



PPGEDUCAMPO
Programa de Pós-Graduação
em Educação do Campo / UFRB
Mestrado Profissional em Educação do Campo



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO, CRIAÇÃO E INOVAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

LUCIANA SILVA OLIVEIRA

**EDUCAR PARA TRANSGREDIR: MULTISSERIAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E
A ESCOLA DO CAMPO COMO ESPAÇO DE IDENTIDADE E TERRITÓRIO
EDUCATIVO**

Amargosa - BA

2025

LUCIANA SILVA OLIVEIRA

**EDUCAR PARA TRANSGREDIR: MULTISSERIAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E
A ESCOLA DO CAMPO COMO ESPAÇO DE IDENTIDADE E TERRITÓRIO
EDUCATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo
Linha de Pesquisa 1: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação do Campo.

Orientador: Prof. Dr. Alex Verdério

Amargosa - BA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Oliveira, Luciana Silva

O48e Educar para transgredir: multisseriação, formação docente e a escola do campo como espaço de identidade e território educativo / Luciana Silva Oliveira. – Amargosa, BA, 2025.
180 f.: il. color.

Orientador: Prof. Dr. Alex Verdério.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores, 2025.

Bibliografia: p. 93-99.
Inclui apêndice

1. Educação do campo. 2. Professores - Formação. 3. Classes Multisseriadas. I. Verdério, Alex, (orient.). II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD - 370.91734

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – CFP/UFRB.

Bibliotecário: Diogo Lima (CRB-5/BA-2901)

 PPGEDUCAMPO Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo / UFRB Mestrado Profissional em Educação do Campo CFP CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA Centro de Formação de Professores - CFP Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo Site: https://www1.ufrb.edu.br/educacaodocampo/ E-mail: mestrado.campo@cfp.ufrb.edu.br	 Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  PPGCI Pó-Graduação em Pedagogia, Pós-Graduação, Oção e Inovação da UFRB
--	--	---

ATA DE DEFESA DO TRABALHO FINAL DE CONCLUSÃO DE CURSO DO(A) MESTRANDO(A) LUCIANA SILVA OLIVEIRA NO PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DO CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Ao segundo dia do mês de maio de dois mil e vinte e cinco, às nove horas, reuniram-se em sessão remota a Comissão Avaliadora composta pelos Professores: Doutora Terciana Vidal Moura e Doutor Salomão Antônio Mufarrej Hage (examinadores) e, por mim, Doutor Alex Verdério (Orientador), para examinar o trabalho intitulado “FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E RESIGNIFICAÇÃO DA MULTISSERIAÇÃO NA RESISTÊNCIA DA ESCOLA NO/DO CAMPO” da mestranda Luciana Silva Oliveira, matrícula 2023101868. Após arguição e discussão, a banca examinou, analisou e avaliou o referido trabalho, chegando a conclusão que foi: X Aprovado Não aprovado.

Nº	Parecer da Banca Examinadora
01	O trabalho apresentado cumpre os requisitos do momento de Defesa de Trabalho de Conclusão
02	de Curso no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do
03	Recôncavo da Bahia, sendo aprovado pela Banca Avaliadora. Vale destacar a relevância do tema
04	de estudo no âmbito das escolas multisseriadas e da formação de professores(as) do campo no
05	município de Serra do Ramalho - Bahia e a proposição do Caderno Pedagógico como Produto
06	Técnico Tecnológico vinculado e oriundo da investigação e da dissertação de Mestrado em
07	Educação do Campo elaborada. Para entrega da versão final do texto a Banca Avaliadora sugere
08	uma revisão textual e das normas da ABNT. Por fim, a Banca sugere a divulgação do estudo
09	por meio da publicação de artigos científicos, sua apresentação em eventos da área de Educação e
10	Educação do Campo e/ou no formato de livro, registrando a potencialidade de continuidade
11	em um possível curso de doutoramento e por meio da atuação em núcleos de pesquisa.

Nada mais havendo a ser tratado, esta Comissão Avaliadora encerrou a reunião da qual eu, Alex Verdério, lavrei a presente ATA que contém o PARECER DA BANCA EXAMINADORA e que, após lida e aprovada, será assinada pelos presentes e encerrada por mim.

Documento assinado digitalmente
 **ALEX VERDERIO**
 Data: 06/05/2025 09:08:42-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr.
 Alex Verdério (Orientador)

Documento assinado digitalmente
 **TERCIANA VIDAL MOURA DOS SANTOS**
 Data: 11/05/2025 20:01:53-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra.
 Terciana Vidal Moura (Examinadora Interna)

Documento assinado digitalmente
 **SALOMAO ANTONIO MUFARREJ HAGE**
 Data: 06/05/2025 15:13:57-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr.
 Salomão Antônio Mufarrej Hage (Examinador Externo)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às minhas raízes.

Às comunidades camponesas de Serra do Ramalho, que, mesmo diante das adversidades, mantêm viva a esperança e a luta por uma educação digna, contextualizada e socialmente referenciada. São elas que me ensinaram que resistir é também um ato de educar.

Aos(às) professoras e professores das escolas do campo, com quem compartilho os passos, os desafios e os sonhos. Que suas vozes ecoem nos corredores das universidades e nas políticas públicas, com a força de quem ensina com os pés na terra e o coração no futuro.

À minha família, alicerce de todas as minhas caminhadas. Em especial ao meu filho, Marco Antônio, cuja existência ilumina meus dias e renova, a cada passo, minha esperança na força libertadora da educação.

A Jean Carlos meu companheiro de vida e de estrada, que comigo percorreu as trilhas da educação, da roça à universidade.

Ao meu pai João e à minha mãe Maura, que com sabedoria e amor me ensinaram os verdadeiros sentidos do cuidado e da resistência.

E à minha irmã Fernanda, pela parceria, pelo incentivo e por caminhar sempre ao meu lado.

E a Deus, que em silêncio, soprou coragem em meus momentos de cansaço e me sustentou quando tudo parecia impossível.

Este trabalho é nosso.

É semente.

É chão molhado de esperança.

É flor que brota da resistência.

AGRADECIMENTOS

A construção deste trabalho representa não apenas a realização de uma pesquisa, mas também a materialização de uma trajetória de vida marcada por lutas, resistências e aprendizagens coletivas. Agradeço, de forma especial, à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo por acolherem minha caminhada acadêmica e por me oferecerem um espaço fértil de trocas, diálogos e ressignificações. Aqui, encontrei a possibilidade de dar visibilidade às histórias e práticas de resistência das comunidades camponesas, que tantas vezes são silenciadas pelas políticas públicas e pela lógica da exclusão.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo financiamento que viabilizou esta pesquisa e por acreditar na importância de fortalecer estudos que se comprometem com a transformação social, especialmente nos contextos mais vulnerabilizados.

Ao meu orientador, Professor Dr. Alex Verdério, meu sincero agradecimento. Sua escuta atenta, sensibilidade teórica e firmeza ética foram fundamentais para a construção deste trabalho. Obrigada por acreditar na potência do território e dos saberes do campo, por caminhar ao meu lado com respeito, e por contribuir com tanta generosidade intelectual para cada etapa desta jornada.

Aos membros da banca examinadora, Professor Dr. Salomão Hage e a Professora Dra. Terciana Vidal Moura, minha profunda gratidão. Suas leituras sensíveis, críticas e comprometidas fortaleceram ainda mais esta pesquisa. Suas contribuições foram preciosas e me impulsionaram a ampliar os horizontes reflexivos e políticos deste trabalho. Levarei comigo cada sugestão, cada palavra de incentivo e cada provocação que, com certeza, continuarão reverberando em minha prática docente e na luta cotidiana pela educação do/no campo.

Este momento é também de recordar e agradecer às comunidades, aos professores, coordenadoras, gestores e demais sujeitos que compartilharam comigo suas experiências, suas dores e suas esperanças. A Escola Graciliano Ramos e as escolas que resistem bravamente em Serra do Ramalho são, para mim, símbolos vivos da força coletiva,

da dignidade e da luta por uma educação que respeite e valorize os modos de vida do campo.

A todos e todas que fizeram parte desta travessia, deixo aqui não um ponto final, mas uma vírgula: seguimos juntas(os), tecendo redes de esperança e resistência por uma escola que floresça no território e com o território.

RESUMO

Esta dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e está vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e na Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo do curso de Mestrado Profissional em Educação do Campo. O estudo tem como objeto de investigação as classes multisseriadas nas escolas do campo, e teve como lócus a Escola Municipal Graciliano Ramos, localizada na Comunidade de Mata Verde, município de Serra do Ramalho, na Bahia, que vivenciou o processo de fechamento e posterior desnucleação. O objetivo central do trabalho foi analisar como a formação continuada de professoras e professores pode contribuir para a ressignificação da multisseriação como prática pedagógica e estratégia de resistência frente às políticas de nucleação e fechamento das escolas do campo. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi conduzida com base na pesquisa-ação participativa, inspirada nos aportes teóricos de Fals Borda, voltando-se para a construção e luta por uma Educação do Campo, tendo por referenciais as proposições de Alex Verdério, Salomão Hage e Terciana Vidal Moura, que defendem a valorização dos saberes territoriais, das práticas educativas contextualizadas e da escuta ativa dos sujeitos do campo. Foram utilizados como procedimentos metodológicos a observação participante, entrevistas semiestruturadas e a análise documental, envolvendo professoras e professores, gestores, coordenadores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação do município de Serra do Ramalho, na Bahia. Os resultados evidenciaram que a multisseriação, quando compreendida e valorizada em sua complexidade, pode tornar-se uma alternativa pedagógica potente, capaz de promover práticas significativas, colaborativas e enraizadas no território. A formação docente, construída coletivamente, fortalece a autonomia de professores e professoras, o vínculo entre escola e comunidade e o sentimento de pertencimento, ampliando as estratégias locais de resistência. Como produto educacional, derivado do processo investigativo, juntamente a presente dissertação foi elaborado um Caderno Pedagógico de Orientações para Escolas Multisseriadas no Campo, fundamentado nas experiências vivenciadas durante a pesquisa. O Caderno Pedagógico, voltado para a formação docente, tem por objetivo subsidiar o desenvolvimento de práticas pedagógicas transformadoras e comprometidas com uma Educação do Campo crítica, emancipadora e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação Docente. Classes Multisseriadas. Resistência Escolar. Nucleação/Desnucleação.

ABSTRACT

This dissertation was developed within the Graduate Program in Rural Education at the Federal University of Recôncavo da Bahia and is part of the research line Teacher Education and the Organization of Pedagogical Work in Rural Schools of the Professional Master's Degree in Rural Education. The study investigates multigrade classrooms in rural schools, focusing on the Municipal School Graciliano Ramos, located in the community of Mata Verde, in the municipality of Serra do Ramalho, Bahia, which underwent a process of closure and subsequent de-nucleation. The main objective of this work was to analyze how the continuing education of teachers can contribute to the re-signification of multigrade teaching as a pedagogical practice and a strategy of resistance against the policies of school nucleation and closure in rural areas. This qualitative research was conducted through participatory action research, inspired by the theoretical contributions of Fals Borda, and oriented toward the construction and struggle for Rural Education. It is based on the propositions of Alex Verdério, Salomão Hage, and Terciana Vidal Moura, who advocate for the appreciation of territorial knowledge, contextualized educational practices, and active listening to the voices of rural subjects. The methodological procedures included participant observation, semi-structured interviews, and document analysis, involving teachers, school principals, pedagogical coordinators, and technical staff from the Municipal Department of Education in Serra do Ramalho, Bahia. The results showed that when multigrade teaching is understood and valued in its complexity, it can become a powerful pedagogical alternative, capable of fostering meaningful, collaborative practices rooted in the territory. Teacher education, when built collectively, strengthens educators' autonomy, the bond between school and community, and the sense of belonging, thus enhancing local resistance strategies. As an educational product derived from the research process and presented alongside this dissertation, a Pedagogical Guidebook for Multigrade Rural Schools was created. Aimed at teacher education, the guidebook seeks to support the development of transformative pedagogical practices committed to a critical, emancipatory, and socially grounded Rural Education.

Keywords: Rural Education. Teacher Education. Multigrade Classes. School Resistance. Nucleation/De-nucleation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comunidades com turmas multisseriadas	34
Quadro 2 - Caracterização dos Participantes das Entrevistas	64
Quadro 3 - Delineamento do Caderno Pedagógico TERRITÓRIOS QUE EDUCAM: SABERES E PRÁTICAS NA MULTISSERIAÇÃO	87

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1: Localização do Município de Serra do Ramalho - BA	24
Imagem 2: Mapa do Município de Serra do Ramalho – BA com localização das Agrovilas.....	25
Imagem 3: A triangulação de métodos	31

LISTA DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CACS-FUNDEB – Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFP – Centro de Formação de Professores

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENECAMP – Encontro Nacional de Educação do Campo

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

PEC'SR – Projeto Especial de Colonização de Serra do Ramalho

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPGEDUCAMPO – Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Sumário

1. INTRODUÇÃO	14
2. TRAJETÓRIA PESSOAL	16
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA DE INTERESSE	21
3.1. JUSTIFICATIVA	21
3.2. OBJETIVOS.....	22
3.2.1. <i>Objetivo Geral</i>	22
3.2.2. <i>Objetivos Específicos</i>	22
3.3. LÓCUS DA PESQUISA	22
3.4. METODOLOGIA.....	25
3.4.1. <i>Procedimentos Metodológicos</i>	27
3.4.2. <i>Participantes e Contexto da Pesquisa</i>	31
4. EDUCAÇÃO DO CAMPO, MULTISSERIAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: RESISTÊNCIA E PRÁXIS NA ESCOLA CAMPONESA	32
4.1. FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E A LUTA POR POLÍTICAS PÚBLICAS	35
4.2. MULTISSERIAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA	40
4.3. FORMAÇÃO DOCENTE NO CAMPO: DESAFIOS E POTENCIALIDADES.....	46
4.4. FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERRA DO RAMALHO: DESAFIOS, LIMITES E POSSIBILIDADES.....	56
4.5. ESCOLA DO CAMPO COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA.....	58
4.6. ANÁLISES TEMÁTICAS	64
4.6.1. <i>Desafios do trabalho docente nas classes multisseriadas</i>	64
4.6.2. <i>Práticas pedagógicas e estratégias de ensino</i>	69
4.6.3. <i>Impactos das políticas de nucleação</i>	74
4.6.4. <i>Formação continuada e possibilidades de resistência</i>	78
4.6.5. <i>Considerações finais: sentidos da resistência pela escola do campo</i>	82
5. APONTAMENTOS PARA CONTINUIDADE	84
5.1. CADERNO PEDAGÓGICO TERRITÓRIOS QUE EDUCAM: SABERES E PRÁTICAS NA MULTISSERIAÇÃO	85
6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	88
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	99
APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE PESQUISA: ROTEIRO DE ENTREVISTA	99
APÊNDICE II – CADERNO PEDAGÓGICO TERRITÓRIOS QUE EDUCAM: SABERES E PRÁTICAS NA MULTISSERIAÇÃO.....	100

1. INTRODUÇÃO

A realidade das escolas do campo no Brasil tem sido marcada por profundas contradições históricas e sociais. De um lado, observa-se a resistência e a vitalidade de comunidades que lutam pelo direito à educação de qualidade em seus territórios. De outro, constata-se a presença de políticas públicas que, muitas vezes, invisibilizam as especificidades do meio rural e aprofundam desigualdades estruturais. Neste contexto, a existência das classes multisseriadas, especialmente em regiões rurais como o município de Serra do Ramalho (BA), revela tanto os desafios enfrentados pelas escolas do campo quanto a potência pedagógica de uma educação contextualizada, crítica e emancipadora.

Historicamente, a multisseriação tem sido interpretada, por muitos formuladores de políticas e gestores educacionais, como uma condição de precariedade, resultante da falta de recursos humanos e materiais. No entanto, estudos recentes especialmente os desenvolvidos no campo da Educação do Campo têm apontado para a necessidade de ressignificar a multisseriação como uma prática pedagógica legítima e potente, quando associada a processos formativos específicos, planejamentos coletivos e metodologias ativas que valorizem o território, os saberes locais e a diversidade dos sujeitos do campo (HAGE, 2014; CALDART, 2004; VERDÉRIO, 2018).

Esta dissertação insere-se neste movimento de ressignificação crítica das classes multisseriadas, ao investigar como a formação continuada de professoras e professores pode contribuir para fortalecer a resistência das escolas do campo frente aos processos de fechamento e nucleação escolar. Parte-se do pressuposto de que as políticas de nucleação, ao deslocarem os estudantes de suas comunidades para escolas-polo mais distantes, rompem vínculos territoriais, impactam a identidade camponesa e desarticulam experiências educativas comprometidas com o cotidiano das populações rurais.

O estudo desenvolveu-se no município de Serra do Ramalho – BA, território com histórico de luta e organização comunitária, onde parte significativa das escolas está situada na zona rural. O lócus da pesquisa foi a Escola Municipal Graciliano Ramos, localizada na comunidade de Mata Verde, que vivenciou, entre 2018 e 2022, o fechamento de suas atividades e, posteriormente, a reabertura vinculada a um

processo de desnucleação promovido pela gestão municipal. O município apresenta um cenário emblemático: possui 35 escolas rurais, das quais 20 contam com turmas multisseriadas, evidenciando a urgência de políticas de formação e valorização do magistério que respondam às particularidades locais.

A investigação teve como objetivo central compreender como a formação docente pode fortalecer a resistência das escolas multisseriadas, promovendo o reconhecimento das potencialidades pedagógicas da multisseriação e contribuindo para a consolidação de práticas educativas que valorizem a cultura, o território e os saberes dos povos do campo. Como objetivos específicos, buscou-se: (1) identificar os desafios enfrentados por professoras e professores em escolas multisseriadas; (2) analisar como a formação continuada pode contribuir para superá-los; (3) compreender os impactos das políticas de nucleação na vida escolar e comunitária; e (4) propor um plano de formação que alimente estratégias de resistência e ressignificação pedagógica.

A metodologia adotada foi a pesquisa-ação participativa, fundamentada nos aportes de Fals Borda (1985, 2009), Brandão (1985) e nos princípios da Educação do Campo (ARROYO, 2007; CALDART, 2004; VERDÉRIO, 2021). Esta abordagem valorizou a construção coletiva do conhecimento, a escuta ativa dos sujeitos envolvidos com a escola, professoras e professores, gestores, coordenadoras e representantes da Secretaria Municipal de Educação e a produção de dados fundamentada em vivências concretas, ancoradas no cotidiano escolar e comunitário.

Os procedimentos metodológicos incluíram entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental, permitindo uma compreensão densa e situada das práticas, tensões e estratégias mobilizadas no contexto das classes multisseriadas. A triangulação dessas técnicas possibilitou integrar diferentes perspectivas e aprofundar a análise das relações entre formação docente, organização do trabalho pedagógico e resistência escolar.

A fundamentação teórica baseou-se nos estudos de Salomão Hage sobre a multisseriação como transgressão do modelo seriado urbano; nos aportes de Roseli Caldart e Miguel Arroyo sobre a educação como prática social emancipadora; e nas contribuições de Alex Verdério, Terciana Vidal Moura e outros pesquisadores da Educação do Campo que defendem a centralidade do território, da identidade e da participação coletiva nos processos educativos. A pesquisa também dialogou com os documentos oficiais da Educação do Campo, como as Diretrizes Operacionais para a

Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), e com marcos históricos como os Encontros e Conferências Nacionais da Educação do Campo.

Como resultado, a dissertação evidencia que a formação docente, quando construída de forma coletiva, situada e articulada às realidades locais, fortalece não apenas a prática pedagógica, mas também os laços entre escola e comunidade, a autonomia das professoras e professores e o sentimento de pertencimento. A multisseriação, nesse contexto, deixa de ser vista como fragilidade e passa a ser compreendida como espaço de inovação pedagógica, de valorização da diversidade e de resistência ativa às políticas excludentes de fechamento e centralização.

A construção de um Caderno Pedagógico como produto educacional desta pesquisa, intitulado "Territórios que Educam: Saberes e Práticas na Multisseriação", reflete o compromisso com a produção de materiais que dialoguem com o cotidiano escolar e sirvam de subsídio para professoras e professores que atuam em contextos semelhantes. O caderno foi elaborado a partir das experiências vividas, das entrevistas realizadas e dos estudos teóricos mobilizados ao longo da pesquisa, assumindo-se como uma ferramenta de formação continuada, de fortalecimento das escolas do campo e de valorização das práticas docentes em classes multisseriadas.

Assim, esta dissertação se inscreve no campo da Educação do Campo como uma contribuição teórico-prática para o debate sobre a formação de professoras e professores, a valorização das escolas multisseriadas e a construção de estratégias que reconheçam, sustentem e ampliem as formas de resistência camponesa por uma escola viva, situada e transformadora. Em tempos de retrocesso de direitos e avanço de políticas de desmonte da educação pública, afirmar a existência das escolas do campo é também afirmar a potência da educação como prática de liberdade.

2. TRAJETÓRIA PESSOAL

Minha trajetória como educadora começou em uma época desafiadora, na década de 1990, quando ainda era comum que professoras e professores leigos fossem convocados para atuar nas áreas rurais. Eu não tinha formação específica em Pedagogia, mas tinha um desejo ardente de fazer a diferença na vida das pessoas através da educação.

Minha primeira experiência como professora leiga foi um choque. Encontrei salas de aula superlotadas, com crianças de diferentes idades e níveis de aprendizado, todas reunidas em um só espaço. Os recursos eram escassos, e muitas vezes tínhamos que improvisar com poucos materiais alternativos e livros didáticos desatualizados. E, nesse contexto, em meio a muitos colegas e professoras e professores que tinham uma visão limitada e preconceituosa sobre as salas multisseriadas, tive muitas dificuldades e problemas principalmente para adaptar a tal realidade. Trabalhava no turno matutino com estudantes de 4 a 6 anos e estudava no vespertino. Chegava em casa às 20:00 horas e ia preparar aula e ainda os trabalhos da escola. Esse processo ocorreu durante 3 anos, período do Curso de Magistério, finalizando no ano 2000.

Foi nesse contexto desafiador e inspirador que em 2001 passei no concurso público municipal na função de professora e continuei trabalhando na mesma escola. Em 2002 fui aprovada em Pedagogia no programa de extensão da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), conhecido como UNEB 2000. Iniciei o primeiro semestre. No mesmo ano passei no vestibular da UNEB da cidade de Bom Jesus da Lapa - BA e optei por desistir do programa de extensão UNEB 2000 e estudar na UNEB de Bom Jesus da Lapa - BA, no curso regular. Em 2003, iniciei o Curso de Pedagogia que ficava a 45 km de minha comunidade rural. Minha rotina era dividida entre trabalho e estudo. Era muito difícil o deslocamento, havia dificuldade de transporte. Como meu esposo também cursava Pedagogia, porém em turno noturno, deslocávamos de motocicleta na maioria das vezes até a comunidade onde tinha um transporte e assim ficávamos nesse processo de idas e vindas, alguns dias dormíamos na república dos estudantes onde dividíamos o espaço com aproximadamente 20 estudantes.

Desse modo, diante das dificuldades com transporte e locomoção, em 2005 pedi transferência para a sede do município onde resido até hoje. Em 2009, um ano após concluir o Curso de Pedagogia fiz uma Pós-Graduação em Psicopedagogia na Faculdade Católica de Anápolis, no município de Anápolis - GO. Nesse mesmo ano passei em outro concurso do município para mais 20 horas semanais e no ano seguinte 2010, fui lotada numa comunidade quilombola chamada de Água Fria, localizada às margens do Rio São Francisco. Mas as dificuldades não desapareceram; pelo contrário, elas se tornaram ainda mais evidentes.

Novamente me deparei com uma sala de aula multisseriada, com desafios que nunca havia enfrentado antes. A falta de infraestrutura básica, como eletricidade e

água encanada, tornava difícil até mesmo realizar atividades simples. Além disso, muitos dos estudantes vinham de famílias que lutavam para sobreviver, o que significava que a educação muitas vezes não era uma prioridade.

No entanto, essas dificuldades não me desanimaram; pelo contrário, me motivaram a encontrar soluções criativas e a trabalhar ainda mais duro para oferecer uma educação de qualidade aos estudantes. Em parceria com os demais colegas, associação de moradores e igreja realizamos rodas de conversa e mobilização em busca de melhorias para escola, junto a administração pública municipal. Não foi fácil, mas, no decorrer dos anos seguintes a escola passou por uma pequena reforma passando a ter energia em todos espaços e água encanada. Nosso ambiente de ensino e aprendizado se tornou um espaço de colaboração e respeito mútuo, onde todos podiam contribuir com seus conhecimentos e experiências únicas.

Em 2013 fui transferida para a Escola de Educação Infantil Gabriela Rodrigues Pimenta na sede do município, onde passei a exercer 40 horas semanais e onde estou lotada até os dias atuais. No mesmo ano de 2013 fui convidada a exercer a função de Especialista em Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Serra do Ramalho - BA. Exerci a função por apenas 45 dias, a minha saída se deu por razões profissionais. O modelo de condução da gestão educacional não era o que eu defendia.

Nesse período a Educação do Campo em Serra do Ramalho - BA, passou por um processo de truculência, negação e retirada de direitos. Entre 2014 e 2018 vivenciamos um processo cruel de fechamento e nucleação de escolas do campo. Durante esse período não apenas em Serra do Ramalho - BA, mas, em várias cidades do Brasil passaram por um processo complexo de nucleação e fechamento de escolas, que impactou comunidades em diferentes regiões do país. A nucleação envolveu a concentração de estudantes de escolas menores em estabelecimentos maiores, enquanto o fechamento de escolas significou a desativação de instituições de ensino, levando à transferência de estudantes para outras unidades.

Essas mudanças foram impulsionadas por uma série de fatores, incluindo questões econômicas, demográficas e políticas. Em muitos casos, os governantes buscaram a nucleação como uma estratégia para otimizar recursos, melhorar a qualidade da educação e promover uma gestão mais eficiente. No entanto, o fechamento de escolas foi frequentemente contestado, pois levantou preocupações sobre o acesso à educação, especialmente em áreas rurais e periféricas.

A resistência à nucleação e ao fechamento de escolas foi significativa, com comunidades locais muitas vezes se mobilizando para protestar contra as mudanças propostas. Essa resistência refletiu preocupações sobre o impacto nas comunidades, incluindo o deslocamento de estudantes, a perda de vínculos comunitários e a preservação da identidade cultural local.

Em resumo, o período foi marcado por um intenso debate e ação em torno da reorganização do sistema educacional brasileiro. Embora a nucleação e o fechamento de escolas tenham sido concebidos com o objetivo de melhorar a qualidade e eficiência da educação, eles também geraram desafios e controvérsias que continuam a ser discutidos até os dias de hoje.

Ainda em 2014, passei pelo processo de gestão democrática na escola como Vice-Diretora. Função que ocupei até 2016, ano que pedi exoneração do cargo retornando à função de professora com 40 horas. No ano de 2020 participei do processo eleitoral como coordenadora de campanha para o candidato a prefeito. O grupo que eu estava coordenando ganhou as eleições e em 2021 assumi a Secretaria de Educação como Dirigente Municipal de Educação, por 5 meses, onde demos início há grandes mudanças na educação, principalmente na educação do campo.

Ainda em 2021, assumi a Coordenação Pedagógica e Administrativa da Secretaria Municipal de Educação, saindo do cargo de Dirigente da mesma. Durante esse período, foi dado início a implementação de significativas mudanças na Educação do Campo no município, buscando garantir uma educação de qualidade para todos estudantes. Através das escutas realizadas nas comunidades, Desnucleamos 12 escolas e reabrimos em 2022 uma escola indígena e em 2023 uma escola do campo. Durante esse período, participei ativamente do processo de reabertura de escolas do campo, uma iniciativa crucial para garantir o acesso à educação em áreas rurais e promover o desenvolvimento das comunidades.

