade da multissérie, “a escola deve trabalhar partindo da realidade de seus alunos, para que se sintam parte da história, valorizados como sujeitos do processo” (SANTOS; MOURA, 2021, p. 57) e protagonistas da construção de conhecimentos e de mundo.

Partindo da compreensão de que a Educação do Campo movimenta a construção de um projeto de sociedade e de nação pautados na justiça e na equidade, a existência das classes multisseriadas na escola do campo se constitui uma perspectiva contra hegemônica. Isso porque as práticas pedagógicas no contexto da escola do campo e das classes multisseriadas tem como foco principal fornecer subsídios aos estudantes para que por si próprios possam significar a realidade vivenciada, assim como desafiá-los a pensar criticamente, a encontrar sua identidade como sujeito histórico e de direitos e a descobrir sua criatividade.

No âmbito das pesquisas a respeito da existência e condições de funcionamento das classes multisseriadas, é importante considerar os estudos de Lazaretti e França (s/d), p. 16) ao apontarem que

Os resultados indicam que estudar em uma turma multisseriada não é ruim para o fluxo escolar, pois elas refletem positivamente ou não possuem diferenças nas taxas de rendimento das escolas, mas é consenso que algumas de suas características devem ser melhoradas. A proporção de professores com ensino superior, a proporção de alunos por professor, a maior duração da turma e a melhoria da infraestrutura da escola contribuem para o melhor rendimento dos alunos e as escolas multisseriadas estão aquém das escolas seriadas nessas características.

Nessa conjuntura, ao analisar as práticas pedagógicas dos professores de classes multisseriadas, entendemos que os professores constroem conhecimentos próprios a partir de suas vivências nesse contexto de ensino, mas precisam de suporte dos órgãos responsáveis pela educação pública para melhorar o rendimento escolar dos estudantes. Desse modo, elementos como formação docente adequada, materiais didáticos-pedagógicos, infraestrutura predial, melhores salários, dentre outros, são essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade e heterogeneidade das classes multisseriadas e da escola do campo.

CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS

A metodologia de uma pesquisa nasce com a definição do problema, visto que cada área do conhecimento exige uma maneira diferente de lidar com os conhecimentos. Isso caracteriza a definição do problema como algo decisivo para traçar os rumos da pesquisa, já que a metodologia, como já mencionado, é traçada de modo a atender os objetivos e a intenção do pesquisador. De acordo com Oliveira (1998), o objeto da metodologia é, então, o de estudar as possibilidades explicativas dos diferentes métodos, situando as peculiaridades de cada um, as diferenças, as divergências, bem como os aspectos em comum. Tendo em vista que os conhecimentos estudados e verificados por meio da pesquisa não podem ser tratados de forma aleatória, a metodologia assegurará ao pesquisador, portanto, a veracidade dos dados levantados durante a investigação, visto que ela norteará toda sua trajetória de modo sistematizado, servindo como um roteiro de viagem.

Para o desenvolvimento dessa proposta de pesquisa, a investigadora seguiu os princípios da abordagem qualitativa, visto que fez uma submersão no universo de significados atribuídos ao fenômeno estudado pelos sujeitos da pesquisa. Isso porque a pesquisa qualitativa “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados” (NEVES, 1996, p. 1). O objetivo não é quantificar um determinado fenômeno, mas descrevê-lo e estudá-lo em seu contexto com vistas a compreender o como e o porquê dos fatos pesquisados, nesse caso as classes multisseriadas e a função social da escola e da educação do campo e a interface com a prática docente.

O tipo de pesquisa adotado para a realização da investigação foi a pesquisa participante, que “consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 194). Como professora de classes multisseriadas há 16 anos e fazendo parte da Coordenação Pedagógica de Educação do Campo e Classes Multisseriadas, esta pesquisa é natural e nasceu das inquietações e questionamentos dos professores de escolas multisseriadas sobre como desenvolver práticas pedagógicas que contemplem a diversidade e heterogeneidade dessas classes. Assim, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 67), a pesquisa participante “caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. (...) implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem”.

Thiollent (1985) discute que a pesquisa participante nasce da necessidade de conhecer e estudar os problemas da população envolvida. Assim, meu comprometimento com a escola do campo, com as comunidades onde essas escolas estão situadas, com a Educação do Campo e o meu laço com os participantes da pesquisa explicam essa opção metodológica de pesquisa. Minha implicação com o tema e os sujeitos envolvidos justifica essa escolha porque proponho-me a apresentar uma contribuição para os professores, pois, este estudo visa à construção de uma cartilha contendo práticas exitosas de professores que atuam em classes multisseriadas nas escolas do campo no município de Serra do Ramalho/BA. Nesse contexto, a pesquisa participante é importante por envolver os sujeitos de maneira plena no processo de investigação, numa contínua troca de experiências e conhecimentos, visto que o pesquisador não apenas coletará informações, mas ao mesmo tempo em que levantará os dados construirá outros saberes juntamente com os jovens participantes da pesquisa.

3.1 Contexto da pesquisa

Esta seção apresenta a descrição do município de Serra do Ramalho, onde está localizada as escolas lócus desta pesquisa. Apresentamos as características sociais, econômicas e culturais do município e as características das comunidades onde as escolas estão localizadas. Em seguida, caracterizamos a escola e apresentamos os participantes da investigação.

3.1.1 Breve histórico de Serra do Ramalho

A presente pesquisa foi realizada no município de Serra do Ramalho-BA, cuja origem está relacionada à construção da barragem de Sobradinho, que alagou as cidades de Casa Nova, Remanso, Sento Sé e Pilão Arcado. As famílias que habitavam essas cidades foram obrigadas a fixarem residência na região que hoje conhecemos como Serra do Ramalho, representada na Figura 1.

Figura 1 – Localização do município de Serra do Ramalho/BA



Fonte: www.google.com.br. Domínio público.

A criação do assentamento que deu origem ao município foi coordenada pelo INCRA que, por meio do Projeto Especial de Colonização de Serra do Ramalho – PEC'SR, criado em 13 de maio de 1975, fez a transposição das 1800 famílias, mais os sem-terra de várias partes do país, distribuindo-os em 23 povoados denominados, hoje, de Agrovilas. Essa área pertencia, inicialmente, ao Município de Bom Jesus da Lapa e era habitada pelas populações ribeirinhas, sendo em sua maioria remanescentes de quilombos.

Até o início dos anos 70, essa região era formada por uma mata complexa e virgem, chamada de mata caatingada, cerrado com vegetação hidrófila. Nessa época, havia espécies de árvores como o ipê, o cedro, a aroeira e a baraúna, bem como rios e riachos na encosta da Serra do Ramalho, que deu origem ao nome da cidade, assim como rios perenes, o rio Carinhanha e o São Francisco. Essa região ficou famosa devido às suas terras férteis localizadas em meio ao semiárido. Sua emancipação política se deu em 13 de junho de 1989, pela Lei Estadual n.º 5.018.

Segundo informações do site <http://serradoramalhoba.com.br/>, com uma população urbana de 6.274 habitantes, uma população rural de 25.364 habitantes e uma taxa de crescimento anual de 2.29% (IBGE, 2010), as suas principais atividades econômicas são: a agricultura de subsistência como o milho, o sorgo, o feijão de corda, a mandioca e o algodão; a pecuária, que tem como destaque a criação de bovinos e, em menor escala, a criação de suínos, ovinos e aves; a indústria, destacando-se a Indústria de Transformação (algodão e madeira), a Indústria de Móveis, a Indústria de Esquadrias (serralharia), a Indústria Alimentícia (laticínios e panificação), a Indústria de Artesanato (madeira, linhas, tecidos), a Indústria de Vestuário (roupas) e a Indústria de Cerâmica; o extrativismo mineral (da rocha calcária para brita, da

ardósia e do cascalho para terraplanagem), vegetal (madeira) e animal (pesca, caça e mel de abelhas). Recentemente iniciou-se a Apicultura (criação de abelhas).

A mão de obra predominante é não especializada, voltada para as atividades agrárias e prestação de serviços. Os servidores da educação e saúde e os profissionais liberais apresentam melhor qualidade profissional. A renda per capita média é de R\$60,00 (sessenta reais) (<http://serradoramalhoba.com.br/>).

Com relação ao comércio, conforme registro da Junta Comercial do Estado da Bahia – JUCEB, existem 109 estabelecimentos comerciais no município, destacando-se o Comércio Varejista de Produtos Alimentícios e Bebidas, de Papelaria, de Vestuários, de Móveis e de Eletrodomésticos, de Material de Construção, de produtos Farmacêuticos e de Agrotóxicos, de Combustível, e de Hortifrutigranjeiros. Ocupa a 224ª posição entre os municípios baianos. No setor de serviços, a cidade conta com o Banco do Brasil, o Banco Bradesco, a Caixa Econômica Federal e Lotérica, a Empresa de Correios e Telégrafos, a Prefeitura Municipal, a Delegacia de Polícia, a Cesta do Povo, a FUNASA (Fundação Nacional de Saúde), o Banco do Nordeste S/A (Bom Jesus da Lapa) e o INSS (contemplando cerca de 3.000 benefícios aos serramalhenses).⁶

Na área da saúde, o Município dispõe do Hospital Municipal Gilvan Wanderley de Farias, com 30 leitos, com as especialidades médicas Clínica Médica, Cirúrgica e Pediátrica, além de oferecer serviço odontológico e os Programas de Combate à Dengue, Leishmaniose, Chagas, Hanseníase, Febre Amarela, Imunização, Preventivo, Pré-Natal e Planejamento Familiar. Tem postos de saúde na Sede, Agrovilas 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 12, 13, 14, 17, 18, 20 e 21. Os habitantes de Serra do Ramalho são beneficiados por 4 ambulâncias para transporte interno e 3 para transporte intermunicipal.

No campo da educação, são oferecidas às crianças, aos jovens e aos adultos as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil – 0 a 03 anos (creches) e de 04 a 05 anos (Pré-escolar); Ensino Fundamental – 06 a 14 anos (Ensino regular – 1º a 9º anos) e acima de 15 anos (Educação de Jovens e Adultos – EJA) e Ensino Médio – 15 a 17 anos. Também, os estudantes do Ensino Fundamental fazem parte das atividades educacionais desenvolvidas pelo programa Mais Educação. A cidade possui 2 instituições de ensino da rede estadual, 47 da rede municipal e uma da rede privada⁷. O município possui 40 escolas, sendo 6 delas na sede, Agrovila 9, e 34 escolas localizadas em comunidades campesinas, das quais uma é indígena, 3 são quilombolas, 5 são ribeirinhas, uma está localizada na comunidade serrana e 25 estão em comunidades que

⁶ Disponível em: <http://serradoramalhoba.com.br>.

⁷ Disponível em: <http://serradoramalhoba.com.br>.

receberam os reassentados. Das 34 escolas campesinas do município, 19 possuem classes multisseriadas.

O município possui 571 professores, sendo 126 das escolas do meio urbano e 445 das escolas localizadas no campo, destes, 80 atuam em classes multisseriadas. Com relação ao número de matrículas, a rede de ensino de Serra do Ramalho conta com: 1750 alunos matriculados nas 6 escolas da sede, sendo 514 crianças da Educação Infantil, 763 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 721 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e 34 alunos da Educação de Jovens e Adultos; 4942 alunos matriculados nas escolas do campo, sendo 1236 crianças da Educação Infantil, 2055 alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1651 alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e 446 alunos da Educação de Jovens e Adultos. No que se refere aos alunos de classes multisseriadas, as escolas atendem a 30 turmas de anos iniciais do Ensino Fundamental com um total de 380 alunos e 23 turmas de anos finais do Ensino Fundamental, totalizando 327 alunos.

Com relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB do município, o quadro abaixo apresenta a nota em 2021; para o ano de 2019 não há valores de referência.

Quadro 8 – IDEB do Ensino Fundamental do município de Serra do Ramalho/BA

Ano	Etapa	IDEB	Meta
2015	Anos iniciais	4,5	4
	Anos finais	3,6	4,3
2017	Anos iniciais	4,6	4,3
	Anos finais	3,8	4,6
2021	Anos iniciais	5,2	5,4
	Anos finais	4,4	5

Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/2930154-serra-do-ramalho/ideb>.

Conforme podemos observar no quadro 8, o município de Serra do Ramalho apresenta uma discrepância entre o IDEB dos anos iniciais e dos anos finais do Ensino Fundamental. Tendo em vista que no período de 2015 a 2017 houve uma intensificação no processo de fechamento e nucleação de escolas do campo, ocorrendo o deslocamento de muitos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental para outras escolas, podemos inferir que esse fato pode ter incidido negativamente no processo de aprendizagem destes estudantes. Por outro lado, no período de 2021, ano pandêmico em que os estudantes precisaram estudar em casa, o IDEB dos anos finais, mesmo não alcançando a meta, teve uma evolução significativa. Se analisarmos

esses dados pela perspectiva do fenômeno do fechamento e nucleação de escolas do campo, podemos deduzir que estudar em sua comunidade se constitui fator positivo e relevante para a aprendizagem dos estudantes, apesar de ser em casa por meio de aulas remotas e atividades impressas.⁸

No que concerne à formação de professores, os docentes do município cursaram a graduação em Pedagogia na UNEB, na Universidade Norte do Paraná – UNOPAR e na Faculdade de Ciência e Tecnologia – FTC, por meio da Plataforma Freire – PARFOR, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que atendeu em média 100 professores. No âmbito da formação continuada, os professores participaram do programa Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – PENAIC, que atendeu em média 120 professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como também cursaram especializações diversas por conta própria. No ano de 2022, a Secretaria de Educação de Serra do Ramalho iniciou um projeto de formação continuada, voltada para os professores de Classes Multisseriadas e para os professores que atuam na EJA, e formação para gestores. Em 2023, o projeto formação continuada atenderá os professores que atuam com os diferentes componentes curriculares.

No âmbito do esporte, da cultura e do lazer, o Município tem vaquejadas, futebol e futsal, além de festas dançantes com apresentação de artistas locais e nacionais, pescarias e banhos nas “CRÔAS” (bancos de areia) do rio São Francisco e Lagoas. A vaquejada, a mais famosa festa municipal, acontece anualmente, no mês de junho, geralmente entre os dias 12 e 25, festa muito conhecida pela sua alegria e quantidade de pessoas de diversas cidades circunvizinhas que a cidade recebe.⁹

3.1.2 Espaço da pesquisa

O espaço da pesquisa foram 3 escolas que funcionam com classes multisseriadas, sendo elas: uma escola localizada numa comunidade campesina, uma escola localizada numa comunidade ribeirinha e outra numa comunidade quilombola. As escolas selecionadas passaram pelo processo de desnucleação em 2022 e voltaram a receber os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental.

A escola campesina está localizada numa comunidade que no ano de 1974 era uma fazenda. Após a desapropriação da barragem de Sobradinho, esta área ficou reservada para a

⁸ Nos anos de 2020 e 2021, período crítico da pandemia de COVID-19, o município de Serra do Ramalho organizou as aulas de forma remota, com aulas virtuais por meio da plataforma *Google Meet*, envio de atividades impressas e suporte aos estudantes por meio do aplicativo de *WhatsApp*.

⁹ Informações adquiridas no site <http://www.serradoramalhoba.com.br>.

criação de gados, de ovelhas e de animais dos colonos das agrovilas. Em 1995 a área foi legalizada pelo INCRA para novos assentados com a quantidade de 207 famílias, numa área de 209 lotes, com 2 lotes de reserva medindo um total de 5.600 hectares, fazendo divisa com a Agrovila 18, Agrovila 20, Agrovila 04, Agrovila 02 e a BR 349.

A economia de sustentação é proveniente da criação de gado, de ovelha, de porco e de galinha. Na agricultura familiar cultiva-se o milho, o feijão de corda e a mandioca, e nas pequenas áreas irrigadas há o plantio de bananas, de mamão, de melão, de goiaba, de cebola e de melancias; alguns contam, ainda, com o gado leiteiro e de corte. Muitos moradores vivem do trabalho prestado como diarista nas lavouras no Projeto Formoso, povoado que faz divisa com a comunidade pertencente ao município de Bom Jesus da Lapa. A renda familiar da maioria das famílias é complementada pelo benefício recebido do Programa Bolsa Família.

A escola foi fundada em 1997, situada próxima à BR 349, em frente à portaria do Projeto Formoso “A”. A escola iniciou as suas atividades na casa de um pai de alunos, com uma sala alugada pela prefeitura, onde oferecia aulas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, sendo ela multisseriada. Em 1998, a escola foi transferida para um barraquinho no lote do Sr. Olímpio Pereira da Cruz, morador da comunidade; logo após, com o convênio com o INCRA, foi construído o prédio escolar em um terreno doado pelo Sr. Olímpio, contendo uma sala de aula, uma cantina, uma secretaria e dois banheiros. No ano seguinte, em 1999, a prefeitura municipal de Serra do Ramalho construiu os dois prédios escolares, um situado às margens do asfalto e o outro localizado na parte central da comunidade, contendo cada prédio uma sala de aula, uma cantina, uma secretaria e dois banheiros.

Em 2011, devido à diminuição do número de alunos, a escola localizada na parte interna da comunidade foi fechada, e os poucos alunos que ainda frequentavam a escola foram transferidos para a escola da frente. Após várias modificações e reformas, hoje a escola dispõe de 6 salas de aulas, uma secretaria, uma sala de professores, um laboratório de informática, uma cantina, três banheiros e um pátio frontal com cobertura. Em 2019, a escola foi nucleada, com a transferência dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental para uma escola de outra comunidade.

Em 2022, a Secretaria de Educação implementou o Projeto de Desnucleação das escolas campesinas, com o retorno dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, e hoje a escola atende alunos da Educação Infantil – Maternal (3 anos), Jardim I e II, 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Devido a um convênio da prefeitura com o Estado, a escola serve de apoio ao Ensino Médio com Intermediação Tecnológica – EMITEC.

Com relação a escola da comunidade ribeirinha, o primeiro espaço escolar foi construído em 1990, em um pequeno terreno doado por um morador da comunidade. Ela era composta por uma sala de aula, uma cantina e dois banheiros, porém funcionou apenas por alguns meses. Somente em 1999 voltou a atender aproximadamente cem alunos, distribuídos em três períodos intermediários: das 07:00 às 10:00, das 11:00 às 14:00 e das 14:00 às 17:00 horas, sendo classes multisseriadas.

No ano de 2000, foi doado mais um espaço para a construção de um novo prédio, mas foi construída apenas uma sala de aula, uma secretaria, uma cantina, dois banheiros e um pequeno pátio. Em 2001, a escola foi contemplada com a implementação da Educação de Jovens e Adultos – EJA, mas foi extinguida por não possuir energia elétrica e nem manutenção de lâmpião a gás. Já em 2003, para atender uma demanda da comunidade, implementou-se os anos finais do Ensino Fundamental. Em 2006, a escola foi contemplada com o programa luz para todos, momento em que o abastecimento de água passou a ser através de bomba, com um contrato terceirizado. A antiga escola transformou-se em casa para os professores, mas ficou em desuso por problemas estruturais. Em 2016, o antigo prédio foi doado para a associação de moradores de Jenipapo e Batata.

Em 2019, a escola foi nucleada e passou a funcionar apenas com a Educação Infantil. Em 2022, a escola foi desnucleada e passou a atender os estudantes da Educação Infantil Educação Infantil – Maternal (3 anos), Jardim I e II, 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental (em turmas multisseriadas) e alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA.

No que se refere à comunidade quilombola, as famílias vivem do extrativismo e da agricultura familiar que é praticada nas ilhas do Rio São Francisco e do campo largo há vários anos. É importante frisar que o excedente da produção é comercializado no município de Bom Jesus da Lapa. Com relação à escola da comunidade, foi fundada na década 1990 pela gestão municipal um ano após a emancipação política do município, sendo a primeira escola da comunidade. Na época, a escola continha apenas uma sala de aula, uma cantina, um banheiro e uma cozinha; posteriormente, foi transformada na igreja católica da comunidade.

Atualmente a escola funciona na sede da Associação de Pequenos Produtores Rurais, fruto das lutas e reivindicações dos trabalhadores que, percebendo a precariedade da infraestrutura do prédio principal, emprestaram sua sede para que as aulas fossem ministradas no local. A escola é uma unidade considerada de pequeno porte, oferecendo a Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1ª ao 9º ano, nos turnos matutino e vespertino, em turmas multisseriadas, e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Sua estrutura física é formada por três salas de aula, uma cozinha, uma secretaria que funciona como sala de professores, dois

banheiros (um feminino e um masculino), e um pátio pequeno, que é usado pelos alunos como área de lazer. Na frente da escola há uma área, mas ainda não tem piso nem cobertura.

3.1.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram a direção das escolas, os(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as) que atuam nas classes multisseriadas das escolas onde aconteceu a pesquisa e alguns pais de alunos que estudam em classes multisseriadas.

No que diz respeito à seleção dos sujeitos que participaram da pesquisa, esta seguiu os seguintes critérios: a) no que diz respeito à direção escolar: ter experiência na gestão de escolas com classes multisseriadas; b) com relação aos(as) professores(as) e coordenadores(as) pedagógicos(as): atuarem em classes multisseriadas nas escolas selecionadas para a pesquisa; c) referente à família: ser pai, mãe ou responsável por estudantes que estudam em classes multisseriadas das escolas selecionadas. Aliado a esses critérios de ordem prática, há o critério que diz respeito à necessidade de aprofundamento dos estudos voltados para a potencialidade das classes multisseriadas como forma de resistência ao processo de nucleação e fechamento de escolas do meio rural do município de Serra do Ramalho.

3.2 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

Para o desenvolvimento deste estudo, a pesquisadora realizou, inicialmente, um estudo sobre Serra do Ramalho para conhecer a sua história e compreender a relação dos sujeitos com a terra, bem como entender as especificidades socioculturais do município e das comunidades onde estão localizadas as escolas nas quais desenvolveu-se a pesquisa. O quadro abaixo descreve os procedimentos iniciais da pesquisadora:

Quadro 9 – Sistematização dos procedimentos iniciais da pesquisa

Fases	Ações
1 ^a	Estudo sobre a história do município de Serra do Ramalho.
2 ^a	Seleção das escolas com classes multisseriadas para realização da pesquisa.
3 ^a	Visita às escolas para apresentação do projeto e seus objetivos.
4 ^a	Reunião com os (as) professores (as) para apresentação do projeto, os objetivos, o Termo de Consentimento Livre – TCL, os

	instrumentos para levantamento de informações e definir um cronograma para realização das entrevistas e oficinas.
5 ^a	Assinatura do TCL e início da pesquisa de campo.
6 ^a	Levantamento de dados inicial por meio de envio de questionário por <i>e-mail</i> e/ou aplicativo de <i>WhatsApp</i> . ¹⁰
7 ^a	Realização de análise da Proposta Pedagógica para Educação do Campo e Classes Multisseriadas construída pela Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Análise dos Projetos Políticos Pedagógicos das três escolas que participaram da pesquisa.
8 ^a	Realização da observação nas escolas.
9 ^a	Realização da entrevista com os professores e gestores das três escolas participantes da pesquisa.

Fonte: Construção da autora, 2022.