Diante de todo esse contexto de angústias, conquistas e desafios cresceu em mim a necessidade de ir em busca de mais conhecimento. A decisão de participar do processo seletivo para o Mestrado em 2022 foi motivada pela minha busca por crescimento profissional e aprimoramento acadêmico. Sendo aprovada em dois dos três processos que participei. Optei pelo Mestrado Profissional em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) devido à sua expertise na área da Educação do Campo e à oportunidade de estudar em um Programa de Pós-Graduação em alternância pedagógica, que permitiria uma

integração mais profunda entre teoria e prática. Minha trajetória é marcada por desafios, aprendizados constantes e um compromisso inabalável com a educação. O Mestrado em Educação do Campo representa não apenas uma etapa em minha jornada acadêmica, mas também uma oportunidade de contribuir de forma mais significativa para o desenvolvimento da educação em contextos rurais, onde minha paixão e dedicação estão profundamente enraizadas.

Hoje, olho para trás com gratidão por todas as experiências que moldaram minha jornada como educadora. Cada desafio, cada dificuldade, foi uma oportunidade de aprendizado e crescimento, e enquanto continuo minha trajetória, reconheço que minha história é apenas uma pequena parte de uma narrativa muito maior: uma história de resistência, esperança e enfrentamento coletivo diante dos muitos desafios que ainda estão por vir.

Cada obstáculo enfrentado ao longo do caminho tornou-se um degrau na busca pelo meu desenvolvimento pessoal e profissional. Aprendi com a diversidade das salas de aula, sempre buscando adaptar minhas estratégias de ensino às necessidades individuais dos estudantes e superar as limitações impostas pelo contexto educacional. Essa caminhada me ensinou que a superação das adversidades não é apenas uma tarefa individual, mas um esforço coletivo.

O termo "resistência" traduz melhor essa luta, pois vai além do enfrentamento individual e representa a união de educadoras e educadores, estudantes e comunidades em prol de uma causa maior. A luta contra o fechamento das escolas e pela valorização da educação pública no campo é um exemplo objetivo de como a resistência coletiva pode transformar desafios em oportunidades.

Cada dificuldade enfrentada não foi apenas superada, mas transformada em um ponto de articulação com outros educadores e as comunidades, fortalecendo o espírito de luta coletiva. Acreditar no potencial transformador da educação vai além do esforço pessoal; é reconhecer o papel fundamental do coletivo na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Assim, mantenho viva a chama da esperança, ancorada na força da resistência compartilhada e na convicção de que, juntos, podemos transformar vidas e realidades.

Assim, enquanto minha jornada como educadora continua, carrego comigo não apenas as lições aprendidas, mas também a certeza de que estou contribuindo, mesmo que de forma modesta, para uma história maior, uma história que é escrita

não apenas por mim, mas por todos aqueles que compartilham o compromisso com a educação e com o bem-estar das gerações futuras.

3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA DE INTERESSE

3.1. JUSTIFICATIVA

Essa pesquisa nasceu do interesse pessoal em investigar metodologias que possam contribuir com o fortalecimento das escolas do campo com classes multisseriadas. Atuando na Secretaria Municipal de Educação percebo que os professoras e professores que atuam nessas classes necessitam de apoio no que diz respeito ao planejamento, a elaboração de metodologias e ao processo de avaliação para as classes multisseriadas.

Outro aspecto importante dessa pesquisa diz respeito à relevância acadêmica, pois essa investigação buscou ampliar as discussões e produções sobre formação docente e classes multisseriadas, e a relevância social, uma vez que a pesquisa buscou dar visibilidade ao povo campestre que historicamente vem sendo negligenciado na efetivação de políticas públicas no campo. Assim, o desenvolvimento dessa investigação em escolas situadas em comunidades campestres justificou-se não apenas pelo fato de dar visibilidade a essas comunidades no âmbito acadêmico, mas por se propor a desenvolver um trabalho que se constituiu também como valorização da comunidade campestre por meio da discussão da emergência de políticas públicas construídas de acordo com as características socioculturais do meio rural. Com isso, foi possível construir um plano de formação de professoras e professores que contribua com a ressignificação das classes multisseriadas nas escolas campestres.

Neste contexto esta pesquisa surgiu de um interesse pessoal em explorar metodologias que possam fortalecer as escolas rurais com turmas multisseriadas. Trabalhando na Secretaria Municipal de Educação, notei que os professoras e professores dessas turmas precisavam de suporte no planejamento, desenvolvimento de metodologias e avaliação adequadas para essas configurações.

A presente investigação conectou-se ainda à possibilidade de desenvolver um plano de formação de professoras e professores que contribuísse para a ressignificação das turmas multisseriadas nas escolas rurais.

3.2. OBJETIVOS

3.2.1. Objetivo Geral

Investigar como a formação de professoras e professores pode fortalecer a resistência das escolas multisseriadas no contexto das escolas localizadas no campo no município de Serra do Ramalho, Bahia, como estratégia de luta contra o fechamento e nucleação de escolas campesinas

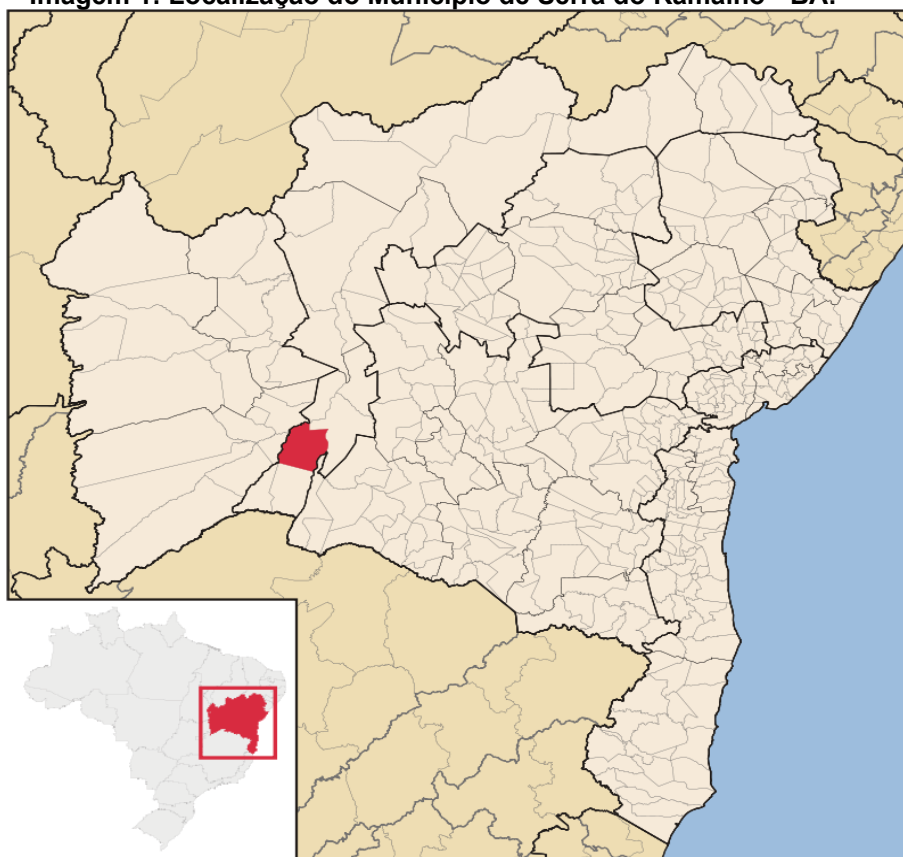
3.2.2. Objetivos Específicos

- Identificar os desafios enfrentados pelas professoras e professores em escolas multisseriadas e como a formação pode superá-los;
- Fortalecer o conceito de resistência nas escolas multisseriadas, conectando-o às estratégias contra o fechamento e a nucleação;
- Compreender os impactos das políticas públicas no fechamento das escolas do campo e os mecanismos de resistência locais; e
- Propor um plano de formação de professoras e professores focado na resistência e fortalecimento das escolas multisseriadas.

3.3. LÓCUS DA PESQUISA

O município de Serra do Ramalho está situado na região oeste do estado da Bahia, a 819,5 km de distância de Salvador, a capital do estado. Serra do Ramalho está posicionado entre o Rio São Francisco e a serra que carrega seu nome integrando-se à microrregião do Médio São Francisco. Limita-se ao norte com o município de Bom Jesus da Lapa, ao sul com São Desidério e Correntina, a Leste com Paratinga e a oeste com o imenso reservatório da represa de Sobradinho, formado pelo Rio São Francisco.

Imagem 1: Localização do Município de Serra do Ramalho - BA.



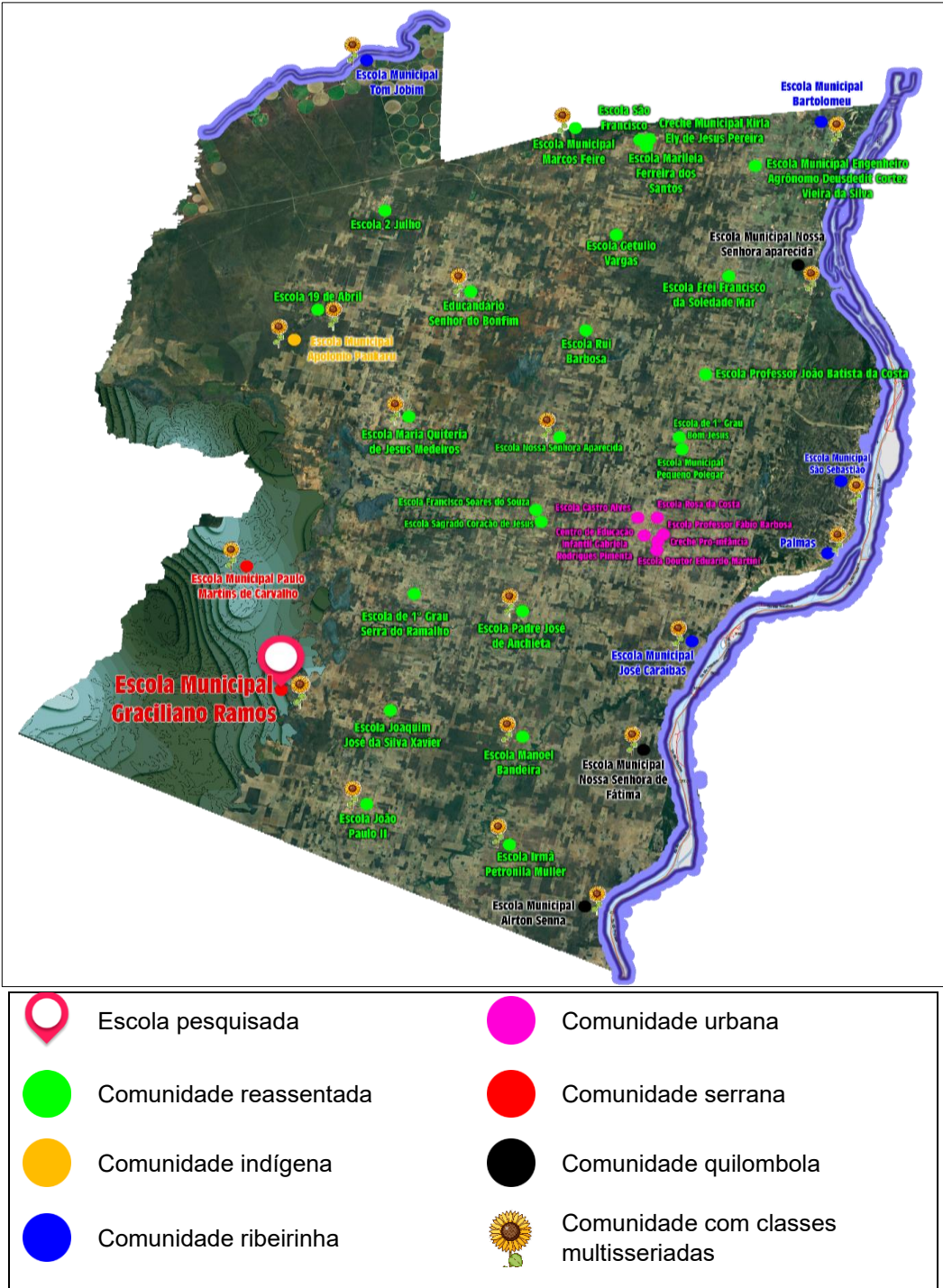
Fonte: Serra do Ramalho (Bahia) – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org)

Os dados iniciais da pesquisa revelaram que o município de Serra do Ramalho - BA adota uma abordagem diferenciada no enfrentamento das políticas predominantes que frequentemente resultam na precarização da educação em áreas rurais. Com 85% de suas escolas localizadas na zona rural, o município demonstrou um compromisso com a valorização da Educação no Campo ao implementar, em 2022, a desnucleação de 13 escolas, além de reativar importantes instituições educacionais.

Entre as escolas reativadas, destaca-se a Escola Serrana, que havia sido fechada em 2018. A reabertura dessa escola representa não apenas uma estratégia para fortalecer a oferta educacional no campo, mas também um marco de resistência contra o processo de nucleação que impacta negativamente as comunidades rurais. Localizada em uma região de difícil acesso, a Escola Serrana desempenha um papel central ao garantir que os estudantes permaneçam em suas comunidades, evitando o desgaste causado por longos deslocamentos até escolas na sede ou em outras localidades. A reativação da Escola Serrana reflete a visão do município de preservar e valorizar as escolas como espaços de formação, identidade e resistência cultural.

Com um total de 41 escolas, sendo 6 na sede e Agrovila 9 e 35 situadas em comunidades rurais.

Imagem 2: Mapa do município de Serra do Ramalho - BA com localização das Agrovilas.



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Serra do Ramalho (2024).

O município de Serra do Ramalho - BA conta com 35 escolas localizadas em comunidades rurais, sendo uma indígena, três quilombolas, cinco ribeirinhas, duas em comunidades serranas e 24 em comunidades de reassentados. Dentre essas 35

escolas, 20 possuem classes multisseriadas. O município possui um total de 571 professoras e professores, dos quais 126 atuam em escolas urbanas e 445 em escolas rurais. Destes últimos, 80 trabalham em classes multisseriadas, enfrentando desafios específicos desse modelo de ensino.

Diante da diversidade socioeconômica e cultural do município, bem como dos desafios enfrentados pelas escolas campesinas com classes multisseriadas, a presente pesquisa teve como objetivo refletir, em parceria com os professoras e professores, sobre as possibilidades de ações voltadas para a promoção da formação docente. O foco voltou-se para desenvolvimento de estratégias que considerem as especificidades das escolas rurais e fortaleçam práticas pedagógicas que valorizem a multisseriação como potencial educativo e social.

3.4. METODOLOGIA

O campo é um espaço de múltiplas dimensões que envolve aspectos sociais, econômicos, políticos, ambientais e culturais. Os contextos do campo são marcados por diversidades e desigualdades que refletem as relações de poder e as formas de resistência dos sujeitos que nele vivem.

Partindo das análises, questionamentos e inquietações que surgiram no Mestrado Profissional em Educação do Campo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (PPGEDUCAMPO/UFRB) durante a realização dos componentes curriculares nos semestres de 2023.1 e 2023.2, nos aprofundamos em diversas disciplinas que nos proporcionaram um espaço rico para reflexão e discussão. No semestre de 2023.1, com as disciplinas Concepções e Princípios da Educação do Campo, Culturas, Sujeitos, Contextos do Campo, Exame de Proficiência em Língua Estrangeira, Formação do Educador do Campo, e Pesquisa em Educação do Campo, exploramos os fundamentos teóricos e práticos da educação em contextos rurais. Essas disciplinas permitiram uma análise crítica das especificidades e potencialidades da Educação do Campo, promovendo um olhar atento às identidades e culturas presentes nesses ambientes e às práticas educacionais a serem implementadas.

No semestre de 2023.2, as disciplinas Desenvolvimento Territorial e Conflitos Sociais no Campo, Didática, Currículo e Avaliação nas Classes Multisseriadas, Políticas Públicas e as Escolas do Campo, Produtos Tecnológicos em Educação do Campo, e Tópicos Especiais em Educação do Campo II nos impulsionaram a discutir as dinâmicas territoriais e sociais que impactam a Educação do Campo, além de refletir sobre práticas pedagógicas eficazes que possam ser aplicadas nesse contexto. Essas disciplinas proporcionaram uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelas escolas do campo, destacando a necessidade de abordagens pedagógicas que respeitem as especificidades culturais e sociais das comunidades campestres. Integrando teorias e práticas educacionais que não apenas melhorem a qualidade do ensino, mas também fortaleçam a resistência das escolas do campo.

Essas experiências acadêmicas instigaram reflexões profundas como os possíveis interlocutores da pesquisa que, constroem conhecimentos a partir das interações entre teoria e prática, em um movimento dialético e transformador. Realizamos dois encontros com os possíveis interlocutores da pesquisa durante o tempo comunidade para partilhar essas reflexões e diálogos, o que nos levou a um novo olhar sobre o tema de pesquisa. Assim, diante das interações e inquietações suscitadas, reconfiguramos o tema da presente pesquisa, buscando compreender de forma mais ampla como essas experiências se traduzem em práticas educativas concretas e transformadoras.

Desse modo, dialogaremos com a Educação do Campo no que se refere à formação de professoras e professores que atuam em classes multisseriadas, compreendendo-a como meio para ressignificar a multisseriação nesse contexto. A pesquisa de caráter qualitativo foi conduzida sob a orientação da pesquisa-ação participativa, inspirada nos trabalhos de autores latino-americanos como Fals Borda, que concebem os participantes como coautores no processo investigativo. Essa abordagem valoriza a voz ativa dos sujeitos, promovendo uma colaboração mais rica e reflexiva entre pesquisador e participantes.

Juntamente à pesquisa bibliográfica, foram realizadas também a pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e a observação participante. A observação participante foi guiada pelos princípios de Carlos Rodrigues Brandão, permitindo uma imersão no cotidiano escolar para compreender as dinâmicas e interações presentes nas escolas multisseriadas. Essa técnica possibilita a escuta ativa e o diálogo como

instrumentos centrais para captar as especificidades das práticas pedagógicas e sociais.

Ao propor um estudo aprofundado sobre as classes multisseriadas, foi necessário compreender como a formação docente pode contribuir na sua ressignificação, estando vinculada à existência e resistência da escola do campo. Essa ação insere-se no processo de fortalecimento da luta contra o fechamento e nucleação dessas escolas, uma vez que as classes multisseriadas são apontadas continuamente como desculpa para retirar os estudantes de suas comunidades de origem e levá-los para escolas distantes de suas casas.

Para o desenvolvimento da discussão proposta pela presente pesquisa, foram assumidos os princípios da abordagem qualitativa, visto que a necessidade de adentrar 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). Partindo dessa compreensão, a formação de educadoras e educadores do campo contribui para o reconhecimento da escola como *lôcus* de fortalecimento das lutas dos camponeses por uma educação de qualidade socialmente referenciada e pelo reconhecimento de sua identidade.

Com base na Pesquisa-Ação Participativa e na observação participante, esta pesquisa visou transformar práticas educacionais, permitindo que professoras e professores, gestores e demais interlocutores construíssem estratégias concretas e reflexivas para o fortalecimento na resistência contra o fechamento e nucleação das escolas do campo.

Essa abordagem metodológica buscou consolidar as escolas do campo como espaços de formação política e emancipatória, permitindo que as comunidades rurais reconheçam seu papel ativo na construção de um projeto educacional que respeite suas especificidades e potencialize suas culturas e saberes locais.

3.4.1. Procedimentos Metodológicos

Para tanto, a pesquisa concretizando-se como do tipo Pesquisa-Ação Participativa, figurou-se como uma pesquisa de cunho social embasada nas experiências dos participantes, sendo concebida, gestada e concretizada no sentido

de estabelecer uma relação com uma ação ou uma solução de um problema coletivo no qual pesquisador(a) e participantes estão inseridos. Como destaca Fals Borda (2009, p. 279), "[...] na pesquisa-ação é fundamental conhecer e valorizar o papel que desempenham a sabedoria popular, o senso comum e a cultura do povo, para obter e criar conhecimentos científicos, por um lado". Essa abordagem valoriza a interação entre pesquisador(a) e participantes, promovendo mudanças concretas e reflexões coletivas sobre práticas pedagógicas.

Inspirada nos trabalhos de autores latino-americanos, como Fals Borda, essa abordagem enfatiza a valorização dos sujeitos como coautores no processo investigativo, promovendo uma reflexão coletiva sobre a prática educativa. Essa perspectiva assegura que os participantes contribuam ativamente para a construção das soluções investigadas.

Dessas atividades — viagens em grupo e reuniões — emergiu uma informação valiosa para os objetivos de mobilização popular na região, que só poderia ser obtida de forma coletiva e através da troca oral. Essa dimensão grupal e oral do trabalho de pesquisa, associada à sua utilidade comunitária imediata, confere à Pesquisa-Ação Participativa duas características especiais que a diferenciam de outros métodos: a coletividade e a informalidade. Ao incorporar ao desenho da pesquisa social um conhecimento valorizado, fruto das experiências socializadas do povo e com o povo, a Pesquisa-Ação Participativa reafirma seu compromisso com a transformação coletiva (Fals Borda, 1985, p. 37).

A designação “pesquisadora-participante”, inspirada por Fals Borda (1999, p. 59), destaca uma relação que não se fundamenta em hierarquias ou na objetificação dos sujeitos da pesquisa. Trata-se de um processo que privilegia a colaboração e o compartilhamento no ato investigativo, em que a pesquisa é realizada de forma conjunta, lado a lado com os participantes. Essa abordagem pode ser entendida como uma caminhada coletiva, caracterizando-se como uma “pesquisa em movimento”. A Pesquisa-Ação Participativa pode ser vista como uma metodologia intrinsecamente ético-política, pois está comprometida com o cuidado dos participantes, com suas necessidades e com a busca por transformações sociais que emergem das condições concretas de vida. Esse caráter ético-político se revela nas interações diárias e nos encontros vividos ao longo do processo, imprimindo marcas nas histórias e trajetórias de todos os envolvidos.

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa incluem: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, entrevistas semiestruturadas e observação participante, destacando-se a complementaridade entre eles. A pesquisa bibliográfica

forneceu a base teórica e conceitual necessária para embasar a análise dos dados, enquanto a pesquisa documental possibilitou a análise de documentos oficiais e registros históricos relevantes. As entrevistas semiestruturadas, apoiadas por roteiros que foram incluídos como apêndices neste trabalho, permitiram captar as perspectivas e experiências dos participantes. A observação participante, fundamentada nos princípios de Carlos Rodrigues Brandão, facilitou a imersão no contexto investigado, proporcionando uma compreensão detalhada das dinâmicas, práticas cotidianas e manifestações culturais nas escolas multisseriadas. Essa abordagem promoveu uma escuta ativa e um diálogo contínuo entre pesquisador e participantes.

Como técnicas para a coleta e produção de dados, a pesquisa utilizou observação direta, entrevistas semiestruturadas e análise dos documentos escolares. A observação foi estruturada, seguindo um roteiro elaborado previamente de acordo com os objetivos do trabalho. 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.”

A observação estruturada permitiu a coleta sistemática de dados por meio da imersão da pesquisadora no ambiente escolar. Essa técnica envolveu a elaboração de um roteiro detalhado que orientou a observação sobre os aspectos específicos a serem investigados. A utilização de um roteiro pré-definido garantiu que todos os elementos relevantes fossem considerados, minimizando vieses reducionistas e aumentando a consistência dos dados coletados. Durante a observação, a pesquisadora não apenas registrou o que viu e ouviu, mas também examinou de forma crítica os fatos e fenômenos presentes no contexto escolar. Isso incluiu interações, práticas pedagógicas e manifestações culturais. Assim, o diálogo contínuo com os participantes foi essencial para compreender as dinâmicas sociais e pedagógicas das escolas multisseriadas.

O objetivo foi capturar uma visão holística da realidade escolar, identificando tanto as práticas cotidianas quanto as estratégias de resistência e transformação implementadas pela comunidade escolar. Lakatos e Marconi ressaltam a importância de um olhar atento e criterioso por parte do observador. A observação estruturada exige que o pesquisador mantenha uma postura de neutralidade, evitando interferir nas atividades observadas. A presença do observador deve ser discreta, garantindo que o comportamento natural dos sujeitos da pesquisa seja capturado de forma autêntica e precisa.

No caso das escolas do campo, essa técnica é especialmente valiosa para compreender as especificidades do ensino multisseriado e as estratégias de resistência adotadas contra políticas de fechamento e nucleação. Assim, a observação estruturada, combinada com entrevistas semiestruturadas e análise documental, ofereceu uma abordagem robusta e multidimensional para a coleta e produção de dados. Além de registrar as atividades e interações, a pesquisadora esteve atenta às manifestações culturais e práticas de resistência ocorridas no ambiente escolar. A observação permitiu identificar como os professoras e professores adaptam suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de uma turma multisseriada e como a comunidade escolar se mobiliza para defender a continuidade das escolas do campo.

A triangulação de métodos, observação direta, entrevistas semiestruturadas e análise documental, proporcionou uma visão abrangente e detalhada do fenômeno em estudo, integrando diferentes perspectivas para uma compreensão mais rica e fundamentada. Essa abordagem reforça a articulação entre teoria e prática, alinhando-se à proposta dialógica da Pesquisa-Ação Participativa.

Imagem 3 - A triangulação de métodos



Fonte: De autoria própria

Ao integrar a observação direta com outras técnicas de coleta e produção de dados, a pesquisa não apenas aprofundou o entendimento das dinâmicas escolares e comunitárias, mas também contribuiu significativamente para a valorização da Educação no Campo. Essa metodologia, contribuiu na promoção de uma educação de qualidade, contextualizada e sensível às especificidades culturais e sociais das

comunidades rurais, reafirmando o papel das escolas campesinas como espaços de resistência e transformação social.

Em suma, a Pesquisa-Ação Participativa visa não apenas produzir conhecimento acadêmico, mas também promover transformações práticas e sociais que beneficiem diretamente as comunidades envolvidas. Nesse quadro, o presente estudo almejou contribuir para o fortalecimento das escolas campesinas, valorizando-as como espaços de resistência e emancipação.

A realização da entrevista semiestruturada, possibilitou à investigadora construir um entendimento mais profundo do fato estudado e permitiu uma análise mais detalhada do fenômeno pesquisado. 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 análise documental serviu como complemento às informações obtidas a partir da entrevista e da observação. Segundo Neves (1996, p. 3), “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.”

Com este estudo, assumimos o desafio, de forma coletiva com todos os interlocutores da pesquisa, na perspectiva de produzir uma análise profunda sobre as políticas para a Educação do Campo e o entendimento do conceito da educação campesina cunhado no cerne dos movimentos sociais. Durante esse processo, a discussão sobre a formação de professoras e professores de classes multisseriadas foi fundamentada, entendendo a escola campesina para além de um local de trabalho, mas como espaço de formação de sujeitos políticos.

Nessa perspectiva, propomos um plano de formação docente para subsidiar a prática pedagógica das professoras e professores em classes multisseriadas. Ao longo do tempo, as classes multisseriadas têm sido vistas como um prejuízo para a educação dos estudantes; contudo, esta proposta de pesquisa, ao propor um plano de formação como produto educacional, evidencia a potencialidade dessas classes e destaca os aspectos positivos do processo de aprendizagem nelas, promovendo estratégias de resistência contra o fechamento e nucleação das escolas do campo.

3.4.2. Participantes e Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Graciliano Ramos, localizada em Mata Verde comunidade campesina do município de Serra do Ramalho - BA. A escola, que passou pelo processo de fechamento e nucleação em fevereiro de 2018. Os participantes da pesquisa incluem cinco professoras e professores, uma gestora, três especialistas da coordenação técnico-pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e o Secretário de Educação do município de Serra do Ramalho - BA.

A colaboração das professoras e professores, direção, coordenação técnico-pedagógica e do Secretário de Educação foi fundamental para esta pesquisa devido ao seu envolvimento direto e comprometimento com a educação multisseriada nas escolas campesinas. Esses colaboradores são essenciais porque compartilham uma perspectiva prática e experiencial das dificuldades e soluções possíveis para a manutenção e melhoria das escolas multisseriadas. Além disso, sua participação permitiu um aprofundamento nos objetivos específicos da pesquisa, como identificar desafios, contribuir para a ressignificação das classes multisseriadas e compreender os mecanismos que influenciam o fechamento e a nucleação de escolas campesinas.

A Escola Municipal Graciliano Ramos foi selecionada como campo empírico da pesquisa por ser representativa das diversas realidades e desafios enfrentados pelas comunidades campesinas de Serra do Ramalho - BA. Sua escolha se deve à rica história de resistência e adaptação às políticas educacionais, que muitas vezes desconsideram as especificidades do campo. Situada em uma comunidade serrana, a escola exemplifica a diversidade do contexto rural presente no município e destaca a importância de implementar políticas educacionais que atendam às necessidades locais de forma inclusiva e contextualizada.

4. EDUCAÇÃO DO CAMPO, MULTISSERIAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: RESISTÊNCIA E PRÁXIS NA ESCOLA CAMPONESA

Antes de adentrar nos fundamentos teóricos que embasam a Educação do Campo e as estratégias de resistência às políticas de fechamento e nucleação escolar, é fundamental apresentar a trajetória histórica das turmas multisseriadas, destacando como esse formato se consolidou no Brasil e, em especial, no município de Serra do Ramalho - BA. Essa contextualização permite compreender a relevância da multisseriação como prática pedagógica, sua relação com o processo de

colonização e as especificidades do território, elementos que dialogam diretamente com os debates desenvolvidos nos tópicos subsequentes.

A discussão sobre turmas multisseriadas no Brasil tem raízes no início do processo educacional do país, quando os jesuítas reuniam crianças de diversas idades para a instrução religiosa. Esse formato ainda é comum em muitas escolas, onde educandas e educandos de diferentes séries e faixas etárias aprendem juntos, compartilhando o mesmo espaço e tempo pedagógico.

Em Serra do Ramalho - BA, essa abordagem foi reforçada com a criação do Projeto Especial de Colonização de Serra do Ramalho (PEC'SR). Este projeto trouxe centenas de famílias de municípios que tiveram seus territórios inundados pela Barragem de Sobradinho e de outras regiões do país. As primeiras escolas da área eram administradas pela Prefeitura de Bom Jesus da Lapa - BA e estruturadas em turmas multisseriadas, sendo que professoras e professores leigos eram responsáveis por todos os grupos de educandas e educandos, além da manutenção física das escolas. Muitas dessas escolas, localizadas especialmente nas comunidades ribeirinhas do Rio São Francisco, funcionavam nas casas das próprias professoras e professores até que os primeiros prédios escolares fossem construídos em 1997.

Com a conclusão do PEC'SR, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) iniciou a construção de prédios escolares nas agrovilas, começando pela Agrovila 03, em 1976. As primeiras atividades escolares ocorreram em uma cantina improvisada, também em formato multisseriado, atendendo educandas e educandos deslocados pela construção da Barragem de Sobradinho. Essas escolas acolhiam estudantes com idades entre 7 e 15 anos, da 1ª à 4ª série, totalizando aproximadamente 515 matrículas, distribuídas em apenas cinco salas de aula.

Desde então, as escolas com turmas multisseriadas, inicialmente implantadas nas comunidades ribeirinhas do Rio São Francisco, mantiveram-se como parte integrante da organização escolar em Serra do Ramalho - BA. Na década de 1990, apenas as escolas situadas em nove comunidades ribeirinhas e quatro comunidades serranas contavam com turmas multisseriadas. Com o tempo, a estrutura organizacional evoluiu, e atualmente o município possui 20 escolas funcionando com essa modalidade. A partir de 2021, iniciou-se um processo gradual de desnucleação dessas escolas, que vem sendo desenvolvido progressivamente até o presente momento, reafirmando o compromisso com a permanência das escolas no campo e a

garantia do direito à educação de qualidade. O Quadro 01 detalha as comunidades atendidas e as etapas da Educação Básica contempladas por essas escolas.

Quadro 1 - Comunidades com turmas multisseriadas.

	● Educação Infantil ● Educação Infantil/1º ano ● 1º/2º ano ● 1º/2º/3º ano ● 2º/3º ano ● 2º/3º/4º ano ● 3º/4º ano ● 3º/4º/5º ano ● 4º/5º ano ● 1º/2º/3º/4º/5º ano ● 6º/7º ano ● 8º/9º ano											
Comunidade	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓
Agrovila 8							12					
Agrovila 11							16					
Agrovila 14	14		15						18			
Agrovila 17	16								15		16	13
Agrovila 18			19						17			
Agrovila 19	11			09					12		13	11
Agrovila 21			18						15			
Agrovila 22			14				13				21	19
Comunidade Taquari	14									13	05	08
Comunidade da Boa Vista							19					
Comunidade CSB	20										15	14
Comunidade Jenipapo	10			13					08		13	11

Comunidade Quilombola do Pambu	06			18					10		18	12
Comunidade de Campinhos	11		11					09			21	18
Comunidade Quilombola da Água Fria		21					14				10	10
Comunidade Quilombola do Barreiro Grande	10					10					17	12
Comunidade de Palmas	10			16					14		07	13
Comunidade da Mata Verde	3		5					10			09	10
Comunidade da Fechadinha			12									20
Aldeia Vargem Alegre										8		

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Serra do Ramalho - BA, 2024.

4.1. Fundamentos da Educação do Campo e a Luta por Políticas Públicas

A Educação do Campo tal qual conhecemos hoje é fruto de uma longa trajetória de lutas protagonizadas pelos movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Entretanto, ainda se leva para o campo um modelo de escola que em nada contribui para o real crescimento dos povos camponeses. Durante muito tempo, a educação oferecida aos estudantes do campo foi copiada do modelo de educação urbano, revelando 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. Coelho (2011, p. 136) discute que “[...] nas primeiras constituições, [...] as escolas implantadas no campo só contribuíram para reforçar essa imagem. Escolas com pedagogias bancárias, importadas da cidade: currículo, calendário, cartilha e professor”.

Assim, a história mostra que durante muito tempo a escolarização no campo esteve sempre subsumida à necessidade mais imperativa do desenvolvimento do trabalho agrícola. Leite (2002) aponta que a educação para o povo do meio rural sempre foi deixada em segundo lugar na elaboração de ações para esse espaço e pensada conforme a ideologia do “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’” (Leite, 2002, p. 14). Em nossa atualidade, ainda temos escolas que estão no meio rural, mas que não pertencem a esse local, com um planejamento pedagógico que não contempla as especificidades dos estudantes e não percebem e nem consideram a realidade dos sujeitos que vivem no e do campo.

A história das políticas educacionais voltadas para as escolas do campo no Brasil é marcada por desafios e avanços que refletem as demandas e lutas dos movimentos sociais do campo. A Educação no Campo deve ser compreendida a partir de sua especificidade e do contexto socioeconômico e cultural dos povos que ali vivem. Esse entendimento é fundamental para a formulação de políticas públicas que atendam às necessidades específicas dessas populações.

Historicamente, a Educação do Campo foi negligenciada pelas políticas educacionais, com infraestrutura precária, falta de recursos e formação inadequada de professoras e professores. Nos últimos anos, entretanto, tem-se observado um movimento crescente em direção ao reconhecimento das necessidades educativas dos povos do campo, impulsionado pela mobilização social e pela criação de políticas específicas. Conforme destaca Caldart (2002, p. 18), “o povo tem direito a ser educado onde vive; o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Um marco importante nessa trajetória foi o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) em 1997. Este evento reuniu educadoras e educadores de todo o país para discutir a necessidade de uma educação que respeitasse as particularidades do campo, em especial das áreas de reforma agrária, e promovesse a emancipação dos povos do campo. O encontro destacou a urgência de criar políticas educacionais que fossem além das adaptações do modelo urbano, promovendo, em vez disso, uma abordagem educativa integrada ao modo de vida e cultura dos trabalhadores do campo.

Nesse quadro, verifica-se que,

A materialidade da luta por uma Educação do Campo no Brasil expressou-se, num primeiro momento, por meio da Articulação Nacional por uma Educação do Campo (ANEC), que foi constituída em 1997 em decorrência do I ENERA e em função da organização da I Conferência Nacional (Verdério, 2021, p. 74).

Assim, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, foi outro passo crucial na consolidação das políticas educacionais voltadas para o campo. Esta conferência reuniu representantes de movimentos sociais, educadoras e educadores e o governo para discutir e propor diretrizes específicas para a Educação do Campo. Foi um espaço de diálogo e construção coletiva, onde se reafirmou a necessidade de políticas públicas que assegurassem o direito à educação de qualidade para todos os povos do campo.

A II Conferência Nacional, em 2004, consolidou ainda mais as diretrizes traçadas anteriormente e ampliou o debate sobre a Educação no Campo. Este evento foi fundamental para fortalecer a articulação entre diferentes setores sociais e governamentais, garantindo a implementação de políticas que reconhecem e valorizam a diversidade cultural e as especificidades dos povos do campo. Durante a conferência, foram reafirmados compromissos com a formação de educadoras e educadores que atuam nas áreas rurais, o que é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que sejam relevantes e significativas para essas comunidades.

A implementação de programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído em 1998 pela Portaria nº 7, de 20 de abril de 1998, do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, representam importantes marcos na tentativa de garantir uma educação de qualidade no campo.

Assim, de acordo com Verdério (2018), a luta por uma Educação do Campo constitui-se como expressão da articulação

de diversos sujeitos comprometidos com a educação dos povos trabalhadores do campo no Brasil, tendo como elemento central os sujeitos a que se refere como protagonistas na proposição e na realização de uma educação que atenda seus interesses e, estando conectada a processos

educacionais contra-hegemônicos, se coloca na perspectiva da transformação social e da emancipação humana. Assim, a luta por uma Educação do Campo parte da própria diversidade dos sujeitos trabalhadores do campo no Brasil e das práticas e perspectivas educativas forjadas nas lutas sociais de tais sujeitos. A luta por uma Educação do Campo se faz diversa na unidade de classe. Não é homogênea e nem uniforme, mas possui uma materialidade de origem que a identifica e lhe confere unidade (Verdério, 2018, p. 66-67).

Essas iniciativas visam não apenas melhorar a infraestrutura escolar, mas também adaptar o currículo às realidades e culturas dos povos do campo. Como aponta Arroyo (2007, p. 13), "um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar". Um aspecto crucial dessas políticas é a valorização da formação de educadoras e educadores do campo. A formação continuada e específica desses profissionais é essencial para que possam atuar de maneira eficaz e sensível às demandas locais. Arroyo (2007) ressalta a importância de políticas de formação que estejam alinhadas com as realidades e necessidades das educandas e educandos do campo, promovendo uma educação emancipadora e transformadora.

A luta por uma Educação no Campo (Verdério, 2018) também se relaciona com a luta por direitos e pela cidadania. A educação deve ser vista como um direito fundamental que contribui para a emancipação e a autonomia dos povos do campo. Caldart (2004) argumenta que a Educação no Campo deve formar pessoas como "sujeitos de direito", capazes de participar ativamente na construção de um projeto popular de desenvolvimento do país.

Além disso, é essencial que a Educação do Campo incorpore temas que reflitam a vivência e os desafios enfrentados pelas comunidades camponesas. Isso inclui questões como a reforma agrária, a agricultura familiar, a luta pela terra e os direitos dos povos indígenas e quilombolas. Brandão (1995) enfatiza que a educação deve partir dos interesses e das experiências dos próprios educandos, utilizando esses temas como ponto de partida para o processo educativo.

Por fim, é importante destacar que a Educação do Campo deve buscar a integração entre os conhecimentos tradicionais e os saberes científicos, promovendo uma educação que respeite as identidades culturais dos povos do campo ao mesmo tempo em que lhes proporcione acesso aos conhecimentos universais. Essa integração é fundamental para evitar a dicotomia entre campo e cidade e para garantir

uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade socialmente referenciada para todos os brasileiros. Arroyo (2007) conclui que a educação deve ser capaz de transgredir formas de conhecimento oficial, respeitando a diversidade cultural e promovendo a justiça social.

O Encontro Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, realizado entre 28 de fevereiro e 2 de março de 2024 em Salvador, Bahia, representou mais um marco importante na história da Educação do Campo no Brasil. Este evento reuniu 624 participantes de diversas regiões do país para avaliar políticas públicas de educação voltadas para as comunidades rurais, indígenas e ribeirinhas. O encontro teve como foco principal a formação inicial e continuada de professoras e professores, além de discutir os avanços e desafios da educação profissional ofertada pelo PRONERA, que completava 25 anos de existência.

Esse encontro se insere em um contexto histórico que inclui eventos significativos como o I ENERA, realizado em 1997, e as duas Conferências Nacionais por uma Educação do Campo, ocorridas em 1998 e 2004. Cada um desses momentos contribuiu para fortalecer a Educação do Campo como uma prioridade na agenda política nacional, buscando a construção de uma educação que atenda às especificidades e necessidades das populações camponesas.

De acordo com Verdério, Silva e Taffarel (2025, p. 20-21):

Tomado o processo histórico construído coletivamente na luta por uma Educação do Campo que, a partir de 2010 passa a ser estruturado e impulsionado pelo FONEC (FONEC, 2010), é crível pontuar que a formação de professoras e professores do campo tem sido afirmada como uma necessidade e uma reivindicação contínua nas últimas três décadas no Brasil. Para tanto, tendo em conta a inserção desse debate no contexto educacional brasileiro, toma-se por referenciais dois momentos pertinentes ao processo inicial dessa construção e dois que caracterizam a afirmação desse debate em âmbito nacional, sejam eles: a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998), a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo (2004), o II Encontro Nacional das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária (2015) e o Encontro Nacional Educação do Campo, das Águas e das Florestas (2024).

Através dessas iniciativas, a Educação do Campo vem sendo reconhecida como um direito dos povos do campo, das águas e das florestas, promovendo uma formação humana que respeite e valorize as culturas e modos de vida tradicionais. É essencial que a Educação do Campo continue a se desenvolver, contribuindo para a

emancipação e o desenvolvimento sustentável dessas comunidades, reivindicações essas nas quais a necessidade de formação de professoras e professores do campo é reiteradamente afirmada.

4.2. Multisseriação como Prática Pedagógica

A multisseriação pode ser vista tanto como um problema a ser resolvido quanto como uma oportunidade para construir um ambiente educativo mais inclusivo e diversificado. Inspirados por Caldart (2004) em seu trabalho "Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que escola", as classes multisseriadas podem ser entendidas como oportunidades valiosas para a adoção de práticas pedagógicas inovadoras, que favoreçam o ensino inclusivo, colaborativo e personalizado.

Tradicionalmente, as classes multisseriadas são vistas como uma solução pragmática para a falta de recursos e infraestrutura em áreas rurais e comunidades pequenas. No entanto, essa visão pode ser transformada, reconhecendo-as como um espaço potente para a inovação pedagógica. Em vez de serem percebidas apenas como desafios logísticos, as classes multisseriadas podem ser entendidas como laboratórios vivos para a prática de uma educação integral, onde a diversidade é celebrada e potencializada como um importante elemento pedagógico constituinte da realidade e concretude da escola do campo.

A multisseriação permite repensar o próprio conceito de educação. Ao contrário de um modelo padronizado e linear, ela incentiva uma abordagem mais holística e flexível. Essa dinâmica exige que educadoras e educadores adotem uma visão mais ampla e integrada do processo educativo, focando não apenas na transmissão de conteúdos, mas no desenvolvimento integral do(a) estudante. Como Paulo Freire enfatiza, "A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo" (Freire, 2005, p. 87). Essa perspectiva ressalta a importância de uma abordagem educacional que valorize o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

Nas classes multisseriadas, a heterogeneidade pode fomentar uma aprendizagem interativa. Estudantes de diferentes idades e níveis de conhecimento podem trabalhar juntos em projetos colaborativos, onde os mais velhos atuam como "mentores" dos mais novos. Essa interação promove não só solidariedade e respeito

mútuo, mas também o reforço do conhecimento, já que ensinar é uma forma poderosa de aprender. A implementação de projetos interdisciplinares pode integrar diferentes disciplinas e competências, permitindo que estudantes explorem temas de diversas perspectivas e aprofundem seu entendimento.

Assim, a multisseriação demanda a personalização do ensino. Professoras e professores podem adotar estratégias que atendam às necessidades individuais de cada estudante, desenvolvendo atividades que respeitem diferentes ritmos de aprendizagem. A flexibilização do currículo permite que cada estudante avance conforme suas capacidades e interesses, promovendo uma aprendizagem mais significativa. A criação de planos de estudo personalizados, com metas específicas e atividades adequadas ao nível de desenvolvimento e interesses de cada estudante, é essencial. Ferramentas como roteiros de estudo, portfólios e contratos de aprendizagem podem estruturar e acompanhar o progresso individual de cada estudante, como do coletivo da turma.

Estar em uma classe multisseriada incentiva estudantes a desenvolverem habilidades de autogestão e responsabilidade. Eles são frequentemente encorajados a trabalhar de forma independente, planejar suas atividades e acompanhar seu próprio progresso. Isso não só aumenta a autonomia dos estudantes, mas também os prepara para a vida fora da escola, onde a autossuficiência é crucial. Diários de aprendizagem, onde estudantes registram suas metas, atividades realizadas e reflexões sobre seu progresso, não apenas ajudam na organização, mas também fornecem ao(a) professor(a) uma ferramenta valiosa para monitorar o desenvolvimento de cada estudante e ajustar estratégias de ensino conforme necessário.

As classes multisseriadas, especialmente em contextos rurais, podem se beneficiar da integração com a comunidade local. O conhecimento adquirido na escola pode ser contextualizado e relacionado às práticas e saberes comunitários, tornando o aprendizado mais relevante e aplicável à vida dos estudantes. Projetos comunitários, onde os estudantes investigam e documentam a história local, práticas agrícolas ou artesanais, envolvendo-se diretamente com membros da comunidade, podem enriquecer a experiência educativa e fortalecer os laços entre escola e comunidade. Essa integração pode incluir visitas a sítios históricos, entrevistas com anciãos da comunidade e participação em eventos culturais locais.

Desse modo, a abordagem das classes multisseriadas permite uma visão mais ampla do desenvolvimento integral do(a) estudante, considerando não apenas os aspectos cognitivos, mas também os emocionais, sociais e culturais. Ao trabalhar em um ambiente diversificado, os estudantes aprendem a lidar com diferenças, a desenvolver empatia e a construir relações de respeito e cooperação. Programas de educação emocional e social que incluam atividades de desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como resolução de conflitos, comunicação efetiva e trabalho em equipe, são essenciais para a formação de cidadãos conscientes e engajados socialmente. Segundo Vygotsky (1989), o aprendizado ocorre por meio da interação social, sendo o desenvolvimento do sujeito resultado direto de suas relações com o mundo e com as pessoas ao seu redor. Assim, o autor destaca a importância fundamental do contexto social no processo educativo.

Nessa perspectiva, as classes multisseriadas possibilitam uma reavaliação e um redimensionamento das práticas pedagógicas tradicionais, promovendo uma abordagem mais inclusiva e personalizada. Ao transformar desafios em oportunidades, é possível construir um ambiente educativo onde a diversidade é vista como um recurso valioso. Implementar essas novas práticas exige das educadoras e educadores flexibilidade, criatividade e um profundo compromisso com a educação integral dos estudantes. Ao acolher a diversidade e promover a colaboração, as classes multisseriadas podem se tornar uma possibilidade de inovação pedagógica, capaz de atender às necessidades individuais e coletivas dos estudantes e preparar cidadãos mais autônomos e engajados socialmente. Nesse sentido, a multisseriação não deve ser encarada como uma limitação, mas como uma rica oportunidade para repensar e reinventar a educação, tornando-a mais democrática, inclusiva e conectada com a realidade dos estudantes e suas comunidades.

Um dos principais desafios identificados por Caldart (2002) é a diversidade de níveis de aprendizagem presentes em uma mesma sala de aula. Professoras e professores enfrentam a complexa tarefa de ensinar estudantes de diferentes idades e estágios de desenvolvimento cognitivo simultaneamente. Essa diversidade exige um planejamento minucioso e uma organização do tempo de ensino que considerem as necessidades de todos os estudantes, permitindo que cada um desenvolva suas habilidades e conhecimentos no seu próprio ritmo. Outro desafio significativo é a limitação de recursos didáticos adequados para atender essa diversidade. Muitas vezes, as escolas não dispõem de materiais suficientes ou específicos para diferentes

faixas etárias, o que pode dificultar a prática pedagógica. Além disso, a avaliação do progresso dos estudantes em classes multisseriadas deve ser adaptada para refletir as diferentes etapas de aprendizagem, o que demanda do(a) professor(a) uma capacidade de observação e registro criteriosa.

Apesar dos desafios, diversas possibilidades emergem das classes multisseriadas. Uma delas é a oportunidade para a aprendizagem colaborativa. Em um ambiente onde estudantes de diferentes idades convivem, os mais velhos podem atuar como “tutores” dos mais novos, promovendo uma cultura de solidariedade e reforçando o próprio aprendizado ao ensinar. Outra possibilidade é o ensino personalizado. A necessidade de atender a diversos níveis de aprendizagem pode levar à criação de rotinas de ensino mais individualizadas, onde o(a) professor(a) desenvolve atividades específicas para diferentes grupos de estudantes, atendendo às necessidades e ritmos de cada um. Isso promove um aprendizado mais focado e efetivo, conectando as necessidades individuais ao trabalho coletivo.

Caldart (2002) também destaca o potencial das classes multisseriadas para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes. Em um ambiente como o caracterizado nas classes multisseriadas, onde estes são frequentemente encorajados a trabalhar de forma independente e a gerenciar suas próprias atividades, eles desenvolvem habilidades importantes de autodisciplina e responsabilidade. Além disso, as classes multisseriadas oferecem um ambiente de aprendizagem rico e diversificado. A interação entre estudantes de diferentes idades e níveis de conhecimento pode enriquecer o processo educativo, trazendo múltiplas perspectivas e experiências para a sala de aula. Isso pode ser explorado através de projetos interdisciplinares e atividades que integrem diversas áreas do conhecimento, tornando o aprendizado mais significativo e contextualizado.

De modo geral, tais apontamentos sobre as práticas pedagógicas em classes multisseriadas nos convidam a enxergar além dos desafios imediatos e a reconhecer as ricas possibilidades que esse modelo pode oferecer. Implementar práticas pedagógicas eficazes em classes multisseriadas exige das educadoras e dos educadores maior flexibilidade, criatividade e um profundo compromisso com a educação integral das estudantes e dos estudantes. Ao acolher a diversidade como um recurso, e não como um obstáculo, é possível construir um ambiente educativo mais inclusivo, colaborativo e capaz de atender às necessidades individuais e coletivas.

Nesse mesmo horizonte, é importante destacar que essas práticas se inserem no campo mais amplo da Educação do Campo, que ocupa lugar de grande relevância nas políticas educacionais brasileiras, sobretudo considerando as especificidades e os desafios enfrentados pelas comunidades campesinas. Nesse contexto, o estudo de Salomão Hage sobre a multisseriação torna-se fundamental na busca por estratégias que respondam à diversidade de estudantes que vivem em áreas rurais. A multisseriação, realidade comum nas escolas do campo, não apenas reflete a escassez de recursos, mas também apresenta uma oportunidade para repensar as metodologias pedagógicas e o papel das educadoras e dos educadores nesse cenário.

A multisseriação, que se refere à prática de reunir em uma mesma sala de aula estudantes de diferentes séries e idades, é uma característica comum nas escolas do campo, onde muitas vezes há escassez de recursos e profissionais qualificados. Hage (2014, p. 45) aponta que "a multisseriação não é apenas uma estratégia de ensino, mas uma forma de responder à realidade das escolas rurais, onde a escassez de alunos e professores torna essa prática necessária". Essa configuração desafia os educadoras e educadores a desenvolver metodologias que contemplem as diversas faixas etárias e os diferentes níveis de aprendizado, promovendo uma educação que respeite e valorize as singularidades de cada estudante.

Ademais, um dos principais objetivos da Educação do Campo é a valorização da cultura local e a promoção do desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, segundo Hage (2014, p. 50), "a educação do campo deve estar atenta às especificidades das comunidades, promovendo uma formação que articule a teoria à prática, considerando o contexto social e econômico em que os alunos estão inseridos". Essa abordagem é fundamental para que os estudantes possam se reconhecer como sujeitos ativos de suas realidades, desenvolvendo uma consciência crítica e autônoma.

Nesse contexto, a formação de professoras e professores que atuam na Educação do Campo se torna um aspecto crucial para a melhoria da qualidade do ensino. Hage (2014, p. 58) enfatiza que "a formação continuada e contextualizada dos educadoras e educadores é essencial para que possam lidar com as especificidades da multisseriação e com as realidades das comunidades rurais". Essa formação deve ir além de uma abordagem técnica, incorporando as vivências e experiências locais,

o que possibilita a construção de uma prática pedagógica mais significativa, engajada e comprometida com a formação humana integral dos sujeitos do campo.

Por fim, é importante que as políticas educacionais garantam condições adequadas para a implementação de práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes do campo. Hage (2014, p. 55) destaca que "é essencial que as políticas públicas contemplem a formação continuada dos professores e a infraestrutura das escolas, permitindo um ambiente propício ao aprendizado". Somente assim será possível romper com a lógica da desigualdade que historicamente marginaliza as populações rurais e limita seu acesso a uma educação de qualidade.

Dessa forma, a Educação do Campo, no contexto da multisseriação e de práticas pedagógicas inclusivas, deve ser um espaço de construção de saberes e fortalecimento da identidade local. Ao valorizar as experiências e a cultura dos estudantes, é possível promover um processo educativo que contribua para a formação de cidadãos críticos e comprometidos com o desenvolvimento de suas comunidades.

Assim sendo, a Educação do Campo também se faz resistência e transformação, partindo da compreensão de que o ambiente escolar vai além do simples repasse de conhecimentos técnicos e científicos. E, para além disso, a escola necessita se posicionar como um espaço de resistência às políticas de fechamento e nucleação das escolas campesinas, especialmente em contextos rurais como o de Serra do Ramalho, na Bahia.

Nesse contexto, a formação de professoras e professores do campo de modo geral, conforme destacado por Verdério, Silva e Taffarel (2025), e mais especificamente para atuar em classes multisseriadas, como sugere o presente trabalho, é fundamental, pois qualifica os educadoras e educadores para lidar com as especificidades com vistas a promover uma educação de qualidade socialmente referenciada, mesmo em condições adversas.

A resignificação das classes multisseriadas, portanto, passa pela compreensão dos desafios enfrentados pelas professoras e professores e pela implementação de estratégias formativas que valorizem a diversidade e a especificidade da Educação do Campo. Isso implica na construção de um plano de formação que contemple as peculiaridades desse contexto e que busque superar as dificuldades inerentes à prática docente.

Em suma, a escola como espaço de resistência e transformação se concretiza na medida em que promove uma educação integral, humanizadora e inclusiva. Ela deve ser um lugar onde se constrói a cidadania, se promove a justiça social e se prepara os sujeitos para atuarem de forma crítica e consciente na sociedade. Ao ressignificar seu papel e suas práticas, a escola do campo, também no contexto da multisseriação, contribui para a formação de uma nova geração de cidadãos, capazes de transformar a realidade em que vivem e de construir um futuro mais justo e solidário.