Em toda a pesquisa, esses procedimentos iniciais são importantes para estabelecer um contato inicial e ao mesmo tempo criar um laço com os participantes; do mesmo modo, esse momento é necessário para que os participantes conheçam o projeto e quais os objetivos da pesquisadora, o que garante maior credibilidade à pesquisa. Dessa forma, para o levantamento de dados foram definidos instrumentos como: observação direta com registro no diário de campo; entrevistas; rodas de conversa e oficinas com os(as) diretores(as) e professores(as) das escolas escolhidas para a pesquisa; questionário com os demais professores da rede que atuam em classes multisseriadas, para construir um conhecimento mais ampliado sobre o funcionamento das classes multisseriadas e sobre a percepção dos(as) professores(as) a respeito dessas classes; e análise documental.

Para a coleta de informações iniciais, com o objetivo de conhecer a rotina da escola, a organização da sala de aula, as práticas dos(as) professores(as) e a interação entre os estudantes nas classes multisseriadas, a pesquisadora realizou a observação direta, que segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 190), “não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar”. Por meio da observação, é possível conhecer os valores

¹⁰ Devido a extensão territorial do município de Serra do Ramalho, com grandes distâncias entre as escolas, foi enviado um questionário a todas as escolas com classes multisseriadas para realizar um levantamento sobre o perfil dos professores que atuam nessas classes e para conhecer as características das escolas onde estas turmas são ofertadas.

e objetivos que norteiam o comportamento dos sujeitos os quais, muitas vezes, não têm consciência sobre eles e nem os expressaram claramente na entrevista e nas respostas do questionário. A observação aconteceu três vezes por semana em horários alternados, nas turmas multisseriadas de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com duração de 60 minutos cada visita à turma. Foram observados aspectos como: horário de chegada dos participantes, relação dos estudantes com as professoras e a direção da escola, atuação dessas professoras, comportamento dos estudantes durante as aulas e a relação grupal dos estudantes.

Nos dias de observação, a pesquisadora não apenas acompanhou as aulas, mas visitou outros espaços de convivência dos estudantes e professores na escola, como o pátio no momento do intervalo e a sala dos professores nas aulas de AC. Vale ressaltar que durante o processo de observação, foi utilizado o diário de campo para registro das impressões e fatos observados e vividos diariamente. De acordo com Demo (2012):

[...]. O analista qualitativo observa tudo, o que é ou não dito: os gestos, o olhar, o balanço, o meneio do corpo, o vaivém das mãos, a cara de quem fala ou deixa de falar, porque tudo pode estar imbuído de sentido e expressar mais do que a própria fala, pois a comunicação humana é feita de sutilezas, não de grosserias. Por isso, é impossível reduzir o entrevistado a objeto (DEMO, 2012, p. 33).

Esse recurso se constituiu um espaço que possibilitou o registro das pequenas nuances das ações, das expressões, das maneiras de se colocar perante o outro, dos participantes da pesquisa. Foi um instrumento que permitiu materializar na escrita situações efêmeras como olhares, gestos, sorrisos, sinais pequenos, mas que são carregados de significados. Assim, foi registrado o que ouvimos e vivemos na relação com o outro no intuito de interpretar os fatos observados e dar sentido às falas dos participantes.

Para conhecer como a proposta pedagógica de Educação do Campo e Classes Multisseriadas vem sendo implementada e está sendo desenvolvida na escola, foi realizada uma entrevista com a direção escolar, com os(as) professores(as) e com alguns pais de alunos. Vale ressaltar que as questões da pesquisa variam de acordo com o sujeito entrevistado. A entrevista escolhida foi a formal e semiestruturada, com um roteiro preestabelecido. Esse instrumento é muito útil na pesquisa, pois permite fazer uma reflexão mais profunda a respeito do fenômeno estudado, possibilitando um exame mais detalhado da situação e problemas identificados. Assim, segundo Andrade (2003, p. 146), uma entrevista

pode ter como objetivos averiguar fatos ou fenômenos; identificar opiniões sobre fatos ou fenômenos; determinar, pelas respostas individuais, a conduta previsível em certas circunstâncias; descobrir os fatores que influenciam ou

que determinam opiniões, sentimentos e condutas; comparar a conduta de uma pessoa no presente e no passado, para deduzir seu comportamento futuro, etc.

Desse modo, como a pesquisa objetiva averiguar um fenômeno, a entrevista constitui-se uma importante técnica, uma vez que ela possibilita o fortalecimento dos laços entre o pesquisador e os sujeitos participantes. Também permite analisar como é desenvolvida a prática pedagógica dos professores e como esta dialoga, ou não, com as especificidades dos sujeitos do campo, o que oportuniza compreender como a escola do campo vem cumprindo sua função social na comunidade.

Objetivando descrever e analisar a proposta pedagógica desenvolvida no contexto das classes multisseriadas das escolas campesinas de Serra do Ramalho e em que medida ela dialoga com as expectativas dos pais dos estudantes das unidades escolares em discussão, foi realizada a análise documental a qual serviu como complemento aos dados obtidos a partir da observação, da entrevista e dos registros do diário de campo, assim como da convivência com os participantes da pesquisa. Quanto à análise documental, Neves (1996) aponta que

a pesquisa documental é constituída pelo exame de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados. Esse tipo de pesquisa permite o estudo de pessoas a que não temos acesso físico (distantes ou mortas). Além disso, os documentos são fontes não restivas e propícias para o estudo de longos períodos de tempo.

Dessa forma, a análise documental permitiu estabelecer o diálogo entre o que está posto nos documentos e as falas dos participantes da pesquisa. Ressalto que a análise documental aconteceu após a realização das entrevistas e a aplicação do questionário, como estratégia de comparação entre o que foi dito e observado e o que está posto nos documentos. Também, durante o processo de coleta de informações, foi definido o aporte teórico a respeito do tema, que forneceu as bases práticas para o desenvolvimento das atividades com os participantes e as bases teóricas para fundamentar a construção desta dissertação.

Com o intuito de ampliar os conhecimentos sobre as classes multisseriadas e estabelecer contato com outros(as) professores(as) da rede, para ouvir seus posicionamentos diante das questões pertinentes à sua atuação em classes multisseriadas e sua relação com a escola, utilizamos a aplicação de um questionário o qual, de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 69), “objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”. Por meio do questionário, é possível também traçar o perfil dos(as) professores(as) que atuam em classes multisseriadas nas unidades escolares localizadas nas

comunidades de Serra do Ramalho. O questionário foi feito no *Google Forms* e enviado via *WhatsApp*, visto que dessa forma possibilitou alcançar maior número de pessoas.

Os instrumentos e técnicas escolhidos para a realização da pesquisa contribuíram para o desenvolvimento de uma compreensão mais ampla das percepções dos(as) participantes com relação às classes multisseriadas e às especificidades da Educação do Campo, que engloba diversos aspectos da vida no campo como trabalho, escola, religião, família, lazer, entre outros. A imersão no ambiente da pesquisa possibilita a discussão de temas que se conectam ao objeto de estudo, permitindo ao investigador fazer o levantamento de informações pertinentes sobre as atividades desenvolvidas e observadas.

Nesse processo, a relação dialógica estabelecida com os participantes da pesquisa oportuniza o compartilhamento de experiências e a realização de reflexões a respeito de questões que muitas vezes não paramos para pensar, como questões sobre o universo simbólico dos(as) participantes, sobre as práticas pedagógicas dos professores e sobre a função social da escola campesina em cada comunidade. Esse processo, mediado pelo diálogo e interação entre os sujeitos, possibilita-nos conhecer uma parte mais profunda do ideário e da realidade dos participantes da pesquisa.

Neste sentido, sem perder de vista os cuidados éticos, respeitando as opiniões e preservando a identidade dos sujeitos, foi possível conhecer as práticas pedagógicas dos professores em classes multisseriadas em escolas do campo do município de Serra do Ramalho. Assim, juntamente com eles, também foi possível refletir a respeito de estratégias de ensino que contemplem a diversidade das turmas multisseriadas e que valorizem os saberes dos estudantes que compõem essas turmas.

Dessa forma, partindo da discussão e com base nos dados produzidos durante a pesquisa, apresentamos como produto educacional a construção de um Caderno Pedagógico com relatos de práticas exitosas de professores que atuam em classes multisseriadas, como possibilidade de fortalecimento da Educação do Campo e das escolas que possuem esse tipo de classe.

3.3 Cuidados éticos

A palavra ética deriva do grego *ethos* e diz respeito ao caráter e ao modo de ser de uma pessoa. Configura-se como o conjunto de valores e de princípios morais que regulam e norteia a conduta do homem no seu meio social. Os princípios éticos promovem um equilíbrio dentro da sociedade, objetivando a construção da harmonia entre as pessoas, para que ninguém seja

prejudicado. No que se relaciona à pesquisa científica, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 46),

Ética na pesquisa científica indica que o estudo em questão deve ser feito de modo a procurar sistematicamente o conhecimento, por observação, identificação, descrição, investigação experimental, produzindo resultados reprodutíveis, realizado de forma moralmente correta.

Desse modo, dentro do processo de pesquisa, os princípios éticos não podem ser ignorados, pois o pesquisador deve ter em mente que mais do que uma fonte, os sujeitos colaborativos são seres humanos e devem ser respeitados. Quanto a isso, a Resolução CNS n. 510/2016 considera que

a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural; Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos; Considerando que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante; Considerando que a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes; [...] (BRASIL, 2016).

Nesse contexto, para a apresentação dos dados coletados na pesquisa, esta dissertação não cita o nome da escola onde aconteceu a investigação, da comunidade, nem os nomes dos participantes da pesquisa, com o objetivo de preservar sua identidade e integridade. Para tanto, os nomes dos sujeitos que participaram da pesquisa só serão divulgados com o consentimento deles, e os que optem pelo anonimato, os nomes serão substituídos por nomes de flores. Assim, observando os cuidados éticos, valorizando as opiniões e respeitando a identidade dos sujeitos, foi possível conhecer a política educacional do município de Serra do Ramalho para a Educação do Campo e para as classes multisseriadas em particular, assim como, foi possível delinear novas práticas junto aos participantes da pesquisa.

3.4 Análise e tratamento dos dados

Após a coleta de dados por meio de instrumentos e técnicas de pesquisa, a investigadora tem diante de si a tarefa de organizar as informações coletadas para realizar uma análise e uma reflexão de maneira crítica e sistemática. Essa fase da pesquisa não é fácil, pois requer responsabilidade e bom senso, visto que é a etapa de manipulação dos dados confiados ao pesquisador pelos colaboradores da pesquisa, dando-lhes interpretações fundamentadas teoricamente e fiel aos fatos vivenciados. Isso exige da pesquisadora não perder de vista os cuidados éticos com as informações obtidas, demonstrando seu respeito pelos indivíduos

envolvidos na pesquisa, seu comprometimento com o trabalho desenvolvido e com a fidelidade dos discursos dos sujeitos. Assim,

a análise tem como objetivo organizar e sumarizar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura de sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação e outros conhecimentos anteriormente obtidos (GIL, 1995, p. 168).

Desse modo, “a análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45). As escolhas feitas pela investigadora durante o seu processo investigativo, no que concerne ao método, aos procedimentos, às técnicas e aos instrumentos, não são neutras, visto que elas exigirão um determinado tratamento dos dados. Tendo em vista que a presente pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, utilizou-se da pesquisa participante e de instrumentos como a observação direta, o diário de campo, a entrevista semiestruturada, as oficinas e o questionário, metodologias essas que abordaram o universo simbólico dos sujeitos, as histórias de vida, as visões de mundo, as vivências.

Quanto a análise dos dados, constituiu-se em uma análise discursiva. Nesse tipo de análise, o trabalho vai além do tratamento de variáveis ou informações, pois o ato de transformar em texto, por meio da interpretação, tudo o que foi dito e ouvido conduz o pesquisador no caminho de volta ao momento da coleta de informações, revivendo sentimentos e emoções, ao mesmo tempo em que faz uma revisão de conceitos, de valores, de construção e de desconstrução de conhecimentos. Nesse sentido,

o processo de análise discursiva tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não-verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação; podem ser entrecruzadas com séries textuais (orais e escritas), ou imagens (fotografias) ou linguagem corporal (dança) (CAREGNATO; MUTT, 2006, p. 680).

Assim, a análise das informações coletadas é a fase mais complexa da pesquisa, pois requer criatividade e sensibilidade do pesquisador, não podendo ser esquecidos os valores éticos e o respeito com o discurso dos participantes. Constitui-se um dos maiores desafios do investigador, pois ele extrairá os significados dos discursos analisados e estruturará em um texto onde dissertará sobre os conhecimentos construídos, comprovados, ou não, por meio da investigação. De acordo com Caregnato e Mutt (2006, p. 680), a análise discursiva “trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido”.

Dessa forma, entendendo que toda fala e posicionamento dos sujeitos frente às diversas situações é produto da relação com o meio, a análise discursiva possibilita interpretar os

sentidos do dizer e como foi produzido esses dizeres, a partir da compreensão do contexto no qual os participantes da pesquisa estão inseridos. Nessa direção, Caregnato e Mutt (2006) esclarecem que a análise discursiva é formada por um *corpus* que compreende a ideologia + história + linguagem. Assim,

a ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de idéias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio histórico e a linguagem é a materialidade do texto gerando ‘pistas’ do sentido que o sujeito pretende dar (CAREGNATO; MUTT, 2006, p. 680-681).

Nessa perspectiva, o processo de análise de dados desta pesquisa teve como ponto de partida a significação que os sujeitos dão ao objeto investigado, nesse caso, as classes multisseriadas, no diálogo com o contexto sociocultural, econômico e político do qual fazem parte. Nessa análise, nos preocupamos em compreender os sentidos manifestados pelos sujeitos em seus discursos. Num primeiro momento, analisamos o *corpus* dos arquivos que subsidiaram a construção do aporte teórico e os documentos e legislações que regem e fundamentam a Educação do Campo no município; num segundo momento, realizamos a análise do *corpus* empírico presente nas entrevistas, nas oficinas, na observação direta e na aplicação do questionário.

CAPÍTULO 4: NA TRILHA DAS CLASSES MULTISSERIADAS: CONSTRUINDO CONHECIMENTOS E FORTALECENDO AS ESCOLAS DO CAMPO

Esta sessão apresenta as discussões iniciais desenvolvidas a partir dos dados levantados por meio do questionário online, da entrevista com os professores e gestores das três escolas, da observação direta, da análise documental e de fontes orais. Com o objetivo de construir o perfil dos professores que atuam em classes multisseriadas no município de Serra do Ramalho, foi enviado um questionário por *e-mail* e aplicativo de *WhatsApp*. A opção pelo envio do questionário por meio de rede social se deu devido à grande extensão territorial do município. Em seguida, para conhecer de perto a atuação dos professores que atuam em classes multisseriadas, foi realizada a entrevista com professores e gestores escolares de três escolas camponesas com classes multisseriadas e que passaram pelo processo de nucleação.

É importante ressaltar que a reflexão a respeito do processo de nucleação e fechamento das escolas surge, nessa pesquisa, a partir do momento em que um dos argumentos usados para a efetivação dessas medidas foi a existência das classes multisseriadas. Isso porque essa organização de turma foi vista, no período de 2015 a 2019, época da intensificação da nucleação, como elemento prejudicial à aprendizagem dos estudantes.

Assim, essa sessão inicia com a discussão a respeito do processo de construção da Educação do Campo no município de Serra do Ramalho a partir da execução do projeto de desnucleação das escolas do campo do município. Em seguida, traçamos um breve percurso histórico da educação no município e expomos como as classes multisseriadas estão localizadas nesse contexto. Prosseguindo, realizamos uma discussão a respeito da centralidade da escola camponesa para os estudantes do campo a partir de registros da observação realizada numa escola. Para conhecer como os professores vêm construindo suas metodologias, fazemos uma reflexão sobre a atuação deles nas salas multisseriadas. Posteriormente, discutimos como os professores vêm superando os desafios e construindo novos caminhos para a atuação em classes multisseriadas. Por fim, apresentamos uma reflexão sobre as vivências dos professores de Classes Multisseriadas na construção de conhecimentos a partir da prática cotidiana.

4.1 A construção da Educação do Campo no município de Serra do Ramalho: a desnucleação das escolas camponesas e o fortalecimento das classes multisseriadas¹¹

¹¹ As informações específicas sobre o município de Serra do Ramalho, contidas no subtópico 4.1 e 4.2, foram fornecidas por uma professora que trabalhou a partir de 1977 na primeira escola construída pelo INCRA, e, em seguida, na Secretaria Municipal de Educação.

Os primeiros desbravadores da região de Serra do Ramalho foram os bandeirantes, seguindo-se dos pecuaristas e dos mineradores. Segundo dados do IBGE¹², em 1973, a região do Médio São Francisco foi decretada prioritária para desapropriação pelo governo federal, em vista da construção da represa de Sobradinho e da necessidade de reassentar os moradores desalojados pela obra. O processo de criação do Projeto Especial de Colonização de Serra do Ramalho – PEC'SR teve início em 13 de maio de 1975, no então governo do presidente Ernesto Geisel, sob a coordenação do presidente do INCRA Dr. Lourenço Vieira da Silva. Na figura 2, podemos visualizar a foto da placa de fundação do Projeto PEC'SR.

Figura 2 – Placa de fundação do Projeto PEC'SR



Fonte: Acervo pessoal da professora entrevistada.

Nesse período, a estrutura do INCRA era completa, contendo profissionais qualificados para dar apoio à comunidade, além de projetos para a construção de prédio escolar, de posto de saúde e de armazéns da COBAL, uma espécie de estabelecimento onde vendiam gêneros alimentícios e produtos variados em todas as comunidades. A administração inicial do INCRA ficava situada na Agrovila 03, posteriormente, em 1983, a sede da administração municipal foi

¹² Informações disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/serra-do-ramalho/historico>.

transferida para a Agrovila 09. Durante o período em que esse projeto era coordenado pelo INCRA, houve 8 executores desse órgão.

Como a construção do PEC'SR tinha como objetivo abrigar os desabrigados por ocasião da construção da Barragem de Sobradinho, a partir de março de 1976 o povoamento da região foi intensificado pelas populações desalojadas. A maioria das famílias que foram instaladas em Serra do Ramalho eram dos povoados de Pau-a-Pique, Bem-Bom e Barra da Cruz, todos situados no município de Casa Nova. Estas famílias foram assentadas em casebres inseridos em um lote de 20 hectares, pertencentes a um sistema de agrovilas. Segundo o projeto original, as agrovilas concentrariam as casas dos colonos (aproximadamente 250 por agrovila).

Em 1978, começaram a chegar os sem-terra de várias partes do país, inclusive do Mato Grosso do Sul, de onde vieram centenas de famílias trazidas pelo INCRA para ocupar exclusivamente a Agrovila 09 e parte das Agrovilas 10 e 11. Algum tempo depois, com a popularização do projeto, vieram pessoas de várias partes do país, especialmente da região nordeste e centro-oeste, em busca de trabalho e terras para plantar. É importante ressaltar que quando as famílias vieram para Serra do Ramalho, já havia comunidades de pessoas ribeirinhas e descendentes de quilombolas que viviam às margens do Rio São Francisco.

Atualmente o município é composto por 20 agrovilas: as Agrovilas 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, e, aproximadamente, 35 povoados: Barra da Ipueira, Fechadinha, Pambu-Araçá, Tapera, Caldeirão, Capão Preto, Curral Novo, Boca da Vereda, Boa Vista, Vila Boa Esperança, Palma, Passos, Ilha da Palma, Alto do Tamburil, Mariapoles, Campinhos, Pituba, Água Fria, Barreiro Grande, Mata Verde, Nova Posse, Taquari, Mineira, Taboleiro, Fazenda Roberto, Bem Bom, Serra Solta, Barnabé, Mandiaçu, CSB, Fazenda Busato, Jenipapo, Olho D'Água e Batatas.

Sobre a economia do município, houve um período de muito avanço na época de produção do algodão, que proporcionou o sustento e independência financeira para muitas famílias. Entretanto, essa fartura acabou devido a praga do bicudo que atingiu as plantações, não sendo tomadas providências severas de combate a essa praga. Com isso, ao longo dos anos a população precisou se reinventar e desenvolver outras atividades econômicas. Hoje, a principal economia é proveniente da criação bovina, da produção de animais de pequeno porte e do plantio de culturas anuais como feijão, milho, mandioca, melancia, pescaria, produção de mel, de queijo e de balinhas de mel e de leite.

Em 1989, ano em que a cidade foi emancipada, a administração ainda permaneceu paralela ao INCRA, levando 3 anos para realizar a transição da parte latifundiária do município. É importante ressaltar que o desmembramento do INCRA ocorreu em janeiro de 1994. Em

1989, Serra do Ramalho tornou-se município autônomo, e a sede do município passou a ser a Agrovila Nove, por força da Lei Estadual de número 5.018 de 13 de junho de 1989. O município é formado por 20 agrovilas e também por comunidades ribeirinhas, quilombolas, indígenas, serranas e de reassentados. Devido a sua configuração geográfica, ao objetivo inicial de criação do projeto e às atividades econômicas desenvolvidas, pode-se afirmar que o município é um espaço eminentemente rural, pois a área destinada às atividades agrárias supera em muito a extensão da sede do município.

Nesse cenário, é possível observar que as escolas municipais estão, em sua grande maioria, localizadas no campo. Atualmente, o município possui 40 escolas, tendo em vista que o ano de 2022 iniciou com a efetivação do Projeto de desnucleação das escolas do campo e de reativação de uma escola indígena. O quadro 10 apresenta o quantitativo de estudantes do campo e da cidade no município de Serra do Ramalho.

Quadro 10 – Quantitativo de alunos do campo e da cidade no período de 2015-2021

Ano	Localização				Total	
	Campo		Cidade			
	Anos iniciais	Anos finais	Anos iniciais	Anos finais	Anos iniciais	Anos finais
2015	2491	1860	819	589	3310	2449
2016	2393	1859	825	566	3218	2425
2017	2538	1725	810	564	3348	2289
2018	2505	1651	835	640	3340	2291
2019	2389	1616	836	701	3225	2319
2020	2272	1607	790	686	3062	2293
2021	2233	1764	765	754	2998	2518

Fonte: <https://qedu.org.br/municipio/2930154-serra-do-ramalho/censo-escolar>. Construção da autora 2023.

A análise do quantitativo geral dos estudantes do campo revela que Serra do Ramalho é um município eminentemente campesino e, à primeira vista, dá a ideia de que há muitos estudantes, porém temos que levar em conta que são 34 escolas localizadas no campo, e que até o ano de 2020 a portaria de matrícula era única para todas as escolas. Apenas em 2021, a Secretaria de Educação adotou uma portaria de matrícula diferenciada para as escolas do campo e da cidade.