4.3. Formação Docente no Campo: desafios e potencialidades

A formação de professoras e professores no âmbito da Educação do Campo exige um referencial teórico que reconheça e valorize as especificidades das comunidades campesinas, das suas culturas e das realidades educacionais presentes em contextos multisseriados. É imprescindível discutir a formação inicial e continuada dos educadoras e educadores que atuam nesses espaços, garantindo que suas práticas pedagógicas sejam fundamentadas em uma concepção de educação integral e contextualizada.

De acordo com Verdério *et al.* (2024), a partir da construção histórica da luta por uma Educação do Campo no Brasil, tem-se como elementos basilares da formação de professoras e professores do campo:

"[...] um perfil profissional com atuação orgânica que os processos educativos nesses territórios têm exigido e que passam a delinear a formação de tais sujeitos. As demandas e lutas por infraestrutura, por condições de acesso e permanência trazem para esses sujeitos – professoras e professores do campo – a possibilidade de vivenciar processos nos quais assumam responsabilidades que determinam a própria manutenção e existência dessas escolas, bem como sua capacidade de leitura crítica da realidade em que se inserem, incidindo assim na sua formação. O compromisso com a comunidade e com os estudantes, a participação nos movimentos e organizações sociais do campo são elementos que culminam num processo no qual professoras e professores assumem o protagonismo de sua formação e trabalho docente. [...]" (Verdério et al., 2024, p. 24).

Assim, a formação de educadoras e educadores do campo deve ser entendida como um processo contínuo, que articula a vivência local das professoras e professores com as demandas pedagógicas, sociais e culturais da comunidade.

Nesse sentido, a formação precisa superar a perspectiva tecnicista e fragmentada, buscando promover a emancipação das educandas e educandos e o fortalecimento das identidades do campo. É necessário desenvolver competências que permitam aos(as) professoras e professores trabalhar de maneira integrada, respeitando a diversidade étnica e os diferentes níveis de aprendizado presentes nas classes multisseriadas.

Programas como a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), o Saberes da Terra, o Escola Ativa (em suas versões anteriores) e seu redimensionamento para o Programa Escola da Terra, representam avanços significativos na formação de professores para a Educação do Campo. Estes programas qualificam os educadoras e educadores para atuar com competência e sensibilidade diante dos desafios específicos das escolas rurais, integrando teoria e prática, promovendo o diálogo entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos tradicionais, e fortalecendo a conexão entre as escolas e as comunidades.

Dessa forma, ao pensar na formação docente para o campo, é essencial considerar um modelo educacional que esteja alinhado às realidades das comunidades e que reconheça a importância de uma educação voltada para o desenvolvimento sustentável, a valorização da cultura local e a luta pela permanência das escolas nas comunidades camponesas. A formação inicial e continuada das professoras e professores deve proporcionar subsídios para que educadoras e educadores atuem como agentes transformadores, contribuindo para a construção de um modelo de educação comprometido com a justiça social e o respeito às diversidades do campo.

A formação de professoras e professores para atuar nas escolas do campo é um tema que requer grandes reflexões, principalmente no que tange à concepção de cursos e formações que habilitem esses profissionais a atuar segundo as especificidades da Educação do Campo. É necessário analisar quais são os cursos de formação de professoras e professores e o que eles pretendem, considerando que esse processo envolve uma ampla rede de conhecimentos e a construção de práticas pedagógicas de acordo com o contexto e as demandas dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, a formação de educadoras e educadores das escolas camponesas abarca elementos como 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, conhecimento das particularidades e fazeres dos povos do campo e valorização dos saberes construídos nesse espaço. Nóvoa (1992, p. 13) coloca que “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça às professoras e professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”.

Assim, a formação docente perpassa “pelo desenvolvimento de uma nova cultura profissional das professoras e 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 professoras e professores; uma formação rica em sentidos e intimamente ligada às experiências docentes e às especificidades da Educação do Campo e de seus sujeitos. Nesse cenário, a proposta educacional que se objetiva para as escolas do campo é pautada numa práxis educacional que contribua com a emancipação das educandas e educandos do campo. Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 225), ao refletirem sobre o projeto de formação de educadoras e educadores do campo, apontam 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”.

No Brasil, o Programa Escola da Terra, redimensionamento do Escola Ativa, destaca-se como uma política pública do Ministério da Educação voltada para a formação de professoras e professores em contextos rurais, atendendo especificamente escolas multisseriadas. Conforme relatado no Dicionário da Educação do Campo (Caldart et al., 2012) e nas Notas Técnicas do FONEC, o Escola da Terra valoriza os saberes locais, promove a autonomia dos estudantes e fortalece o vínculo entre escola e comunidade, buscando superar os desafios estruturais que ainda limitam muitas escolas do campo. Dados recentes mostram a experiência da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) na operacionalização do Escola da Terra, formando centenas de professoras e professores entre 2023 e 2025, vinculados a dezenas de municípios e territórios de identidade na Bahia.

No âmbito da formação de professoras e professores de classes multisseriadas, a fim de melhorar os recursos pedagógicos e capacitar as professoras e professores, em 1997, o Programa Escola Ativa foi criado (Ministério da Educação, 2006, 2010) e teve como uma das maiores influências o Programa Escuela Nueva, formulado na Colômbia (Lazaretti; França, 2020, p. 2). No Brasil, inicialmente, o

Escola Ativa atendeu apenas a Região Nordeste, sendo que a partir de 2008 passou por uma expansão e contemplou, até 2010, 3.326 municípios das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Caldart (2002), ao discutir a formação de educadoras e educadores do campo, destaca a necessidade de uma educação que vá além da simples adaptação de métodos e recursos pedagógicos. Segundo ela, é fundamental uma formação que considere a realidade socioeconômica e cultural dos sujeitos do campo, valorizando seus saberes e promovendo a autonomia e a cidadania (Caldart, 2002, p. 36). A autora argumenta que a formação de educadoras e educadores deve ser integral e contextualizada, promovendo uma educação que dialogue com as especificidades do meio rural e que contribua para a transformação social (Caldart, 2002, p. 42).

Quando analisamos o Escola Ativa sob a perspectiva de Caldart, algumas questões emergem. Embora o programa, inspirado no Escuela Nueva, tenha buscado adaptar uma metodologia que promovesse a autonomia das educandas e educandos e uma maior interação entre escola e comunidade, é necessário questionar até que ponto essa adaptação considerou as particularidades do contexto brasileiro e as demandas específicas das comunidades rurais. Essa reflexão leva a considerar se o programa conseguiu realmente incorporar as necessidades e os saberes das comunidades do campo.

Além disso, embora o Escola Ativa tenha representado um avanço ao promover processos formativos voltados à atuação docente e à melhoria dos recursos pedagógicos, as ponderações de Caldart sugerem que a formação dessas educadoras e educadores não deve se limitar a técnicas e métodos de ensino. É crucial desenvolver uma compreensão crítica das condições de vida e trabalho dos sujeitos do campo, bem como uma educação que valorize e potencialize os conhecimentos tradicionais e as práticas comunitárias (Caldart, 2002, p. 48). Portanto, a formação de educadoras e educadores necessita ser entendida como um processo amplo e contínuo, que inclua a valorização dos contextos culturais e sociais das educandas e educandos.

O Escola Ativa também enfrentou desafios relacionados à infraestrutura e à continuidade de políticas públicas. Muitas escolas do campo ainda carecem de recursos básicos, como transporte, materiais didáticos e infraestrutura adequada, o que limita a efetividade de programas como o Escola Ativa. A expansão do programa revelou dificuldades em adaptar o modelo do Escuela Nueva para a realidade

brasileira, que possui grande diversidade cultural e geográfica. Essas questões estruturais precisam ser consideradas ao avaliar o impacto e a eficácia do programa.

Portanto, ao refletirmos sobre a formação de educadoras e educadores do campo, é imprescindível considerar as indicações de Roseli Caldart e outros estudiosos que defendem uma abordagem mais ampla e contextualizada. Programas como o Escola Ativa podem ser complementares, mas não substituem a necessidade de uma formação integral e crítica das educadoras e educadores, capaz de enfrentar os desafios estruturais e promover uma educação verdadeiramente transformadora para as comunidades camponesas. Assim, é fundamental que as políticas de formação de professoras e professores do campo sejam abrangentes, contínuas e focadas na realidade dos sujeitos que vivem e trabalham nessas áreas.

A reflexão sobre o Escola Ativa nos leva a considerar também o redimensionamento desse programa para o Escola da Terra, uma demanda concreta expressa na Nota Técnica do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). A Nota Técnica do FONEC ressalta a necessidade de uma política pública que realmente atenda às especificidades das escolas rurais, indo além das adaptações metodológicas do Escola Ativa. Ela enfatiza a importância de valorizar os saberes locais, promover a autonomia das educandas e educandos e fortalecer a relação entre escola e comunidade, apontando para a necessidade de uma formação continuada e contextualizada das educadoras e educadores do campo (FONEC, 2013, p. 5).

Conforme descrito no verbete sobre o Escola Ativa (Caldart et al., 2012) no *Dicionário da Educação do Campo*, o redimensionamento para a Escola da Terra busca atender de forma mais eficaz às necessidades educacionais das comunidades rurais, promovendo uma educação mais alinhada com suas realidades e demandas específicas. A Escola da Terra incorpora uma perspectiva mais crítica e contextualizada, alinhando-se melhor com as propostas defendidas por estudiosas e estudiosos como Roseli Caldart. Ela reconhece a importância de valorizar os saberes locais, promover a autonomia das educandas e educandos e fortalecer a relação entre escola e comunidade (Caldart et al., 2012, p. 127). Além disso, a Escola da Terra busca enfrentar de maneira mais direta os desafios estruturais das escolas do campo, promovendo uma formação continuada de educadoras e educadores que seja verdadeiramente transformadora.

Diante disso, a formação de educadoras e educadores do campo deve ser entendida como um processo contínuo, que articula a vivência local das professoras

e professores com as demandas pedagógicas, sociais e culturais da comunidade. Nesse sentido, a formação necessita superar a perspectiva tecnicista e fragmentada, buscando promover a emancipação das educandas e educandos e o fortalecimento das identidades do campo. É necessário desenvolver competências que permitam às professoras e professores trabalhar de maneira integrada, respeitando a diversidade étnica e os diferentes níveis de aprendizado presentes nas classes multisseriadas.

Nesse contexto, a Escola da Terra se destaca como uma importante política pública voltada para a formação de professoras e professores que atuam em escolas multisseriadas. Criada para atender às demandas específicas das comunidades rurais, o programa busca superar as limitações de iniciativas anteriores, como o Escola Ativa, ao oferecer uma formação continuada mais robusta e alinhada às realidades locais. A Escola da Terra integra teoria e prática, promove o diálogo entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos tradicionais, fortalecendo a conexão entre as escolas e as comunidades.

O programa enfatiza a formação de professoras e professores como agentes de transformação social, capacitando-os para atuar com sensibilidade e competência diante dos desafios das escolas rurais. Valoriza os saberes locais e incentiva práticas pedagógicas que dialoguem com a vivência das educandas e educandos, promovendo a construção de um currículo contextualizado e significativo. Além disso, a Escola da Terra fortalece o vínculo entre escola e comunidade, destacando-se como uma resposta às políticas de fechamento e nucleação das escolas rurais.

Ao focar na formação continuada, a Escola da Terra oferece ferramentas para que as professoras e professores desenvolvam estratégias pedagógicas inovadoras e práticas educativas interdisciplinares, conectadas com o cotidiano das comunidades. O programa também aborda os desafios estruturais enfrentados pelas escolas rurais, como a falta de recursos e a precariedade de infraestrutura, ao propor soluções integradas que envolvem educadoras e educadores, gestoras e gestores, e a comunidade local.

Além disso, a Escola da Terra promove a autonomia pedagógica nas escolas multisseriadas, permitindo que as professoras e professores adaptem suas práticas às necessidades específicas das educandas e educandos. Projetos de aprendizagem contextualizados, que conectam os conhecimentos formais com as práticas e saberes locais, fortalecem o vínculo entre escola e comunidade, promovendo uma educação que valorize a diversidade e a identidade cultural do campo.

A implementação da Escola da Terra representa um avanço significativo na formação de professoras e professores do campo, especialmente por considerar as especificidades das comunidades rurais e os desafios enfrentados por suas educadoras e educadores. O programa reflete a importância de políticas públicas que reconheçam a singularidade das escolas do campo e promovam uma educação inclusiva e transformadora.

No contexto da Bahia, o Programa Escola da Terra foi primeiramente efetivado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com ações realizadas em quatro edições, entre os anos de 2014 e 2018. Conforme aponta Santos (2023):

"[...] nas quatro versões da Ação Escola da Terra na Bahia foram contemplados: 13 territórios, 65 municípios, organizados em 15 polos, e 2.063 professores. Considerando a demanda inicial de professores inscritos (12.631), o atendimento nas quatro versões representa 16,34% do total. Na versão I (2014-2015) foram atendidos 642 professores; versão II (2015-2016), 755; versão III (2016-2017), 320; e versão IV (2017-2018), 346."

Atualmente, o Programa Escola da Terra na Bahia tem se concretizado por meio da articulação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que, de acordo com Verdério e Silva (2024), foi efetivado inicialmente em 2023. Nesse quadro,

"[...] a proposição do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra na UFRB edição 2023 e o delineamento dos horizontes de sua realização, a concretização do processo formativo anunciado e aprofundado em suas bases fundamentais, coloca-se no âmbito do desafio de seguir na tarefa de resistir e semear uma educação que cumpra com seu papel emancipatório por meio e na práxis dos sujeitos."

Assim, tomar o Programa Escola da Terra na UFRB como ação concreta na formação continuada de professoras e professores do campo na Bahia, estando conectada à luta por uma Educação do Campo no Brasil, permite afirmar e avançar no aprofundamento do marco normativo e da política pública de Educação do Campo, bem como na sua concretização nos territórios e no fazer das escolas (Verdério; Silva, 2024, p. 1208-1209).

Conforme dados registrados por Verdério (2025, p. 10), a primeira edição do Programa Escola da Terra na UFRB, efetivada por meio do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra na UFRB, realizado entre 2023 e 2024, contemplou: "a formação de 276 professores que registraram frequência compatível

à certificação nas atividades desenvolvidas e que se vinculam a 71 municípios de 13 estados."

No contexto da Bahia, "A Turma 1 – Professoras e Professores do Vale do Jiquiriçá: Laje e Mutuípe" foi composta por 95 professoras e professores dos municípios de Laje e Mutuípe - BA, com 5 módulos formativos e 2 seminários entre 11/2023 e 08/2024 [...] (Verdério, 2025, p. 13). E "A Turma 2 – Professoras e Professores de Assentamentos de Reforma Agrária", que envolveu 67 professoras e professores de outros vinte municípios baianos, teve suas atividades formativas entre 07 e 11/2024, incluindo 2 módulos formativos e um seminário final [...] (Verdério, 2025, p. 14).

Complementando essa política, no município de Serra do Ramalho – BA, a formação continuada tem se estruturado também com apoio de programas como o FORMACAMPO. O Programa de Formação de Educadores do Campo (FORMACAMPO) é uma iniciativa de extensão vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB. Desde 2021, Serra do Ramalho aderiu ao programa, incentivando seus professores a participarem das lives formativas em plena pandemia, quando a mobilização presencial era inviável. Com a retomada dos encontros presenciais, o município passou a integrar Grupos de Trabalho presenciais e online em temas como Diretrizes Municipais da Educação do Campo (DMEC), Matriz Curricular e Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas camponesas. O saldo dessa participação foi a elaboração das Diretrizes Municipais da Educação do Campo, publicadas em 2025, e a estruturação de sua matriz curricular específica.

Apesar de desafios, como a sobrecarga de atividades online, o cansaço docente após a pandemia e a dificuldade de participação de todos os professores, o FORMACAMPO consolidou-se como referência de formação continuada territorializada, voltada à transformação social e à construção de políticas públicas locais.

Por fim, é importante destacar o papel da REdMulti (Rede de Apoio à Educação em Classes Multisseriadas), que surge como articulação de movimentos sociais, universidades públicas e professoras e professores do campo. Essa rede fortalece a produção coletiva de materiais pedagógicos, fomenta espaços de partilha de experiências e incentiva práticas inovadoras alinhadas às realidades multisseriadas. Na Bahia, a REdMulti vem sendo articulada por pesquisadores da UFRB, UNEB e

comunidades escolares, dando suporte às formações locais, como ocorre em Serra do Ramalho.

Assim, a formação docente no campo, para além de cursos pontuais, demanda políticas integradas, redes colaborativas e investimento público, reafirmando o compromisso com uma Educação do Campo pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada, como defendem autores como Caldart, Molina, Arroyo, Nóvoa e Verdério.

Além dos programas federais, como o Escola da Terra, das experiências de extensão como o FORMACAMPO e das articulações em rede, como a REdMulti, é fundamental considerar como essas diretrizes se materializam em ações práticas nos municípios, fortalecendo a autonomia pedagógica e a permanência das escolas do campo.

Como já registrado, a atuação docente nas classes multisseriadas, dada sua heterogeneidade, exige um planejamento cuidadoso e minuciosos para atender a diversidade de aprendizagens e faixa etárias que compõe essas classes.

Com o objetivo de fortalecer o trabalho docente nas classes multisseriadas e evidenciar as potencialidades dessa organização de ensino, o município de Serra do Ramalho - BA oferta um Caderno de Orientação Pedagógica e uma formação continuada para as professoras e professores que atuam nessas classes. Assim, o planejamento das professoras e professores de classes multisseriadas é feito com base no caderno de orientações pedagógicas específico para esse contexto e acontece quinzenalmente nas “Aulas Complementares” (ACs) com os Coordenadores de Polo e mensalmente com a Coordenação da Secretaria de Educação. Os objetos de conhecimento e metodologias são definidos conforme a realidade de cada sala de aula.

O Caderno Pedagógico, utilizado até o momento, foi construído com base nas especificidades da Educação do Campo e das classes multisseriadas e apresenta orientações para o trabalho de forma interdisciplinar e levando em conta os conhecimentos construídos socialmente pelos estudantes do campo.

Em Serra do Ramalho - BA, a formação docente acontece quinzenalmente, sendo uma quinzena com as professoras e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e a outra com as professoras e professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

A formação se inicia com uma mística, a partir de cenário construído com elementos das comunidades das professoras e professores e inerentes a comunidades campesinas, momento de fala das professoras e professores sobre os desafios e conquistas na sala de aula, intervenção da professora formadora, construção coletiva de planejamento e atividades, apresentação dos grupos, avaliação do encontro e encerramento com fala da professora formadora.

Assim, a formação ofertada às professoras e professores que atuam em classes multisseriadas parte da concepção de que ela é um desafio complexo e que requer uma abordagem diferenciada e especializada que vá ao encontro das especificidades dessas classes. Dessa forma, para garantir uma educação de qualidade socialmente referenciada nesses contextos, as professoras e professores precisam de uma formação que aborde tanto aspectos pedagógicos quanto habilidades práticas específicas. Assim, a formação de professoras e professores para atuar em classes multisseriadas, é fundamental para garantir a qualidade do ensino.

Desse modo, a formação ofertada às professoras e professores de classes multisseriadas orienta as docentes a construírem o planejamento considerando aspectos como a gestão da sala de aula, com foco na habilidade de organizar e gerenciar uma sala com estudantes de diferentes idades e séries, mantendo todos engajados e aprendendo; planejamento de aulas que atendam às diversas necessidades e níveis dos estudantes, muitas vezes preparando atividades diferenciadas; metodologias que promovam a participação ativa dos estudantes, como projetos, trabalhos em grupo e aprendizagem por investigação; realização de avaliação diferenciada, para avaliar os estudantes de maneira justa e adequada, considerando suas diferenças de desenvolvimento e aprendizado; e flexibilidade e criatividade, no sentido de adaptar-se a situações inesperadas e criar soluções inovadoras para problemas pedagógicos.

Nesse contexto, investir na formação e no apoio contínuo às professoras e professores que atuam em classes multisseriadas é essencial para garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada, independentemente de sua localização ou contexto socioeconômico. Assim, a formação é elemento importante na atuação docente no sentido de contribuir com a construção de estratégias para desenvolver projetos que envolvam todos os estudantes, permitindo que cada um participe de acordo com seu nível e capacidade, isso passa pela possibilidade de organizar a turma em pequenos grupos, onde os

estudantes mais avançados possam ajudar os colegas, promovendo a aprendizagem colaborativa, para planejar atividades que possam ser realizadas simultaneamente por estudantes de diferentes níveis, com graus de dificuldade variados e agregar tecnologias de informação e comunicação para criar atividades interativas e diversificadas que atendam às necessidades individuais.

Outro aspecto relevante abordado na formação de professoras e professores se refere ao conceito e importância das classes multisseriadas, tanto como espaço de aprendizagens coletivas, quanto como elemento de garantia da permanência da escola na comunidade do estudante.

4.4. Formação Continuada em Serra do Ramalho: desafios, limites e possibilidades

A partir das reflexões apresentadas sobre programas nacionais de formação, como a Licenciatura em Educação do Campo, o Escola da Terra, o FORMAcampo e as articulações em redes como a REdMulti, torna-se necessário analisar como essas diretrizes se materializam em experiências locais. O município de Serra do Ramalho – BA, situado no Território Velho Chico, configura-se como um caso emblemático, pois articula a resistência comunitária, a desnucleação escolar e a construção de uma política de formação continuada para professoras e professores que atuam em classes multisseriadas. A seguir, apresenta-se uma análise dos desafios, limites e possibilidades dessa experiência, destacando suas contribuições para o fortalecimento da Educação do Campo.

Segundo Hage (2006), a presença de escolas nas comunidades é fundamental para fortalecer os laços de pertencimento e garantir o acesso à educação de qualidade. Em Serra do Ramalho – BA, a formação continuada das professoras e professores foi integrada a esse movimento, preparando-os para lidar com os desafios das classes multisseriadas e potencializando a autonomia pedagógica das escolas. Embora as classes multisseriadas tenham sido frequentemente descritas como um problema estrutural ou uma “anomalia do sistema” (Santos; Moura, 2012, p. 35), em Serra do Ramalho – BA, elas foram ressignificadas como uma alternativa viável e necessária para assegurar a permanência das educandas e educandos no campo.

A política de formação continuada em Serra do Ramalho – BA tem como objetivos principais a formação das professoras e professores para compreender e acolher a diversidade nas salas de aula, o fortalecimento da identidade da professora

e do professor como sujeito do campo e a promoção de metodologias que dialoguem com a realidade local. Contudo, evidências obtidas por meio de entrevistas com gestoras, gestores, professoras e professores indicam que a implementação dessa política enfrenta obstáculos significativos. Entre as dificuldades relatadas destacam-se a escassez de recursos didáticos, as condições precárias de infraestrutura das escolas e as limitações logísticas, como o deslocamento para participar das formações. Além disso, observa-se que muitas das formações oferecidas carecem de uma abordagem prática que dialogue diretamente com os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Nesse sentido, Rolim (2022) enfatiza que a realidade das classes multisseriadas exige a adoção de estratégias pedagógicas que considerem a diversidade cultural e social dos sujeitos, transformando a sala de aula em um espaço de valorização das identidades locais.

Ademais, a resistência de algumas professoras e professores em relação à formação continuada exige atenção. Moreira (apud Xavier, 2019) observa que essa resistência decorre, frequentemente, da desconexão entre os conteúdos formativos e a realidade concreta das escolas rurais. Soma-se a isso o excesso de demandas administrativas e pedagógicas, que sobrecarregam o trabalho docente e dificultam a participação em programas de formação. A superação dessas barreiras requer a implementação de itinerários formativos que valorizem práticas exitosas, como as relatadas por Xavier (2019), que propõe uma pedagogia fundamentada na valorização do contexto campestre e na troca de experiências entre professoras e professores. Oficinas práticas, que simulem situações reais de sala de aula, podem contribuir para o desenvolvimento de competências específicas para o ensino em classes multisseriadas. Além disso, é imprescindível a criação de espaços permanentes de planejamento coletivo, nos quais as professoras e professores possam compartilhar desafios e construir soluções conjuntas.

Outro aspecto crucial para o aprimoramento da política de formação continuada é o investimento em infraestrutura e recursos pedagógicos. Muitas professoras e professores relatam dificuldades em aplicar os conhecimentos adquiridos nas formações devido à falta de materiais adequados e às condições.

4.5. Escola do Campo como Espaço de Resistência

A escola no campo atua como um espaço de resistência e transformação, essencial em face dos desafios enfrentados pelas comunidades rurais. Mais do que um local de aprendizado, a escola do campo é um núcleo de resistência às forças externas que ameaçam sua continuidade e o modo de vida dos seus integrantes. O conceito de transgressão, conforme proposto por Salomão Hage, é central nesta discussão. Nessa perspectiva,

“[...] a transgressão do paradigma seriado urbano de ensino se materializa quando, no cotidiano da sala de aula, valoriza-se a Inter-Multiculturalidade configuradora das identidades/subjetividades, dos modos de vida próprios e dos saberes das populações do campo, ou seja, quando se reconhece a pluralidade de sujeitos e configurações territoriais que se constituem a partir da diversidade cultural que caracteriza esses territórios” (Hage, 2014, p. 1178).

Hage enfatiza ainda a importância de adotar práticas educativas que se alinhem às realidades locais, permitindo que as escolas do campo se tornem espaços de inovação e criatividade. Ele sugere que

“[...] as mudanças desejadas em relação às escolas rurais multisseriadas, para serem efetivas e provocarem desdobramentos positivos quanto aos resultados do processo de ensino e aprendizagem, devem transgredir a constituição identitária que configura essas escolas, ou seja, devem romper, superar, transcender ao paradigma seriado urbano de ensino” (Hage, 2014, p. 1177).

Este movimento dialoga com a concepção de Escola Unitária, abordada por Caldart et al. (2012), que defende uma escola que não apague as singularidades culturais, mas seja síntese do diverso, reunindo diferentes grupos sociais num projeto de formação humana integral. Como afirmam,

“A historicidade não permite submeter culturas próprias a um modelo educativo único, mas também não admite que o reconhecimento da diversidade redunde na fragmentação” (Caldart et al., 2012, p. 348).

Para Arroyo (2012), a escola do campo deve ser vista como espaço de resistência cultural, social e política, lugar onde se constrói a identidade camponesa e se promovem estratégias para o fortalecimento da autonomia comunitária. Freire (2019, p. 127) reforça esse horizonte afirmando que “a educação é um ato de amor,

por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Neste contexto, as escolas do campo, dentre elas as multisseriadas, carregam a potencialidade de adotar práticas pedagógicas que promovam a transgressão e inovação, integrando elementos da Pedagogia da Alternância, da pesquisa local e de práticas educativas comunitárias. Essa abordagem beneficia as educandas e educandos, fortalece o tecido social da comunidade e contribui para a formação de cidadãs e cidadãos críticos, comprometidos com o seu território. A transgressão das normas educacionais convencionais permite que as escolas do campo adotem uma abordagem verdadeiramente inclusiva, adaptada às especificidades das populações rurais. Isso é essencial para garantir que a Educação do Campo atenda às comunidades, respeitando e valorizando suas identidades culturais.

A experiência de Serra do Ramalho, no Território Velho Chico, Bahia, é um exemplo vivo dessa resistência concreta. O município apresenta uma trajetória marcada pela luta contra a nucleação e pela revitalização das escolas do campo. Entre 2017 e 2019, um processo de nucleação resultou no fechamento de 13 escolas rurais, incluindo uma escola indígena, forçando centenas de educandas e educandos a se deslocarem longas distâncias para estudar. Como destaca Rolim et al. (2022), isso enfraqueceu os vínculos comunitários, desvalorizou saberes locais e ameaçou o direito à Educação do Campo.

Contudo, em 2022, a gestão municipal reverteu esse quadro com a implementação do projeto de desnucleação, reabrindo escolas, reconstruindo vínculos e fortalecendo a identidade comunitária. Este movimento foi acompanhado pela construção de uma proposta pedagógica participativa, que valoriza os saberes locais e a cultura camponesa, afirmando a escola como espaço de pertencimento.

Nesse processo, destaca-se o Projeto de Extensão de Formação Continuada para Professoras e Professores de Classes Multisseriadas, coordenado pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Desde 2022, o projeto tem qualificado professoras e professores para enfrentar os desafios da multisseriação com práticas pedagógicas contextualizadas, alinhadas à realidade das comunidades. A formação, continuada até 2024 e prevista para 2025, fortalece a qualidade da Educação do Campo em Serra do Ramalho, articulando teoria e prática, saber acadêmico e experiência comunitária.

A atuação do município de Serra do Ramalho - BA em relação ao fortalecimento das escolas do campo tem destacado ações significativas de resistência e transgressão às políticas educacionais hegemônicas que, muitas vezes, priorizam a centralização e a nucleação, quando não o fechamento, das escolas pertencentes às comunidades rurais. Nos últimos anos, o município tem se engajado em um processo de desnucleação e reabertura de escolas do campo, buscando atender às demandas específicas da população local e reafirmar o direito à Educação do Campo.

Nesse contexto, a desnucleação das escolas do campo representa uma resposta direta às falhas das políticas que promovem o fechamento e a concentração das escolas em áreas urbanas. Em Serra do Ramalho - BA, esse movimento foi impulsionado pela necessidade de garantir que as crianças e adolescentes das comunidades campesinas tenham acesso a uma educação de qualidade, socialmente referenciada e próxima de suas residências. Isso evita longos deslocamentos que comprometem não apenas a frequência escolar, mas também o bem-estar das educandas, educandos e de suas famílias. Essa estratégia exemplifica como a gestão local pode atuar de forma proativa, buscando soluções que respeitem a identidade e a cultura das comunidades do campo. Arroyo (2012) sugere que a Educação do Campo deve ser vista como um espaço de resistência cultural, no qual as especificidades locais são valorizadas e reconhecidas como parte essencial do processo educativo.

A reabertura das escolas do campo em Serra do Ramalho - BA é, portanto, um movimento que transcende a mera reestruturação física das instituições. Esse processo envolve um entendimento profundo das necessidades comunitárias e um compromisso real em criar um ambiente educacional que valorize as particularidades locais, promovendo práticas pedagógicas que integrem o conhecimento tradicional e as vivências cotidianas das educandas e educandos. Nesse sentido, as escolas voltam a ser reconhecidas como espaços de convivência, identidade e formação de cidadãos e cidadãos críticos. Como afirma Freire (2019, p. 127), “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”.

Desse modo, a atuação do município de Serra do Ramalho - BA na afirmação da escola do campo também reflete um esforço em desafiar a lógica economicista que frequentemente permeia as políticas educacionais. Em vez de reduzir as escolas a meros números em relatórios de gestão, Serra do Ramalho reconhece que a

educação é um direito fundamental que deve ser garantido a todas e todos, independentemente de onde vivam. Santos (2014) argumenta que as políticas públicas devem priorizar a promoção da justiça social e o reconhecimento da diversidade, destacando a importância de uma educação que respeite as singularidades de cada comunidade.

Entretanto, os desafios permanecem. A manutenção e o fortalecimento das escolas do campo exigem investimentos em infraestrutura, formação continuada de professoras e professores, além do desenvolvimento de currículos contextualizados que respondam às demandas locais. É fundamental fomentar a participação ativa da comunidade na gestão escolar, garantindo que as vozes das famílias, das educandas e educandos e das educadoras e educadores sejam ouvidas e respeitadas. Molina (2009) destaca que as escolas do campo precisam ser consideradas parte essencial da luta por justiça social e equidade, enfatizando que a construção de um modelo educativo que respeite as especificidades do campo demanda um compromisso coletivo. Essa perspectiva indica a necessidade de repensar as práticas pedagógicas para que as particularidades locais sejam incorporadas ao currículo, promovendo uma educação que valorize as identidades e culturas do campo.

Assim, a atuação do município de Serra do Ramalho - BA na desnucleação e reabertura das escolas do campo exemplifica uma transgressão às políticas educacionais hegemônicas e reafirma a importância de uma educação contextualizada e inclusiva. Essa iniciativa não apenas fortalece as escolas rurais, mas também promove a valorização das identidades e culturas locais, contribuindo para um futuro mais justo e sustentável para as comunidades camponesas. O desafio é continuar avançando nesse caminho, garantindo que a Educação do Campo seja um direito efetivo, acessível e socialmente referenciado para todas e todos.

O fechamento e a nucleação de escolas do campo são fenômenos que revelam a intersecção entre políticas públicas e realidades econômicas, afetando profundamente as comunidades camponesas. Embora frequentemente justificadas sob a ótica da eficiência econômica e da melhoria na qualidade da educação, tais encaminhamentos trazem à tona questões cruciais sobre equidade, acesso e o direito das comunidades do campo em manter uma oferta educativa adequada, que respeite suas especificidades culturais e sociais. Os mecanismos políticos que impulsionam o fechamento e a nucleação de escolas do campo são muitas vezes pautados por políticas públicas que favorecem a centralização e a padronização dos serviços

educacionais. Segundo Arroyo (2012), “a política de nucleação reflete uma visão urbana e industrial de educação, que desconsidera as especificidades e necessidades das comunidades rurais”. Essa perspectiva impõe uma lógica que não considera os desafios enfrentados por essas comunidades, onde a educação deve ser contextualizada e adaptada às realidades locais. A centralização da educação, muitas vezes, é justificada pela busca de eficiência administrativa, mas ignora a importância das escolas como centros de convivência e de construção de identidade nas comunidades do campo.

Adicionalmente, o fechamento de escolas rurais e a concentração de educandas e educandos em instituições nucleadas muitas vezes são vistas como uma solução lógica em tempos de restrição orçamentária. A decisão de fechar escolas é geralmente fundamentada em argumentos de economia de escala, prometendo a otimização dos recursos e uma suposta melhoria na infraestrutura escolar. Santos (2014) argumenta que a racionalização econômica, frequentemente utilizada como justificativa para a nucleação de escolas no campo, ignora os custos sociais e educativos associados a essa política. Segundo ele, a aparente economia de escala pode ser ilusória, pois o aumento das distâncias entre a casa e a escola gera custos adicionais, tanto financeiros quanto sociais, que precisam ser enfrentados pelas comunidades.

Os impactos dessas políticas são amplos e multifacetados. Em termos educacionais, a nucleação pode resultar em classes superlotadas, onde o atendimento individualizado, tão essencial para o aprendizado, se torna inviável. Essa dinâmica prejudica o desenvolvimento de vínculos significativos entre educandas e educandos e professoras e professores, que são fundamentais para um ambiente educativo saudável. O distanciamento físico entre a escola e a comunidade não apenas limita o acesso à educação, mas também enfraquece as relações sociais que sustentam a vida comunitária. Isso pode levar a uma maior evasão escolar, já que as crianças enfrentam longos deslocamentos e condições inadequadas para o aprendizado.

A consequência desse fenômeno pode ser a desintegração do tecido social nas comunidades do campo, onde o fechamento das escolas não apenas resulta na perda de um espaço educativo, mas também na fragmentação da identidade comunitária. As escolas do campo são frequentemente vistas como centros de cultura e convivência, e sua extinção pode levar ao êxodo rural, à medida que famílias se veem

forçadas a migrar para áreas urbanas em busca de melhores oportunidades educacionais para suas filhas e filhos. Essa migração não apenas acentua o abandono das áreas rurais, mas também perpetua um ciclo de marginalização e desigualdade.

Diante desse cenário preocupante, é fundamental considerar alternativas que respeitem e valorizem as especificidades do campo. Autoras e autores como Molina (2009) defendem a criação de políticas educacionais que reconheçam a importância da educação contextualizada e a necessidade de fortalecer as escolas do campo como espaços de resistência cultural e social. Molina destaca que as escolas do campo devem ser entendidas como componentes fundamentais na luta por justiça social e equidade, em vez de serem tratadas apenas como desafios a serem resolvidos por meio da centralização. Essa perspectiva sugere a necessidade de reavaliar as práticas educativas, incorporando as particularidades locais ao currículo para promover uma educação que valorize as identidades e culturas do campo.

As comunidades campesinas têm se organizado em movimentos de resistência contra o fechamento de suas escolas, buscando reafirmar o direito à educação de qualidade e a necessidade de políticas que respeitem a diversidade e promovam a sustentabilidade. Essas ações têm sido fundamentais para criar um diálogo com as gestoras e gestores públicos, buscando não apenas a manutenção das escolas existentes, mas também a melhoria das condições educativas.

Para que as escolas do campo cumpram seu papel social e educativo, é necessário um investimento que considere as realidades locais, promovendo infraestruturas adequadas, formação de professoras e professores e currículos que reflitam a cultura e as necessidades das comunidades. Nesse aspecto, é afirmada a luta por uma Educação do Campo (Verdério, 2028), na qual a educação deve ser um direito assegurado, e não uma opção relegada a um segundo plano em favor de soluções rápidas e simplistas. É imperativo que se reconheça a educação como um bem público essencial para o desenvolvimento integral das comunidades rurais, e que as políticas educativas sejam desenhadas de forma a garantir acesso, qualidade e valorização das especificidades locais.

Assim, a resistência de Serra do Ramalho reafirma o papel da escola do campo como espaço de luta, participação popular e emancipação. Ao articular formação continuada, desnucleação e valorização cultural, o município mostra que é possível

romper com lógicas excludentes e construir uma educação que floresça nas raízes do campo, cultivando autonomia e dignidade.

4.6. Análises Temáticas

4.6.1. Desafios do trabalho docente nas classes multisseriadas

A docência em classes multisseriadas no campo de Serra do Ramalho - BA se revela como um terreno de múltiplas camadas de complexidade. O cotidiano das escolas revela que ensinar em turmas com diferentes anos escolares simultaneamente não é apenas um exercício técnico de organização didática, mas uma vivência atravessada por tensões políticas, emocionais, estruturais e pedagógicas. Essa experiência impõe aos(as) docentes um esforço diário de reinvenção da prática e, ao mesmo tempo, uma resistência diante de um modelo de escola pensado para contextos urbanos e seriados.

Moura (2014b, p. 6) já advertia que “a falta de uma formação que atenda às especificidades políticas e pedagógicas desse contexto faz com que os professores recorram aos seus saberes experienciais como possibilidade de autoformação”. Essa afirmação é confirmada pelas vozes das professoras entrevistadas, que apontam com precisão os obstáculos vividos, desde a falta de recursos até o impacto emocional do trabalho.

A partir dos depoimentos das seis professoras, identificadas aqui como Prof^a Márcia, Prof^a Carla, Prof^a Rosa, Prof^a Cláudia, Prof^a Lúcia e Prof^a Ana, além da gestora escolar Rita, observam-se convergências que indicam o que se pode compreender como desafios estruturantes da docência multisseriada.

Quadro 2 - Caracterização dos participantes das Entrevistas

Nome	Sexo	Função	Tempo de Docência/Atuação	Vínculo	Área de Atuação
Jean Carlos	Masculino	Secretário Municipal de Educação	24 anos	Cargo comissionado	Gestão Educacional

Mônica	Feminino	Coordenadora Pedagógica	25 anos	Efetiva	Educação Infantil
Rita	Feminino	Coordenadora Pedagógica	18 anos	Efetiva	Educação do Campo/EJA
Robert	Feminino	Coordenadora Pedagógica	34 anos	Efetiva	Supervisão Pedagógica
Márcia	Feminino	Professora	8 anos	Contratada	Anos Iniciais e Finais
Carla	Feminino	Professora	1 ano	Contratada	Anos Finais
Rosa	Feminino	Professora	2 anos	Contratada	Educação Infantil/Anos Iniciais
Cláudia	Feminino	Professora	4 anos	Contratada	Anos Iniciais
Lúcia	Feminino	Professora	1 ano	Contratada	Anos Finais
Ana	Feminino	Professora	9 meses	Contratada	EJA

Fonte: Caracterização dos participantes das pesquisas, organizada pela autora.

A falta de acesso a recursos materiais é um fator recorrente. Para Profª Márcia: *“Falta de acesso adequado de infraestrutura e recursos, falta de material didático, dificuldade para organizar o trabalho pedagógico e ritmos de aprendizagem diferentes.”*

Essa carência é reiterada por Profª Carla: *“Falta de materiais necessários.”*

E confirmada por Profª Rosa: *“A falta de alguns recursos básicos e salas mais ampla.”*

Tais falas evidenciam que a organização do trabalho docente não se limita a uma escolha pedagógica, mas constitui uma estratégia essencial para o bom

funcionamento da escola e para o atendimento das demandas de uma turma multisseriada. Durante uma das visitas à Escola Municipal Graciliano Ramos, foi possível observar que, após a recente reforma, a sala de aula da professora Cláudia encontrava-se bem estruturada, com mesas e cadeiras novas, adequadas para acomodar os estudantes de diferentes idades. Os materiais didáticos estavam organizados em prateleiras e armários, facilitando o acesso e o uso durante as atividades. Em um canto da sala, a professora mantinha uma área reservada para jogos educativos e materiais pedagógicos adicionais, muitos deles confeccionados por ela mesma para complementar o acervo disponível, evidenciando sua dedicação em diversificar as estratégias de ensino e atender às necessidades específicas de cada turma.

Esse cenário revela o que Arroyo (2012) nomeia como pedagogia das ausências, em que o direito à educação é constantemente ameaçado por políticas públicas que, ao não reconhecerem a especificidade da escola do campo, perpetuam desigualdades históricas.

A organização do tempo pedagógico se apresenta como um dos desafios mais críticos. A Profª Cláudia destaca: *“Neste ano, pois a escola estava fechada e reabriu, foi a falta de recursos.”*

Embora a fala não trate diretamente do tempo, revela uma instabilidade que afeta o planejamento docente. Já a Profª Lúcia nomeia explicitamente a dificuldade: *“O maior desafio para mim é conseguir fazer um planejamento onde consigo atender as necessidades dos alunos de turmas multisseriadas, sem fazer divisão entre as turmas.”*

Essa tentativa de integrar os estudantes em uma proposta unificada, sem reforçar a fragmentação por séries, evidencia um esforço pedagógico coerente com a concepção de currículo integrado proposta por Caldart (2004), que defende uma escola do campo como espaço de síntese de saberes.

Profª Ana aprofunda a dimensão da desigualdade entre os alunos: *“Alunos que necessitam de um atendimento mais prioritário que outros.”*

Essa realidade foi observada em sala: uma estudante do 1º ano que ainda não reconhecia todas as letras do alfabeto dividia o espaço com colegas do 3º ano que resolviam problemas envolvendo multiplicação. A professora se desdobrava para garantir atenção individualizada sem interromper os demais. Essa exigência de atenção simultânea a diferentes etapas de aprendizagem revela, como afirma Molina

e Jesus (2010), que a docência no campo exige uma preparação que vai além da técnica: trata-se de uma atuação político-afetiva.

Os efeitos da sobrecarga vão além da organização do tempo e atingem a saúde emocional das docentes. Prof^a Rosa destaca: *“A atenção que muitas das vezes precisamos nos posicionar principalmente com relação a escrita e leitura e matemática que exige muito do professor.”*

Já a coordenadora pedagógica Rita, da Secretaria Municipal de Educação, reconhece: *“Em primeiro lugar, a formação inicial, pois embora a graduação de Pedagogia tenha uma disciplina que discute Educação do Campo, a carga horária não é suficiente para contemplar todos os aspectos inerentes à educação do povo camponês, nem tampouco faz uma reflexão a respeito das classes multisseriadas.”*

Essa lacuna formativa contribui para o sentimento de despreparo relatado por diversas professoras, como se a prática cotidiana fosse um campo de batalha sem mapas. Como afirma Hage (2015), a formação docente precisa ser contínua e territorializada, sob pena de perpetuar a lógica de improviso como regra.

A professora Ana reafirma que: *“Dificuldades em acessar uma boa educação.”* Essa afirmação, ainda que sucinta, é reveladora. A precariedade de alguns aspectos da realidade local interfere diretamente no direito das crianças à aprendizagem plena. Durante as observações, foi possível perceber que algumas crianças chegavam atrasadas e cansadas devido à longa distância percorrida pelo transporte escolar, que, apesar de existir, nem sempre atende de forma confortável e pontual. Além disso, muitas delas já assumem responsabilidades familiares desde muito cedo, o que se reflete na dificuldade de concentração durante as atividades, pois conciliam a rotina escolar com múltiplas tarefas domésticas e cuidados com irmãos menores. Vale ressaltar, no entanto, que a merenda escolar tem sido fornecida de forma regular e de qualidade, garantindo uma alimentação adequada durante o turno escolar e contribuindo para o bem-estar e o rendimento dos alunos.

O acúmulo de turmas, a sobreposição de séries e a diversidade de tarefas estão entre os fatores que mais impactam a saúde física e mental das professoras. A coordenadora pedagógica Roberta pontua: *“a) Superar as dificuldades em trabalhar sequências didáticas, inclusive com temas geradores, pois há turmas compostas por 3 séries/anos.”*

Essa constatação reforça o que foi observado na prática: o planejamento exigido nas classes multisseriadas é superior àquele esperado em turmas seriadas.

No entanto, não há diferenciação nas condições de trabalho, tampouco reconhecimento ou compensação institucional por esse esforço adicional. De acordo com Arroyo (2012), isso evidencia o modo como a lógica hegemônica da escola urbana ainda pauta as políticas de organização escolar, mesmo em contextos rurais profundamente distintos.

A coordenadora Rita acrescenta: *“As avaliações externas são outro desafio para os professores, visto que essas avaliações são construídas numa perspectiva de educação bancária e de transmissão de conhecimento, desconsiderando os conhecimentos prévios e o processo de construção de aprendizagens de maneira contextualizada com a realidade dos estudantes.”*

Essa fala se articula diretamente com a crítica de Paulo Freire (1989) à pedagogia bancária, que ignora a singularidade dos sujeitos e uniformiza os processos de avaliação, desconsiderando as condições materiais e sociais do campo.

Além disso, há o relato da coordenadora Roberta, que reforça: *“Ter disponível atividades impressas, pois algumas escolas não possuem recurso do FNDE/PDDE.”*

Essa ausência de recursos básicos agrava a desigualdade educacional e compromete a implementação de práticas pedagógicas diversificadas, especialmente em contextos onde a multisseriação já exige constante adaptação.

O secretário de educação, Jean Carlos, oferece uma leitura que reforça as falas das professoras e da equipe técnica. Ele afirma: *“Muitos professores não possuem formação continuada específica em multisseriação. Há uma formação com uma professora há dois anos, todavia não se concretiza como uma política pública de formação de professores. Há uma lacuna em políticas públicas voltadas para apoiar efetivamente o trabalho em classes multisseriadas.”*

E complementa com uma síntese do acúmulo de demandas: *“Os professores frequentemente se sentem sobrecarregados pela necessidade de lidar com múltiplas demandas ao mesmo tempo, incluindo planejamento, execução e avaliação diferenciada. Isso gera estresse.”*

Essas falas, longe de serem apenas apontamentos técnicos, revelam uma compreensão ainda que parcial da necessidade de construir uma política pública de formação e valorização docente voltada especificamente para o contexto das escolas do campo. Como lembram Molina e Jesus (2010), não se trata apenas de formar professores para ensinar em multisseriação, mas de reconhecer a multisseriação

como uma modalidade legítima e necessária da Educação do Campo, que precisa de políticas estruturantes próprias.

Apesar das dificuldades, muitas professoras relatam a manutenção de vínculos afetivos e políticos com a comunidade como uma das principais forças que sustentam seu trabalho. A professora Lúcia relata: *“Nesse tempo trabalhando em uma escola do campo, a qual os moradores da comunidade lutaram para tê-la novamente, vejo o quanto é importante e especial. Se tornando o sonho realizado de muitos.”*

Essa declaração sintetiza o que Arroyo (2012) chama de escola do campo como espaço de resistência e pertencimento. A docência nessas turmas, mesmo diante de tantas ausências, afirma a vida e a luta das comunidades camponesas por seus direitos, por sua cultura e por sua permanência nos territórios.

A análise das falas evidencia que o trabalho docente nas classes multisseriadas do campo não pode ser reduzido à ideia de um “desafio técnico”. Trata-se de uma atuação atravessada por dimensões estruturais, políticas, pedagógicas e afetivas. As falas das professoras, das coordenadoras e do secretário convergem na constatação da precariedade, mas também na potência de reinvenção que o campo exige. O que se tem, portanto, não é apenas um quadro de dificuldades, mas um campo de disputa e de afirmação de outras possibilidades de ensinar e aprender no/do campo.

4.6.2. Práticas pedagógicas e estratégias de ensino

A complexidade que marca o cotidiano das classes multisseriadas do campo exige que o(a) professor(a) desenvolva práticas pedagógicas que rompam com os modelos tradicionais e seriados de ensino, apostando em metodologias criativas, flexíveis e contextualizadas. Em Serra do Ramalho – BA, as professoras das escolas camponesas, mesmo diante da escassez de recursos e da ausência de formação inicial específica, constroem saberes pedagógicos que emergem da experiência e da escuta ativa dos estudantes, ressignificando a sala multisseriada como espaço de aprendizagem coletiva.

Conforme aponta Paulo Freire (1989), ensinar exige compreender o mundo vivido pelo outro, ler os sujeitos para além do currículo prescrito, e é nessa perspectiva que se movimentam as professoras entrevistadas. Em vez de aplicarem conteúdos padronizados, elas elaboram propostas sensíveis às diferenças de idade,

conhecimento e vivência, promovendo situações de aprendizagem interativas, cooperativas e integradas.

Uma das estratégias mais recorrentes entre as professoras é a organização das turmas por nível de conhecimento, e não apenas por série. A professora Márcia explica: *“Organizar os alunos por nível de conhecimento, aplicar estratégias que estimulam o interesse do aluno, elaborar planejamentos adequados para turma e aplicar conteúdos diferentes de ensino em um único espaço físico.”*

Essa prática permite que cada estudante seja atendido de acordo com seu ritmo e suas possibilidades, conforme defendem Molina e Jesus (2010), ao proporem uma pedagogia que respeite a diversidade sem hierarquizar os sujeitos. A mesma estratégia é relatada por Profª Carla: *“Organização e conhecimento na sala de aula, planejamento das atividades, garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver.”*

Na observação participante realizada na Escola Graciliano Ramos, essa estratégia foi identificada no uso simultâneo de três tipos de atividades: os estudantes mais adiantados desenvolviam leituras e produções textuais de forma autônoma; os intermediários respondiam a exercícios com apoio da professora; e os que apresentavam maiores dificuldades recebiam mediações mais frequentes, com uso de materiais concretos e imagens.

Como reforça Hage (2010), as práticas pedagógicas construídas nos contextos do campo são, muitas vezes, invisibilizadas pelas diretrizes oficiais, mas carregam em si o potencial de uma pedagogia crítica e criadora, “resultado das mobilizações dos movimentos sociais do campo e da apresentação por parte desses sujeitos coletivos de proposições e práticas inovadoras” (HAGE, 2010, p. 1).

As falas das professoras revelam um esforço constante de planejamento que considera os diferentes sujeitos. A Profª Rosa aponta: *“Tenho um olhar amplo e particular com todos os alunos reconhecendo as necessidades de aprendizagem de cada um, e criando planos de aula que os ajudem a se adaptar e desenvolver.”*

Profª Cláudia complementa: *“Na hora da elaboração das atividades foram realizadas de acordo a cada nível ou série de cada estudante.”*

Profª Lúcia explicita: *“Busco sempre realizar um planejamento de aula, onde consigo abordar conteúdos e atividades que alcance todos os níveis presentes em sala de aula, sempre envolvendo diferentes questões abordando momentos do nosso dia a dia que tenha relação com o tema sugerido para ser trabalhado. Buscando obter*

um melhor desenvolvimento de cada turma. Além de avaliar de forma individual o conhecimento de cada aluno e o nível de aprendizado.”

Esses depoimentos indicam o que Caldart (2004) chama de currículo do território, em que o conteúdo escolar dialoga com a realidade das crianças e da comunidade, respeitando o tempo da vida e a complexidade da existência no campo.

Uma prática pedagógica destacada pelas professoras é a valorização da aprendizagem entre os estudantes, promovendo o apoio mútuo. Profª Ana resume sua abordagem dizendo: *“Cada atividade de acordo com a necessidade do aluno.”*

Essa personalização, em muitos casos, envolve o(a) estudante mais avançado(a) ajudando o(a) colega que apresenta mais dificuldades, estratégia amplamente observada nas aulas. Durante uma tarde de aula da Profª Carla, por exemplo, um aluno do 3º ano explicava, com entusiasmo, como se fazia uma conta de subtração para uma criança do 2º ano, usando palitos coloridos. A professora, com sensibilidade, incentivava esse tipo de interação como parte do aprendizado coletivo.

Tais práticas se aproximam do que Freire propõe como educação dialógica, onde todos são sujeitos do processo de aprendizagem e o(a) professor(a) atua como mediador(a) e provocador(a) da consciência crítica.

As estratégias pedagógicas também revelam uma forte articulação entre os conteúdos escolares e a realidade local dos estudantes. Em uma das aulas observadas, a professora Lúcia desenvolveu atividades com base na construção de uma horta escolar, envolvendo conteúdos de ciências, matemática (medição do terreno, proporções de adubo) e língua portuguesa (registro do processo). A proposta emergiu de uma conversa com os estudantes sobre o que havia na roça de suas famílias.

Esse tipo de abordagem reflete o que Caldart (2004) defende como currículo integrado ao território, em que a escola do campo não apenas ensina conteúdos formais, mas valoriza os saberes da comunidade e fomenta o protagonismo dos estudantes como sujeitos de sua cultura.

As estratégias docentes são reconhecidas e, em parte, apoiadas pela gestão municipal. O secretário de educação, Jean Carlos, afirma: *“Durante a formação, os professores foram capacitados para elaborar sequências didáticas que contemplem a heterogeneidade das turmas multisseriadas. Essas sequências são planejadas de forma a integrar conteúdos comuns entre as séries, respeitando os níveis de desenvolvimento e os diferentes ritmos de aprendizado dos estudantes.”*

A coordenadora Rita também aponta: *“Planejamentos com propostas educacionais multidisciplinares e interdisciplinares no intuito de inserir e valorizar os conhecimentos do cotidiano dos educandos.”*

Essas falas demonstram que há uma incipiente tentativa de diálogo entre as práticas das professoras e as formações promovidas pelo município. Contudo, como se verá no próximo tópico, ainda há lacunas significativas na política de formação.

Apesar da diversidade e criatividade das estratégias desenvolvidas pelas professoras nas turmas multisseriadas, as condições materiais e institucionais impõem limites severos à aplicação efetiva dessas práticas. A professora Rosa descreve: *“O tempo é a principal dificuldade, pois são três séries na minha turma, três séries para você dividir a atividade diferente para cada série, e o tempo fica muito corrido e os alunos sofrem devido ser menos o tempo para estar aprendendo. A única coisa que eu acho mais complicado é essa questão.”*

O relato explicita o desafio da gestão do tempo pedagógico, que precisa ser fragmentado para atender aos diferentes níveis de conhecimento. Durante uma das aulas observadas, a professora interrompeu uma explicação sobre frações para o 3º ano para auxiliar uma criança do 1º ano na escrita da vogal "i". A dispersão da atenção é inevitável, e os estudantes, mesmo quando compreensivos, nem sempre conseguem manter o foco ou a continuidade das atividades propostas.