Os dados do recorte temporal apresentado no quadro evidenciam que entre os anos de 2015 a 2021 houve uma oscilação no quantitativo de alunos, sendo mais intensa nos anos finais do Ensino Fundamental. Assim, a diminuição das populações campestinas culmina com a redução da quantidade de alunos, o que, conseqüentemente, exige a organização das classes em multissérie nas escolas de comunidades menores. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a população do município de Serra do Ramalho no último censo (2010) era de 31.638 pessoas, e a população estimada para 2021 era de 31.362 pessoas¹³. Concomitante ao fenômeno da diminuição dos estudantes nas escolas campestinas, as classes multisseriadas passaram a ser concebidas como uma realidade que não contribuía para a aprendizagem dos estudantes, tornando-se uma das alegações para justificar o processo de fechamento e nucleação das escolas do município. Desse modo, o quadro 11 apresenta o quantitativo de escolas fechadas e nucleadas no período de 2015-2019.

Quadro 11 – Quantitativo de escolas fechadas e nucleadas no período de 2015-2019

	Quantidade	Período
Escolas fechadas	26	2015-2019
Escolas nucleadas	11	2015-2019

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2022.

O quadro evidencia que no período de cinco anos o município sofreu com o não cumprimento da legislação da Educação do Campo e com o desrespeito à educação do povo campestino, por meio da intensificação do processo de nucleação e fechamento de escolas localizadas em áreas campestinas. Nesse contexto, conforme diálogo com a direção das três escolas onde aconteceu a pesquisa, as quais foram desnucleadas em 2022, a nucleação aconteceu por conta do uso intensivo do transporte escolar, que se deu por consequência da transferência de alunos para escolas com maior população, onde estes foram reunidos em classes seriadas de acordo com sua faixa etária. Conforme a Professora Rosa, isso aconteceu porque

Ainda é muito comum, entre os professores e secretaria de educação, a ideia de que o ensino em turmas seriadas é melhor que em classes multisseriadas. Para esses profissionais, a organização da sala com alunos de uma mesma série facilita o trabalho dos professores e transmissão dos conteúdos, (Entrevista 2022).

¹³ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/serra-do-ramalho/panorama>. Acesso em: 14 de maio de 2023.

Assim, o processo de fechamento e nucleação das escolas campesinas com classes multisseriadas tem como pressuposto a reorganização do ensino nessas escolas em escolas-núcleo e/ou em escolas da cidade. Isso acontece, como já dito, porque a organização em escolas multisseriadas, nessa conjuntura, são tidas como prejudiciais para a aprendizagem dos estudantes campesinos. Nesse cenário, o fechamento ou nucleação de escolas do campo geralmente acontece sem consultar a comunidade escolar, as famílias e os estudantes, baseando-se em um discurso ancorado em argumentos frágeis e superficiais. Argumentos esses que não levam em consideração as especificidades dos sujeitos campesinos, nem tampouco valorizam os significados sociais, políticos, econômicos e culturais que a escola do campo possui para seus sujeitos. Desconsiderando, assim, o Decreto nº 12.960, de 27 de março de 2014, que faz constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Nesse sentido, ao relatar como a escola na qual atua passou pelo processo de nucleação, a Professora Rosa disse que

Foi uma grande surpresa. Fomos informadas a noite que no dia seguinte minha escola seria nucleada; que iria acontecer uma reunião com os pais para informar da nucleação. Não houve tempo para nada. No dia da reunião a equipe da secretaria chegou e comunicou aos pais que por motivos de economia e da existência de classes multisseriadas os alunos iriam para outra escola, onde seria melhor para a aprendizagem dos estudantes. Então não houve uma consulta aos pais, não pediu opinião a eles, mas simplesmente comunicou. Alguns alunos que estavam presentes ficaram revoltados, choraram, mas não teve jeito, infelizmente, (Entrevista 2022).

Assim, os estudantes da escola onde a Professora Rosa atua foram transferidos para outra e passaram a usar dois transportes para chegarem até o novo local: primeiro, eles eram levados até a escola na qual estudavam, onde esperavam outro transporte que os levariam até a nova. Na volta, eles usavam um único transporte, mas que percorria uma rota maior em estradas de chão. Considerando que o trajeto inicial acontecia no horário mais quente do dia, a partir das 12:00 horas, surge o questionamento sobre a qualidade da aprendizagem dessas crianças, que chegam à escola cansadas pelo longo trajeto, por causa do calor e do desconforto da viagem diária. Chegam cansados tanto na escola quanto em casa no final do dia, o que lhes tira todo o ânimo e a disposição para a realização de atividades em casa.

Nesse contexto de precarização da educação campesina, é importante considerar que a lei 12.960/2014 foi aprovada após intenso embate e reivindicações dos movimentos sociais e constitui-se um marco para os povos do campo. Entretanto, a realidade aponta que ainda há uma distância muito grande entre a teoria e a prática. Com isso, entendemos que os marcos legais, conquistados à custa de muita luta, ainda não dão conta da totalidade dos problemas e demandas específicas dos sujeitos do campo. Embora a legislação da Educação do Campo faça

uma abordagem sistemática a respeito de questões como o reconhecimento do direito à educação e o reconhecimento da responsabilidade dos órgãos públicos federais, estaduais e municipais para com a oferta da educação do campo nas comunidades rurais, percebemos, na prática, que a obrigatoriedade não tem sido garantia para a efetivação do que está posto na lei.

Avançando na investigação sobre a visão dos professores a respeito da nucleação das escolas do campo, os resultados apontam que esse processo não é aceito pelos docentes das classes multisseriadas. Sobre isso, expressaram-se da seguinte forma:

Vejo como uma falta de respeito e compromisso dos governantes com as escolas e comunidades campesinas. Como disse anteriormente, uma comunidade sem escola é uma comunidade sem vida, naturalmente as pessoas tendem a esvaziar essas comunidades em buscas de melhorias de acesso das crianças nas escolas, (Professora Rosa).

Desnecessário. Acredito que o que tem que ser feito é atenção a essa modalidade pois esses alunos saindo da sua localidade sofrem muitas consequências, (Professora Brisa).

A nucleação representa a violação do direito a educação de crianças, jovens, adultos e idosos no campo, (Professora Nahume).

Fechar uma escola em uma comunidade é acabar com metade desta comunidade que tem a escola como um espaço importantíssimo de interação dos sujeitos daquele lugar e de discussão de suas demandas coletivas discutidas muitas vezes no espaço de sala de aula, (Professora Lua).

Nuclear uma escola do campo é um desrespeito aos campesinos, tirando-lhes o direito de manter os seus filhos estudando no seu lugar de origem, causando muitos riscos de vida, devido a serem transportados, muitas vezes, em transportes inadequados em estradas precárias, (Professora Iara).

Nessa conjuntura, partindo do entendimento de que a nucleação ou fechamento dessas escolas ocorre sem uma reflexão ou diálogo a respeito dos impactos que tal processo causaria na comunidade, tanto no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes, quanto do ponto de vista da fragilização da comunidade com a perda da escola, foi feito um estudo nas comunidades com escolas nucleadas, e em 2021 a Secretaria de Educação construiu o projeto de desnucleação das escolas campesinas de Serra do Ramalho. Nesse processo, aconteceu a reativação da escola indígena que havia sido fechada em 2018. Dessa forma, a investigação buscou saber sobre a opinião dos professores a respeito da manutenção das classes multisseriadas, visto que elas foram usadas como um dos pontos favoráveis para a nucleação de escolas, e responderam que,

Com certeza devem ser mantidas, ao fechar uma turma multisseriada eu decreto a morte de uma escola e conseqüentemente de uma comunidade. Uma comunidade sem escola é uma comunidade sem vida, (Professora Rosa).

Com certeza tem que manter. Até porque geograficamente muitas localidades não têm como as crianças deslocarem. Ou a comunidade onde moram é pequena, (Professora Brisa).

Devem ser mantidas. As turmas multisseriadas é via de possibilidade de garantia do direito a educação no campo. A escola representa mais que um espaço físico em uma comunidade, ela é vista como via de possibilidade de direito e acesso a política pública, é lugar da vida e gestação de sonho coletivo no campo, (Professora Nahume).

Sem as classes multisseriadas a educação do campo dificilmente aconteceria. Devem ser mantidas sim, (Professora Lua).

Devem ser mantidas. A escola é um ponto de referência da comunidade, onde são realizadas as reuniões, comemorações e fortalecimento das tradições do lugar, (Professora Iara).

Devem ser mantidas, pois a nucleação é pior. O aluno merece ter a escola em sua comunidade; até para o desenvolvimento de sua comunidade, ele vai ver com outros olhos que a comunidade tem uma escola. Tirando a escola, acaba com a comunidade, (Professora Sol).

É possível perceber que com a execução do projeto de desnucleação das escolas campesinas, a Secretaria de Educação de Serra do Ramalho atua na contramão das políticas neoliberais e busca combater o retrocesso educacional a que estão expostos os estudantes das escolas campesinas as quais passaram pelo processo de nucleação. Por meio dessa proposta, evidencia-se o início do fortalecimento das escolas e da Educação do Campo no município, bem como a preocupação e o compromisso com a educação dos estudantes serramalhenses, uma vez que o deslocamento diário para ir à escola gera desconforto e cansaço, o que contribui com a defasagem do processo de aprendizagem dos alunos. Aliado a essa realidade, Rodrigues (2017, p.4) chama a atenção para o fato de que “desvincular as crianças e os jovens da comunidade e da escola pode provocar o desenraizamento da cultura local e de pertença ao grupo. A escola não pode negar a cultura local e a pertença a um grupo social com suas particularidades”.

Assim, quando se fecha uma escola do campo não são levadas em conta as especificidades socioculturais, as quais podem aumentar o preconceito e a desvalorização dos sujeitos campesinos, uma vez que esses educandos são obrigados a frequentar escolas nas cidades ou em outras instituições longe de suas casas, nas quais o ensino não é contextualizado com a realidade desses estudantes. Considerando que um dos argumentos para o fechamento e nucleação de escolas campesinas é a existência de classes multisseriadas, a proposta de desnucleação apresentada pela Secretaria de Educação de Serra do Ramalho pensa as classes multisseriadas a partir de sua potencialidade, em que a heterogeneidade que as compõe é

elemento para delineamento de estratégias de ensino variadas, e a partir das especificidades dos estudantes.

Dessa forma, a proposta de desnucleação analisada está embasada em documentos legais que reconhecem os povos camponeses como sujeitos de direitos, e como tais, precisam ter seus direitos garantidos. É importante frisar que a educação básica de qualidade e localizada em suas comunidades é um direito que precisa ser garantido aos estudantes e famílias camponesas, uma vez que a Educação é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal (Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo III, seção I) – direito de todos e dever do Estado. Assim, é possível perceber que o projeto analisado defende a escola na comunidade do estudante porque não basta frequentar a escola, é preciso que ele encontre sentido no processo de ensino e tenha acesso à educação e à escola de maneira digna e confortável. Assim, longas viagens não respeitam a legislação nem o princípio do bem estar das crianças e dos adolescentes previstos no ECA, pois além de cansativas, as idas e vindas elevam o risco à vida dessas crianças e desses jovens.

A nucleação e o fechamento de escolas camponesas com o deslocamento para escolas distantes da sua comunidade favorecem a desvinculação dos sujeitos da sua forma de viver, da sua cultura e de suas raízes. “A infância do campo tem suas especificidades. Especificidades étnicas, de raça, de gênero, de classe. Especificidades dentro das diversas formas de produção, dos diversos povos do campo” (Arroyo, 2006, p. 107). O povo camponês é formado por sem terras, quilombolas, ribeirinhos, que possuem suas próprias histórias, lutas e cultura de homem do campo, detendo, por sua vez, especificidades na forma de viver, de pensar e de se organizar, as quais precisam ser respeitadas no processo educacional.

Nesse contexto, segundo informações da Secretaria de Educação (2022), o processo de desnucleação das escolas camponesas do município de Serra do Ramalho foi feito após a realização de diálogo e de consulta às comunidades, o que levou à construção de um planejamento considerando os seguintes aspectos: a) Levantamento das escolas que foram nucleadas; b) Tabulação dos alunos que estão estudando fora de suas comunidades, detalhando a quantidade por turma e por escola; c) Levantamento dos funcionários que seriam necessários em cada escola após o retorno dos estudantes nucleados. Quanto a esse aspecto, num primeiro momento, haveria a contratação temporária de funcionários, de acordo com a demanda de cada comunidade, e, em um segundo momento, seria realizado um processo seletivo; d) Reunião com professores, diretores, representantes do sindicato e coordenação pedagógica para apresentar o projeto de desnucleação; e) Encaminhamento do Projeto de Desnucleação para o Conselho Municipal de Educação; f) Reunião entre equipe gestora, gestão escolar e

representantes das comunidades para apresentar o Projeto de Desnucleação, a fim de tomarem as devidas providências para receberem os alunos de volta; g) Reordenamento das rotas escolares; h) Realização de uma análise das condições das escolas desnucleadas para identificar as reformas necessárias; e) Reunião com a Coordenação Pedagógica para reelaboração da proposta pedagógica de acordo com a nova realidade das escolas.

De acordo com informações da Secretaria de Educação (2022), considerando que o retorno dos estudantes para as suas escolas de origem poderia gerar alguns desafios para os professores que atuam nas comunidades campesinas, principalmente para aqueles que atuariam em turmas multisseriadas, a Secretaria Municipal de Educação oportunizou formação continuada adequada para esses docentes. Nessa direção, a formação continuada tem como base a formação em exercício, em que o foco está nas especificidades e na organização do trabalho pedagógico no âmbito da Educação do Campo, contemplando a heterogeneidade das classes multisseriadas.

Nesse contexto, para proceder ao processo de desnucleação, a proposta em questão leva em consideração a Legislação de Educação do Campo que dispõem sobre as especificidades das escolas campesinas. Sendo assim, nesse processo é levado em conta: a portaria de matrícula condizente com as particularidades do contexto rural, como a grande rotatividade de estudantes nas escolas; a Proposta pedagógica específica das escolas campesinas; e a revisão do Projeto Político Pedagógico segundo as demandas e particularidades de cada escola. Assim, apresentamos no quadro 12 as escolas que foram desnucleadas, a localidade e a etapa do ensino dos estudantes.

Quadro 12 – Escolas desnucleadas em Serra do Ramalho/Ba em 2022

Escola	Localidades	Etapas	Ano
Escola João Paulo II	Agrovila 14	Anos Finais do Ensino Fundamental	
Escola Padre José de Anchieta	Agrovila 11	Anos Finais do Ensino Fundamental	
Escola Manoel Bandeira	Agrovila 22	Anos Finais do Ensino Fundamental	
Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida	Pambu	Anos Finais do Ensino Fundamental	
Escola Municipal Airton Sena	Barreiro Grande	Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental	

Escola Municipal Paulo M. de Carvalho	Taquari	Anos Finais do Ensino Fundamental	2022
Escola 19 de Abril	Agrovila 19	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	
Escola Municipal Marcos Freire	CSB	Anos Finais do Ensino Fundamental	
Escola Tom Jobim	Jenipapo	Anos Finais do Ensino Fundamental	
Escola Nossa Senhora de Fátima	Água Fria	Anos Finais do Ensino Fundamental	
Escola José Caraíbas	Campinhos	Anos Finais do Ensino Fundamental	
Escola Indígena Apolônio Pankaru	Aldeia Vargem Alegre	Reativação completa	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2022), construção da autora.

Conforme podemos ver no quadro, o município deu um passo importante no processo de reconhecimento dos direitos educacionais dos estudantes camponeses, pois a desnucleação de escolas camponesas representa uma ação política contra hegemônica. Considerado o que está posto no Parecer CNE/CEB nº 23 de 12 de setembro de 2007, que trata da Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo, o objetivo da proposta de desnucleação não é a fixação do homem no campo, mas considerar aspectos como: “acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multisseriadas [...]”, (BRASIL, 2007).

Desse modo, conforme os dados da Secretaria de Educação (2023) o plano de desnucleação do município de Serra do Ramalho nasceu a partir de demandas como: a) Insatisfação dos estudantes e das famílias com o processo de nucleação, que culminou com a transferência de alunos para escolas longe de suas casas; b) Precariedade das estradas e longos trajetos percorridos pelos estudantes para chegar à escola; c) Indisciplina dos estudantes transferidos; d) Depredação de escolas pelos alunos transportados, devido ao descontentamento em estudar em outra comunidade; e) Economia dos recursos públicos com a diminuição das rotas de transportes escolares; f) Insatisfação dos alunos transferidos com a nova escola, demonstrada por meio da falta de interesse em pegar as atividades regularmente durante a pandemia; g) Necessidade de fortalecimento da Educação do Campo no município de Serra do Ramalho; h) Revitalização da escola do campo, no sentido de fortalecer cada comunidade; i) Combate ao déficit na aprendizagem dos alunos transportados, uma vez que as longas distâncias

percorridas geram cansaço e estresse nos estudantes; j) Reversão da evasão, pois com a nucleação muitos estudantes desistiram de estudar; k) Ampliação da atuação dos sujeitos da comunidade na escola, uma vez que a desnucleação abrirá espaço para a seleção de professores em suas próprias comunidades.

Nesse sentido, a investigação reforçou a compreensão da escola na comunidade do estudante, a qual tem uma importância para além do processo de escolarização, mas assume uma importância social e política para os sujeitos do campo. Referente a isso, os participantes da pesquisa concordam que a permanência da escola na comunidade tem um significado que se situa no âmbito do direito à educação e do respeito aos povos camponeses. Assim, expressaram que a escola na comunidade,

Significa respeito a população, oportunidade de permanecer na escola, pois se houvesse a necessidade de deslocamento para outro lugar muitos estudantes não dariam continuidade aos seus estudos, (Professora Iara).

Seja ela multisseriada ou não a escola é muito importante em uma comunidade. A escola significa muito mais que um espaço de ensino e aprendizagem, ela é um espaço referência que a comunidade tem, ambiente muitas vezes utilizados por outros órgãos para realizar encontros com a comunidade, como vacina, atendimento médico, reuniões de associações, etc., (Professora Rosa).

Significa que o estudante está inserido em uma educação que valoriza sua identidade, não foge dos seus princípios. E os alunos não precisam se deslocar para outras escolas distantes, o que causa muitos desconfortos, (Professora Brisa).

Eu acredito na escola multisseriadas como forma de resistência da educação nas comunidades, é possibilidade e garantia de direito de ter acesso à educação nas comunidades. A escola é nosso território que gesta sonhos. A presença da escola nos empodera e reafirma que somos sujeitos de direito, (Professora Nahume).

Muitas vezes é a única forma da educação acontecer dentro da própria comunidade. Sair da nossa escola da comunidade para uma outra nos faz perder um pouco da nossa identidade camponesa e/ou quilombola uma vez que as discussões mudam. Significa espaço de luta e resistência, (Professora Lua).

Muito, pois se não houvesse as classes multisseriadas, a escola já tinha sido fechada, e é a escola que é o pulmão da comunidade. É a escola que dá vida a comunidade, (Professora Dandara).

Nessa conjuntura, a pesquisa evidenciou que o plano de desnucleação serramalhense busca assegurar a efetivação dos direitos educacionais dos estudantes camponeses, contribuindo com a oferta da educação em suas comunidades, por meio de uma proposta pedagógica que contempla todas as peculiaridades locais e as aprendizagens necessárias. Nesse caminho, foi

possível perceber que a Secretaria Municipal de Educação está investindo em infraestrutura escolar adequada, na disponibilização de materiais didático-pedagógicos e na formação continuada para os profissionais que atuam em escolas campesinas.

No caminho da valorização da Educação do Campo no município de Serra do Ramalho, a Secretaria de Educação realizou a implementação de um projeto de estágio para incentivar o ingresso e a permanência dos estudantes de graduação do município, que por conseguinte foram contratados para atuarem na Educação de Jovens e Adultos – EJA. A Secretaria de Educação (2023) informou que no período em que o município passou pelo processo de nucleação e fechamento de escolas, a EJA foi enfraquecida e permaneceu funcionando em apenas quatro escolas. Assim, após a criação e a efetivação do projeto de estágio, das 40 escolas do município, 28 escolas estão ofertando a EJA, sendo 26 escolas campesinas e 2 escolas urbanas. Para ajudar os estudantes a continuarem a frequentar a EJA, foram ofertados kits de material escolar com caderno, lápis, caneta, borracha e o livro didático.

Com o intuito de garantir a EJA no campo, a portaria de matrícula foi elaborada de maneira que contemplasse as especificidades das comunidades campesinas no que se refere ao quantitativo de estudantes. Desse modo, os dados mostram que o município de Serra do Ramalho tem avançado na discussão e implementação de ações específicas para as populações que residem no campo, assim como vem desenvolvendo ações que estão fortalecendo a Educação do Campo municipal.

4.2 As Classes Multisseriadas em Serra do Ramalho: breve percurso histórico

A discussão a respeito das turmas multisseriadas vai desde o início do processo educacional brasileiro com o ensino ministrado pelos padres jesuítas, em que as crianças se agrupavam para receber instruções religiosas, até os dias atuais em que muitas crianças de diferentes idades e séries encontram numa mesma turma para aprender. No que se refere ao município de Serra do Ramalho, o qual nasce com a construção do PEC'SR que trouxe centenas de famílias das cidades alagadas pela Barragem de Sobradinho e de outras regiões do país, as primeiras escolas funcionavam com professores leigos, se organizavam em turmas multisseriadas e eram mantidas pela prefeitura de Bom Jesus da Lapa.

Cada escola possuía um único professor, o qual era responsável pelos alunos e pela escola. Essas escolas ficavam localizadas nas comunidades existentes às margens do Rio São Francisco, nascidas antes do PEC'SR, e algumas delas funcionavam na casa dos professores. Os prédios escolares nas comunidades foram construídos em 1997.

Com a formação definitiva do PEC'SR, o INCRA construiu os prédios escolares nas agrovilas. A primeira escola construída foi na Agrovila 03, em meados de 1976, numa cantina com séries multisseriadas. As atividades escolares tiveram início com alunos que migraram da região de Casa Nova, desabrigados por consequência da construção Barragem de Sobradinho. Essas escolas atendiam turmas de 1ª a 4ª série, com aproximadamente 515 alunos com idades entre 7 e 15 anos, contando apenas com cinco salas de aula. A imagem 2 mostra uma comemoração do dia das mães na escola da Agrovila 03.

Figura 3 – Comemoração do Dia das Mães na primeira escola de Serra do Ramalho



Fonte: Acervo da Escola Frei Francisco da Soledade Mar, Projeto Político Pedagógico, 2023.

Os primeiros professores que ali atuaram eram oriundos das cidades circunvizinhas como Bom Jesus da Lapa, Paratinga e Riacho de Santana. Esses professores deixaram um vasto legado de acolhimento, de adaptação (água, laser, clima, agricultura, moradia, transporte), de aprendizado, de cultura territorial e alimentar, etc. Em 1984, a escola recebeu o curso para a educação de adultos, por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. Ao longo do tempo, o quantitativo de estudantes cresceu, e atualmente a escola funciona com turmas seriadas.

As ações do INCRA no âmbito educacional intensificaram-se, e em 1980 todas as agrovilas já contavam com o prédio escolar. Os professores que atuavam nessas escolas eram de cidades circunvizinhas. Nesse período existiam os coordenadores de educação, os orientadores educacionais e o pessoal administrativo e de apoio, que eram contratados pelo regime CLT pela prefeitura de Bom Jesus da Lapa. Apenas após o processo de emancipação do município, em 1989, foi instituída a Secretaria Municipal de Educação, assim, o município teve a primeira secretaria de educação.

Com relação à distribuição da merenda escolar, o INCRA mandava os gêneros alimentícios, que eram distribuídos para todas as escolas. Nos anos 80, o INCRA construiu a Escola Castro Alves, considerada escola-polo para atender aos alunos de 5ª a 8ª série, os quais vinham das agrovilas em caminhões conhecidos na época como pau de arara, pois nas agrovilas as escolas não atendiam aos alunos que estavam nessa etapa da educação básica. Na figura 4 podemos visualizar a Escola Castro Alves.

Figura 4 – Escola Castro Alves na década de 80



Fonte: Acervo da Escola Castro Alves.

A partir dos anos 80, nas escolas localizadas nas agrovilas, as classes eram seriadas, pois a demanda de estudantes era grande; já nas comunidades, as escolas eram multisseriadas. Em 1985, o setor de educação do INCRA implantou o Programa de Educação Integrada – PEI, que funcionava semelhante à atual EJA, para atender aos estudantes com distorção idade-série. Quando o estudante terminava o PEI referente aos anos finais do Ensino Fundamental, ele podia ingressar no Ensino Médio.

Em 1997, iniciaram-se as turmas para atender aos alunos do Ensino Médio, que até então precisavam estudar em Bom Jesus da Lapa, na Agrovila 09, na Agrovila 06 e no Povoado de Tabuleiro. Em 1998, a Secretaria de Educação criou o programa do Pró-leigo, programa de formação docente que habilitou 81 professores leigos do município e outros profissionais que atuavam antes e depois da emancipação do município. O programa aconteceu em duas etapas: a primeira etapa teve como objetivo habilitar os profissionais ao nível dos anos finais do Ensino Fundamental, pois muitos professores não tinham a 8ª série na época; a segunda etapa teve

como foco a habilitação dos professores no magistério. Esse programa atendeu também os poucos professores que possuíam outra formação e atuavam nas escolas do município.

Até 1997 não existia nenhum servidor efetivo no município, quando foi realizado o primeiro concurso público em 1998 para efetivação de todos os profissionais das diversas áreas do setor público de Serra do Ramalho. Em 2000, a Secretaria de Educação conseguiu firmar um convênio com a UNEB, que graduou 100 professores em pedagogia, pois até a presente data havia pouquíssimos professores graduados. Todos eram de nível especial e foram graduados pelo projeto da Rede UNEB 2000.

Em 2001, foi realizado mais um concurso público que efetivou os profissionais e completou as necessidades de professores do município, sem precisar de contratação. Em 2002, foi finalizada a escola Anísio Honorato Godoy, que passou a atender os estudantes do Ensino Médio em prédio próprio.

No que se refere às escolas com classes multisseriadas, que tiveram início com as escolas unidocentes nas comunidades localizadas às margens do Rios São Francisco, elas permaneceram até o presente momento. No início dos anos 90, apenas as escolas localizadas nas 9 comunidades ribeirinhas e as 4 escolas serranas possuíam classes multisseriadas. No decorrer dos anos, houve algumas mudanças na estrutura organizacional das escolas, e atualmente o município conta com 17 escolas com turmas multisseriadas. O quadro 13 mostra as comunidades e as etapas da Educação Básica das escolas multisseriadas

Quadro 13 – Comunidades e etapas das escolas com turmas multisseriadas

Comunidade	Etapas da Educação Básica
Agrovila 11	Uma turma de anos iniciais do Ensino Fundamental
Agrovila 14	Uma turma de anos iniciais e uma turma de anos finais do Ensino Fundamental
Agrovila 17	Educação Infantil e as turmas do Ensino Fundamental
Agrovila 18	Uma turma de anos iniciais do Ensino Fundamental
Agrovila 19	Educação Infantil e as turmas do Ensino Fundamental
Agrovila 20	Uma turma de anos iniciais e uma turma de anos finais do Ensino Fundamental.
Agrovila 21	Educação Infantil e as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental
Agrovila 22	Duas turmas dos anos iniciais e uma turma dos anos finais do Ensino Fundamental.
Comunidade Taquari	Educação Infantil e as turmas do Ensino Fundamental

Comunidade CSB	Uma turma de anos iniciais e uma turma de anos finais do Ensino Fundamental
Comunidade Jenipapo	Educação Infantil e as turmas do Ensino Fundamental
Comunidade Quilombola do Pambu	Educação Infantil e as turmas do Ensino Fundamental
Comunidade de Campinhos	Educação Infantil e as turmas do Ensino Fundamental
Comunidade Quilombola da Água Fria	Educação Infantil e as turmas do Ensino Fundamental
Comunidade Quilombola do Barreiro Grande	Educação Infantil e as turmas do Ensino Fundamental
Comunidade de Palmas	Educação Infantil e as turmas do Ensino Fundamental
Aldeia Vargem Alegre	Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação, 2023. Construção da autora.

Conforme podemos ver no quadro, não apenas as comunidades tradicionais possuem escolas com classes multisseriadas. Isso porque, com a gradativa diminuição de alunos ao longo dos anos, as escolas de algumas agrovilas passaram também a ofertar turmas organizadas em multissérie. De acordo com o levantamento de dados durante a investigação, a existência das classes multisseriadas constitui-se uma estratégia para a permanência da escola na comunidade do estudante. O quadro 14 apresenta a quantidade de alunos por escola dentro do recorte temporal de 2015 a 2023¹⁴.

Quadro 14 – Quantitativo de alunos de escolas multisseriadas no período de 2015-2023

Comunidades	Ano								
	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
	AI ¹⁵ / AF ¹⁶	AI/ AF	AI/ AF	AI/ AF	AI/ AF	AI/ AF	AI/ AF	AI/ AF	AI/ AF
Agrovila 11	-	-	-	-	25/ 00	22/ 00	46/ 00	11/ 21	17/ 00
Agrovila 14	-	-	37/ 00	28/ 00	43/ 00	58/ 00	21/ 00	20/ 20	19/ 18
Agrovila 17	-	37/ 00	12/ 00	31/ 48	29/ 00	32/ 00	40/ 00	24/ 21	25/ 34
Agrovila 18	-	-	-	35/ 51	14/ 00	20/ 22	40/ 00	18/ 28	28/ 00
Agrovila 19	29/ 00	25/ 00	28/ 00	32/ 00	10/ 00	12/ 00	23/ 00	20/ 00	23/ 00

¹⁴ Vale ressaltar que os valores indicados para o ano de 2023 são apenas dados prévios, visto que ainda estamos no decurso do ano.

¹⁵ Anos iniciais do Ensino Fundamental.

¹⁶ Anos finais do Ensino Fundamental.

	23	20	00	00	00	00	00	17	21
Agrovila 20	-	-	18/ 00	-	49/ 00	20/ 00	21/ 00	18/ 21	17/ 18
Agrovila 21	-	-	19/ 00	25/ 00	47/ 00	34/ 00	40/ 00	21/ 32	19/ 27
Agrovila 22	-	31/ 19	31/ 17	42/ 00	42/ 00	45/ 00	37/ 00	31/ 16	31/ 15
Comunidade Taquari	31/ 29	28/ 22	21/ 21	25/ 00	20/ 00	18/ 00	15/ 00	10/ 20	13/ 16
Comunidade CSB	15/ 13	43/ 13	00/ 31	56/ 34	49/ 00	32/ 00	18/ 22	17/ 41	15/ 16
Comunidade Jenipapo	15/ 19	29/ 27	21/ 21	29/ 19	28/ 00	28/ 00	24/ 00	20/ 22	25/ 22
Comunidade Quilombola do Pambu	16/ 10	13/ 28	40/ 27	26/ 30	45/ 00	40/ 00	40/ 00	27/ 26	22/ 14
Comunidade de Campinhos	21/ 00	19/ 45	08/ 18	50/ 00	42/ 00	48/ 00	40/ 00	23/ 34	27/ 38
Comunidade Quilombola da Água Fria	27/ 37	28/ 27	21/ 19	33/ 00	22/ 00	14/ 00	20/ 00	20/ 27	14/ 34
Comunidade Quilombola do Barreiro Grande	12/ 00	29/ 00	19/ 00	26/ 00	31/ 00	28/ 00	24/ 00	23/ 20	19/ 24
Comunidade de Palmas	08/ 17	22/ 16	30/ 35	38/ 33	39/ 00	27/ 32	33/ 40	27/ 16	27/ 24
Aldeia Vargem Alegre	-	-	03/ 00		0 0	0 0	-	4/ 0	03/ 00
Fechadinha	08/ 00	15/ 50	38/ 20	58/ 24	22/ 00	66/ 59	33/ 00	19/ 09	21/ 12
Agrovila 12	-	-	-	-	25/ 00	26/ 00	-	-	-
Passos	25/ 00	26/ 00	21/ 00	-	-	-	-	-	-
Capão Preto	03/ 00	05/ 00	10/ 00	-	-	-	-	-	-
Tapera	27/ 00	24/ 00	-	-	-	-	-	-	-
Boa Vista	14/ 00	21/ 00	18/ 00	-	-	-	-	-	-
Serra Solta	10/ 00	08/ 00	01/ 00	-	-	-	-	-	-
Nova Posse	12/ 00	08/ 00	08/ 00	11/ 00	-	-	-	-	-
Mata Verde	27/ 00	26/ 00	30/ 00	21/ 00	-	-	-	-	-
Vila Boa Esperança	06/ 00	09/ 00	09/ 00	-	-	-	-	-	-
Caldeirão	06/ 00	09/ 00	-	-	-	-	-	-	-
Mariapoles	20/ 00	26/ 00	19/ 00	-	-	-	-	-	-

Agrovila 08	-	-	-	-	-	-	18/ 00	20/ 27	-
Agrovila 13	-	-	15/ 00	42/ 00	-	-	-	-	-

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2023). Construção da autora.

A análise dos resultados do quadro 14 evidencia que a existência das classes multisseriadas configura-se como um meio para fortalecer a escola na comunidade dos estudantes, uma vez que a quantidade de alunos é menor que nas escolas da cidade. Observamos que no período de 2015 a 2020 houve uma diminuição nas turmas multisseriadas devido ao processo de nucleação, ao passo que entre 2022 e 2023 há um crescimento no quantitativo das turmas multisseriadas em função do retorno dos estudantes para as suas comunidades com a desnucleação das escolas. Nesse processo, tivemos apenas uma exceção na formação de turmas multisseriadas, a escola da Comunidade Boa Vista, a qual funcionou com turmas multisseriadas por muito tempo, mas que a partir do ano de 2018 tornou-se seriada.

Vale destacar que a escola localizada nas comunidades de Tapera e Caldeirão foram fechadas em 2018; as escolas das comunidades de Passos, Capão Preto, Serra Solta, Vila Boa Esperança e Mariapoles foram fechadas em 2019; e as escolas de Nova Posse e Mata Verde foram fechadas também em 2019. As escolas situadas na Agrovila 12, Agrovila 08 e Agrovila 13 funcionaram com classes multisseriadas por algum tempo, mas como passaram a receber os estudantes das escolas fechadas, estão funcionando com turmas seriadas.

Podemos perceber que a nucleação de escolas concentrou-se nos anos finais do Ensino Fundamental, visto que, conforme a observação nas escolas revelou, considerava-se que era impossível aprender em turmas multisseriadas nessa etapa do ensino. As poucas escolas com turmas multisseriadas nos anos finais foram aquelas que receberam estudantes de escolas nucleadas. Desse modo, os dados mostram que a desnucleação oportunizou que estudantes de diversas comunidades e agrovilas tivessem seus direitos à educação em sua comunidade garantidos.

4.3 A centralidade da escola do/no campo para os estudantes camponeses

“É uma construção simples, localizada à sombra de uma árvore entre algumas casas da comunidade, adornada com um jardim tímido, que resiste ao sol e às poucas chuvas. Recepciona a quem desembarca na beira do asfalto para adentrar à comunidade. É uma escola do campo pequena e pintada de azul e branco, que como tantas outras necessita de algumas reformas. Seu

muro ainda não traz o nome daquele espaço que abriga os estudantes da comunidade diariamente, mas não retira sua identidade. Quando o portão se abre, somos abraçados por aquele ambiente limpo, com suas paredes adornadas por samambaias e plantas trepadeiras”.

“O pátio rústico, de cimento, é espaço onde as crianças e adolescentes fazem suas brincadeiras, jogam seus jogos, correm, sorriem, se relacionam com os amigos. De um lado, temos um local de terra com uma árvore que refresca a sala de aula com sua sombra; do outro, vemos uma faixa de terra onde os alunos mexem com a terra, plantam sua horta que dá os complementos para a merenda escolar: alface, rúcula, tomate, cebolinha e quiabo. Também, não poderia faltar o capim santo para o delicioso chá, e o boldo para os males do estômago”.

“Ao passarmos pelo portão, temos uma visão das cinco salas de aula, da secretaria, da sala dos professores, da área ao fundo e da cantina. Seguindo pelo corredor à direita, os estudantes têm acesso aos banheiros, a uma sala de aula e à sala onde armazenam os computadores, e que é usada como biblioteca; o corredor à esquerda conduz à área ao fundo onde, às vezes, os estudantes jogam futebol. O espaço escolar é pequeno para acomodar toda a efervescência das crianças, adolescentes e jovens, mas as plantas e os cartazes que decoram as suas paredes tornam esse espaço um ambiente familiar, que inspira confiança e a troca de experiências com o outro”.

“Cotidianamente, a escola ganha vida quando os seus sujeitos iniciam o trabalho diário; primeiro, a escola é limpa e arrumada, em seguida os professores chegam e iniciam a organização de seus materiais, revisam as aulas do dia e, finalmente, os alunos chegam e a escola se enche de alegria, de vida. O sino toca e cada criança dirige-se à sua respectiva sala, a aula vai começar; são recebidos pelo sorriso acolhedor da professora, que pergunta sobre a atividade de casa. Essa rotina, no entanto, não significa o fim das conversas ou brincadeiras, apesar da presença da professora e da aula iniciada, algumas crianças conversam com o coleguinha ao lado; uma bola de papel atravessa a sala, uns conversam baixinho, outros simplesmente observam os coleguinhos. A professora pede silêncio e atenção, conhecedora de seus alunos sabe como despertar o interesse e a vontade de aprender”.

A organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo precisa estabelecer um diálogo consistente com os estudantes para, assim, acolhê-los com toda sua ansiedade, agitação e alegria, e despertar a atenção, pois o processo de ensino deve considerar a diversidade e interesse das crianças, adolescentes e jovens. “À medida que as horas passam e decorrem as primeiras aulas, a impaciência dos estudantes começa a surgir e torna-se quase palpável; uns olham para o pátio, outros perguntam as horas incansavelmente, outros mexem-se na cadeira constantemente, em busca de uma posição que torne aqueles minutos finais mais toleráveis.

Mas o que eles esperam com tanta ansiedade? O momento do intervalo, do recreio. E até que enfim chega o momento tão esperado: o secretário toca o sino que os liberta para o lanche e para as brincadeiras. É grande a euforia com que se dirigem para a porta da cantina, onde as merendeiras os esperam para servir o lanche. É visível o deleite dos estudantes ao pegar seu prato, visto que muitos não comem antes de vir para a escola”.

“Durante os 15 minutos de intervalo para o lanche, os estudantes se reúnem em pequenos grupos no pátio, na sala de aula ou nos corredores para seus jogos e brincadeiras diversas. Assim, sozinhos ou em grupos, os estudantes demonstram uma forma diferente de relacionar-se com a escola e seus sujeitos. Nessa dinâmica, eles se divertem e constituem seus grupos de acordo com a identificação de seus pontos em comuns e a partir dos aspectos culturais que os aproximam.

“Quando o sino toca pela segunda vez significa, é o momento de retornar à sala de aula. Sem muito ânimo, após entregarem os copos e pratos na cantina, os alunos se encaminham para as suas respectivas salas. Nessa etapa do dia, já próximo a hora de retornar para casa, cada estudante reage com uma atitude diferente; alguns demonstram cansaço, outros ainda trazem resquícios das brincadeiras iniciadas no pátio ou sorriem felizes com a perspectiva de logo mais irem para casa, não porque a escola é enfadonha, mas para se dedicarem a outras atividades igualmente prazerosas. Esse espaço coletivo e as relações que aí acontecem evidenciam que o ambiente escolar não se caracteriza meramente como um lugar de ensino, mas também de construção e troca de conhecimentos, de socialização, de estabelecimento de relações a partir de afinidades, de manifestação da cultura e de suas concepções de mundo.

“Enfim chega a hora de ir embora; o som do transporte escolar chegando deixa todos ansiosos, e os últimos minutos são intermináveis. Os professores terminam sua aula, os estudantes arrumam suas coisas, e quando o sino toca pela terceira vez todos saem correndo em direção à saída. Em vão, a diretora e os professores pedem calma, mas a ansiedade de chegar em casa fala mais alto. A algazarra continua dentro do carro, onde uns fazem brincadeiras com os outros estudantes do outro veículo; o motorista deixa a escola, mas ainda é possível ver uma cabeça fora da janela fazendo sinal para os colegas, numa alegre promessa de reencontro no dia seguinte”, (DIÁRIO DE CAMPO, junho e julho, 2022).

“Quem mora próximo à escola ainda observa por alguns instantes os colegas entrarem nos transportes; após as despedidas, saem caminhando lentamente. Do portão, a diretora e a assistente sorriem diante de tanta animação e agitação; quando o último transporte se perde ao longe, o portão é fechado, e aos poucos a escola se entrega à letargia dos cuidados daquelas que cuidam de sua limpeza. Dentro de poucos minutos, a escola se acalma, os materiais são

guardados, as portas são trancadas e os funcionários vão para suas casas. A escola descansa para acolher os seus sujeitos novamente no dia seguinte (DIÁRIO DE CAMPO, junho e julho, 2022).” Essa dinâmica evidencia que a escola tem um sentido marcante na vida das crianças adolescentes e jovens; mais que uma instituição de ensino, de transmissão de saberes, a escola se constitui um espaço de socialização, onde os estudantes encontram seus amigos, vivem sua infância, adolescência e parte da juventude, se divertem. Enfim, a escola é um lugar que transmite segurança, apoio e acolhimento” (DIÁRIO DE CAMPO, junho e julho, 2022).

A transcrição de um dia na escola do campo revela que esta tem um papel central na vida dos alunos desse espaço. Para Chalitta, (2001, p.58), “a educação não pode ser mero instrumento do conhecimento para fins de competitividade”. Portanto, a escola do campo não pode ser reduzida apenas aos processos de ensino, mas precisa ser espaço onde a educação está a serviço da formação humana de sujeitos críticos e participativos na transformação e construção de sua realidade. Desse modo, a escola tem a função de promover uma educação que contribua com a formação integral do sujeito, comprometida com o desenvolvimento social, e pautada na equidade, respeito e solidariedade.

Nessa direção, segundo Molina e Jesus (2004, p. 63), uma primeira condição para se construir a escola do campo é a “clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento”. Um projeto de educação vinculado aos valores sociais, que seja humanizadora e que proponha a territorialização do sujeito com seu espaço. A escola caracteriza-se como ambiente de socialização para os sujeitos camponeses quando fortalece as relações sociais e a consciência de si enquanto pessoa do campo e de classe, no sentido de despertar o sentimento de coletividade e de originar ações para libertação do grupo da condição de oprimido e de submisso ao jugo do sistema hegemônico. Isto é, partindo da compreensão que a libertação da dominação não pode dar lugar a formas de opressão e de dominação do sistema capitalista dentro do próprio grupo. Assim, a escola assume um caráter formador não só do conhecimento acadêmico, mas uma função social na formação do ser humano como um todo. Nesse sentido, Caldart (2004) ressalta que

Se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais são as que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares desta formação, não pode estar desvinculada delas. Trata-se de uma reflexão que também nos permite compreender que são as relações sociais que a escola propõe, através do seu cotidiano e jeito de ser, o que condiciona o seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que ela seleciona para seu tempo específico de ensino (CALDART, 2004, p. 320).

Nessa perspectiva, discutir sobre a importância social da escola na Educação do Campo significa compreender o conceito de escola, de educação e de sociedade que se quer construir,

e o tipo de sujeito que se almeja formar, assim como significa favorecer os meios para a valorização do campo e para a formação de pessoas comprometidas com o desenvolvimento da sua comunidade. Ou seja, militantes em defesa da construção de um campo com condições dignas para a vida de seu povo, pois “somente uma escola centrada democraticamente no seu educando e na sua comunidade local, vivendo as suas circunstâncias, integrada com seus problemas, levará os seus estudantes a uma nova postura diante dos problemas de contexto (FREIRE, 2001, p. 85)”. Uma escola cujo projeto educacional seja construído de forma contextualizada e com foco no desenvolvimento do campo, fundamentado na lógica do desenvolvimento sustentável, que seja democrático e economicamente justo, de maneira que oportunize a qualidade de vida satisfatória aos sujeitos do campo.

O processo de efetivação da Educação do Campo e o exercício da função social da escola campesina não admite projetos educacionais fundamentados em pedagogias bancárias, importados da cidade, com currículo, calendário e cartilhas descontextualizadas da vida e dos costumes do povo campesino, e que não consideram as relações com o a terra e com o outro. Ao contrário, exige que o professor conheça o espaço onde atua, crie vínculos para desenvolver uma prática pedagógica alinhada com a formação de sujeitos completos, os quais possam ser conhecedores de seus direitos e aptos a lutar pelo desenvolvimento de seu espaço. Assim, o professor estará politicamente engajado com o desenvolvimento do campo e irá construir mediante um planejamento o qual considere “as especificidades de seu alunado, no tocante às suas formas de aprender, às trajetórias de vida, ao sexo, à classe, idade, cultura, crenças, valores, etc., pois estes são sujeitos ativos e conscientes da participação no processo educativo (ALVES; ZANOTTO, 2019, p. 138)”.

No âmbito da prática pedagógica em classes multisseriadas, uma das funções da escola campesina é “a de pensar o currículo para que os distintos espaços sejam dialogáveis com as perspectivas e os anseios dos estudantes” (ALVES; ZANOTTO, 2019, p. 141). Significa construir uma escola com lugar para o diálogo e a escuta, que reconheça e valorize os saberes dos estudantes, estabelecendo condições para a criação, para a fruição, para o questionamento e para a problematização da realidade pelos estudantes. Ao falarmos de uma escola dialógica e democrática, que ouve o estudante e contextualiza o ensino com sua realidade histórica, “recoloca a questão do papel dos camponeses na sociedade e nos processos de transformação do sistema social” (CALDART, 2020, p.1).

Nessa direção, a escola do campo assume para si a função de driblar as exigências do modo de produção capitalista e de construir juntos com os povos do campo a resistência e a luta contra o avanço do agronegócio, o qual, com sua lógica mercadológica, paulatinamente, quebra

o vínculo com a terra e apropria-se da força de trabalho das pessoas do campo. Desse modo, a escola do campo tem a função de promover uma formação social dos seus sujeitos, de modo a compreenderem o motivo pelo qual devem lutar pela permanência da escola em sua comunidade e a saberem como reivindicar junto ao poder público os direitos adquiridos. “Cada escola, desde suas circunstâncias internas e do entorno, pode contribuir para o avanço qualitativo e territorial da matriz produtiva que sustenta a resistência camponesa na terra” (CALDART, 2020, p. 8).