A coordenadora Rita corrobora essa percepção: *“Nas turmas de educação infantil, o número de crianças por turma é garantido pela portaria de matrícula do município para as escolas inseridas no campo. Adequando as particularidades de cada comunidade.”*

Mas isso nem sempre acontece na prática, como denuncia a coordenadora Roberta: *“Algumas escolas não possuem recurso do FNDE/PDDE.”*

A ausência de recursos didáticos e estruturais compromete diretamente a execução de estratégias pedagógicas mais sofisticadas ou inovadoras. Molina e Jesus (2010) argumentam que as práticas nas classes multisseriadas só podem florescer em contextos que garantam suporte institucional, infraestrutura mínima e políticas públicas comprometidas com a Educação do Campo como modalidade legítima e não residual.

Diante dos obstáculos, as professoras desenvolvem o que Moura e Santos (2012) descrevem como estratégias pedagógicas enraizadas na experiência, nas histórias de vida e nos saberes tácitos construídos no cotidiano. Isso se expressa

claramente na fala da Profª Ana: *“Dificuldades na matéria de matemática, fazemos as atividades juntos, e a corrigimos juntos.”*

Aqui, o "fazer junto" não é apenas uma metodologia, mas um posicionamento político-pedagógico que busca construir coletivamente o processo de ensino-aprendizagem. A presença afetiva da professora, sua escuta e mediação atenta são parte estruturante da pedagogia que se estabelece nesse contexto.

A gestão municipal reconhece, ainda que de forma parcial, o esforço das professoras e o potencial das práticas desenvolvidas nas salas multisseriadas. O secretário Jean Carlos afirma: *“A formação específica para professores de classes multisseriadas desempenha um papel fundamental na superação dos desafios pedagógicos e organizacionais dessas turmas. [...] A formação contribui para o professor desenvolver uma prática que integra os saberes locais ao currículo escolar.”*

No entanto, o reconhecimento simbólico não é acompanhado de investimentos concretos proporcionais às demandas. Muitas estratégias surgem da necessidade e da urgência, e não de políticas públicas estruturadas. Como aponta Arroyo (2012), a escola do campo tem sido sustentada pela força política de seus sujeitos, e não por uma política educacional que lhe seja propriamente favorável.

Apesar das limitações, as práticas descritas e observadas ao longo da pesquisa reafirmam a multisseriação como espaço de invenção pedagógica. Em uma aula observada da Profª Cláudia, as crianças construíram maquetes de suas comunidades, localizando suas casas, a escola, a roça e os rios. A atividade, interdisciplinar por natureza, envolveu noções de geografia, medida, escrita e memória. Ao final da aula, as crianças apresentaram suas maquetes umas às outras, descrevendo os lugares e histórias que conheciam.

Esse tipo de proposta evidencia que a multisseriação pode se constituir como um campo fértil para práticas educativas significativas, contextualizadas e emancipadoras, alinhando-se à síntese de Hage (2015), para quem a Educação do Campo deve ser reconhecida como uma estratégia de desenvolvimento dos territórios rurais, fundamentada em práticas que respondam às demandas e potencialidades dos sujeitos do campo.

A análise das práticas pedagógicas nas classes multisseriadas de Serra do Ramalho revela que, mesmo em contextos adversos, as professoras têm reinventado suas práticas com base em princípios de escuta, afeto, articulação com o território e protagonismo estudantil. A ausência de formação inicial específica e de recursos

adequados é, em certa medida, compensada pela capacidade de criar, adaptar e resistir.

Contudo, é preciso reforçar: a potência da multisseriação não pode depender unicamente da iniciativa individual de professoras. É necessário reconhecer esse modelo de ensino como estruturante da Educação do Campo, demandando políticas públicas contínuas de apoio, valorização docente e formação comprometida com o território.

4.6.3. Impactos das políticas de nucleação

As políticas de nucleação e fechamento de escolas do campo têm provocado impactos profundos sobre o cotidiano escolar, as relações comunitárias e a permanência dos estudantes nas escolas rurais de Serra do Ramalho - BA. O discurso de reorganização administrativa e melhoria da qualidade do ensino, frequentemente utilizado para justificar tais políticas, esconde a desestruturação que elas provocam sobre os vínculos territoriais, identitários e afetivos que sustentam as comunidades camponesas e seus modos de vida.

Durante a pesquisa, os relatos das professoras, da gestora, da equipe técnico-pedagógica e do Secretário de Educação convergem para denunciar os efeitos desumanizadores da nucleação, que não só afastam fisicamente os estudantes das escolas, como também fragilizam a própria concepção de educação contextualizada que orienta a Educação do Campo. Como bem adverte Arroyo (2012), o fechamento das escolas rurais rompe a mediação entre o sujeito do campo e seu território, dissolvendo sua identidade e precarizando seu acesso ao conhecimento.

Os depoimentos das docentes são marcados por um sentimento coletivo de luto, revolta e indignação diante da política de fechamento das escolas. A professora Márcia afirma: *“Por mais que a nucleação escolar seja conhecida como uma reorganização do ensino, os alunos das comunidades pequenas têm sido prejudicados com o fechamento das escolas do campo.”*

Já a professora Carla sintetiza: *“O fechamento da escola do campo gerou isolamento em uma determinada comunidade.”*

Esse isolamento a que se refere Carla não é apenas físico, mas simbólico, social e emocional. Ao retirar as crianças do convívio com a comunidade e com seus pares, as políticas de nucleação interrompem um ciclo de relações e saberes que

compõem o tecido social das comunidades camponesas. Como destaca Caldart (2004), a escola do campo não é apenas um lugar de ensino, mas um espaço de convivência, organização coletiva e fortalecimento das lutas sociais.

Esse sentimento de ruptura é detalhado por Rosa: *“Sou contra o fechamento.”*

E, de forma ainda mais contundente, por Cláudia: *“Eu particularmente achei muito triste e o aprendizado dos alunos ficou prejudicado devido à distância. Os alunos sentiram muito sono por sair cedo de casa e fome também por ficar mais tempo viajando. Então, com isso, foram prejudicados devido a essa distância.”*

Essa fala foi confirmada durante uma visita à escola reaberta na comunidade, onde algumas mães relataram que seus filhos, enquanto estudavam em escolas nucleadas, dormiam dentro do transporte escolar e frequentemente voltavam para casa sem terem participado das atividades do dia. O cansaço era tamanho que muitas crianças adormeciam ainda de uniforme, sem conseguir realizar a lição de casa.

A professora Lúcia aprofunda essa denúncia: *“O impacto da nucleação e fechamento da escola onde trabalho foi extremo. Os alunos sofreram bastante e foram prejudicados, pois muitas vezes perdiam aula por alguns motivos e, quando iam, por serem transportados, acabavam chegando cansados (às vezes não dava tempo de comer algo em casa) e perdiam o foco na aula, isso interferiu bastante no nível de aprendizado dos alunos. Além de muitos pais e moradores da comunidade terem sofrido com o ocorrido.”*

Já Ana resume o que está em jogo: *“Dificuldades em acessar uma boa educação.”*

Essas falas denunciam o que Freire (1989) chamaria de negação do direito de ser mais: a política que deveria garantir o acesso e a permanência com qualidade na escola termina por desumanizar, negar as identidades locais e destruir os vínculos com o saber.

As falas da equipe da Secretaria Municipal de Educação reforçam e aprofundam a crítica à lógica da nucleação, especialmente no que se refere ao distanciamento entre o território e as exigências das avaliações padronizadas e ao transporte escolar precário.

A coordenadora Rita aponta: *“A política do transporte escolar. As políticas de avaliações externas, que focam apenas em resultados numéricos.”*

Essa afirmação coloca em evidência uma das maiores contradições da política educacional vigente: ao mesmo tempo em que exige desempenho escolar elevado e

padronizado, impõe aos(às) estudantes do campo longas jornadas, deslocamentos precários e uma rotina desorganizada, que afeta sua concentração, alimentação e autoestima.

Já a coordenadora Roberta evidencia a dimensão estrutural do problema: *“A infraestrutura do espaço escolar [é] decadente, principalmente para execução de atividades lúdico-esportivas.”*

Ela também reforça: *“a) A falta de profissionais qualificados.”*

Esses elementos demonstram que a nucleação, longe de ser uma solução pedagógica, representa um agravamento das desigualdades históricas que afetam o campo. Como lembra Arroyo (2012), o projeto hegemônico de escola urbana não serve ao campo porque ignora a centralidade do território, do tempo da vida e da cultura local.

Contrariando a tendência de outros municípios, a gestão municipal de Serra do Ramalho adotou, nos últimos anos, uma política de desnucleação, buscando reabrir escolas fechadas e fortalecer a Educação do Campo. O Secretário Jean Carlos explica: *“A decisão de desnuclear as escolas em Serra do Ramalho pode estar associada a uma visão política de valorização das comunidades locais, garantindo o direito à educação próxima de onde as crianças vivem. No entanto, tal escolha exige um esforço extra em políticas municipais para compensar a ausência de suporte direcionado de políticas estaduais e federais.”*

Ao defender essa perspectiva, a Secretaria reafirma a função social e política da escola do campo, como espaço de fortalecimento comunitário e de afirmação da identidade camponesa. A escolha da desnucleação revela que, apesar das limitações de recursos e das tensões institucionais, é possível adotar uma perspectiva contra-hegemônica, baseada no respeito às particularidades do campo.

Como lembra Molina e Jesus (2010), o campo não pode ser tratado como apêndice do urbano; ele exige políticas educacionais próprias, que contemplem a diversidade dos sujeitos, os modos de vida e a lógica da coletividade.

As consequências da política de nucleação foram observadas de forma direta nas visitas realizadas às escolas nucleadas e reativadas. Em uma dessas ocasiões, durante conversa com pais e mães da comunidade, uma mãe relatou: *“Na época em que fecharam, a gente perdeu o costume... não era só a escola, era o lugar de se encontrar, conversar, ver os meninos brincar. Hoje tá voltando, aos poucos, mas ainda é difícil.”*

Essa fala confirma o que Arroyo (2012) conceitua como rompimento dos vínculos territoriais: a escola do campo não é apenas uma instituição formal de ensino, mas um espaço de convívio comunitário, de circulação dos saberes e de constituição da identidade camponesa. Quando fechada, fragmenta-se uma rede de relações que sustenta a própria lógica de vida no campo.

Em outra observação, acompanhando a chegada dos alunos pela manhã na escola reaberta, notei que o ambiente era silencioso, com poucas trocas entre crianças. Ao longo das semanas, esse cenário foi mudando. Com o retorno das aulas em sua própria comunidade, os estudantes passaram a brincar mais, interagir, chegar menos cansados e até trazer frutas e objetos da roça para socializar nas rodas de conversa. A escola retomava seu lugar de centro do cotidiano comunitário.

Caldart (2004) destaca que a escola do campo precisa estar comprometida com o processo de construção de um projeto político-pedagógico ancorado no território e que reforce o protagonismo da comunidade. Essa retomada, observada em Serra do Ramalho, é expressão viva desse compromisso.

Diversas professoras relataram os efeitos da nucleação diretamente sobre o rendimento e a permanência dos estudantes. A fala da Prof^a Cláudia é contundente: *“O aprendizado dos alunos ficou prejudicado devido à distância. Os alunos sentiram muito sono por sair cedo de casa e fome também por ficar mais tempo viajando.”*

Essa realidade compromete o princípio constitucional de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). Nas escolas nucleadas, o tempo de deslocamento, a insegurança no transporte e a quebra de rotinas impactam negativamente a aprendizagem e a autoestima dos estudantes. Como relata Prof^a Lúcia: *“Acabavam chegando cansados (às vezes não dava tempo de comer algo em casa) e perdiam o foco na aula.”*

Em algumas situações observadas, crianças chegavam após o início da aula e permaneciam inativas por longos períodos. Outras, simplesmente não compareciam por não conseguirem acordar tão cedo ou por dependerem da disponibilidade do transporte terceirizado. As professoras e professores, por sua vez, eram obrigados a reorganizar constantemente os planejamentos, comprometendo a sequência pedagógica e o acompanhamento das aprendizagens.

Apesar dos impactos negativos da nucleação, a experiência da reabertura de escolas no município tem revelado um movimento de resistência popular e institucional. A mobilização das comunidades, a presença das professoras e

professores comprometidos com a realidade do campo e a atuação da Secretaria de Educação em defesa da escola local demonstram que é possível construir um modelo alternativo, pautado na valorização do território, dos sujeitos e da diversidade.

O secretário Jean Carlos afirma: *“Garantir o direito à educação próxima de onde as crianças vivem.”*

E completa: *“As ações da gestão têm buscado, dentro das possibilidades legais e orçamentárias, reverter esse processo de nucleação.”*

Essa postura é politicamente significativa. Como defende Arroyo (2012), resistir ao fechamento de escolas é resistir ao apagamento das culturas do campo, às lógicas neoliberais de controle e homogeneização, e à desvalorização das formas de vida não urbanas.

Moura (2014b) complementa essa visão ao destacar que a escola multisseriada, quando respeitada e fortalecida, é uma forma legítima de organização do trabalho pedagógico no campo, e não uma "categoria inferior" da educação.

A análise das falas e das observações de campo confirma que a política de nucleação compromete o direito à educação das populações do campo ao desconsiderar suas especificidades territoriais, culturais e afetivas. Em Serra do Ramalho, a reabertura das escolas e o fortalecimento das práticas pedagógicas contextualizadas constituem respostas políticas e pedagógicas à lógica do esvaziamento das comunidades camponesas.

Ao reafirmar a escola do campo como direito, espaço de pertencimento e construção coletiva, os sujeitos envolvidos na luta pela desnucleação produzem o que Freire (1989) chamaria de práxis transformadora: ação-reflexão capaz de ressignificar os próprios fundamentos da escola, do currículo e da relação com o saber.

4.6.4. Formação continuada e possibilidades de resistência

O debate sobre a formação continuada de professoras e professores que atuam em classes multisseriadas no campo revela, em Serra do Ramalho – BA, uma arena de tensões, lacunas e esperanças. As falas dos sujeitos entrevistados evidenciam uma contradição central: ao mesmo tempo em que reconhecem a formação como condição essencial para qualificar o trabalho pedagógico, também denunciam a falta de continuidade, especificidade e aplicabilidade das ações formativas oferecidas.

Essa tensão entre necessidade e ausência é uma das expressões do que Arroyo (2012) denuncia como distanciamento entre os territórios educativos e as políticas públicas estruturadas a partir de modelos urbanos e universalizantes. No campo, a formação de professoras e professores precisa ser pensada como política territorializada, dialógica e contínua, enraizada nas experiências concretas e nos saberes produzidos no cotidiano das escolas multisseriadas.

As professoras reconhecem a importância dos momentos formativos. Para Profª Márcia: *“Muito proveitoso, pois para sanar as dúvidas precisa de diálogo e formação.”*

A fala evidencia o desejo de formação como espaço de construção coletiva do saber docente, em que o diálogo entre pares permite significar as experiências vividas na prática pedagógica. A Profª Rosa reforça essa dimensão: *“É bom, nos ajuda a desenvolver e tirar nossas dúvidas e gostaria que tivesse alguns passeios para conhecermos novas histórias e realidades.”*

A referência aos "passeios" revela uma compreensão ampliada da formação, não restrita à sala de reuniões, mas como possibilidade de contato com outras realidades, escolas, práticas e culturas. Essa ideia de formação como vivência se aproxima da concepção defendida por Freire (1989), para quem aprender é transformar-se com o mundo, e não apenas acumular conteúdos.

A coordenadora Roberta também valoriza essa perspectiva: *“A potencialidade foi a preparação docente para trabalhar com projetos multidisciplinares nas salas multisseriadas.”*

E a coordenadora Rita acrescenta: *“Destaco a nova visão que se tem construído sobre a Educação do Campo e as classes multisseriadas.”*

Essas falas revelam que a formação, mesmo com limitações, tem provocado deslocamentos nos sujeitos envolvidos, favorecendo uma leitura mais crítica e situada da escola do campo e de sua organização pedagógica.

Contudo, as professoras também denunciam os obstáculos enfrentados. Profª Ana aponta: *“Pode melhorar, pois a escola em que trabalho tem faltado muitos materiais pedagógicos.”*

Embora a fala se refira à infraestrutura, ela evidencia um problema recorrente: a formação desconectada da realidade das escolas. Quando os conteúdos apresentados não podem ser aplicados por falta de recursos ou apoio, geram frustração e desmobilização.

A Profª Lúcia propõe: *“Sugiro que tenha formações mais frequentes. Sei que às vezes é difícil, pois temos dias letivos a cumprir. Mas seria muito importante, pois são momentos muito bons e importantes para o desenvolvimento profissional.”*

Essa sugestão, compartilhada por outras docentes em conversas informais, reforça o anseio por uma política de formação continuada regular, institucionalizada e com apoio logístico que permita sua realização durante o ano letivo.

O secretário Jean Carlos reconhece esse desafio: *“Apesar dos avanços na formação continuada, a principal fragilidade identificada é a dificuldade de continuidade e a falta de recursos constantes para garantir que as ações de capacitação sejam sustentáveis a longo prazo.”*

E complementa: *“A formação específica para professores de classes multisseriadas desempenha um papel fundamental na superação dos desafios pedagógicos e organizacionais dessas turmas.”*

Essa visão evidencia uma abertura institucional que pode ser mobilizada como aliada na construção de uma formação territorializada, como propõem Molina e Jesus (2010), que parte das realidades locais, da escuta das comunidades e da valorização dos saberes já existentes entre as educadoras e educadores.

Durante a observação participante em uma das formações realizadas pela Secretaria de Educação, foi possível acompanhar um momento de troca entre as professoras de diferentes comunidades. A Profª Carla compartilhou uma sequência didática construída com base nas festas populares da comunidade, articulando leitura, escrita e cultura local. Ao final da partilha, outras docentes pediram cópias da proposta e sugeriram adaptações para seus contextos.

Esse tipo de experiência mostra o potencial das formações quando articuladas às práticas reais, aos temas geradores da vida cotidiana e à partilha entre pares. Como reforça Hage (2010), é no cotidiano, na tessitura dos encontros e dos desafios da prática, que os professores constroem seus saberes pedagógicos mais potentes.

A coordenadora Roberta aponta: *“Destaco a participação dos professores na elaboração dos planejamentos com propostas educacionais multidisciplinares e interdisciplinares no intuito de inserir e valorizar os conhecimentos do cotidiano dos educandos.”*

E a coordenadora Mônica, apesar das limitações observadas, afirma: *“O professor é capaz de construir uma nova proposta pedagógica se estiver em um processo formativo contínuo”.*

A proposta do caderno pedagógico desenvolvido no âmbito desta pesquisa também aparece como estratégia de formação situada, construída a partir das experiências, registros e saberes das próprias professoras, funcionando como instrumento de sistematização, reflexão e disseminação de práticas.

As professoras que atuam nas escolas do campo em Serra do Ramalho não apenas expressam o desejo de formação continuada, mas constroem, na prática cotidiana, uma forma de resistência pedagógica e política. A formação, nesse contexto, não se limita a cursos e palestras, mas se dá nos momentos de troca, nas reuniões comunitárias, nas invenções cotidianas da sala de aula e nos encontros que valorizam o território.

Durante as observações em oficinas pedagógicas promovidas pelo município, foi possível notar que a presença das professoras era marcada por interesse, mas também por certo cansaço e expectativa. Em uma das rodas de encerramento, uma professora disse: “A gente aprende muita coisa aqui, mas o melhor é saber que não estamos sozinhas.” Essa frase sintetiza o papel que a formação pode exercer como espaço de reconhecimento e pertencimento, principalmente em contextos historicamente invisibilizados, como os das escolas do campo.

Para Arroyo (2012), a formação no campo deve ser pensada como um projeto de emancipação coletiva, em que o saber docente não é transferido de fora para dentro, mas construído nas interações entre os sujeitos, com base nas contradições vividas e nas potências do território. Assim, a formação se converte em prática de resistência, em enfrentamento à lógica de precarização e em afirmação de uma outra escola possível.

As coordenadoras também apontam a necessidade de que a formação docente se articule a um projeto político-pedagógico amplo, que fortaleça a identidade camponesa e valorize as práticas multisseriadas. A coordenadora Rita alerta: *“Destaco duas fragilidades: o deslocamento dos professores para a sede do município e a dificuldade que eles têm na escrita para estruturar o planejamento.”*

Isso evidencia que a formação não pode se restringir a conteúdos didáticos, mas precisa abarcar também o fortalecimento das capacidades comunicativas, organizacionais e políticas das professoras e professores, reconhecendo suas práticas como legítimas e formadoras.

Moura (2014) aponta que a formação continuada em contextos multisseriados deve estar ancorada em três pilares: territorialidade, diálogo e partilha de experiências

pedagógicas reais. Esse tripé permite que o processo formativo ultrapasse a lógica prescritiva e se aproxime das condições concretas de ensino nas escolas do campo.

O secretário Jean Carlos, ao reconhecer a lacuna na formação específica, também propõe caminhos: *“A formação contribui para o professor desenvolver uma prática que integra os saberes locais ao currículo escolar.”*

Essa integração dos saberes locais ao currículo é central para o fortalecimento da Educação do Campo como política pública. Como defendem Molina e Jesus (2010), é na articulação entre a formação docente e a valorização dos territórios que se pode construir um projeto educativo que enfrente as desigualdades e reafirme o campo como espaço de produção de saber e de cultura.

A formação continuada, no contexto das classes multisseriadas do campo, se apresenta como um campo de disputa. De um lado, está a formação técnica, pontual e descolada da realidade. De outro, emerge uma formação construída na prática, na coletividade e na resistência cotidiana das professoras e professores. Em Serra do Ramalho, essa segunda forma tem ganhado corpo, ainda que de forma fragmentada, a partir do esforço das próprias educadoras, do apoio pontual da gestão municipal e da produção de instrumentos como o caderno pedagógico.

Como sintetiza Hage (2010), formar professoras e professores do campo é uma ação que exige romper com a lógica do improviso e reconhecer que ensinar em escolas multisseriadas é uma especialidade, e não uma exceção. É necessário investir em políticas públicas estruturadas, continuadas e contextualizadas que reconheçam e valorizem os sujeitos do campo como produtores de conhecimento.

Portanto, a formação continuada em Serra do Ramalho não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma expressão de resistência política, que afirma o direito à educação do campo como um direito coletivo e histórico.

4.6.5. Considerações finais: sentidos da resistência pela escola do campo

A análise dos depoimentos de professoras, coordenadoras, equipe gestora e do Secretário de Educação, triangulada com as observações participantes, revelou que o cotidiano das escolas multisseriadas no campo de Serra do Ramalho - BA está atravessado por múltiplas contradições, mas também por múltiplas potências. Cada fala registrada e cada cena vivenciada ao longo da pesquisa mostraram que, apesar

das adversidades, existe um projeto educativo em curso tecido com coragem, criatividade e resistência.

O eixo dos desafios do trabalho docente evidenciou que ensinar em classes multisseriadas é uma tarefa exigente, que extrapola os limites da formação tradicional e da estrutura escolar vigente. As professoras lidam com a diversidade de séries, a precariedade de recursos, o cansaço físico e a invisibilidade institucional. Ainda assim, constroem práticas coerentes com uma pedagogia crítica, onde o tempo da escuta e o respeito à singularidade de cada estudante orientam suas ações. Como aponta Moura (2014b), são práticas que emergem da experiência e que subvertem o modelo hegemônico da escola urbana.

No eixo das práticas pedagógicas e estratégias de ensino, ficou claro que a multisseriação não é um empecilho para a aprendizagem, mas uma oportunidade para repensar o ensino com base na coletividade, na interdisciplinaridade e na contextualização. As professoras planejam por níveis, integram os saberes do campo ao currículo e valorizam a aprendizagem entre pares. São ações que se aproximam do que Paulo Freire (1989) defende como educação dialógica, em que todos os sujeitos aprendem e ensinam mutuamente, em um processo de construção coletiva do conhecimento.

A análise dos impactos das políticas de nucleação revelou o quanto o fechamento das escolas do campo produz desenraizamento, evasão, cansaço, sofrimento e ruptura de vínculos comunitários. As falas denunciam uma política que desconsidera o direito à educação no território e a especificidade das populações camponesas. Contudo, o processo de desnucleação conduzido pela gestão municipal, articulado à luta das comunidades, mostra que é possível construir políticas contra-hegemônicas que reafirmem a escola do campo como espaço de pertencimento e como direito. Como lembra Arroyo (2012), resistir ao fechamento de escolas é resistir ao apagamento dos modos de vida do campo.

Por fim, no eixo da formação continuada, reconheceu-se a importância dos espaços formativos como momentos de escuta, partilha e fortalecimento. As falas das professoras e coordenadoras expressam o desejo de uma formação contínua, situada e aplicável à realidade multisseriada. A experiência do caderno pedagógico, das oficinas e dos momentos de socialização de práticas demonstram que, mesmo diante da falta de estrutura sistematizada, as educadoras e educadores têm inventado caminhos para aprender com e entre si. A formação, nesse contexto, é um gesto

político de resistência e afirmação do campo como lugar de produção de conhecimento.

Dessa forma, as entrevistas analisadas demonstram que as escolas multisseriadas do campo não sobrevivem apenas por decisões administrativas ou estratégias pedagógicas isoladas, mas por força de um projeto coletivo de resistência. Um projeto que nasce da escuta das comunidades, da solidariedade entre os sujeitos e da aposta em uma escola que educa com e para o território.

Mais do que uma denúncia das dificuldades, o que emerge das falas é a construção de uma pedagogia da resistência, que afirma o direito à educação pública, gratuita, contextualizada e enraizada nas lutas e nos sonhos das populações camponesas. Como escreveu Caldart (2004), é preciso reconhecer que “as escolas do campo são mais do que escolas, são trincheiras de luta por um projeto de sociedade mais justo, solidário e plural”.

5. APONTAMENTOS PARA CONTINUIDADE

O Mestrado Profissional em Educação do Campo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Campo, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, (PPGEDUCAMPO/UFRB) desenvolve um importante trabalho no processo de formação continuada de professoras e professores que atuam em escolas do campo, promovendo um diálogo entre as particularidades da cultura e modos de vida camponesa e as práticas pedagógicas.

A pesquisa sobre a formação de professoras e professores e a resistência das escolas do campo em Serra do Ramalho - BA demonstrou a necessidade de fortalecer práticas educativas que respondam às demandas específicas dessas comunidades. Ao considerar os desafios enfrentados por professoras e professores em classes multisseriadas, a formação contínua é fundamental para desenvolver uma prática pedagógica que valorize a diversidade e as especificidades dos povos do campo e fortaleça a luta por uma Educação do Campo.

Nesse quadro, como continuidade do processo investigativo, coloca-se a possibilidade de qualificar a proposta do projeto de formação, com vistas à construir uma abordagem que esteja intimamente conectada à realidade vivenciada pelas escolas. Esse processo não só envolve o diálogo com as educadoras e educadores e

a comunidade, mas também reconhece a importância da escola como espaço de resistência e transformação. Assim, na continuidade do trabalho de pesquisa, coloca-se a perspectiva de desenvolver um produto educacional que considere as particularidades locais, promovendo a integração entre saberes na formação docente

Assim, a continuidade do projeto de formação continuada implica a criação de estratégias formativas que considerem tanto os aspectos pedagógicos quanto as necessidades práticas das educadoras e educadores. E da mesma forma, o desenvolvimento de recursos educacionais que sejam culturalmente relevantes e acessíveis é essencial para enriquecer a experiência de aprendizagem dos estudantes. Além disso, a formação deve incentivar a utilização de metodologias ativas que promovam a participação dos estudantes e o uso de tecnologias de informação para diversificar as atividades educacionais.