Nessa perspectiva, a escola do campo constitui-se como um espaço de construção de resistência e de formação de sujeitos aptos a ampliar a luta pelo direito de viver e trabalhar na terra dignamente; aptos, também, a continuar as reivindicações pela atuação do Estado no meio rural na criação e na efetivação de políticas públicas educacionais, sociais e econômicas. Uma escola que atua na contramão da lógica do agronegócio e da pedagogia bancária do “B-A=BÁ”, estrutura essa a qual acredita que para trabalhar no campo não precisa de muito estudo; uma escola, enfim, que se transforma na “força vital das comunidades, da Educação do Campo” (CALDART, 2020, p. 8) e que precisa ser materializada na sociedade.

4.4 Atuação dos professores de Serra do Ramalho em classes multisseriadas

A legislação da educação brasileira oferece bases legais para implementar políticas públicas específicas que contemplem as particularidades da educação das comunidades camponesas. Assim, o ensino multisseriado é uma forma de organização escolar que visa atender as especificidades das comunidades camponesas as quais possuem poucos alunos para formar turmas seriadas. Vale ressaltar que as turmas multisseriadas estão de acordo com a LDB 9394/96, cujos artigos 23 e 28 preveem que os sistemas de ensino devem garantir as adaptações necessárias para que a educação básica ofertada nas comunidades camponesas contemplem sua diversidade. Além disso, a LDB indica a possibilidade de definição de um currículo próprio da escola do campo, de organização da escola conforme a quantidade de alunos, e de elaboração do calendário escolar e de metodologias considerando as formas de viver no campo.

Entretanto, dada à diversidade que compõe as salas multisseriadas, muitos professores sentem-se desafiados em atuarem nesse contexto de ensino. Por outro lado, a heterogeneidade dessas turmas pode se constituir espaço de possibilidades, de atuação docente e de desenvolvimento de metodologias inovadoras, desde que haja políticas educacionais efetivas que garantam tanto a formação docente quanto o investimento na infraestrutura das escolas. Assim, é importante salientar que

[..] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, na ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino aprendizagem. Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental. (INEP, 2006, p.19)

Nesse sentido, percebemos que é necessário colocar em pauta a atuação do governo nas comunidades campesinas no que concerne à implementação de políticas públicas as quais tenham como objeto o desenvolvimento do campo. Isso porque o problema não é a turma ser multisseriada, mas a ausência de suporte adequado a essas turmas e seus profissionais. No que se refere às escolas com turmas multisseriadas de Serra do Ramalho, a pesquisa revelou que a Secretaria Municipal de Educação vem oportunizando o desenvolvimento de ações para dar suporte aos professores que atuam nessas classes, no sentido de desmistificar a visão de que não é possível alfabetizar nas salas de aula com essa organização.

Assim, o quadro 15 apresenta o levantamento de dados sobre o perfil dos professores que estão atuando nas classes multisseriadas das escolas campesinas de Serra do Ramalho/BA.

Quadro 15 – Perfil dos professores que atuam nas Classes Multisseriadas no município de Serra do Ramalho/BA

Questionários respondidos	16
Faixa etária	Entre 28 anos e 57 anos de idade
Gênero	Masculino (04) Feminino (12)
Estado civil	(6) Solteiro (10) Casado (0) Separado (0) Viúvo
Local de residência	(01) cidade (15) campo
Regime de trabalho¹⁷	(09) efetivo/concursado (07) contratado
Tempo de atuação na escola	06 meses (5 professores) 1 ano e 5 meses (1 professor) 03 anos (1 professor) 05 anos (4 professores) 19 anos (1 professor) 21 anos (1 professor) 22 anos (2 professores) 30 anos (1 professor)
Tempo de atuação em classes multisseriadas	06 meses (7 professores) 03 anos (2 professores) 05 anos (4 professores) 12 anos (1 professor)

¹⁷ Com relação à carga horária dos participantes da pesquisa, divide-se da seguinte forma: direção escolar, 40 horas semanais; efetivo/concursado, 20 horas semanais; contratado, 40 horas semanais.

	20 anos (2 professores)
Formação inicial	Pedagogia (14) Geografia (1) Matemática (1)
Formação continuada	Psicopedagogia (10) Especialização em Gestão Educacional (1) Especialização em Educação do Campo (cursando) (1) Nenhuma (5)
Formação na área de atuação – Classes Multisseriadas e na Educação do Campo	Todos estão cursando formação ofertada pelo município – Projeto de extensão da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Formacampo- Projeto de extensão da – UESB.

Fonte: Questionário 2022. Produção da autora.

O quadro 15 evidencia os resultados obtidos a partir da devolutiva dos questionários enviados às 17 escolas¹⁸ com classes multisseriadas. Dessas, tivemos o retorno de 16 questionários, pois uma escola não aceitou participar da pesquisa¹⁹. Com a implementação do Projeto de desnucleação das escolas campesinas do município, houve retorno dos estudantes para as suas comunidades, o que exigiu a contratação de professores para completar o quadro docentes das escolas. Isso explica a variação da faixa etária e do tempo de serviço dos professores que responderam ao questionário, sendo que os professores com menos de 1 ano de atuação na escola são os que foram contratados recentemente.

Com relação a formação inicial dos professores, identificamos que prevalece a graduação em Pedagogia, o que denota carência em formação docente para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental. Tal fato contribuiu para a criação do projeto de estágio, o qual, por meio da Lei nº 504 de 22 de dezembro de 2021, instituiu a política de estágio do município de Serra do Ramalho - Bahia e dá outras providências, selecionou estudantes de graduação em Pedagogia e licenciaturas nas diversas áreas para atuar na EJA. No âmbito da formação continuada, sobressai-se a especialização em Psicopedagogia, com 10 professores; apenas 1 professor fez especialização na área da Gestão Educacional, pois precisou assumir a gestão da escola, e agora está cursando a Especialização em Educação do Campo na UNEB.

Nesse sentido, ao analisarmos as informações do quadro acima, é possível perceber que o município tem atuado na construção de um plano educacional embasado na efetivação de um

¹⁸ Esclarecemos que não recebemos todos os questionários.

¹⁹ A direção da escola explicou que os professores não aceitaram responder ao questionário porque já participaram de outras pesquisas e não receberam devolutiva do pesquisador, como também, sentiram-se desrespeitados na escrita do texto.

projeto de Educação do Campo alinhado com as especificidades dos estudantes camponeses, uma vez que vem ofertando formação continuada para os professores que atuam em escolas do campo e com classes multisseriadas. O investimento em formação continuada para os professores dessas turmas é algo inovador, visto que as classes multisseriadas são vistas como algo negativo e que precisa ser extirpado. Nessa perspectiva, ao aderir a um projeto de formação específico para os professores do campo, a Secretaria de Educação de Serra do Ramalho compreende a Educação do campo enquanto um conceito cunhado no cerne dos movimentos sociais, o qual surge em contraposição ao paradigma da Educação Rural. Esta última é pautada na educação bancária, em um currículo urbanocêntrico, no esfacelamento do conhecimento, e seu foco está nas particularidades das disciplinas, sem contextualização com a realidade histórica e luta do povo camponês.

Essas ações no âmbito da Educação do Campo revelam que o município vem buscando o reconhecimento do campo como um espaço de vida, o qual contemple um projeto de desenvolvimento sustentável “voltado aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo as suas diferenças históricas e culturais” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 27), por meio da elaboração de proposta pedagógica específica para a Educação do Campo, com foco nas classes multisseriadas e na educação escolar quilombola e indígena.

Nesse contexto, a formação de professores para atuar na escola do campo pode se constituir como uma estratégia para a materialização da Educação do Campo na defesa pela permanência da escola na comunidade do estudante e pela construção de uma educação e de uma escola que acolha a cultura, as memórias, o modo de vida e os valores dos sujeitos camponeses. Entretanto, para muitos professores, ainda revela-se um grande desafio desenvolver uma prática pedagógica a qual contemple toda a diversidade que compõe a escola do campo. Como materializar essa escola e como promover a transformação da realidade por meio da educação? Podemos avançar e ainda questionar: por que os professores encontram tanta dificuldade em atuar de forma contextualizada com as demandas do campo se a maioria dos professores residem nesse espaço?

Assim, no que concerne à atuação em classes multisseriadas na escola do campo, mesmo o município ofertando a formação continuada²⁰, os participantes da pesquisa revelaram que

²⁰ O município de Serra do Ramalho, por meio da Secretaria de Educação, tem viabilizado a realização do Projeto de Extensão de Formação Continuada para Professores de Classes Multisseriadas, sob responsabilidade da Prof.^a Dr.^a Edna Souza Moreira, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. A formação iniciou no ano de 2022 e tem previsão de retorno no mês de maio de 2023.

ainda encontram muitos desafios. Isso acontece porque é a primeira vez que estão recebendo formação específica para atuar nessas classes. Entretanto, ainda há muito a se fazer para superar a visão estereotipada que se criou em torno das classes multisseriadas. O quadro 16 apresenta os principais desafios da atuação pedagógica no contexto das turmas multisseriadas.

Quadro 16 – Principais desafios de atuação pedagógica no contexto das turmas multisseriadas

Principais desafios
Falta de material didático, dificuldades de aprendizagem (crianças em diferentes níveis e faixas etárias) quantidade de aluno, dificuldades em desenvolver atividades paralelas em sala de aula.
Trabalhar na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental ao mesmo tempo, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes, além da falta de material didático e poucos recursos.
O desenvolvimento da aprendizagem.
Falta de biblioteca na escola.
Formação docente para atuar em classes multisseriadas.
Falta de livro específico para as classes multisseriadas.
Realização do Planejamento para contemplar a heterogeneidade das classes multisseriadas.

Fonte: Questionário 2022. Produção da autora.

O quadro 16 mostra os principais desafios inerentes à prática pedagógica nas classes multisseriadas, os quais dizem respeito à falta de material didático-pedagógico específico para essas classes; à heterogeneidade da sala de aula, com crianças de diferentes níveis de aprendizagem e faixa-etária diversa; ao desenvolvimento da aprendizagem; à ausência de biblioteca; à realização do planejamento; e à formação docente para atuar nesse tipo de turma. Essas dificuldades podem estar relacionadas aos seguintes fatores: a omissão do Estado com as populações camponesas, que historicamente são contempladas com políticas compensatórias; a precarização da escola do campo; a marginalização das classes multisseriadas como uma tentativa de fechar e nuclear as escolas do campo; e a negação de formação específica para atuar nesse contexto de ensino e aprendizagem.

Implicitamente, podemos identificar outro desafio que se apresenta aos professores do campo que é a compreensão do conceito de Educação do Campo, pois apresentar como desafio a ausência de livros didáticos específicos para as classes multisseriadas denota que a prática docente ainda está muito atrelada ao conteúdo e à transmissão de saberes. Aos professores, ainda falta o entendimento de que a Educação do Campo compreende um projeto de sociedade, o qual seja fundamentado no desenvolvimento sustentável do campo e possua escolas as quais priorizem os valores e especificidades dos povos camponeses, valorizem o sentimento de

pertença do povo do campo ao campo e promovam uma reflexão sobre o contexto social, enfocando as relações de poder instituídas a partir da questão da terra e da produção (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Nessa direção, no que tange a organização da prática pedagógica em classes multisseriadas nas escolas camponesas, para alcançar a materialização da Educação do Campo, é necessário que o professor adote planejamentos e metodologias que tenham os seguintes objetivos: agregar a escolarização à formação profissional e social; contextualizar os conhecimentos científicos e saberes escolares aos conhecimentos produzidos socialmente no cotidiano e no contexto social, local e global, como também ao conhecimento prévio do aluno, que são os saberes originados da experiência de vida; fortalecer a identidade dos sujeitos do campo, articulando-os a um projeto de emancipação humana e de desenvolvimento para o campo. Desse modo, o quadro 19 mostra como os professores participantes da pesquisa realizam seu planejamento e metodologias nas turmas multisseriadas.

Quadro 17 – Organização do planejamento pedagógico e metodologias para atuação nas aulas nas classes multisseriadas

Planejamento pedagógico	Metodologias
De acordo com a BNCC, através das orientações e da proposta pedagógica disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação, realizo planejamento quinzenal e diário, flexibilizando de acordo com a necessidade da turma.	Aulas expositivas e explicativas, uso de diferentes materiais pedagógicos (livros, revistas, jogos educativos e esportivos) trabalho em grupo, pesquisa, vídeos. Porém, por muitas vezes se faz necessário desenvolver o próprio método, modificando conteúdos e reinventando o modo de ensinar considerando a realidade dos discentes. Pois, é preciso compreensão da necessidade real de mudança na metodologia quanto à gestão do processo de ensino/aprendizagem, estabelecendo práticas fundamentadas na construção de sujeitos capazes de compreender sua realidade e nela intervir com autonomia e competência, por meio da aplicação de princípios do conhecimento a partir da aprendizagem significativa, em ambientes de contexto em que problemáticas reais sejam consideradas.
Atualmente recebemos a proposta pedagógica alinhada pela Secretaria de Educação, voltada para as turmas Multisseriadas em concordâncias a	Os métodos de ensino aplicados seguem a proposta pedagógica, com adaptações ao livro didático, geralmente utilizando como suporte didático, equipamentos tecnológicos, Tv, Datashow, notebook, para

BNCC, e Referencial Curricular do município.	que haja uma dinâmica mais abrangente na transmissão dos conteúdos. {competências e habilidades }
Cada qual com a suas atividades diferenciada em cima do mesmo tema.	Leitura escrita desenho pintura e ludicidade
Planejando e elaborando atividades coletivas envolvendo a todos de acordo com a realidade e necessidade do aluno para avançar para outro nível. Pois um bom planejamento contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.	Aulas expositivas e explicativas, uso de diferentes materiais pedagógicos (livros, revistas, jogos educativos e esportivos) trabalho em grupo, pesquisa, vídeos...
Planejamento quinzenal a partir dos conteúdos da proposta pedagógica e de pesquisas na internet.	Atividades escritas, impressas, pesquisas, jogos, trava-língua, contar e recontar histórias, dinâmicas, poesia, aula expositiva, livros, bingo e utilização de materiais concretos.
Planejamento semanal seguindo as orientações da proposta pedagógica.	Fichas de leitura e problemas matemáticos envolvendo situações do cotidiano.
Planejamento quinzenal nas Aulas Complementares – ACs por meio do alinhamento de conteúdos com os coordenadores de polo e professores.	Utilização de atividades lúdicas para abordar os conteúdos.
Planejamento realizado de acordo com as especificidades dos alunos. Feito quinzenalmente.	Atividades escritas individuais e em grupos, resolução de problemas.
Priorizando atividades coletivas e que contemple as diferenças de aprendizagem na sala de aula.	União entre atividades tradicionais e dinâmicas.
Realizado mensalmente.	Atividades que colocam o aluno como protagonista da aprendizagem.
	Rodas de conversa, leitura compartilhada, trabalho em grupo, dinâmicas e brincadeiras, aula expositiva e dialogada, roda de leitura e produção de texto.

Fonte: Questionário 2022. Produção da autora.

As informações apresentadas no quadro 17 revelam que os professores ainda possuem dificuldade na realização e na concepção do planejamento, assim como na definição de metodologias que favoreçam o processo de construção de conhecimento nas classes multisseriadas. Para manter maior aproximação com as escolas, a Secretaria de Educação instituiu a Coordenação de Polo, em que cada coordenador fica responsável por, no máximo, 5 escolas para acompanhamento do planejamento, o qual é realizado quinzenalmente.

Objetivando a construção de estratégias para a materialização da Educação do Campo, foi construída uma proposta pedagógica específica voltada às escolas do campo com classes

multisseriadas. Entretanto, como é possível visualizar no quadro 9, os professores ainda apontam resquícios da visão negativa construída no município em torno desse tipo de organização da sala de aula (Secretaria de Educação, 2023).

De acordo com informações da Secretaria de Educação (2022), entre os anos de 2016 a 2019, o município passou por um processo de fechamento e nucleação de escolas do campo. Dentre as alegações para justificar essa ação, as classes multisseriadas foram apontadas como elemento prejudicial para a aprendizagem dos estudantes. Essa campanha para caracterizar esse tipo de classe como algo a ser banido culminou com a resistência dos professores em atuar nessas classes.

Nessa conjuntura, reconhecendo que o fortalecimento das classes multisseriadas é uma estratégia para garantir o acesso e a permanência do estudante à escola e à educação em sua comunidade e próximo à sua residência, considerando a necessidade de desconstruir a visão negativa a respeito da multissérie e objetivando habilitar os professores a construir planejamentos e metodologias alinhados com as especificidades da Educação do Campo, a Secretaria de Educação está investindo na formação continuada para professores os quais atuam com classes multisseriadas, por meio da realização de projeto de extensão da UNEB. Os encontros acontecem quinzenalmente, alternando os grupos de professores que atuam nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

A formação continuada específica para os professores das classes multisseriadas objetiva orientar o planejamento dos professores com fins a superação do paradigma urbanocêntrico seriado importado da cidade para o campo, perpetuado pela Educação Rural. Assim, a formação vem buscando direcionar os professores para a superação da concepção de educação como transmissão de conteúdos e para a construção do conceito de Educação do Campo, ponto de partida para compreender como se processa o planejamento e o delineamento da prática pedagógica em classes multisseriadas nas escolas do campo. A figura 5 apresenta a diferenciação entre a concepção de Educação do Campo que se quer alcançar e a concepção de Educação Rural que se busca ultrapassar.

Figura 5 – Relação das características entre a Educação do Campo e a Educação Rural

RELAÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS ENTRE EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL	
EDUCAÇÃO DO CAMPO	EDUCAÇÃO RURAL
Educação como direito subjetivo.	Educação como adaptação, assistência e controle.
Lugar de desenvolvimento que fomenta a permanência no campo, valoriza o trabalho, saberes e cultura.	Lugar do atraso que fomenta a migração, abandono do campo.
Diálogo campo-cidade	Confronto campo-cidade
Educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos.	Educação escolar como processo de adaptação e adequação aos conhecimentos urbanos.
Educação para valorização da identidade camponesa.	Educação para forjar identidade urbana.
Educação que retrata a diversidade Sociocultural do campo.	Educação que busca a homogeneidade nacional a partir do urbano.
Valorização dos diferentes saberes (formais, não formais e informais) no processo educativo.	Valorização dos saberes formais (conhecimentos científicos, instrumentais) no processo educativo.
Educação do questionamento, da pergunta, da reflexão da realidade. É uma educação da relação: reflexiva, consequente, transcendente e temporal.	Educação do transmitir, do (re)passar conhecimento. É uma educação do contato: reflexo, inconsequente, intranscendente e intemporal.
Política pública de efetivação de direitos.	Política pública compensatória.
Currículo em movimento – currículo práxis que trabalha identidade, história, memória, cultura e relações sociais presentes no campo.	Currículo essencialmente urbano, que trabalha a adaptabilidade, deslocado das necessidades e da realidade do campo.
Educação no e do campo.	Educação para o campo.

Fonte: Alencar, 2010.

Desse modo, o paradigma da Educação do Campo, fortalecido pelas Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (CNE/CEB n.1, 2002) e pelos princípios pedagógicos da Educação do Campo (MEC, 2007), traz um redirecionamento das práticas educativas e pedagógicas nas escolas camponesas. Os dados apresentados no quadro 15 evidenciam que ainda há um longo caminho a percorrer para a efetivação de um planejamento e a construção de metodologias de acordo com as especificidades da Educação do Campo, os quais considerem a heterogeneidade das classes multisseriadas. Por outro lado, também é possível perceber que a participação da formação continuada já começou a produzir efeitos positivos, pois já podemos ver a aceitação da existência e do reconhecimento das classes multisseriadas como meio para evitar o fechamento e nucleação de escolas do campo.

4.5 Superando desafios e construindo novos caminhos para a atuação em classes multisseriadas

Cotidianamente, os professores enfrentam desafios diversos para conduzirem suas aulas. No contexto das classes multisseriadas, existe uma complexidade que requer do professor mais dinamismo, além de criação de metodologias ativas que favoreçam a integração de todos

os estudantes no processo de ensino. O docente que atua em escolas com classes multisseriadas precisa diagnosticar os diferentes níveis de aprendizagens dos estudantes para desenvolver estratégias que promovam o aprendizado do educando, uma vez que quando a problemática é descoberta ele poderá estrategicamente trabalhar métodos que desenvolvam a linha de raciocínio do educando de forma positiva.

Nessa perspectiva, um aluno mais novo, ao presenciar o professor ensinando os alunos mais avançados, também avança na sua aprendizagem, pois vai aprendendo os conteúdos e mais à frente conseguirá assimilá-los. Nessa perspectiva, Gauthier (2001, p. 5) afirma que “a sala de aula é uma “microsociedade” onde cada um ajusta as suas crenças e os seus comportamentos em função do outro; e os alunos não somente aprendem uns com os outros, mas sua relação com o saber será em parte determinada pela dinâmica da classe”.

Assim, a presença de estudantes de diferentes níveis numa mesma sala não se constitui um entrave ou atraso para a aprendizagem, pois os estudantes aprendem não apenas com a professora, mas uns com os outros por meio dos trabalhos coletivos, das atividades diversificadas, dos estudos em dupla, dentre outras alternativas. Dessa forma, os professores participantes da pesquisa apontaram que é possível vencer os desafios por meio de metodologias diversas, como:

Antes de tudo, é essencial conhecer mais sobre cada aluno da turma. Como costuma aprender e o que já sabe. Com base nessas informações, organizo a sala, dividindo-os, não por idade, mas sim, por grau de aprendizagem, dessa forma, as atividades serão elaboradas em conformidade com as habilidades e capacidades de cada grupo, levando em conta, aquilo que necessitam desenvolver. E para integrar esses grupos, propõe-se atividades coletivas em que todos devam alcançar um objetivo em comum, sendo que cada um será responsável pela etapa que mais se concilie ao seu nível de saber, (Professora Rosa).

Com atividades diferenciadas, áudio visuais, oralidade, produções coletivas, recursos pedagógicos, slides, (Professora Margarida).

Dialogando com as famílias, trocando experiências com colegas, buscando apoio com direção e equipe especializada juntamente com a Secretaria de Educação, (Professora Hortência).

Fazendo pesquisas na internet, buscando atividades que me ajudem a desenvolver estratégias de acordo com as dificuldades de cada aluno, com os diferentes níveis de conhecimento. E com o acompanhamento do coordenador pedagógico, para tirar dúvidas e pedir orientações (Professora Iara).

O melhor método é planejar aulas interessantes e diferenciadas com jogos dinâmicos, dramatização envolvendo o conteúdo, desafios, atividades com música que a criança já conhece, contação de histórias, etc., (Professora Orquídea).

Desenvolver pequenos projetos para despertar a curiosidade dos alunos pelos temas e assuntos trabalhados, (Professora Amora).

Primeiro, diagnosticando as dificuldades dos alunos e, em seguida, planejando aulas com ênfase na solução dessas dificuldades, (Professora Aurora).

Conforme as falas dos professores, podemos antever uma mudança nos rumos da prática docente em classes multisseriadas, uma vez que é possível perceber que os docentes já entenderam que nessas turmas é necessário adotar metodologias mais dinâmicas, diferentes dos paradigmas tradicionais de ensino. Um elemento importante na atuação dos professores de classes multisseriadas das escolas campesinas de Serra do Ramalho é a formação continuada ofertada especificamente para esses professores. Conforme Calazans (1993), a seriedade da formação docente está na assimilação de saberes necessários para qualificar a sua prática. Significa que os processos de qualificação para a prática pedagógica dos professores precisam acontecer de maneira estável e contínua. Dessa forma, o processo de formação continuada tem sido significativo para os professores que atuam nas classes multisseriadas, pois os ajuda no enfrentamento de desafios que surgem com a diversidade de níveis de aprendizagem e a idade dos estudantes em uma mesma sala de aula.

Entretanto, mesmo havendo avanços na educação campesina no município de Serra do Ramalho, faz-se necessário levar em conta a fala da professora Iara quando reconhece que

As escolas campesinas sofrem com a discriminação por ser de comunidades distantes, onde vivem pessoas humildes e com poucos recursos. Alguns docentes usam a oportunidade de trabalho nessas comunidades apenas para adquirir uma experiência e, em seguida, deixar o espaço escolar para irem para escolas do meio urbano ou nas agrovilas. Com isso, sempre há a necessidade de substituição de professores, causando assim vários transtornos no processo de aprendizagem dos estudantes. Também, muitos professores se negam a trabalhar em comunidades campesinas devido a escola ser de turmas multisseriadas, (Entrevista 2023).

Nesse contexto, as escolas com classes multisseriadas ainda são alvo de críticas constantes que questionam a qualidade da educação e difundem uma visão negativa a respeito dessa forma de organização de turmas. Realidade essa que exige a efetivação de políticas públicas que garantam infraestrutura adequada, condições dignas de trabalho aos docentes e materiais condizentes com as especificidades das escolas do campo. Uma das críticas lançadas sobre as escolas campesinas, e em especial para as classes multisseriadas, diz respeito à ausência de livro didático específico para essas escolas, o que causa muitos entraves para grande parte dos professores.

Segundo informações disponibilizadas pelo Ministério da Educação, em 2013, os estudantes do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental de escolas públicas da área rural, seriadas e multisseriadas, receberam livros didáticos específicos. As obras faziam parte do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo)²¹ e tiveram como objetivo substituir os cadernos de ensino e de aprendizagem e outros materiais impressos usados hoje nas salas de aula. As obras do PNLD Campo compreendiam as seguintes áreas: alfabetização matemática, letramento e alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, integradas em coleções multisseriadas ou seriadas, disciplinares, interdisciplinares ou por área do conhecimento. Os livros eram dos estudantes e dos professores, sem necessidade de devolução ao final do ano letivo.

A Resolução que normatizou a criação do Programa apresentou um anexo no qual explicitava que o ciclo do programa seria trienal e apontou uma espécie de calendário da continuidade do programa. Dessa forma, reforçou-se que o esperado para 2019 era que novos livros oriundos do PNLD Campo chegassem às escolas, entretanto, isso não ocorreu. O FNDE, autarquia responsável pela execução do programa, informou, por meio do Informe nº 07/2018 – COARE/FNDE, que “em decorrência de estar em andamento a revisão de marcos legais da educação nacional, não haverá, para 2019, escolha específica de materiais para atendimento das escolas rurais.”

Nessa conjuntura, as escolas do campo e com classes multisseriadas passaram a receber os mesmos livros do PNLD destinados a escolas da cidade. A falta de contextualização dos conhecimentos dos livros com a realidade do campo e com a diversidade das classes multisseriadas geram inúmeros desafios aos professores que atuam nessas escolas. Ademais, a falta de material de apoio didático específico para a multissérie causa desafios aos professores na realização do planejamento curricular, obrigando os docentes a se utilizarem de recursos didáticos os quais estão pautados na compreensão homogeneizadora e urbanocêntrica que contribuem para o fracasso da escola do campo (HAGE, 2012).

Nesse sentido, é crucial que o professor da escola do campo com classe multisseriada construa um novo sentido para o livro didático, que compreenda esse instrumento como apoio da prática pedagógica e não como direcionador ou como balizador das ações docentes. Nessa direção, ao serem questionados a respeito do uso do livro didático nas classes multisseriadas, os professores esclareceram que:

Alguns livros didáticos são utilizados somente como suporte para o planejamento, sendo que, na maioria das vezes, elaboro uma sequência

²¹ Informações disponibilizadas no site <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pnld-campo>.

didática fundamentada em temas sugeridos pela proposta da secretaria, (Professora Rosa).

Como suporte, o livro didático faz parte dos recursos programáticos, não pode ser dispensado, porém a estrutura da turma requer aparatos de aprendizagem mais abrangentes, (Professora Margarida).

O livro didático é utilizado apenas como suporte para o planejamento, (Professora Hortência).

É muito bom, pois é um suporte. Ele tem uma importância fundamental no processo de aprendizagem; é uma ferramenta que auxilia o professor no ponto de partida do ensino e aprendizagem, (Professora Iara).

Quase não utilizo o livro didático, porque o livro não está adequado para o nível de aprendizagem dos alunos, (Professora Orquídea).

O livro didático é utilizado como um suporte pedagógico na sala de aula. Sempre que possível, peço aos alunos para fazer uma leitura compartilhada dos textos a serem utilizados nas aulas uma vez que não temos livros para todos os alunos. Também, é uma forma que eu tenho de reforçar a prática de leitura dos estudantes, (Professora Girassol).

Usar o livro didático é um desafio, pois as atividades são diferentes e acho um tanto complicado para trabalhar com eles. Mas, quando uso, seleciono o conteúdo e uso por turma, cada um com os seus, visto que não tem livro didático específico para classes multisseriadas, (Professora Dandara).

Distribuo os livros para responder as atividades dos conteúdos trabalhados, o mesmo livro para todos; em outros momentos, distribuo para suas séries específicas, para responderem atividades e para fazerem leituras, (Professora Sol).

Diante das informações, é possível analisar que os professores têm uma concepção semelhante a respeito do uso do livro didático nas classes multisseriadas, reconhecem a sua importância, mas não o tomam como um manual e sim como um elemento agregador/suporte da prática pedagógica. A reflexão a respeito do livro didático no contexto do ensino multisseriado nos leva a pensar qual o currículo que a escola do campo está adotando, ou sendo obrigada a adotar.

De acordo com Silva (2015, p. 128), “as decisões curriculares são determinadas para um tipo de identidade que a sociedade deseja formar”; no caso das escolas do campo, o currículo precisa ser contextualizado e alinhado com as questões específicas do campo. Entretanto, as falas das professoras Orquídea e Dandara revelam que muitos docentes ainda encontram dificuldades na utilização do livro didático na multissérie. Alguns desses desafios materializam-se no momento de divisão dos conteúdos e do planejamento com o livro, tendo em vista a quantidade de séries/anos numa mesma sala de aula, aliado à orientação de se planejar a partir

de temas geradores. Nessa direção, Silva (2015) destaca que utilizar o livro didático na prática pedagógica nas escolas multisseriadas exige a construção de um currículo intercultural o qual constitua um diálogo entre as diferenças culturais, promovendo o empoderamento dos conhecimentos, os quais por vezes desafiam o olhar epistemológico da validação dos conteúdos a serem ensinados em sala de aula.

Nesse contexto, a análise a respeito do livro didático nas turmas multisseriadas leva-nos ao reconhecimento de que há a necessidade de um currículo específico para as escolas camponesas e com classes multisseriadas. Nessa direção, a pesquisa evidenciou que o poder público municipal tem um olhar atento para as escolas do campo e com classes multisseriadas, tais como: proposta pedagógica e coordenação específica; formação docente para classes multisseriadas, ofertada de forma diferenciada para professores de anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; portaria de matrícula condizente com as características populacionais do campo; oferta de materiais diversos; e reformas nas escolas do campo.

De acordo com Rodrigues e Aragão (2015), as escolas multisseriadas precisam de apoio político-pedagógico e de políticas públicas de educação multisseriada as quais auxiliem na construção de um currículo que se adeque as diversidades presentes, na formulação de formas metodológicas e epistemológicas no processo de ensino e aprendizagem e no investimento tanto na formação de professores quanto nas ações educativas, para que haja uma qualidade positiva nas classes multisseriadas. Assim, o quadro 18 apresenta os elementos que os professores consideram como necessários para melhorar o trabalho pedagógico e o funcionamento das escolas com classes multisseriadas.

Quadro 18 – Elementos necessários para melhorar o trabalho pedagógico e o funcionamento das escolas com classes multisseriadas

Material específico de acordo a realidade da turma ou escola
Planejamento flexível que respeite as peculiaridades do campo.
Reforço escolar em horário oposto, organizado por grupos e dificuldades.
Disponibilizar materiais não apenas didáticos, mas dar suportes como transporte para que as escolas façam trabalho de interação entre si, devendo haver um diálogo entre as escolas, para que os alunos se conheçam e participem de eventos, interagindo com a vivência de outros alunos do município e outros municípios de realidade semelhante, visita em lugares com estas características
Oferecer livros didáticos apropriados.
Disponibilizar materiais lúdicos.
Reforçar a formação continuada dos professores que atuam com essas turmas e um dos principais pontos. E ampliar essa formação para os outros professores, para desmistificar a visão que tem que as classes multisseriadas é um mal que precisa ser combatido.
Implementar as bibliotecas nas escolas, com mais paradidáticos.

Realização de atividades coletivas, para valorizar a diversidade de conhecimentos e favorecer a aprendizagem colaborativa.
Infraestrutura das escolas do campo pois escolas campesinas ainda sobrevivem com material e moveis usados de troca das escolas da cidade.
Coordenador por escola pois ter apenas de etapas, modalidade e polo não é o suficiente para melhor organização do trabalho pedagógico.
Ter gestão democráticas nas escolas multisseriadas.
Realização de concurso público para professores e coordenadores das escolas do campo.
Recursos didático-pedagógicos e profissionais para aumentar o suporte aos professores em sala de aula.
A Secretaria de Educação possui uma coordenação específica para as classes multisseriadas, mas tendo em vista a demanda do município seria bom se houvesse mais pessoas.

Fonte: Dados da pesquisa, construção da autora (2023).

Os dados evidenciam que as escolas do campo com classes multisseriadas necessitam de políticas públicas que se atentem para as condições de infraestrutura, para os processos de gestão, para o projeto pedagógico, para o currículo, para as metodologias de ensino, para os materiais pedagógicos, para a formação de professores, dentre outros aspectos. Os elementos do quadro, apontados pelos professores, mostram que é preciso que o docente desenvolva práticas pedagógicas diferenciadas e dinâmicas as quais contemplem a diversidade e heterogeneidade das turmas multisseriadas para, assim, atender de forma significativa as especificidades de cada aluno.

O reconhecimento desses elementos pelos professores indica que eles já iniciaram a construção de um caminho para melhorar as práticas nas turmas multisseriadas, sendo essa mudança de paradigmas um reflexo da participação na formação continuada para os professores de classes multisseriadas. Nessa dinâmica, as diferenças de níveis de aprendizagem passam a se constituir potencialidades para o desenvolvimento das ações educativas nessas classes.

4.6 Vivências dos professores de Classes Multisseriadas: conhecimentos construídos na prática

A reflexão a respeito da existência das classes multisseriadas não pode deixar de destacar a percepção dos sujeitos que escrevem a história das escolas com multissérie, de evidenciar as ações pedagógicas que valorizam o potencial formativo do trabalho com a diversidade e de reconhecer a importância das escolas campesinas nas comunidades. Significa dizer que quando o professor enxerga os estudantes como sujeitos produtores de conhecimento, deixando de lado a divisão da turma por série, e desenvolve um trabalho pautado na

aprendizagem coletiva e colaborativa, assim como no ato de “construir conhecimento junto”, ele está utilizando a diversidade como elemento pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

Arroyo (2010) coaduna com este pensamento e reafirma que esse tipo de enturmação possibilita organizar o trabalho em sala de aula por grupos, por ciclos ou por fases de formação que, por sua vez, permite ao professor socializar, trabalhando o tempo, o espaço, a produção, os rituais, os valores, a cultura, sendo esta a verdadeira função da escola e não somente ensinar a ler e escrever. Dessa forma, a organização da rotina pedagógica, levando em conta os tempos humanos e os variados níveis de aprendizagem dos estudantes, “[...] vai além da lógica seriada ou multisseriada. É a lógica do viver, do aprender humano, do socializar-nos como sujeitos culturais, intelectuais, éticos, sociais, políticos, identitários” (ARROYO, 2010, p. 19).

Nessa perspectiva, os professores de classes multisseriadas vêm construindo novos caminhos para desenvolver seu trabalho nessas turmas. Assim, o quadro 19 nos mostra as possibilidades que os professores vêm encontrando para atuar nas classes multisseriadas do município de Serra do Ramalho.

Quadro 19 – Possibilidades de atuação nas classes multisseriadas das escolas campesinas de Serra do Ramalho

Possibilidades de atuação docente nas classes multisseriadas
Com relação aos recursos materiais as possibilidades são poucas, mas o professor pode desenvolver estratégias próprias para contemplar a aprendizagem dos estudantes, (Professora Sol).
Levando em consideração a realidade da escola na qual trabalho, embora seja uma escola do campo que geralmente é associada a falta de recursos e mazelas, a nossa escola não deixa nada a desejar com relação a urbana. Temos diversos recursos que podem ser utilizados como recursos no desenvolvimento das aulas; hoje temos internet, computadores, tvs nas salas de aula. São múltiplas as possibilidades de atuação dos professores, o que falta na verdade e que os alguns colegas professores compreendam a dimensão da importância do seu papel em sala de aula e em específico nas turmas multisseriadas. Já enfrentamos muitas barreiras, mas aos poucos estamos conseguindo superá-las, (Professora Rosa).
Valorizo muito a oralidade dos alunos/as, realizo muitos trabalhos colaborativos a partir de estudos dirigidos, foi umas das metodologias que mais deu certo. De início sempre formavam grupos de experientes com os que tinha pouca experiência porem em determinadas atividades as crianças que tinha pouca experiência queixavam muito que o colega queria fazer tudo. Assim, em uma das unidades busquei trabalhar com agrupamentos de níveis onde eu conseguia da mais atenção para os estudantes q tinha mais dificuldades tivemos experiências exitosas, as crianças gostavam, (Professora Nahume).
No meu contexto a ausência de materiais se fez presente ao longo da experiência, situações que evidencia o descaso com as escolas do campo. No entanto é importante

considerar que não podemos colocar as ausências como entrave para concretizar o trabalho pedagógico. É possível com os malabarismos do ser educadora de escola pública, com compromisso social com uma educação pública de qualidade desenvolver nosso trabalho e refletir nossa praxe pedagógica nas classes multisseriadas nos ensina, que a sua existência é via de garantia de direito a educação de crianças jovens, adultos e idosos no campo, (Professora Wakanda).
Gosto muito de atividades em grupos e em duplas de forma que um colega mais desenvolvido contribua com o outro que tem mais dificuldade, (Professora Lua).
Olha pra ser sincera não é algo impossível, o professor sabendo planejar e tendo jogo de cintura. Da pra suprir a falta de materiais pedagógico, (Professora Dandara).

Fonte: Entrevista 2023. Construção da autora.

A análise dos resultados apresentados no quadro revela que apesar das dificuldades práticas e da ausência de investimento do poder público nas escolas campesinas e de políticas educacionais que contemplem as especificidades das classes multisseriadas, os professores vêm desenvolvendo metodologias nascidas das suas vivências diárias, das suas experiências e dos seus conhecimentos construídos no cerne das classes multisseriadas. Percebemos, então, que as ações pedagógicas destes professores estão permeadas de uma proposta que se alinha com os ideais de uma política contra hegemônica, visto que materializam uma práxis pedagógica a qual vai contra o planejamento hegemônico e insere os professores e os estudantes num contexto de ensino no qual ambos são construtores de conhecimentos.

Considerando que “as classes multisseriadas revestem-se de um papel político e pedagógico importante para as populações que atende” (MOURA; SANTOS, 2012, p. 71), compreendemos que essas estratégias pedagógicas, construídas no contexto das experiências vivenciadas no chão da sala de aula, configuram-se como um mecanismo para qualificar as práticas nas classes multisseriadas e para fortalecer a permanência da escola na comunidade, visto que, em muitos casos, a existência dessas classes são vistas como desculpas para fechar ou nuclear escolas.

Nesse processo, é importante considerar como os professores se sentem atuando nesse contexto que, apesar de ser tão importante para sobrevivência das escolas do campo, apresenta-se tão complexo para os professores. Assim, durante a investigação, os professores foram questionados a respeito de como se sentem atuando nas classes multisseriadas. No quadro 20, podemos visualizar como eles se sentem no cotidiano de sua prática docente.

Quadro 20 – Como os professores se sentem atuando em classes multisseriadas?

Eu gosto da turma multisseriada, é onde a gente percebe a importância do olhar diferenciado para cada aluno, contemplando suas particularidades. Eu me sinto muito bem atuando numa turma multisseriada, (Professora Sol).
Sinto que estou cumprindo o meu dever como docente de turmas multisseriadas, sinto que estou garantido os direitos dos meus alunos nas comunidades deles, (Professora Rosa).
Me identifico com a multissérie, porém nunca descarto que preciso de ajuda e recursos para assim poder melhorar minha prática, (Brisa).
Embora seja carregada de desafios, é uma experiência significativa, sou semente das classes multisseriadas, está hoje como docente na condição de participante dessa realidade é simbólico, (Professora Nahume).
Sou fruto de classe multisseriada e compreendo bem essa dinâmica do aprender em classes como estas. Acho que o que dificulta para o educador é não ter um livro específico para estas turmas o que facilitaria no planejamento das aulas e no desenvolvimento das atividades na sala de aula com os educandos. Assim sendo, o livro também deveria ser específico para classes multisseriadas, (Professora Lua).
Pelo pouco tempo de experiência em classes multisseriada, me sinto orgulhosa, pois é um desafio pra mim, (Professora Dandara).
É desafiador, mas ao mesmo tempo capaz de transformar o que seria um obstáculo em oportunidade de aprendizagem para professores e alunos, (Professora Iara).

Fonte: Entrevista 2023. Construção da autora.

As falas dos professores revelam que os desafios, apesar de serem muitos, não suprimem o sentimento positivo de atuarem numa classe multisseriada. Essa disponibilidade de construir diferentes caminhos para o processo de ensino na multissérie contribui para a manutenção da qualidade de uma forma de organização escolar que, caso não existisse, “os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seria ainda mais alarmantes” (MOURA; SANTOS, 2012, p. 71). Por meio da observação realizada nas escolas, no período de outubro a dezembro de 2022 e fevereiro e março de 2023, foi possível perceber que os professores se esforçaram para transformar o ambiente escolar de maneira a favorecer a aprendizagem dos estudantes. Assim, foi observado que os professores trabalharam com atenção específica para cada estudante e com atividades que contemplaram desde o aluno mais desenvolvido até o aluno com mais dificuldade. Enquanto um aluno fazia a leitura de um texto com interpretação escrita, o outro fazia a interpretação com desenho.

No percurso das vivências nas classes multisseriadas, os professores têm construído conhecimentos diversos, desde a elaboração de metodologias dinâmicas, o reconhecimento da importância das classes multisseriadas, as possibilidades de atuação nessas classes, até a concepção de avaliação para além da quantificação. O quadro 21 evidencia como os professores vêm realizando a avaliação nas classes multisseriadas.

Quadro 21 – Avaliação nas classes multisseriadas

A avaliação é processual e contínua, contemplando o desenvolvimento do aluno, (Professora Iara).
A avaliação é realizada com a observação da atividade escrita, leitura e produção de alguns trabalhos, acontece cotidianamente, (Professora Sol).
Costumo avaliar os estudantes durante todos os processos das aulas, desde a simples participação no momento de exposição do conteúdo até as atividades escritas. Utilizava vários instrumentos como atividades escritas, seminários, participação nas aulas, trabalhos, etc. (Professora Rosa).
Prezo, pela avaliação diagnóstica para ter um ponto de partida, depois a formativa onde posso observar quem está precisando de mais atenção, mudar de estratégias ou continuar se assim estiver dando certo, (Professora Brisa).
Realizo os três tipos de avaliação exigida pelo sistema de ensino, as diagnosticas, as formativas e somativa buscando traçar algumas estratégias para alcançar os resultados como a partir de seminários como forma de reconhecer a potencialidade da oralidade dos alunos/as, trabalhos em grupos com estudos dirigidos a partir de questões interpretativas com texto de apoio, simulados(provas) dos conteúdos no final de cada unidade bem como auto avaliações, (Professora Nahume).
Avalio sempre as participações nas aulas, o desempenho nas realizações das atividades e o interesse pelo assunto abordado, dentre outros, não me submetendo tanto a avaliação quantitativa mesmo sabendo de sua obrigatoriedade, (Professora Lua).
Diária, levando em consideração que cada aluno é diferenciado, cada um tem o seu tempo para aprender, (Professora Dandara).

Fonte: Entrevista 2023. Construção da autora.

Conforme é possível analisar a partir dos dados apresentados no quadro 18, a concepção de avaliação enquanto elemento direcionador de práticas constitui-se elemento importante para a efetivação de uma prática pedagógica a qual favoreça a construção de uma educação de qualidade nas classes multisseriadas, mediante processos avaliativos que possibilitam, de maneira significativa, a aprendizagem dos estudantes pertencentes a essas turmas. Dessa forma, “urge a necessidade de políticas públicas mais localizadas e um Projeto Político-Pedagógico que traduza a dinâmica da Educação do Campo e das classes multisseriadas” (MOURA; SANTOS, 2012, p. 72).

Pensando nessa perspectiva, a coordenação específica de Educação do Campo e Classes Multisseriadas construiu, a partir das demandas identificadas nas escolas multisseriadas, uma proposta específica para esse contexto, oportunizando aos professores a realização de um planejamento pedagógico para esse tipo de classe, orientado pela quebra do paradigma da lógica da seriação. Assim, os professores não precisam elaborar dois planos de aulas ou mais, mas apenas um planejamento com o direcionamento das atividades conforme o nível de

aprendizagem. Nesse cenário, os professores estão iniciando a construção de uma “pedagogia própria das classes multisseriadas, oriunda das experiências, saberes e autonomia dos professores” (MOURA; SANTOS, 2012, p. 74).

Em 2023, a proposta pedagógica para as classes multisseriadas foi reformulada e passou a ser chamada de Caderno Pedagógico para a Educação do Campo e Classes Multisseriadas - quebrando paradigmas e construindo novas possibilidades pedagógicas. Tal proposta apresenta uma discussão mais profunda a respeito da educação nas escolas campesinas e da multissérie, apontando reflexões sobre a importância dessas turmas, os aspectos negativos da nucleação, a necessidade de valorização da cultura dos povos do campo, as orientações específicas de organização do trabalho pedagógico na multissérie, as metodologias inovadoras e a avaliação. O Caderno Pedagógico é um documento direcionador para os professores desenvolverem o planejamento das aulas nas escolas do campo e nas classes multisseriadas conforme os estudos realizados na formação continuada.