Este esforço conjunto entre gestão municipal, Universidade, educadoras e educadores, escola e comunidade visa não apenas melhorar a qualidade da educação nas escolas do campo, mas também reforçar a luta contra o fechamento e nucleação dessas instituições, assegurando que cada estudante tenha acesso a uma educação de qualidade e socialmente referenciada.

5.1. Caderno Pedagógico TERRITÓRIOS QUE EDUCAM: SABERES E PRÁTICAS NA MULTISSERIAÇÃO

As escolas multisseriadas do campo desempenham um papel essencial na preservação da cultura camponesa, na valorização das especificidades das comunidades rurais e na promoção da inclusão educacional, garantindo o direito à educação escolar a inúmeras crianças e adolescentes no país a fora. No entanto, essas instituições enfrentam desafios significativos, como a falta de recursos pedagógicos, a formação insuficiente de professoras e professores e as ameaças de fechamento e nucleação.

O Caderno Pedagógico TERRITÓRIOS QUE EDUCAM: SABERES E PRÁTICAS NA MULTISSERIAÇÃO, conforme disposto no Apêndice 2, está proposto como uma ferramenta prática para apoiar as educadoras e educadores na leitura, apreensão e possível superação desses obstáculos, colocando-se ainda, como

instrumental na consolidação das escolas do campo como espaços de resistência e transformação.

O Caderno Pedagógico TERRITÓRIOS QUE EDUCAM: SABERES E PRÁTICAS NA MULTISSERIAÇÃO será estruturado para contemplar os aspectos teóricos e práticos da Educação do Campo, com foco nas classes multisseriadas. Ele buscará fortalecer a formação continuada de professoras e professores, integrando práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade camponesa e promovam a autonomia das comunidades escolares. A seguir, destacam-se os principais elementos a serem abordados no material proposto.

Primeiramente, o Caderno Pedagógico apresentará os fundamentos da Educação do Campo, incluindo sua história, princípios e objetivos. Essa seção enfatizará a importância das escolas multisseriadas como um direito das comunidades rurais, promovendo a justiça social e a equidade educacional.

Em seguida, serão oferecidas orientações pedagógicas específicas para classes multisseriadas. Estas incluirão estratégias para o planejamento e organização de aulas que atendam às diversas faixas etárias e níveis de aprendizagem presentes em uma mesma turma. As metodologias sugeridas valorizarão a interdisciplinaridade, a contextualização dos conteúdos e a participação ativa dos estudantes.

Além disso, o Caderno Pedagógico destacará a importância da formação continuada de professoras e professores, em especial das classes multisseriadas, no município de Serra do Ramalho - BA. Para tanto, a elaboração apresenta a proposição de encontros formativos, oficinas e parcerias com Universidades, como formas de ampliar o repertório pedagógico das educadoras e educadores e fortalecer sua atuação nas escolas do campo. A inclusão de tecnologias da informação e comunicação (TICs) como ferramentas pedagógicas também será abordada, com sugestões de recursos tecnológicos acessíveis e contextualizados.

A valorização da participação comunitária será outro ponto central do Caderno Pedagógico que, ao assumir em sua denominação a expressão “Territórios que Educam”, busca dar visibilidade à projetos e ações que envolvam a comunidade, como hortas escolares, feiras culturais e atividades que integrem os saberes locais, serão incentivados. Essa abordagem busca fortalecer o vínculo entre escola e comunidade, promovendo a corresponsabilidade no processo educativo.

Por fim, o Caderno Pedagógico abordará estratégias de resistência ao fechamento escolar. Diretrizes para mobilização comunitária, articulação política e

defesa jurídica das escolas multisseriadas serão incluídas, com exemplos de experiências bem-sucedidas. O objetivo é empoderar professoras e professores, gestores e comunidades a atuarem de forma articulada na defesa do direito à educação, consolidando um processo efetivamente conectado à luta por uma Educação do Campo.

Considerado este escopo geral que dará base para a produção do Caderno Pedagógico TERRITÓRIOS QUE EDUCAM: SABERES E PRÁTICAS NA MULTISSERIAÇÃO, na sequência é apresentado o delineamento inicial do material proposto.

Quadro 3 - Delineamento do Caderno Pedagógico TERRITÓRIOS QUE EDUCAM: SABERES E PRÁTICAS NA MULTISSERIAÇÃO

Seção	Conteúdo	Objetivo
Introdução	Importância das escolas multisseriadas como espaços de resistência e transformação.	Apresentar o propósito do caderno e sua relevância para a Educação do Campo.
Fundamentos da Educação do Campo	História, princípios e objetivos da Educação do Campo.	Contextualizar a proposta pedagógica no âmbito das especificidades do campo.
Orientações Pedagógicas	Estratégias para planejamento, metodologias ativas e uso de recursos locais.	Fornecer ferramentas práticas para os professores desenvolverem aulas contextualizadas e participativas.
Formação Continuada	Propostas de capacitação, oficinas e integração com universidades.	Apoiar o desenvolvimento profissional dos educadores e ampliar seu repertório pedagógico.
Tecnologias na Educação	Utilização de TICs e recursos tecnológicos acessíveis.	Promover a inovação no ensino, considerando os desafios de infraestrutura no campo.
Valorização Comunitária	Projetos que integram a escola e a comunidade, como hortas e feiras culturais.	Fortalecer os vínculos entre escola e comunidade, promovendo corresponsabilidade.
Resistência ao Fechamento Escolar	Estratégias de mobilização, articulação política e defesa jurídica.	Empoderar os atores escolares na luta contra o fechamento e nucleação das escolas multisseriadas.
Anexos	Exemplos de planos de aula, atividades interdisciplinares e ferramentas de diagnóstico participativo.	Oferecer materiais práticos que possam ser adaptados pelos educadores às suas realidades locais.

Fonte: Sistematização do Caderno Pedagógico, organizada pela autora.

Essa estrutura sistematizada do Caderno Pedagógico, estando conectada ao processo de pesquisa desencadeado e aos “achados” e registros que foram sendo sistematizados no decorrer da presente investigação, busca responder às demandas das escolas multisseriadas, promovendo uma educação de qualidade, socialmente referenciada e alinhada às especificidades do campo.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A presente pesquisa teve como objetivo compreender os sentidos e estratégias de resistência ao fechamento das escolas multisseriadas no campo, tomando como fio condutor a formação de professoras e professores das escolas multisseriadas do campo. Inserida na realidade concreta do município de Serra do Ramalho – BA, especialmente na Escola Municipal Graciliano Ramos, a investigação buscou dar visibilidade às lutas cotidianas empreendidas por sujeitos camponeses diante de processos de exclusão e negação histórica de seus direitos educacionais.

Ao longo deste percurso investigativo, foi possível constatar que o fechamento e a nucleação de escolas multisseriadas do campo não se tratam apenas de decisões administrativas ou técnicas, mas de um projeto político que atinge diretamente a vida, a cultura, a identidade e o futuro das comunidades do campo. A escola do campo, em especial as multisseriadas, vem sendo alvo de uma lógica de racionalização que ignora as especificidades territoriais, a importância da escola como espaço de pertencimento e os vínculos afetivos que ela constrói. Nesse contexto, a pesquisa reafirmou a compreensão de que o fechamento dessas instituições escolares representa não apenas a perda de um espaço de aprendizagem, mas o rompimento de laços comunitários, culturais e afetivos forjados ao longo de décadas.

A análise do caso da Escola Graciliano Ramos e das demais escolas com turmas multisseriadas situadas no município de Serra do Ramalho - BA, revelou que, apesar dos discursos hegemônicos que desvalorizam esse formato de escola, há um conjunto de práticas pedagógicas potentes, criativas e profundamente enraizadas na realidade dos estudantes do campo, em especial os (as) que têm nas classes multisseriadas a sua única possibilidade de viabilizar e garantir seu direito à educação escolar. As professoras e professores, muitas vezes sem o devido reconhecimento, reinventam cotidianamente a prática educativa em tais espaços, articulando saberes, adaptando estratégias e mantendo vivo o compromisso com uma educação contextualizada, crítica e humanizadora.

Essa capacidade de reinvenção pedagógica, no entanto, não é espontânea: ela emerge de uma relação profunda entre os docentes e o território que habitam, de um pertencimento que transforma a prática educativa em uma extensão da própria vida. O que se vê nas salas multisseriadas é uma pedagogia do vínculo, do cuidado, da escuta e da mediação, em que cada estudante é reconhecido(a) em sua

singularidade, e cada conteúdo é ressignificado à luz da vivência local. Nessa teia de relações, o(a) professor(a) não é mero executor(a) de um currículo, mas agente cultural, político e formativo de sua comunidade.

A escola multisseriada, portanto, carrega uma pedagogia própria não inferior, como tantas vezes foi tratada, mas diversa, complexa e profundamente humanizadora. Ela desafia a linearidade dos manuais, desconstrói a rigidez das séries e promove a solidariedade como princípio organizador dos processos de ensino e aprendizagem. Em um momento histórico em que a educação pública vem sendo atacada por projetos de padronização e privatização, olhar para a escola multisseriada é reencontrar a potência da educação enraizada, insurgente e coletiva.

É nesse cenário que a formação de professoras e professores do campo se apresenta não apenas como uma ferramenta de qualificação técnica, mas como uma estratégia de resistência política. A formação contínua e situada, pensada a partir do “chão da escola” e das vivências concretas dos docentes, torna-se um instrumento de fortalecimento da identidade profissional, de valorização da prática pedagógica multisseriada e de construção de um projeto de educação que, assentado na luta por uma Educação do Campo se contrapõe a lógica excludente das políticas de nucleação e fechamento de escolas.

A pesquisa revelou ainda que, quando professoras e professores, gestores, coordenadores e membros da comunidade têm acesso a espaços formativos que dialogam com sua realidade, há um fortalecimento coletivo da luta contra o fechamento escolar. A formação, nesse sentido, não é vista apenas como um espaço de transmissão de saberes, mas como um lugar de escuta, de elaboração de sentidos e de articulação política. Ela é resistência porque resgata o valor da escola como território de vida, de memória e de luta.

No entanto, também ficou evidente que a resistência encontra inúmeros obstáculos: a ausência de políticas públicas que valorizem efetivamente a Educação do Campo; a precarização das condições de trabalho dos docentes; a invisibilização das especificidades das turmas multisseriadas nas propostas curriculares e nos programas de formação; e, sobretudo, a força de um discurso tecnocrático que insiste em tratar a escola como um custo a ser reduzido, e não como um direito a ser garantido.

Nesse sentido, a defesa da escola multisseriada é também uma defesa da pluralidade epistemológica. Trata-se de afirmar que há múltiplas formas de ensinar e

aprender, que o conhecimento escolar pode dialogar com os saberes tradicionais, e que a presença da diversidade no interior da escola é uma riqueza, não uma limitação. Essa perspectiva rompe com a lógica monocultural que tanto marca as políticas educacionais e oferece caminhos para uma educação emancipadora, capaz de formar sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social.

Diante desse cenário, esta conclusão não pode se limitar a uma síntese dos “achados”. Ela precisa afirmar, com veemência, que a luta pela manutenção das escolas multisseriadas do campo é, acima de tudo, uma luta pela permanência dos povos do campo em seus territórios. É uma luta por justiça social, por equidade, por uma educação que respeite a diversidade e que reconheça os sujeitos do campo como produtores de saberes e de cultura.

Por isso, é urgente que as políticas públicas de formação docente sejam pensadas a partir das realidades locais, com a participação ativa dos sujeitos envolvidos e com respeito às especificidades das escolas multisseriadas. É preciso que os programas de formação continuada rompam com a lógica centralizadora e passem a considerar os contextos rurais não como obstáculos, mas como territórios de possibilidades pedagógicas. Além disso, é fundamental que os sistemas municipais e estaduais de ensino, bem como, a política educacional como um todo, reconheçam a importância estratégica das escolas do campo como instrumentos de garantia do direito à educação e de fortalecimento das comunidades rurais.

Como desdobramento desta pesquisa, propõe-se a criação de redes formativas interinstitucionais que articulem universidades, secretarias municipais, escolas do campo e movimentos sociais, com o objetivo de construir propostas formativas coerentes com os princípios da Educação do Campo. Da mesma forma, indica-se a necessidade de investigações futuras que aprofundem a compreensão sobre o papel das práticas pedagógicas multisseriadas na formação integral dos sujeitos do campo e sobre os impactos da nucleação na dinâmica comunitária.

Por fim, esta conclusão é também um convite à esperança. Em meio aos desafios e retrocessos enfrentados, a resistência das escolas multisseriadas no campo revela que há um outro projeto de educação possível, um projeto construído com os pés no “chão batido” das comunidades, com a escuta atenta das vozes silenciadas e com o compromisso inegociável com a dignidade humana. A luta pela escola multisseriada é, antes de tudo, uma luta pela vida.

A presente pesquisa, ao lançar luz sobre essas experiências e tensionamentos, pretende contribuir não apenas com a produção acadêmica, mas com os processos concretos de resistência que seguem vivos nas comunidades rurais de Serra do Ramalho na Bahia e de tantas outras regiões do país. Ao escutar as vozes das educadoras e educadores e gestores envolvidos com as escolas multisseriadas, reafirma-se que há um saber que não se ensina nos cursos formais, mas que brota do “chão da escola” e floresce na partilha cotidiana dos desafios e das invenções.

Mais do que denunciar as injustiças de um modelo de gestão que prioriza a eficiência em detrimento da vida, este trabalho quer anunciar possibilidades. Ele se soma ao coro de educadoras e educadores, camponeses, pesquisadores e militantes que, em tempos de incerteza, seguem apostando na educação como território de resistência. Uma educação que não expulsa, que não silencia, que não desloca, mas que acolhe, afirma e enraíza.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2003.

Arroyo, M. G **Currículo, território em disputa**. Vozes. 2012.

Arroyo, M. G. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: MEC, SECAD. (2004).

ARROYO, M. G. **Políticas de formação de educadores(as) do campo**. Caderno CEDES, Campinas, vol.27, n.72, mai/ago 2007.

ARROYO, Miguel G. Escola: terra de direito. Prefácio. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação. (33ª ed)**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acessado em junho de 2024.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei 9394 de 1996.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Palácio do Planalto, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação, MEC. **Diretrizes para Implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa**, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, MEC. **Escola Ativa: Projeto Base**, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unan.edu.ni/2986/1/5624.pdf>>.

CALDART, R. S. **Educação do Campo, identidade e políticas públicas** / Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerio-osts e Roseli Salete Caldart (organizadores), Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo.

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

CALDART, R., PEREIRA, I. B., ALETEJANO, P., FRIGOTTO, G. (ORGS). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. Disponível <http://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-da-educacao-do-campo>.

CALDART, Roseli Salete. KOLLING, Edgar Jorge. CERIOLI, Paulo Ricardo. (organizadores). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo. In: ARROYO, M. G. et alii (Org). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. P. 67-86.

CALDART, ROSELI TV FONEC. **AO VIVO 05: A FUNÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS DO CAMPO - ROSELI CALDART**. YouTube, 21 de mai. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/oOr53f4LvjU>. Acesso em: 02 de ago. 2024. Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4.

CALDART, Roseli. Por uma Educação do Campo: Traços de uma identidade em construção. In. KOLING, Edgar J. CERIOLI, Paulo; CALDART, Roseli S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília-DF, 2002.

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: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/download/10972/7268.%20>. Acesso em: 27 mai. 2024.

1º Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária [ENERA]. (1997, julho). **Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro**. MST – reforma agrária: uma luta de todos. Brasília, DF.

Fals Borba, O. (1985). **Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México, Colombia**. Bogotá: Punta de Lanza; Siglo Veintiuno Editores.

Fals Borba, O. (1999). **Aspectos Teóricos da Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular**. In: BRANDÃO, Carlos R. (org.) *Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense.

Fals Borba, O. (2009). **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá: Siglo del Hombre; Clacso.

Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). **Manifesto à sociedade Brasileira**. Brasília, 21 ag., 2012. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/forum-nacional-deeducacao-do-campo-manifesto-a.pdf/view>. Acesso em: 18 dez. 2024.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC). **Oficina de Planejamento**. Relatório Síntese das Conclusões e Proposições. Brasília, 13 e 14 jul., 2013. Disponível em: Acesso em: 02 nov. 2024.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?lang=pt>. Acesso em: 22 mai. 2024.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 21. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

Freire, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra. 1996.

Freire, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra. 2005

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HAGE, S. A. M. **As escolas multisseriadas no Brasil: transgressão e transformação**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf>. Acesso em: 01 de ago. 2024.

HAGE, S. A. M. **Escola pública do campo no contexto das políticas educacionais: desafios às práticas formativas do Programa Escola da Terra no Brasil e na Amazônia paraense**. In: *Educação do Campo: Reflexões e Propostas*. São Paulo: Editora X, 2014.

HAGE, Salomão Mufarrej. Escolas rurais multisseriadas: desafios quanto a afirmação da escola pública do campo e da cidade. **Didática e Prática de Ensino na relação com a sociedade**. 1ed.: 2015, v., p. 1-12.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo**. Salvador: UFBA, 2010.

HAGE, S. M. (org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

HAGE, S. M. **Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica**. In: _____. (Org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg, 2006.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej et al (orgs). **Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil**. Curitiba: Editora CRV, 2018.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo.** Educação & Sociedade, v. 35, p. 1165-1182, 2014.

HAGE, Salomão e ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Org's). **Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará.** 1ª Ed. Belém, 2006

HAGE, Salomão Mufarrej. **Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica.** In: _____. (Org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg, 2005.

HAGE, Salomão. **Classes multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará, Região Amazônica.** Belém, PA: Geperuaz 2003.

HAGE, Salomão. **Histórico do grupo. Comunica Multissérie [BoletimGeperuaz],** Belém, PA, v. 1, n. 1, fev. 2004.

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

LAZARETTI, L. R.; FRANÇA, M. T. A. **“Em terra de cego quem tem olho é rei”:** **Uma análise das escolas multisseriadas no Brasil.** Disponível em: <https://feaac.ufc.br/wp-content/uploads/2021/02/texto-multisseriadas-versao-efeito-fixos-28-01.pdf>. Acesso em: 15 maio, 2024.

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

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão.** Contexto. 2009.

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.** Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220 253, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 10 maio 2024.

MOLINA, Monica C. **Educação Popular e Movimentos Sociais: tensões e desafios para a América Latina.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32, 2009, Caxambu. Anais... Caxambu, 2009.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil. In: SANTOS, C. A dos; Molina, M. C.; JESUS, S. M. (orgs.) **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil.** Brasília: MDA, 2010.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** (Org). (Coleção Por Uma Educação do Campo). Brasília, DF. Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à educação do Futuro.** São Paulo: Cortez, 2004.

MOURA, T. V. SANTOS, F. J. S. D. **A pedagogia das classes multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente.** Debates em Educação. – ISSN 2175-6600. Maceió, vol. 4, nº 7, jan./jul. 2012.

MOURA, Terciana Vidal. **Formação de Professores que Atuam em Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo:** Que princípios? Que diretrizes? Que epistemologia? 2014.

NEVES, J. L. **Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades.** Cadernos de Pesquisa em Administração, São Paulo, v. 1, nº 3, 2º sem / 1996.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** Porto: Porto Editora, 1992.

Rede Escolas Multisseriadas nos Territórios do Campo. Lançamento do Programa REdMulti [vídeo]. YouTube, 06 mar. 2025. Disponível em: <https://youtu.be/6lTWMZ8ZkNo>. Acesso em: 01ri jun. 2025.

ROLIM, Inaiara Alves; MOURA, Terciana Vidal; SOUZA, Shirley Gonçalves; OLIVEIRA, Luciana Silva. **Desnucleação de Escolas do Campo e a Resistência às Políticas Hegemônicas: Uma Análise em Serra do Ramalho/BA.** Revista Velho Chico, Bom Jesus da Lapa, v. 02, n. 01, p. 104-109, 2022.

SANTOS, B. de S. **Epistemologias do Sul.** Cortez. 2014

SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas.** In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (orgs.) **Escola de direito: reivindicando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

SANTOS, F. J. S. **Nem “tabaréu/ao”, nem “doutor/a”: O/a aluno/a da roça na escola da cidade – um estudo sobre escola, cultura e identidade.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade), Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Campus I, Salvador, 2006.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas.** In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; v. 2), pp. 35-48.

SANTOS, Raphael dos. **Formação continuada de professores em educação do campo e planejamento do trabalho didático**: contribuições da pedagogia histórico-crítica à experiência da quarta versão da ação escola da terra na Bahia - 2017 e 2018. 158f. Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2023. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/40067>

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. São Paulo.2000

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez,1985.

VERDÉRIO, Alex. **A pesquisa em processos formativos de professores do campo**: a Licenciatura em Educação do Campo na UNIOESTE (2010-2014). 362f. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2018. <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/handle/1884/59470>

VERDÉRIO, Alex. Inserção de setores populares na universidade a partir da interface entre Educação Superior e Educação do Campo. Revista NUPEM. Campo Mourão, v. 13, n. 28, p. 65-85, jan./abr. 2021. <https://doi.org/10.33871/nupem.2021.13.28.65-85>

VERDÉRIO, Alex. **Relatório técnico de execução do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo - Escola da Terra CFP-UFRB edição 2023**. Amargosa - BA: UFRB, 2025.

VERDÉRIO, Alex; SILVA, Janaine Zdebski da. **Programa Escola da Terra na UFRB**: a formação continuada de professoras e professores do campo em perspectiva. In: IV Congresso Internacional... MOURA, T. V.; SANTOS, A. R. dos; SANTOS, F. J. S. dos; CASTRO, R. A. (orgs.). Anais do IV Congresso Internacional, VI Congresso Nacional Movimentos Sociais e Educação, Seminário 10 anos do Mestrado Profissional em Educação do Campo da UFRB. Amargosa, 2024. 2143 f..

VERDÉRIO, Alex; SILVA, Janaine Zdebski da; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **Controvérsias nas diretrizes para formação de professores e suas contradições com a educação do campo**. Revista Contexto & Educação, 40 (122). <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2025.122.166722025>.

VERDÉRIO, Alex; HAMMEL, Ana Cristina; JANATA, Natacha Eugenia; MATEUS, Beatriz Beraldo. **A Educação do Campo frente às reformas empresariais na educação**: perspectivas na formação de professoras e professores das escolas do campo. [Manuscrito submetido para publicação e já aprovado]. Revista e-curriculum. São Paulo - SP, 2024. p. 1-28.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Trad. de R. A. N. de Almeida. São Paulo: Martins Fontes, 1998. www.periodicos.ufpb.br/index.php/rle/article/download/10972/7268. Acesso em: 20 de mai. de 2024.

XAVIER, Rosinete dos Santos. **Organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas: orientações didáticas no contexto da Educação do Campo.** Dissertação (Mestrado em Educação do Campo). Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Instrumento de Pesquisa: Roteiro de Entrevista

Nº	Questões Professoras e professores e Gestora	Questões Secretário e Coordenadores
BLOCO I – Identificação		
1.	Qual seu nome? Idade? E declaração de gênero?	
2.	A quanto tempo você é professor(a) em classe multisseriada?	A quanto tempo você atua na rede municipal de educação e qual é o cargo que você ocupa atualmente?
3.	Qual sua formação e em que ano você concluiu a graduação?	
4.	Você possui mais de uma graduação, ou pós-graduação, se sim qual(is)?	
BLOCO II – Sobre o contexto das classes multisseriadas		
5.	Em qual(is) turmas/series você atua?	As professoras e professores atuam em mais de uma turma de classe multisseriada no município? Comente.
6.	Qual a quantidade aproximada de estudantes na(s) turma(s) que você atua?	Qual a quantidade aproximada de estudantes por turma nas classes multisseriadas?
7.	Quais são os principais desafios que você enfrenta no dia a dia ao trabalhar com classes multisseriadas nas escolas do campo?	Quais são os principais desafios que as professoras e professores enfrentam nas classes multisseriadas no contexto das escolas do campo em Serra do Ramalho?
8.	Como você percebe o impacto das políticas de nucleação e fechamento de escolas do campo na comunidade local e na educação das crianças com as quais você atua?	Quais são as principais políticas públicas que impactam diretamente na manutenção e/ou fechamento das escolas do campo no município?
9.	Quais estratégias pedagógicas você utiliza para atender à diversidade de idades e níveis de aprendizado presentes nas classes multisseriadas?	Quais estratégias utilizadas pela gestão municipal para atender à diversidade de idades e níveis de aprendizado presentes nas classes multisseriadas?
10.	Quais são as principais dificuldades que os estudantes enfrentam no contexto das classes multisseriadas e como você lida com essas dificuldades?	Quais são as principais dificuldades que os estudantes enfrentam no contexto das classes multisseriadas e como a gestão municipal lida com essas dificuldades?
11.	Quais as expectativas para a existência das escolas do campo e para a contínua qualificação e ressignificação das classes multisseriadas no município de Serra do Ramalho?	
BLOCO III – Sobre a formação continuada de professoras e professores das classes multisseriadas		
12.	Como você avalia o suporte recebido da Secretaria Municipal de Educação e outras instituições no que diz respeito à formação	Como você avalia o suporte estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação e outras instituições no que diz respeito à formação

	continuada para atuação nas classes multisseriadas? Comente.	continuada para atuação nas classes multisseriadas? Comente.
13.	Qual a principal fragilidade e a principal potencialidade postas nesse processo?	
14.	Como você avalia os recursos pedagógicos disponibilizados pelo município para a atuação nas classes multisseriadas? Comente.	
15.	Como você verifica sua inserção nos processos de formação realizados pelo município? Comente.	Como você verifica a inserção das professoras e professores nos processos de formação realizados pelo município? Comente.
16.	De que maneira a formação específica para professoras e professores que atuam em classes multisseriadas poderia melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes?	De que maneira a formação específica para professoras e professores de classes multisseriadas pode contribuir para a superação dos desafios enfrentados em Serra do Ramalho?
17.	Que temáticas/assuntos você verifica como pertinentes na formação continuada para atuação nas classes multisseriadas? Justifique.	
18.	Quais mudanças você sugere para melhorar a formação de professoras e professores que atuam nas classes multisseriadas considerando a contínua qualificação e ressignificação das mesmas? Comente.	
19.	Deixe um último comentário, caso ache necessário.	