A análise desse documento evidencia que sua proposta de atuação docente nas escolas do campo e com classes multisseriadas vai contra a racionalização do trabalho pedagógico e direciona os professores por caminhos para a construção de uma identidade de um docente do campo. Além disso, objetiva desenvolver a compreensão de que os professores precisam se “assumir como trabalhadoras e trabalhadores da formação humana, e compreender que a educação e a escola do campo estão na esfera dos direitos humanos, direitos das pessoas e dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo” (KOLLING, 2002, p. 13).

Dessa forma, as falas dos professores que participaram da pesquisa mostram que apesar dos desafios como a ausência de materiais e de infraestrutura, eles estão construindo novos conhecimentos tendo como base as suas experiências e as histórias dos estudantes do campo. Assim, as vivências nas classes multisseriadas vem possibilitando aos professores o delineamento de estratégias que potencializam e qualificam o processo de ensino e aprendizagem no contexto da multissérie, pois são imbuídas de práticas que renunciam ao tradicionalismo e tecnicismo educacional.

Por fim, a pesquisa evidenciou que os estudos com foco na multissérie precisam ser aprofundados e ampliados e que as iniciativas existentes estão revestidas de uma perspectiva contra hegemônica e, porque não dizer, subversiva. Isso porque atuam no sentido de resistir às políticas neoliberais de esvaziamento do campo e de supressão dos direitos dos povos campesinos, dentre os quais, a educação é um dos principais direitos violados e negados. Necessitamos, assim, da efetivação de políticas públicas que se atentem de fato não apenas para a construção de prédios escolares, mas para a garantia do direito à educação de qualidade na

comunidade do estudante. As escolas do campo são palco para a formação humana e para a formação de sujeitos comprometidos com a luta pela escola, pela permanência dos povos em suas terras e pela garantia de direitos. As escolas do campo não podem deixar os estudantes, os professores e a comunidade desconhecerem que a Educação do Campo é direito nosso e dever do Estado.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

O Curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, (PPGEDUCAMPO/UFRB) tem desenvolvido um trabalho essencial no processo de formação continuada de professores das escolas camponesas e na promoção do diálogo entre as particularidades da cultura e modos de vida camponesa e as práticas pedagógicas.

As ações desenvolvidas a partir do Mestrado Profissional em Educação do Campo objetivam colaborar com professores e gestores das redes públicas de ensino e com militantes dos movimentos sociais do campo, de maneira que seja possível refletir sobre suas percepções a respeito da realidade agrária brasileira e, a partir daí, ressignificar seu fazer pedagógico e a gestão das escolas camponesas. Assim, os produtos educacionais construídos pelos mestrandos ao final do curso contribuem com a melhoria na escolarização, na formação, na pesquisa e na extensão, preparando sujeitos com habilidades para dialogar e intervir nos processos políticos de desenvolvimento agrário em sua comunidade.

Nesse sentido, no contexto do Mestrado Profissional em Educação do Campo, a discussão tanto a respeito da organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, diante o desmonte das políticas públicas para o povo camponês, quanto sobre a ausência de uma proposta pedagógica que seja construída junto com os sujeitos do campo, é necessária para fortalecer a luta pela manutenção da escola camponesa. O debate a respeito das classes multisseriadas exige um estudo profundo sobre a relação entre a Educação do Campo e as turmas multisseriadas, as representações que as turmas com essa configuração têm adquirido ao longo do tempo, as práticas docentes e as políticas educacionais implementadas no meio rural (LOCKS, ALMEIDA, PACHECO, 2013; SANTOS, MOURA, 2012).

Dessa forma, partindo da discussão realizada na pesquisa intitulada “Classes Multisseriadas nas Escolas do/no Campo de Serra do Ramalho/BA: desafios e possibilidades da prática docente” apresentamos a construção de um livro a partir dessa dissertação como possibilidade de materialização de uma Educação do Campo e das classes multisseriadas, servindo de estratégia de fortalecimento das escolas do campo. O produto sugerido alinha-se com o que está posto no Art. 23 da LDB 9394/96 o qual aponta que a organização da sala de aula pode ser feita de formas diversas, evidenciando que a forma seriada não é a única maneira de organizar as turmas. Nesse sentido, será possível conhecer não apenas os desafios das práticas pedagógicas dos professores em classes multisseriadas em escolas do campo do município de Serra do Ramalho, mas entender que há possibilidades diversas de atuação nesse

contexto de ensino. Promovendo, assim, um processo de reflexão a respeito de estratégias de ensino que contemplem a diversidade das turmas multisseriadas e que valorizem os saberes dos estudantes que compõem essas turmas.

Desse modo, esse estudo apresenta como produto a construção de um livro com a descrição das possibilidades de atuação docente nas classes multisseriadas, destacando que, apesar dos desafios, os professores constroem uma prática pedagógica própria dessas classes. Isso demonstra a possibilidade de atuação nas classes multisseriadas e de desenvolvimento de estratégia para evidenciar a potencialidade de aprendizagem nessas turmas. A produção de material decorrente de um estudo sistemático sobre as classes multisseriadas constitui-se como meio de transgredir o sistema capitalista o qual visa silenciar as vozes do campo por meio da nucleação, do fechamento e da precarização da escola campesina.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O povo camponês / O homem e a mulher
 O negro quilombola /
 Com seu canto de afoxé Ticuna, Caeté/
 Castanheiros, seringueiros Pescadores e posseiros/
 Nesta luta estão de pé (Gilvan Santos)

Me volto ao sentimento de Santos (2006) nesta pausa da discussão sobre a Educação do Campo e seus sujeitos, pausa porque a discussão e a luta continuam em outros espaços e territórios e permanecem sendo realizadas por outros sujeitos. Este texto representa uma voz na multidão que denuncia uma trajetória de descaso com os povos do campo e convoca outras vozes que clamam por mudanças. Uma voz que representa os vários povos camponeses os quais lutam pela efetivação de políticas públicas que garantam os direitos sociais em seu território entre eles, a educação. Não uma educação qualquer, mas uma educação construída com e pelo povo do campo.

A educação, em seus vários aspectos e espaços, faz parte da essência da formação pessoal e social do sujeito. Entretanto, o ensino institucionalizado tem sofrido fortes influências das esferas sociais, as quais o controlam em alguma medida, e tem se relacionado historicamente com a solidificação de hierarquização da sociedade, em que uma cultura passa a ser reconhecida como superior às outras. Nesse sentido, há, por parte dos profissionais da educação, de estudiosos e de pesquisadores, a inquietação quanto à finalidade da educação, para ‘que’ serve e a quem ela serve.

Essa inquietação justifica-se pelo fato de que a educação tem papel central na constituição da sociedade moderna e pelo fato de que o processo de formação institucionalizada, ao longo do tempo, passou a ser visto como instrumento de ingresso no mundo do trabalho, de uma vida digna e de garantia dos direitos dos sujeitos. Entretanto, no âmbito das escolas do campo, a educação tem servido a um ideário de formação que não contribui com a autonomia dos sujeitos, uma vez que se organiza segundo os objetivos econômicos e políticos os quais visam a manutenção de um sistema hegemônico em que uma pequena parcela da sociedade detém a posse dos meios de produção em detrimento da maior parcela da sociedade que é obrigada a viver com pouco.

No que se refere à Educação do Campo, esse espaço vem recebendo uma proposta educacional pautada num modelo urbano civilizatório, visto que não contempla a cultura e os saberes dos sujeitos do meio rural, assim como não conta com a efetivação de políticas públicas educacionais desenvolvidas segundo as especificidades socioculturais e as demandas

educacionais do povo campestre. Nesse contexto, as informações produzidas inicialmente por meio da análise de documentos oficiais, da revisão de literatura e do questionário, apontam para a necessidade de aprofundamento das discussões para construção do conceito de Educação do Campo pelos professores. A partir disso, busca-se construir uma escola do campo possível, a qual considere as peculiaridades e demandas dos estudantes por meio das metodologias, dos conteúdos e da organização do processo pedagógico (ARROYO, 1991, p. 27), e que, ao mesmo tempo, reconheça e valorize o significado social das manifestações culturais e atenda aos interesses coletivos daqueles que dela possam e querem se beneficiar. Tudo isso, também é tarefa dos movimentos sociais atrelados à luta campestre.

No que diz respeito às classes multisseriadas, essa investigação tem evidenciado que é necessário um aprofundamento teórico-metodológico para que os professores desenvolvam um planejamento alinhados com as especificidades das escolas campestres e com a diversidade que compõem a sala de aula. A existência da multissérie nas escolas do campo possibilitam aos estudantes a permanência em sua própria comunidade, que por sua vez, viabiliza uma prática pedagógica articulada com a comunidade e com os saberes produzidos socialmente. Nessa direção, o desenvolvimento de um planejamento na perspectiva da heterogeneidade e contextualizado com as particularidades socioculturais favorece aos estudantes campestres a possibilidade de atuarem sobre a sua realidade, a partir da relação entre os saberes culturais e dos saberes históricos produzidos pela humanidade.

Diante dos dados apresentados pela investigação, podemos compreender que as classes multisseriadas ainda não dispõem de uma política pública que contemple suas particularidades e heterogeneidades e que favoreça um ensino de qualidade para os seus sujeitos. Nesse cenário, a pesquisa evidenciou que apesar dos desafios relacionados à ausência de materiais contextualizados com a educação campestre e com as especificidades das classes multisseriadas, bem como à infraestrutura precária das escolas, dentre outros aspectos, os professores têm desenvolvido estratégias próprias para atuarem nas turmas com multissérie por meio de metodologias mais dinâmicas, pautadas na coletividade.

Nessa direção, o município vem ofertando a formação continuada para professores de classes multisseriadas, com o objetivo de combater o modelo de ensino seriado/urbanocêntrico, agindo na contramão das políticas neoliberais que adotam uma atitude descuidada com a educação dos povos do campo. Assim, o trabalho com turmas multisseriadas nas escolas do campo exige que se pense num planejamento para esse contexto de ensino de forma a contribuir com a quebra do paradigma seriado urbano na multissérie. Além disso, é importante que se criem ações para administrar os diferentes tempos e níveis de aprendizagem numa mesma

classe, para valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes contextualizados com os saberes construídos historicamente, assim como, para compreender a heterogeneidade e as diversidades que compõem essas turmas. Todos esses elementos podem contribuir para potencializar as práticas docentes e favorecer a aprendizagem dos estudantes.

Nessa perspectiva, partindo da compreensão da necessidade de transformação das condições teóricas e epistemológicas em que se tem concebido as classes multisseriadas, este trabalho tem como proposição a construção de um produto educacional que contribua para o desenvolvimento de uma nova visão acerca da multisseriação e que leve os professores à percepção de que os estudantes de classes multisseriadas também aprendem. Assim, para materializar uma proposta de desenvolvimento de uma práxis da multisseriação, pretende-se construir um livro destacando as possibilidades de atuação docente em classes multisseriadas e as potencialidade que essas classes apresentam para fortalecer o processo de aprendizagem dos estudantes.

Aqui, damos uma pausa na nossa prosa com o pensamento de um educador que nos deixou as bases para construir uma Educação do Campo comprometida com a formação humana, que seja transformadora e libertária. Pausamos o diálogo com a esperança de que os sujeitos do campo ainda terão acesso a uma educação de qualidade e que as classes multisseriadas passarão a ser concebidas como espaço de formação de gente, de pessoas imbuídas do conhecimento de seus direitos, pois *“a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”* (Paulo Freire).

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 75, p. 15–32, ago. 2001.
- ALENCAR, M. F. dos S. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 34, n. 2, p. 207–226, 2010.
- ALVES, F. D.; ZANOTTO, L. A função social da escola e a educação do campo: uma proposta humanizadora. **Revista NUPEM**, Campo Mourão, v. 11, n. 22, p. 133–144, jan./abr. 2019.
- ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalhos na graduação. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).
- ARROYO, M. G. (org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. *In*: CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. **Por uma escola do campo**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ARROYO, M. Escola: terra de direito. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. (org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- ARROYO, M. G. Formação de educadores do campo. *In*: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Fiocruz; São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157–176, mai./ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622007000200004. Acesso em: 17 jun. 2022.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação, 1999. (Coleção Por uma Educação do Campo, v.2).

BICALHO, R.; CARDOSO, A. Educação do campo e movimentos sociais: possibilidades de formação. *In: SANTOS, A. R. dos; COELHO, L. A.; OLIVEIRA, J. M. da S. (org.). Educação e movimentos sociais: análises e desafios*. 1 ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2019. v. 4.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo, [2002]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 6.755, 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. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 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. Brasília, DF: Palácio do Planalto, [2010b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. **Referência para uma política nacional de Educação do Campo**. Caderno de subsídios. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. **Lei n. 1172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília, DF: Palácio do Planalto, [2001]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Palácio do Planalto, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB 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, [2008]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo**. Brasília, DF: CNE/ MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.

Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Brasília, DF: Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde, [2016]. Disponível em:
https://bvsm.sau.gov.br/bvs/sau/legis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação do campo**. Brasília, DF: Inep/MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Educação do Campo: PRONACAMPO. **Documento Orientador**. Brasília, DF: MEC, [2012]. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada – SECAD. **Parecer CNE/CEB nº 23/2007**. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo, [2007]. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14344-pceb023-07&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário, MDA. 2016.
<http://www.abc.gov.br/training/informacoes/InstituicaoMDA.aspx>

BRASIL. PRONERA. **Manual de Operações**. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2004.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. *In*: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (coord.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. *In*: FERNANDES, B. M. et al. **Educação do Campo: campo-políticas públicas – educação**. Brasília, DF: Incra, MDA, 2008.

CALDART, R. S. Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo. *In*: **Aula Inaugural Do Semestre Do Curso De Licenciatura Em Educação Do Campo**, 2020, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679–684, out./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

CARNOY, M. **Educação, Economia e Estado: base e superestrutura e relações e mediações**. Tradução: Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

CASTRO, E. G. de. **Os jovens estão indo embora? – a construção da categoria juventude rural em movimentos sociais no Brasil**. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: DLCS/UFRRJ/FAPERJ, 2006.

CHALITTA, Gabriel. **Pedagogia do Afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2001.
 COELHO, L. R. S. A função social da escola na educação do campo. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras/PB, v. 1, n. 2, p. 136-149, jul./dez. 2011. ISSN 2237-1451. Disponível em: www.periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/download/10972/7268. Acesso em: 08.10.2021.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 jan. 2021.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação básica do Campo”. (Texto introdutório). *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, B. M. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, M. **A pesquisa em educação do campo**. Brasília, DF: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, 2006.

FERNANDES, B. M. Territórios da educação do campo. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, A. A. (org.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FERNANDES, C. M. B. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

FERNANDES, I. L. A construção de políticas públicas de educação do campo através das lutas dos movimentos sociais. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras-PB, v. 4, n. 8, p. 125-135, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle>. Acesso em: 3 abr. 2022.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez/IPF, 2001.

FREITAS, L. C. D. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 911–933, out. 2005.

GAUTHIER, C. Triângulo didático-pedagógico: o triângulo que pode ser visto como quadrado. **Educação nas Ciências**. Ijuí: Unijuí, jan./jul. 2001.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUIMARÃES, M. C. R. As novas formas de organização e articulação das classes dominantes: o MBL em questão. **Revista de Políticas Públicas**, v. 22, n. 2, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/10558/6164>. Acesso em: 12 jan. 2022.

HAGE, S. A. M. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. *In*: REUNIÃO ANUAL DO ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos manifestos. 29., 2006. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../gt13-2031--int.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

HAGE, S. A. M. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. **I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriadas das Escolas do Campo da Bahia**. Salvador, 2009. Disponível em: http://www.des.faced.ufba.br/educacampo/escola_ativa/multisserie_pauta_salomao_hage. Acesso em: 08 out. 2020.

HAGE, S. A. M. A multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. *In*: MUNARIM, A., BELTRAME, S. A. B., CONDE, S. F., PEIXER, Z. I. (org.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

HAGE, S. A. M. Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165–1182, out./dez. 2014.

JOUBERT, J. CMGE: a lighthouse for multi-grade teaching in Africa. *In*: **Commonwealth Education Partnerships** 2012/13, 2013, p. 216–218. Disponível em: <http://www.cedol.org/wp-content/uploads/2013/09/CMGE-Joubert.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

KOLLING, E. J. CERIOLI, P. R. CALDART, R. S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação nacional Por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por Uma Educação do Campo, n. 4).

KREMER, A. A nucleação escolar e o processo de desenraizamento nas comunidades rurais do município de Bom Retiro/SC. *In*: MUNARIM, A.; BELTRAME, S. A. B.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (org.) **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, S. C. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LITTLE, A. **Learning and teaching in multigrade settings**: paper prepared for the UNESCO 2005 EFA Monitoring Report. 2005. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/INTINDIA/4371432-1194542398355/21543231/LearningandTeachinginMulti-Gradeclassrooms.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

LOCKS, G. A.; ALMEIDA, M. de L. P. de; PACHECO, S. R. Educação do Campo e a escola multisseriada na história da Educação Brasileira. **Seminário Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo**, 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/4-educacao-do-campo-escola-curriculo-projeto-pedagogico-e-eja/d08-educacao-do-campo-e-a-escola-multisseriada-na.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2022.

LOPES, B.; AMARAL, J. N. **Políticas Públicas**: conceitos e práticas. Belo Horizonte: Sebrae, 2008.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K. **A ideologia alemã**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, K. Trabalho e Educação. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; CALDART, R. S. (org.). **História, Natureza, Trabalho e Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

MAZUR, I. P.; ANTONIO, C. A. O Ensino Fundamental no campo em Itapejara D'Oeste/PR: da oferta ao fechamento/tentativas de fechamento das escolas no campo. **IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37707>. Acesso em: 20 jun. 2022.

MILITÃO, S. C. N.; MIRALHA, M. F. Ensino fundamental: trajetória histórica e panorama atual. **XIV Semana da Educação da UEL**. Londrina: UEL, 2012. v. 1. p. 836-849.

MOLINA, M. C.; ANTUNES ROCHA, M. I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de professores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220–253, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>. Acesso em: 10 maio 2022.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, v. 8, 2004.

MOURA, A. F.; LIMA, M. G. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98–106, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/23ac2587640666ea1799b2197c7b1f00/1?pq-origsite=gscholar&cbl=4514812>. Acesso em: 10 maio 2022.

MOURA, T. V. formação de professores, estágio e diversidade: iniciação á docência nas classes multisseriadas. In: SILVA, I. M. da; CARVALHO, C. X. de; FRANCO, M. J. do N. (org.). **Educação do Campo e Diversidade Cultural: Faces e Interfaces**. 1. ed. Recife: Editora da UFPE, 2015.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. dos. **A Pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente**. **Debates em Educação**. Maceió, v. 4, n. 7, jan./jul. 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/0>. Acesso em: 12 nov. 2021.

MULKEEN, A. G.; HIGGINS, C. **Multigrade teaching in sub-Saharan Africa: lessons from Uganda, Senegal, and the Gambia**. Washington-U.S.A.: World Bank Publications, 2009. MUNARIM, A. Educação do Campo e políticas públicas: controvérsias teóricas e políticas. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S. A. B.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (org.). **Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011.

NASCIMENTO, F. das C. B. do; BICALHO, R. Breve contextualização da educação rural no brasil e os contrastes com a educação do campo. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 41, n. 78, jan./abr. 2019. ISSN: 0102-1117, e-ISSN: 2526-0847.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2. sem. 1996.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1992. OLIVEIRA, M. A. A.; SANTOS, A. P. dos. Políticas públicas na educação do campo: campo, formação de educadores e marcos legais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n.1, p. 113–131, jan./abr. 2018. ISSN 2238-8346.

PARENTE, C. da M. D. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57–88, jan./mar. 2014.

PINHEIRO, M. do S. D. A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira. **Cadernos ANPAE**, Rio Grande do Sul, 2007.

POULANTZAS, N. **O Estado, o Poder, o Socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RIBEIRO, M. Educação do Campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 2, p. 23, jul./dez. 2011.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação** – liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010

RODRIGUES, A. C. S. *et al.* **Nucleação de Escolas no Campo**: conflitos entre formação e desenraizamento. Porto Alegre: Educação e Realidade, 2017.

RODRIGUES, A. M. S.; ARAGÃO, R. M. R. de. Ser Professora de Classes Multisseriadas: trabalho solitário em espaço isolado. *In*: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SANTOS, A. R.; NUNES, C. P. **Reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais para o Campo no contexto brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2020.

SANTOS, D. de J.; MOURA, T. V. Práticas pedagógicas em classes multisseriadas. *In*: MOURA, T.V.; SANTOS, F. J. S. dos; FRANCO, M. J. do N. (org.). **Classes Multisseriadas**: reinvenção e qualidade das escolas do campo. Curitiba: CRV, 2021.

SANTOS, F. J. S. dos. **Docência e Memória**: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas. 2015. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SANTOS, F. J. S. dos; 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. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).

SANTOS, G. Não vou sair do campo. *In*: **MST – Setor de Educação, Cantares da Educação do Campo**. São Paulo, 2006.

SANTOS, M. J. dos; MOURA, T. V. Práticas pedagógicas nas classes multisseriadas em Ubaíra-BA. *In*: MOURA, T.V.; SANTOS, F. J. S. dos; FRANCO, M. J. do N. (org.). **Classes Multisseriadas**: reinvenção e qualidade das escolas do campo. Curitiba: CRV, 2021.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.



TAFFAREL, C. N. Z.; CARVALHO, M. S. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. **Cadernos GPOSSHE**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523>. Acesso em: 17 jan. 2022.

THIOLLENT, M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207–216, jul./dec. 2014.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

APÊNDICES

Apêndice A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo Mestrado Profissional em Educação do Campo www.ufrb.edu.br/educampo	
---	---	---

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Prezado Diretor/a da Escola

Venho por meu deste, solicitar a V. Sa. a autorização para a realização de uma pesquisa de campo na Escola Padre José de Anchieta. Trata-se de uma pesquisa para escrita de dissertação intitulada “**Classes Multisseriadas e a função social da escola do campo: possibilidades da prática docente**”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* Mestrado Profissional em Educação do Campo, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, *campus* Amargosa. A presente pesquisa tem como foco identificar os principais desafios e as possibilidades de atuação pedagógica no contexto das turmas multisseriadas na escola do campo e como esta vem cumprindo sua função social. A pesquisa tem como responsável a discente do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* Mestrado Profissional em Educação do Campo, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Inaiara Alves Rolim, e tem como orientadora a Professora da UFRB Terciana Vidal Moura. Nossa atividade de pesquisa consistirá em realizar visitas à escola para observação, entrevistas, oficinas, rodas de conversa e análise documental. Os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o anonimato e o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Neste sentido, gostaríamos de sua colaboração, autorizando a realização de pesquisa.

Certa de contar com a colaboração de V. Sa., agradeço antecipadamente.



Amargosa, 05 de maio de 2022.

Atenciosamente,



Terciana Vidal Moura
Professora Assistente da UFRB
Orientadora da pesquisa
SIAPE 1755097

Apêndice B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo Mestrado Profissional em Educação do Campo www.ufrb.edu.br/educampo	
---	---	---

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Colaborador,

Sou estudante do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* Mestrado Profissional em Educação do Campo, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, *campus* Amargosa. Estou realizando uma pesquisa intitulada “Classes Multisseriadas e a função social da escola do campo: possibilidades da prática docente”. A presente pesquisa tem como foco identificar os principais desafios e as possibilidades de atuação pedagógica no contexto das turmas multisseriadas na escola do campo e como esta vem cumprindo sua função social. Este objetivo desdobra-se em três objetivos específicos, que são: descrever as possibilidades pedagógicas de atuação do professor nas turmas multisseriadas da escola do Campo por meio da valorização da cultura campesina; analisar como acontece o trabalho pedagógico nas salas de turmas multisseriadas na escola do campo, identificando os desafios implícitos nesse processo; e propor a construção de uma cartilha contendo as práticas exitosas de professores que atuam em classes multisseriadas para socialização com os demais professores da rede. A pesquisa está sob orientação da professora Terciana Vidal Moura.

Nossa atividade de pesquisa consistirá em fazer oficinas, rodas de conversa, entrevista e um questionário sobre as potencialidades e os desafios inerentes à atuação docente nas classes multisseriadas e como a escola do campo pode cumprir sua função social. Os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o anonimato e o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Neste sentido, gostaríamos de sua colaboração, no sentido de participar da roda de conversa que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de no máximo duas (2) horas, das oficinas, da entrevista e do questionário. A entrevista será individual, podendo ser gravada ou transcrita, a depender do posicionamento do participante, e abordará questões relacionadas aos desafios, possibilidades de aprendizagem e

como a proposta pedagógica para as classes multisseriadas é concebida e desenvolvida dentro da escola.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico sobre a Educação do Campo, além de está cooperando com a formação de futuros professores do campo. Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es). Certa de contar com a colaboração de V. Sa., agradeço antecipadamente.

Atenciosamente



Inaiara Alves Rolim

Serra do Ramalho, de maio de 2022.

Local e data





Terciana Vidal Moura
Professora Assistente da UFRB
SIAPÉ 1755097

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Local e data

Apêndice C - QUESTIONÁRIO DA PESQUISA DE MESTRADO

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo Mestrado Profissional em Educação do Campo www.ufrb.edu.br/educampo	
---	---	---

QUESTIONÁRIO DA PESQUISA DE MESTRADO:

CLASSES MULTISSERIADAS E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA DO CAMPO: POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE

Prezado (a) Professor (a),

Este questionário constitui-se numa atividade de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Tem por objetivo realizar uma imersão no estudo da política e das Diretrizes de Educação do Campo para compreender a função social da escola e da educação camponesa e analisar os desafios da prática docente no chão das classes multisseriadas para delinear estratégias que contemple a diversidade nesse contexto de ensino. Esta pesquisa é direcionada para o estudo dos sujeitos, das práticas e das instituições educacionais do/no campo, tomando as escolas e os profissionais da educação que atuam nessa realidade como partes importantes do processo. Neste sentido, gostaríamos de sua colaboração preenchendo o presente questionário. Os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Não é necessário identificar-se. Contamos com a sua colaboração para a efetivação de nossa pesquisa! Muito obrigado!

Atenciosamente,

Inaiara Alves Rolim e Profa. Terciana Vidal Moura

INFORMAÇÕES PESSOAIS

- 1- Idade: _____
- 2- Sexo: () Masculino () Feminino
3. Estado civil: () Solteiro () Casado () Separado () Viúvo () Outro _____
4. Possui filhos? () Não () Sim. Quantos? _____
5. Município em que reside: _____
6. Reside: () Na cidade () No campo
7. Município em que trabalha: _____
- 8 - Local de sua residência

INFORMAÇÕES SOBRE SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

9 - Por favor, preencha o quadro abaixo, indicando a sua formação profissional, por nível de ensino.

Nível	Nome do curso	Nome da Instituição (ou sigla)	Ano de conclusão
Ensino Médio			
Ensino Médio			
Graduação 1			
Graduação 2			
Pós-Graduação 1			
Pós-Graduação 2			

INFORMAÇÕES SOBRE SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

10 - Quanto tempo trabalha na Escola?

11- Trajetória com a escola (quando começou a ensinar na escola? Por que foi trabalhar lá?)

12 - Quantos anos de experiência em sala de aula?

13 - Há quanto tempo atua em classes multisseriadas?

14 - Qual sua carga horária semanal de trabalho?

15 - Regime de trabalho atual:

() Efetiva () Contratada () Efetiva e contratada () Outro

16 - Já exerceu ou exerce alguma **outra função** profissional na Educação, além da docência? Preencha o quadro a seguir.

Na cidade	<input type="checkbox"/> Direção de Escola, por ____ anos <input type="checkbox"/> Coordenação Pedagógica, por ____ anos <input type="checkbox"/> Outra _____, por ____ anos <input type="checkbox"/> Não (nunca exerceu)
No campo	<input type="checkbox"/> Direção de Escola, por ____ anos <input type="checkbox"/> Coordenação Pedagógica, por ____ anos <input type="checkbox"/> Outra _____, por ____ anos <input type="checkbox"/> Não (nunca exerceu)

17 - Preencha as informações solicitadas na tabela a seguir, considerando o seu trabalho docente neste ano de 2022.

TURNO	Nome da Escola (ou sigla)	Nível de ensino	Série(s) / Ano(s) que atende	Quantidade de alunos que você atende
Matutino				
Vespertino				

Noturno				

INFORMAÇÕES SOBRE O TRABALHO EM CLASSES MULTISSERIADAS

17 - Descreva a escola onde você atua.

18 - Em sua opinião quais os principais desafios enfrentados por professores e alunos de uma sala multisseriada?

19 - Como você realiza o planejamento pedagógico das aulas na classe multisseriada?

20 - Quais metodologias de ensino você utiliza com seus alunos?

21 - Como você resolve as dificuldades diárias para atuação em sala multisseriada?

22 - Fale sobre a gestão de sala de aula:

- Trabalho com os conteúdos:

- Organização do tempo para realização das atividades do conteúdo de cada série/turma:

- Execução do planejamento:

- Relação professor-aluno:

- Trabalho com o livro didático:

- Como é realizada a avaliação nas classes multisseriadas:

Como você se sente trabalhando em uma turma multisseriada? Por que?

23 - Existe um acompanhamento do desempenho escolar dos alunos por série?

24 - A Secretaria de Educação oferece algum suporte ou formação continuada para os professores que atuam em classes multisseriadas? Qual ou quais?

25 - Há uma proposta pedagógica específica para as classes multisseriadas?

26 - Em sua opinião o que deveria ser feito para melhorar o trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas?

27 - Qual sua opinião a respeito da atenção dispensada pela Administração Pública às escolas do campo multisseriadas?

28 - Como é a relação entre comunidade e escola?

29 - Os estudantes da escola são oriundos de onde?

30 - Na sua visão, a escola é importante na comunidade? Por que?

INFORMAÇÕES SE VOCÊ PARTICIPOU DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM:

31 - Educação do Campo.

Sim Não

Em caso afirmativo, indique qual(is) e descreva como foi(am) este(s) curso(s):

32 - Classe Multisseriada

Sim Não

Em caso afirmativo, indique qual e descreva como foi este curso:

33 - Organização da escolarização em Ciclos.

Sim Não

Em caso afirmativo, indique qual(is) e descreva como foi(ram) este(s) curso(s):

34 - Outros.

() Sim () Não

Em caso afirmativo, indique qual(is) e descreva como foi(ram) este(s) curso(s):

AS QUESTÕES ABAIXO REFEREM-SE AO PROCESSO DE NUCLEAÇÃO OU FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO. RESPONDA APENAS SE SUA ESCOLA PASSOU POR ESSE PROCESSO.

1 - Quando a escola foi nucleada? E por que?

2 - Como foi o processo de nucleação?

3 - A comunidade foi consultada sobre a nucleação?

4 - Para onde foram transferidos os estudantes?

5 - Qual etapa da educação básica foi nucleada?

6 - Para onde foram transferidos os funcionários?

7 - Teve alguma resistência por parte da escola quanto à sua nucleação?

8 - Teve alguma resistência por parte da comunidade quanto a nucleação da escola?

9 - Teve alguma resistência por parte dos estudantes quanto a nucleação da escola?

10 - Em sua opinião, a nucleação da escola causou impacto(s) na vida dos estudantes? Caso afirmativo, qual(is)?

11 - Em sua opinião, a nucleação da escola causou impacto(s) na vida comunidade? Caso afirmativo, qual(is)?

12 - Qual a sua opinião sobre o fechamento e nucleação de uma escola do campo?



AGORA GOSTARÍAMOS QUE VOCÊ DESCREVESSE UM PLANO DE AULA DESENVOLVIDO NAS TURMAS MULTISSERIADAS.

- Descreva um plano de aula realizado em sua turma e que você considera que trouxe bons resultados.

Obrigado!

Inaiara Alves Rolim e Terciana Vidal Moura

Apêndice D - ENTREVISTA DA PESQUISA DE MESTRADO

	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo Mestrado Profissional em Educação do Campo www.ufrb.edu.br/educampo	
---	---	---

ENTREVISTA DA PESQUISA DE MESTRADO:**CLASSES MULTISSERIADAS NAS ESCOLAS DO/NO CAMPO DE SERRA DO RAMALHO/BA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE****Prezado (a) Professor (a),**

Este questionário constitui-se numa atividade de pesquisa do Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Tem por objetivo realizar uma imersão no estudo da política e das Diretrizes de Educação do Campo para compreender a função social da escola e da educação campestre e analisar os desafios da prática docente no chão das classes multisseriadas para delinear estratégias que contemple a diversidade nesse contexto de ensino. Esta pesquisa é direcionada para o estudo dos sujeitos, das práticas e das instituições educacionais do/no campo, tomando as escolas e os profissionais da educação que atuam nessa realidade como partes importantes do processo. Neste sentido, gostaríamos de sua colaboração preenchendo o presente questionário. Os dados aqui levantados serão utilizados assegurando-se o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Não é necessário identificar-se. Contamos com a sua colaboração para a efetivação de nossa pesquisa! Muito obrigado!

Atenciosamente,

Inaiara Alves Rolim e Profa. Terciana Vidal Moura

INFORMAÇÕES PESSOAIS

- 1- Idade: _____
 - 2- Sexo: () Masculino () Feminino
 3. Estado civil: () Solteiro () Casado () Separado () Viúvo () Outro _____
 4. Possui filhos? () Não () Sim. Quantos? _____
 5. Município em que reside: _____
 6. Reside: () Na cidade () No campo
 7. Município em que trabalha: _____
 - 8 - Local de sua residência
-

INFORMAÇÕES SOBRE SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

9. Em qual área cursou sua graduação?

10. Possui especialização? Se sim, por favor informar.

11. Participa de algum curso de formação continuada? Se sim, qual (quais)?

INFORMAÇÕES SOBRE SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

12 - Quanto tempo trabalha na Escola?

13 - Quantos anos de experiência em sala de aula?

14 - Há quanto tempo atua em classes multisseriadas?

15 - Qual sua carga horária semanal de trabalho?

16 - Regime de trabalho atual:

() Efetiva () Contratada () Efetiva e contratada () Outro

INFORMAÇÕES SOBRE O TRABALHO EM CLASSES MULTISSERIADAS

17. Descreva brevemente a escola onde atua:

18. Quais os principais desafios enfrentados por professores que atuam em uma sala multisseriada?

19. Quais estratégias você utiliza para superar esses desafios?

20 - Como você realiza o planejamento pedagógico das aulas na classe multisseriada? Planejamento geral e diferencia nas atividades ou um planejamento para cada série que compõe a turma?

21. Tendo em vista a heterogeneidade das classes multisseriadas, quais metodologias de ensino você utiliza com seus alunos?

22. Como você utiliza o livro didático no cotidiano da sua prática pedagógica?

23. Como você realiza a avaliação da aprendizagem em sua turma?

24. A Secretaria de Educação oferece algum suporte ou formação continuada para os professores que atuam em classes multisseriadas? Qual ou quais?

25. Há uma proposta pedagógica específica para as classes multisseriadas?

26. Em sua opinião o que deveria ser feito para melhorar o trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas?

27. Quais as possibilidades de atuação docente nas classes multisseriadas? Considerando os recursos e materiais que chegam até a escola?

28. Como você se sente atuando em uma turma multisseriada?

29. Em sua opinião, as turmas multisseriadas deveriam ser mantidas ou fechadas? Explique.

30. Qual sua opinião a respeito da nucleação de escolas do campo?

31. Na sua visão, a escola multisseriada é importante na comunidade? Por quê?

32. Em sua opinião, qual o significado da presença da escola nas comunidades campesinas?

33. Descreva um plano de aula realizado em sua turma e que você considera que trouxe bons resultados.

34. Caso queira fazer algum comentário sobre alguma questão que não foi abordada, registre abaixo.

Apêndice E – RELATOS DAS VIVÊNCIAS DOS PROFESSORES DE CLASSES MULTISSERIADAS

“O plano com a temática História de serra do Ramalho, onde foi possível apresentar a história do município a partir da história da comunidade

A partir da oralidade foi dialogado com as crianças sobre a formação da comunidade, as primeiras famílias e fluxo migratório que veio ocorrer depois com a colonização do município, foi apresentado em sala o documentário sobre a história criação do município, após o documentário rodas de conversação sobre o que foi apresentado e o que dizem nossos mais velho sobre a criação das agrovilas. Nas semanas seguintes foi desenvolvido com os estudantes um estudo dirigido partir de um texto resumido sobre a história do município com seus aspectos políticos, econômico, social, geográfico e ambiental, foi possível trabalhar de forma interdisciplinar todos os objetos de conhecimento da quinzena a partir da história do município refletindo sobre as culturas econômica a partir do hino do município, a importância do rio São Francisco, o clima de nossa região, a produção da agricultura familiar, religiosidades das comunidade”

**Professora Nahume,
Plano desenvolvido com turmas multisseriados dos anos iniciais do Ensino Fundamental.**

“Na disciplina de Arte fiz um trabalho muito interessante com argila (barro)

Pedi para os alunos trazerem a argila de casa.

Levei os alunos para o fundo da escola e juntos fizemos várias artes, (panelas, copos, pratos, moto, pizza, pirulito, até moto e etc...) eles amaram, conversei com os alunos sobre o conteúdo e que até nos dias atuais o barraco é importante na construção de utensílios e até casas.”

**Professora Dandara,
Plano desenvolvido com turmas multisseriados dos anos iniciais do Ensino Fundamental.**

“Minhas aulas sempre eram planejadas por momentos. O primeiro momento era feito o acolhimento da turma e apresentação da temática a ser estudada. Segundo momento realizávamos a leitura compartilhada do conteúdo. Terceiro momento fazia a exposição do conteúdo sempre incentivando a participação dos estudantes. E no quarto momento aplicava uma atividade escrita aos alunos. Uma coisa que gostava muito era de utilizar palavras caça-palavras e cruzadinhas nas minhas atividades. Via que era uma coisa que estimulavam eles a realizarem as atividades com prazer.”

**Professora Rosa,
Plano desenvolvido com turmas multisseriados dos anos finais do Ensino Fundamental.**

“Quando eu iniciei minha carreira de professora foi em uma turma seriada, apesar do susto inicial peguei o livro e comecei a planejar minhas aulas. Dois anos depois, já mais acostumada com a sala de aula, a diretora da escola me colocou em uma turma multisseriada, visto que houve diminuição no número de alunos. Meu Deus!! Foi um susto maior ainda. Como trabalhar em meio a tamanha diversidade? Como planejar? Confesso que entrei na sala com medo. Então, no primeiro dia fiz umas dinâmicas e atividades diagnósticas, para ver como estava cada aluno, para conhecer mesmo. Passada a primeira semana já me senti mais calma, apesar de me sentir insegura ainda. Mas não desisti. Então passei a planejar a aula de maneira que um conteúdo puxasse outro, interligando temas e disciplinas. Na hora das atividades individuais eu fazia uma de acordo com o nível de aprendizagem dos estudantes. E sempre tomava como ajudante aquele aluno apressado, que tinha mais facilidade e terminava primeiro. Assim, ele me ajudava a orientar os demais. No decorrer do ano percebi que quando eu iniciava qualquer assunto partindo da realidade deles havia mais interesse, então eu passei a planejar tomando como ponto de partida temas que estivessem ligados à realidade da comunidade. Como exemplo, posso citar quando trabalhei sobre desmatamento, que iniciei falando da preparação da terra que os pais dos estudantes faziam para plantar. Falei das árvores que eram cortadas e queimadas na comunidade para, em seguida, abordar a diferença entre a agricultura familiar e o agronegócio. Desse assunto discutimos sobre a extinção de animais, os danos causados pela derrubada de árvores. Então, iniciamos falando de algo que acontece na comunidade e avançamos para um problema mundial”.

**Professora Girassol,
Plano desenvolvido com turmas multisseriados dos anos finais do Ensino Fundamental.**

“Juri simulado com a história dos Três Porquinhos,
No primeiro momento foi apresentado aos estudantes o texto “Os Três Porquinhos”. A professora explicou que era um texto narrativo porque contava uma história e que foi escrito há muito tempo, em outro país. No segundo momento a professora colocou os estudantes círculo e fez a leitura do texto, mostrando as imagens aos alunos. No terceiro momento a professora fez perguntas para os estudantes refletirem sobre o texto: Gostaram da história? Do que ela fala? Quem são os personagens? O que vocês acharam da ação do lobo? Ele estava certo ou errado? Por que será que ele fez aquilo com a casa dos porquinhos? No quarto momento, a partir das respostas dos estudantes, a professora dividiu a sala para a realização do júri simulado para o Julgamento do caso do Lobo. Primeiro foi explicado aos alunos o que se constituía a atividade e em seguida dividiu a turma da seguinte forma: o juiz, para apresentar o caso, um aluno para ser o Lobo e expor o porquê de ter derrubado as casas dos porquinhos, três alunos representando os porquinhos, dois alunos para defesa do Lobo, dois alunos para acusação e alguns alunos para atuarem como testemunhas.
Depois de dividir os grupos, a professora iniciou com os alunos uma pesquisa sobre a realidade dos animais silvestres, como as ações do ser humano estão degradando o ambiente contribuindo para que vários animais percam seu habitat. Esse momento foi necessário para que os alunos realizassem a atividade do júri e construísse a compreensão sobre o tema. Após a realização da pesquisa e de atividades relativas ao tema, a professora realizou o julgamento do Lobo. Arrumou a sala de maneira característica de um júri, colocou as crianças em seus lugares e o aluno/juiz iniciou a exposição do caso.

(As falas dos estudantes foram construídas pelas equipes durante a realização da pesquisa e uma das atividades feitas foi o domínio dos tipos de casas relacionando com ambientes diversos.)

Quando o ‘juiz’ encerrou sua fala, os alunos de acusação do Lobo iniciaram o discurso falando dos danos causados às casas dos porquinhos e do medo que causou em todos. Em seguida, os alunos de defesa falaram que o Lobo invadiu a vila e atacou as casas dos porquinhos porque sua própria casa havia sido destruída pelo desmatamento e sua alimentação estava escassa, devido as ações das pessoas na floresta cortando e derrubando árvores para construir casas, plantar e criar animais. Quando estes terminaram de falar o ‘juiz’ chamou os alunos que seriam as testemunhas de acusação e defesa. (As falas dos estudantes durante a atividade foram construídas com a ajuda da professora e de acordo com os objetos de conhecimentos escolhidos.) Após a exposição de todos os fatos, a palavra foi dada ao ‘juiz’, que, após analisar todos os fatos, relatou que as ações do Lobo causaram prejuízos aos porquinhos, mas que, por outro lado, a casa do Lobo também foi destruída. Então, a sentença ficou assim: ao Lobo coube ajudar os porquinhos a reconstruírem suas casas e aos porquinhos e demais moradores da vila coube ajudar o Lobo a reconstruir sua casa na floresta e arrumar o terreno em volta para tirar sua alimentação”.

Observação: durante a realização da atividade do júri simulado, envolvendo o antes e depois, a professora conduziu sua aula de maneira que fossem trabalhados os objetos do conhecimento de maneira autônoma, dinâmica e por meio do compartilhamento de saberes entre os alunos, independentemente do nível de aprendizagem.

Professora Girassol,

Plano desenvolvido com turmas multisseriados dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

“Plano Língua Portuguesa Variações Linguísticas

OBJETIVOS:

Identificar os tipos de variações linguísticas presentes no quilombo Pambu/Araçá.

Motivar o respeito aos diversos tipos de variações linguísticas existentes no quilombo.

Refletir sobre a discriminação e o preconceito existente em relação à linguagem.

METODOLOGIA:

1º Momento:

Os educandos assinaram o caderno de autografo e em seguida será feito a chamada no diário de classe. Logo após a turma será dividida em duplas para que possam discutirem entre si sobre os tipos de variações linguísticas existentes no quilombo onde vivem e relacioná-las no caderno.

2º Momento:

As duplas deveram pesquisar e fazer um levantamento na comunidade dos tipos de variações linguísticas presentes para socializá-las na sala de aula junto aos demais colegas refletindo sobre os preconceitos e discriminações sobre o modo de falar de cada grupo.

Na turma multisseriada o trabalho em dupla favorece a aprendizagem colaborativa e os alunos que tem mais dificuldade aprende com aquele que estão mais avançado”.

Professora Lua,

Plano desenvolvido com turmas multisseriados dos anos finais do Ensino Fundamental.

“Plano de Língua Portuguesa: Rap- A rima

OBJETIVOS:

Entender a produção musical do RAP como resultado de relações sociais, políticas e culturais os quais pertence seus compositores.

Desenvolver uma escuta ativa sobre os problemas sociais enfrentados pelos alunos no seu dia a dia.

Ampliar o repertório musical dos alunos incentivando-os a produção do Rap e da rima.

METODOLOGIA:

1º Momento:

Os educandos assinaram o caderno de autógrafo e responderão a chamada no diário de classe. Para início de aula os educandos serão questionados sobre o que conhecem e o que pensam a respeito do rap e da rima. Em seguida será feita uma explanação do que é o Rap e como ele surgiu. Logo após será apresentado a turma através de um vídeo a música Desigualdade social de Johnny Mariano e Gabriel Santana, onde será provocado uma discussão sobre a letra do rap.

2º Momento:

Os educandos do 8º ano responderam algumas questões para compreensão da letra da música e produziram um pequeno texto falando sobre a rima, enquanto os alunos do 9º ano produziram em grupo um rap retratando a realidade em que vivem, para serem socializados para os demais colegas na próxima aula.

5RECURSOS:

Caderno de autógrafo, Quadro branco, pincel piloto, vídeo no celular, caixa de som, caderno, lápis, borracha, caneta, pesquisa impressa, papel A4.

6AVALIAÇÃO

Foi avaliado a participação do educando nas discussões, bem como seu desempenho na realização da atividade proposta considerando seu nível de desenvolvimento.

A escolha das atividades diferentes se deu devido ao nível de aprendizagem dos estudantes”.

Professora Lua,

Plano desenvolvido com turmas multisseriados dos anos finais do Ensino Fundamental.