APÊNDICE II – Caderno Pedagógico Territórios que Educam: Saberes e Práticas na Multisseriação

Territórios que Educam

Saberes e Práticas na
Multisseriação



Territórios que Educam: Saberes e Práticas na Multisseriação



Sumário

Um Primeiro Olhar.....	5
Fundamentos da Educação do Campo	8
Orientações Pedagógicas para Classes Multisseriadas.....	19
A multisseriação como território pedagógico.....	22
Princípios Orientadores.....	24
Contextualização.....	24
Interdisciplinaridade	25
Autonomia e protagonismo estudantil	25
Colaboração e solidariedade.....	26
Flexibilidade curricular e metodológica	26
Estratégias Pedagógicas Recomendadas	27
Planejamento por projetos integradores.....	27
Rodas de conversa com temas geradores.....	28
Estações de aprendizagem.....	28
Grupos colaborativos com tarefas diferenciadas	29
Sequências didáticas temáticas	29
Uso de materiais autoinstrutivos e portfólios individuais	29
Integração com o saber local	30
Organização do tempo e do espaço escolar	30
Currículo flexível e avaliação emancipadora.....	32
Currículo flexível: o conhecimento em espiral.....	32
Avaliação emancipadora: processo, não punição	33
Estratégias de avaliação emancipadora incluem:	33
Avaliar é acreditar no sujeito	34

Papel do educador	35
Formação Continuada dos Professores	37
Realização de encontros formativos periódicos	42
Parcerias com universidades para cursos de extensão	44
Oficinas pedagógicas com temáticas definidas pelos educadores	46
Criação de redes de trocas entre professores de diferentes escolas do campo	49
Propostas práticas para a criação de redes de professores no campo	51
Encontros territoriais interescolares	51
Plataformas digitais de colaboração	51
Círculos de estudo e pesquisa colaborativa	52
Produção coletiva de materiais pedagógicos	52
Acompanhamento pedagógico horizontal	52
Tecnologias na Educação do Campo	54
Resistência ao Fechamento Escolar	59
A escola do campo como território de esperança, resistência e reinvenção	66
Referências	69
Anexos	71

As escolas multisseriadas do campo são muito mais do que espaços educativos: são territórios vivos de resistência, construção de saberes, pertencimento e afirmação da identidade camponesa. Elas representam um elo fundamental entre o direito à educação e a permanência das populações no campo, assegurando às crianças, adolescentes e jovens do meio rural a possibilidade de aprenderem sem se desvincularem de suas raízes, tradições, histórias de luta e modos de vida. Cada escola multisseriada é, portanto, um espaço onde o conhecimento formal se entrelaça com os saberes populares, com as práticas culturais locais e com os valores da coletividade, da solidariedade, do trabalho coletivo e do cuidado com a terra, elementos fundantes da vida camponesa.

Como lembra Paulo Freire (1996), a educação só faz sentido quando está conectada com a vida concreta dos sujeitos. Nesse sentido, a escola do campo, especialmente na sua configuração multisseriada, precisa ser pensada e vivida a partir dos saberes e práticas do seu território, reconhecendo que educar não é apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que os sujeitos possam ler o mundo e transformá-lo.

Em muitas comunidades rurais, essas escolas são as únicas instituições públicas presentes, desempenhando não apenas o papel de formar intelectualmente, mas também de articular a vida social e comunitária, funcionar como polo de apoio aos trabalhadores rurais, preservar a memória coletiva e fortalecer o tecido cultural local. Elas asseguram a presença do Estado onde ele, muitas vezes, se mostra ausente, tornando-se espaços de resistência ativa e de luta por direitos. Como destaca Miguel Arroyo (2007), a escola do campo é também um território político, onde se travam disputas por reconhecimento, identidade e justiça social.

Essas instituições contribuem diretamente para a efetivação do princípio da equidade, previsto na Constituição Federal de 1988 e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. Ao assegurar o direito à educação nos territórios rurais, respeitando suas especificidades culturais, produtivas e sociais, as escolas



multisseriadas cumprem um papel estratégico na promoção de uma educação emancipatória, crítica e transformadora.

No entanto, apesar de sua importância histórica e social, as escolas multisseriadas enfrentam desafios históricos e estruturais que ameaçam sua existência e continuidade. A precariedade dos recursos pedagógicos, a insuficiência de políticas públicas voltadas especificamente para a Educação do Campo, as limitações na formação inicial e continuada dos professores, e, sobretudo, as constantes ameaças de fechamento e nucleação escolar configuram um quadro de tensões e contradições. Como aponta Roseli Caldart (2000), o fechamento das escolas do campo não representa apenas o encerramento de um prédio físico, mas o rompimento de vínculos afetivos, culturais e sociais que estruturam a vida das comunidades camponesas.

O processo de nucleação escolar, frequentemente justificado por argumentos de racionalidade administrativa ou contenção de gastos, desconsidera os impactos sociais, culturais e pedagógicos para as comunidades do campo. Ao centralizar os alunos em escolas distantes de suas comunidades, muitas vezes sem garantir transporte adequado, essas políticas aprofundam as desigualdades territoriais, comprometem a permanência das crianças na escola e ameaçam o próprio direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

As políticas de fechamento de escolas e de nucleação representam um projeto de desterritorialização e de esvaziamento das comunidades camponesas, favorecendo o avanço do agronegócio e a negação dos direitos das populações do campo. Resistir a esse processo é um dever ético e político de todos que defendem uma educação popular, comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a justiça social.

Diante desse cenário, este caderno pedagógico surge como um instrumento de fortalecimento da prática docente e da gestão escolar no campo, reunindo subsídios teóricos e práticos que dialogam com os princípios da Educação do Campo e com as especificidades das classes multisseriadas. Ele foi pensado e construído a partir das vozes dos sujeitos do campo, professores, gestores, estudantes, pais e lideranças comunitárias, que, cotidianamente, enfrentam os desafios da escola rural com criatividade, coragem, resistência e compromisso com a vida camponesa.



Ao longo dos capítulos, o material propõe uma abordagem pedagógica integrada, que articula fundamentos políticos e metodológicos da Educação do Campo, estratégias didáticas voltadas para o trabalho em turmas multisseriadas, propostas de formação continuada enraizadas na realidade dos territórios rurais, uso crítico e contextualizado de tecnologias educacionais, experiências de articulação escola-comunidade e mecanismos coletivos de resistência às tentativas de fechamento escolar.

Mais do que um repositório de conteúdos, este caderno é um convite à ação crítica e à reinvenção das práticas pedagógicas. A potência pedagógica das escolas do campo está justamente em



sua capacidade de criar soluções criativas e solidárias, de integrar crianças de diferentes idades e de ensinar a partir da vida.

Este caderno pedagógico reconhece que não há uma única forma de fazer escola no campo, há muitas, todas enraizadas na diversidade dos territórios e na riqueza das experiências locais. Seu conteúdo é flexível, adaptável e sensível às realidades das comunidades camponesas, pois, como bem ressalta Alex Verdério (2018), o trabalho pedagógico em classes multisseriadas exige mediação cuidadosa, planejamento coletivo e uma escuta permanente das necessidades dos estudantes.

Que este material possa contribuir para inspirar, apoiar e fortalecer os educadores e educadoras do campo em sua missão de garantir o direito à educação com qualidade social, respeitando os tempos, os saberes e os sonhos de quem vive, luta e resiste no campo. Que ele sirva como instrumento de esperança ativa, de resistência pedagógica e de construção de uma escola do campo viva, pulsante e comprometida com a emancipação humana.





Fundamentos da Educação do Campo

A Educação do Campo, enquanto projeto político-pedagógico, emerge de um contexto histórico de exclusão das populações camponesas e da luta dos movimentos sociais para a superação das desigualdades educacionais. Este projeto não é apenas uma proposta metodológica, mas uma proposta de sociedade que reconhece o campo como espaço de vida, de cultura, de produção de saberes e de resistência.

Por muitos anos, a educação destinada às populações rurais esteve pautada em uma concepção rural tradicional, profundamente marcada pelo urbanocentrismo e por uma visão deficitária do campo. Essa prática pedagógica descontextualizada se expressava em currículos importados da cidade, materiais didáticos homogêneos e uma organização escolar alheia à realidade sociocultural dos sujeitos do campo. Como apontam Janata e Anhaia (2015), essa lógica expressa o projeto de uma escola para o campo e não do campo, negando os saberes locais e impondo práticas educativas descoladas das necessidades concretas das comunidades rurais.

No entanto, a partir da década de 1980, com a efervescência dos movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Contag e a Via Campesina, construiu-se um novo olhar sobre a educação rural, baseada nos pressupostos da Educação Popular e nas práticas pedagógicas freireanas. Como defende Paulo Freire (1996, p. 32), “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”. Este princípio é estruturante para o reconhecimento dos saberes camponeses como elementos centrais no processo educativo.

A Educação do Campo, nesse sentido, propõe uma ruptura com o modelo tradicional e a construção de uma escola do território, profundamente enraizada nas práticas, nos modos de vida e nas lutas das comunidades. Como defende Hage (2011, p. 105),

“Esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo e da cidade, levando-os a estabelecer muitas comparações entre os modos de



vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e as do campo, e a compreender que as do campo devem seguir os mesmos parâmetros e referências daquelas da cidade, se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar escolas de qualidade.

Essa concepção assume centralidade nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas classes multisseriadas, muito presentes nas escolas do campo, especialmente nas regiões mais distantes dos centros urbanos. As classes multisseriadas representam uma organização escolar legítima, construída historicamente como alternativa de garantir o direito à educação para as crianças das comunidades rurais. A sala multisseriada é, portanto, um espaço de produção de saberes múltiplos, de convivência entre diferentes faixas etárias, de práticas pedagógicas colaborativas e de valorização dos conhecimentos produzidos no interior das comunidades. Para Hage (2008), o desafio do trabalho pedagógico em classes multisseriadas está em romper com a lógica da fragmentação disciplinar e construir práticas interdisciplinares que partam da realidade dos estudantes.

Essa lógica rompe com a estrutura rígida dos currículos seriados e com o modelo de avaliação padronizada, propondo uma escola flexível, dinâmica e comprometida com o território. Nessa perspectiva, a multisseriação se apresenta como um campo fértil para práticas pedagógicas criativas e para a construção de um currículo vivo, em permanente diálogo com a comunidade.

A experiência educativa nas escolas multisseriadas do campo exige do professor uma postura investigativa, mediadora e criativa. O professor que atua em classes multisseriadas não pode se limitar ao papel de transmissor de conteúdos, mas deve se constituir como sujeito político, capaz de articular os saberes locais com os conhecimentos escolares, respeitando os tempos e as realidades dos educandos.

Neste cenário, a formação docente torna-se um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma necessidade urgente. Estudos como o de Janata e Anhaia (2015) evidenciam que a maioria dos professores que atuam nas escolas do campo, em especial nas turmas multisseriadas, não possui formação específica para trabalhar com esta realidade. Como consequência, as práticas pedagógicas muitas vezes reproduzem metodologias urbanas e fragmentadas, desconsiderando o potencial educativo do território e a diversidade das turmas.



É fundamental, portanto, que a formação inicial e continuada dos professores do campo esteja pautada nos princípios da Educação do Campo, considerando as especificidades da multisseriação, os saberes locais e as práticas culturais das comunidades. Formar professores para as escolas do campo significa capacitá-los para trabalhar com a diversidade, com o currículo contextualizado e com metodologias integradoras, respeitando os tempos e os espaços dos estudantes.

Nesse sentido, uma das práticas pedagógicas mais potentes nas escolas multisseriadas é o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que partem dos temas geradores extraídos da realidade dos estudantes. Paulo Freire (1996) já orientava que o trabalho educativo deve partir dos temas do cotidiano, das questões concretas e dos problemas vivenciados pelos educandos, pois “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1996, p. 79).

Assim, práticas pedagógicas que envolvem a produção de hortas comunitárias, o estudo dos ciclos da agricultura, as práticas de cuidado com a natureza, os saberes das festas tradicionais, a produção de gêneros alimentícios locais, entre outras, tornam-se elementos estruturantes do currículo das escolas multisseriadas.

Esse processo contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais fundamentais, como a empatia, a paciência, o respeito às diferenças e o espírito de coletividade. Para Freire (1987), educar é um ato de amor e, portanto, requer a capacidade de escutar, acolher e construir com o outro um caminho comum de aprendizagem.

No entanto, para que essas práticas pedagógicas sejam efetivas, é imprescindível que as políticas públicas garantam as condições materiais, pedagógicas e humanas necessárias para o funcionamento das escolas multisseriadas do campo. Como denuncia Janata e Anhaia (2015), muitas dessas escolas ainda enfrentam sérias dificuldades estruturais, como a precariedade dos prédios escolares, a falta de recursos didáticos, a ausência de transporte escolar adequado e a desvalorização profissional dos professores do campo.

Essa realidade revela as contradições do Estado brasileiro, que, ao mesmo tempo em que reconhece a especificidade das escolas do campo nas suas diretrizes normativas, mantém práticas de descaso e invisibilidade frente às demandas concretas dessas populações.



Diante desse cenário, a resistência das comunidades do campo em manter suas escolas abertas, especialmente as multisseriadas, constitui um ato político fundamental. Como denuncia Caldart (2004), o fechamento das escolas do campo, através da política de nucleação escolar, representa não apenas o deslocamento físico dos estudantes, mas também o rompimento dos vínculos comunitários, culturais e afetivos que estruturam a vida camponesa.

Por isso, a resistência das comunidades à nucleação escolar configura-se como uma prática pedagógica e política. A defesa das escolas multisseriadas não significa negar a necessidade de melhoria das condições estruturais dessas instituições, mas sim garantir que tais escolas possam se tornar espaços vivos, dinâmicos e emancipatórios.

Nesse sentido, a relação escola-comunidade é essencial para a efetivação de uma Educação do Campo de qualidade social. A escola precisa se assumir como um espaço de comunhão de saberes, de produção de conhecimento a partir da realidade dos sujeitos e de fortalecimento das lutas sociais do campo.

Essas práticas pedagógicas decoloniais rompem com a lógica de que o conhecimento válido é aquele produzido e legitimado exclusivamente pelas instituições acadêmicas ou urbanas. Como bem afirma Mônica Molina (2012), a Educação do Campo nasce da necessidade de construir uma escola do território, que reconhece o saber da terra, o saber da agricultura familiar, o saber das festas, das rezas e das práticas ancestrais.

Para que essas práticas possam ser efetivadas nas escolas multisseriadas, a gestão democrática e participativa da escola é imprescindível. A participação das famílias, dos agricultores, dos jovens e das lideranças comunitárias na construção do projeto político-pedagógico da escola garante que o currículo seja expressão das necessidades e dos projetos de vida das comunidades.

Por isso, a resistência à nucleação escolar deve estar articulada com práticas formativas que qualifiquem o trabalho docente, que criem redes de solidariedade entre os educadores do campo e que fortaleçam a identidade camponesa como referência de vida digna e de autonomia.

A construção de uma Educação do Campo comprometida com a emancipação dos sujeitos requer um trabalho pedagógico que ultrapasse os muros da escola e se enraíze profundamente na vida comunitária.



Neste sentido, o currículo das escolas multisseriadas deve ser compreendido como um território de disputas, de produção de saberes e de práticas que respeitem e dialoguem com a cultura camponesa. Para Caldart (2000), essa concepção implica na construção de um projeto educativo popular, que considere o campo como espaço de vida e de trabalho, e não apenas como local de passagem ou de reprodução do saber urbano.

Este projeto educativo popular articula-se à necessidade de superação das práticas pedagógicas fragmentadas e descontextualizadas que ainda persistem em muitas escolas do campo. Assim, a interdisciplinaridade se apresenta como um dos princípios metodológicos fundamentais para o trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas. Como argumenta Hage (2011), a fragmentação disciplinar não responde às necessidades dos sujeitos do campo, sendo imprescindível a construção de propostas pedagógicas que integrem os conteúdos escolares às práticas e aos saberes das comunidades.

Este processo pedagógico exige do professor uma postura de permanente pesquisa, escuta e mediação. Como destaca Freire (1996), ensinar exige pesquisa, exige respeito aos saberes dos educandos e exige escutar. Dessa forma, o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas deve ser permeado pela escuta sensível das histórias de vida, das tradições, dos sonhos e das necessidades das famílias camponesas.

Este reconhecimento é também um ato político, que se contrapõe à lógica colonial que historicamente negou e silenciou os saberes dos povos do campo, indígenas, quilombolas e ribeirinhos. Como destacam as Diretrizes da Educação do Campo (BRASIL, 2002), a escola do campo deve garantir o direito à diferença, à diversidade cultural e ao respeito às práticas socioculturais dos sujeitos do campo.

Por isso, as práticas pedagógicas das escolas multisseriadas devem incorporar os territórios educativos como espaços formativos, a roça, o rio, a floresta, o quintal produtivo, os terreiros, as cozinhas, os espaços coletivos das comunidades, como espaços legítimos de produção de saberes. A escola deve romper com o isolamento do espaço físico da sala de aula e construir uma prática educativa que se expanda para os territórios da vida.

Essas práticas requerem também o fortalecimento das redes de apoio, dos coletivos de professores do campo, das associações comunitárias e das lutas sociais



em defesa da escola multisseriada e do direito à educação. Como reforça Molina (2012), a Educação do Campo só se sustenta e se fortalece quando articulada com os movimentos sociais, com as lutas populares e com os processos de organização coletiva das comunidades.

Assim, o projeto de Educação do Campo se configura como um projeto coletivo, construído a muitas mãos, a partir das práticas, dos saberes e das resistências dos povos do campo.

Para enfrentar os desafios impostos à educação no campo, é imprescindível o fortalecimento de políticas públicas específicas que assegurem não apenas a manutenção das escolas multisseriadas, mas a valorização de seus professores, a melhoria da infraestrutura e a formação continuada orientada para as práticas pedagógicas desse contexto. Como afirmam Janata e Anhaia (2015), a formação dos professores que atuam nas escolas multisseriadas deve ser realizada em regime presencial e em diálogo permanente com as realidades dos territórios, valorizando suas práticas e saberes locais.

Neste sentido, programas como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e o Programa Escola da Terra, desenvolvidos com o apoio do Ministério da Educação, representaram importantes avanços na formação de professores para atuar em escolas multisseriadas. Como destaca o documento do MEC (2012), o Programa Escola da Terra tem por objetivo promover a formação continuada dos professores do campo, ofertando cursos de aperfeiçoamento, acompanhamento pedagógico e materiais didáticos específicos.

Essa prática de gestão democrática implica na superação do modelo autoritário e centralizador, historicamente presente nas escolas rurais, e na construção de espaços de diálogo, de escuta e de decisão coletiva. No âmbito das práticas pedagógicas, a interdisciplinaridade se apresenta como princípio metodológico essencial para o trabalho nas classes multisseriadas.

Neste sentido, a organização do tempo e do espaço escolar nas escolas do campo deve respeitar as especificidades locais, os ciclos da natureza, os tempos do trabalho agrícola, as festas tradicionais e as práticas culturais das comunidades. Assim, as práticas pedagógicas devem envolver projetos interdisciplinares, atividades práticas, oficinas, produção de textos, oralidade, rodas de conversa, saberes



comunitários, experiências produtivas e o uso criativo dos recursos disponíveis na comunidade.

Outro aspecto essencial da prática pedagógica nas escolas multisseriadas é a incorporação dos temas transversais, como a educação ambiental, a pluralidade cultural, os direitos humanos e a valorização da identidade camponesa. Essas práticas pedagógicas transformadoras são fundamentais para a construção de uma escola do campo que seja espaço de resistência, de afirmação identitária e de emancipação dos sujeitos do campo.

Para que o projeto de Educação do Campo se efetive como prática emancipadora e de resistência, é imprescindível que as escolas multisseriadas desenvolvam práticas pedagógicas que articulem a formação integral dos sujeitos. Esta formação deve superar o modelo tradicional de ensino, fragmentado e descontextualizado, e se ancorar em propostas que valorizem a diversidade dos territórios, o trabalho coletivo e a cultura camponesa.

Além disso, o trabalho pedagógico nas classes multisseriadas deve incorporar os princípios da Educação Ambiental, compreendendo o território como espaço de preservação da vida e de sustentabilidade. Essas práticas pedagógicas contribuem para que a escola se torne um espaço de fortalecimento da identidade camponesa, da construção de vínculos comunitários e da formação de sujeitos críticos, capazes de intervir em sua realidade e transformá-la.

Diante dos desafios impostos pela realidade das escolas multisseriadas, é necessário que as políticas públicas de formação docente estejam comprometidas com as especificidades do campo, garantindo cursos presenciais, em alternância, com metodologias ativas e em diálogo permanente com a realidade dos territórios.

Assim, a escola multisseriada do campo se torna um espaço de construção de cidadania, de luta por direitos e de fortalecimento dos projetos de vida das comunidades camponesas. Como reforça Molina (2012), a escola do campo deve ser espaço de resistência, de luta, de sonhos, de construção coletiva e de transformação.

O projeto político-pedagógico das escolas do campo deve ser compreendido como uma construção coletiva, viva e em permanente diálogo com os sujeitos que habitam o território. Este projeto precisa expressar os sonhos, as lutas e as necessidades concretas das comunidades camponesas, afastando-se de modelos



homogêneos e descontextualizados impostos pelas políticas educacionais tradicionais.

Diante desse cenário, pensar a escola do campo a partir da pedagogia decolonial é um ato político de valorização das epistemologias populares, dos saberes comunitários e das práticas educativas emancipatórias. Nesse contexto, a escola multisseriada se apresenta como um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessas práticas pedagógicas contra-hegemônicas. As classes multisseriadas do campo, ao possibilitarem o encontro de diferentes gerações, saberes e experiências, criam um ambiente pedagógico de cooperação, solidariedade e aprendizagem coletiva. As práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas multisseriadas devem, portanto, incorporar metodologias ativas, projetos interdisciplinares, pesquisa do meio, oficinas de produção cultural, saberes tradicionais e atividades que envolvam a participação da comunidade.

Para que essas práticas se efetivem, a gestão democrática da escola é imprescindível. O diálogo permanente entre professores, estudantes, famílias e lideranças comunitárias permite que o projeto político-pedagógico da escola seja construído de maneira participativa, respeitando as singularidades de cada território. A gestão democrática se constitui como um processo de construção coletiva de sentidos para a escola, baseada no diálogo, na participação e na corresponsabilidade.

Além disso, a escola do campo deve se articular com os movimentos sociais, sindicatos, associações comunitárias e redes de educação popular, fortalecendo as lutas pela terra, pela agroecologia, pela soberania alimentar e pela educação como direito humano fundamental. Como ressalta Molina (2012), a Educação do Campo só se consolida e se fortalece na articulação com os movimentos sociais e na defesa intransigente dos direitos das populações camponesas.

Assim, o projeto de Educação do Campo, especialmente nas escolas multisseriadas, não se resume a uma proposta pedagógica diferenciada, mas se constitui como um projeto político, cultural e emancipatório de afirmação dos sujeitos do campo como protagonistas da sua história, da sua cultura e dos seus saberes.

A resistência das comunidades camponesas frente ao fechamento das escolas do campo, especialmente as de classes multisseriadas, constitui-se como um dos principais enfrentamentos das populações rurais nas últimas décadas. O fechamento dessas instituições, muitas vezes motivado pela política de nucleação escolar,



evidencia uma lógica excludente e economicista que desconsidera as especificidades territoriais, culturais e sociais das comunidades.

O fechamento das escolas representa um retrocesso para a Educação do Campo, pois esta defende, num dos seus princípios, a existência de escolas nas comunidades camponesas, vinculadas aos aspectos socioculturais locais.

Essas escolas, para além do espaço físico, cumprem a função de articular a vida comunitária, de promover a formação integral dos sujeitos e de garantir o direito à educação em seu próprio território. Como destaca o INEP (2007), entre os anos de 1997 e 2006, mais de 37.000 escolas do campo foram fechadas no Brasil, muitas delas localizadas em comunidades isoladas, cujos alunos passaram a enfrentar grandes distâncias e condições precárias de transporte.

Além disso, muitas dessas decisões de fechamento escolar ocorrem sem o devido diálogo com as comunidades envolvidas, desrespeitando o princípio da participação comunitária nas decisões que envolvem a vida escolar. A experiência de nucleação em alguns estados brasileiros tem sido marcada pela pouca ou nenhuma participação das comunidades nas decisões governamentais.

Frente a esse contexto, a defesa das escolas multisseriadas do campo assume um caráter de resistência política e cultural. As escolas com turmas multisseriadas do campo apresentam-se como espaços de produção de saberes, de fortalecimento das identidades camponesas e de formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social.

Essas escolas, ao reconhecerem o território como espaço educativo, rompem com a lógica colonial que desqualifica os saberes populares e afirmam uma pedagogia ancorada na realidade concreta dos estudantes. Como Kolling, Cerioli, Caldart, (2002), “Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite” (KOLLING, CERIOLI, CALDART, 2002, p. 24).

O papel da escola do campo, especialmente das multisseriadas, é o de fortalecer a identidade do povo do campo, reconhecer os saberes produzidos nas comunidades, valorizar a memória coletiva e construir uma educação que dialogue com as experiências concretas dos sujeitos.



Essas práticas pedagógicas de resistência e valorização da cultura local devem estar presentes no currículo escolar, nas práticas avaliativas, na gestão democrática e nas relações pedagógicas cotidianas. A Educação do Campo, nesse sentido, assume uma perspectiva decolonial, rompendo com a lógica hegemônica e urbanocêntrica das políticas educacionais tradicionais.

Portanto, a defesa das escolas multisseriadas do campo é a defesa do direito à educação como prática de liberdade, como direito humano fundamental e como instrumento de emancipação dos povos do campo.

A defesa das escolas do campo, especialmente daquelas organizadas em turmas multisseriadas, está intrinsecamente vinculada ao reconhecimento da educação como um direito humano fundamental, garantido pela Constituição Federal e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002). Essa concepção implica afirmar que as populações camponesas possuem o direito inalienável de estudar em suas próprias comunidades, sem que isso signifique abrir mão da qualidade do processo educativo.

O fechamento das escolas representa um retrocesso para a Educação do Campo, pois esta defende, num dos seus princípios, a existência de escolas nas comunidades camponesas. Escola esta que não se limite ao espaço geográfico, mas que esteja vinculada aos aspectos socioculturais.

Essa concepção de escola ultrapassa a visão meramente assistencialista, que via nas turmas multisseriadas uma estratégia provisória e precária. Ao contrário, as classes multisseriadas do campo se constituem como espaços de resistência, de produção de saberes locais e de formação integral dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica desenvolvida nestas escolas deve estar comprometida com a construção de um currículo contextualizado, que dialogue com a cultura, o território e a vida das comunidades. Para tanto, é necessário que o currículo escolar das escolas do campo seja construído a partir de uma pedagogia da alternância, da interdisciplinaridade e do diálogo com os saberes populares. Como defende Caldart (2003), a escola do campo precisa valorizar a memória coletiva, as práticas produtivas, o trabalho agrícola familiar, as tradições culturais, as festas e a espiritualidade presentes nas comunidades rurais.

Essas práticas educativas emancipadoras devem também considerar a organização do espaço e do tempo escolar de maneira flexível, respeitando os ciclos



produtivos, os períodos de colheita, as festividades tradicionais e as dinâmicas coletivas das comunidades.

Outro elemento essencial para a efetivação de uma educação do campo de qualidade é o fortalecimento da autonomia das escolas e da participação comunitária nos processos de gestão e decisão. A gestão democrática das escolas do campo deve garantir o protagonismo dos sujeitos do campo na construção dos projetos pedagógicos e nas decisões coletivas da escola.

A participação ativa das comunidades nas decisões escolares contribui para o fortalecimento da identidade local, para a valorização das práticas culturais e para a construção de um projeto educativo que responda efetivamente às necessidades e aos projetos de vida dos povos do campo. O apoio da comunidade, com a participação ativa, torna o processo de ensino-aprendizagem mais relevante, pois os conhecimentos trabalhados em sala de aula passam a fazer parte do cotidiano dos alunos, conectando escola e vida.

Nesse sentido, a escola multisseriada do campo precisa ser compreendida como espaço de resistência política, de luta por direitos, de afirmação identitária e de construção de um projeto educativo que respeite e valorize os sujeitos do campo em sua plenitude humana, cultural e social.

A Educação do Campo e as escolas multisseriadas representam, na realidade brasileira, um dos maiores símbolos de resistência e afirmação das populações camponesas frente a um modelo educacional historicamente excludente e descontextualizado. Essas escolas, enraizadas nas comunidades, constituem-se não apenas como espaços de transmissão de conteúdos, mas como territórios vivos de luta, de memória, de cultura e de construção coletiva de saberes.

Como destaca Caldart (2003), a Educação do Campo nasce da luta dos sujeitos do campo por uma escola que respeite e dialogue com sua cultura, seu trabalho, seus saberes e sua vida. Trata-se, portanto, de um projeto político-pedagógico que não se limita a adaptar a escola urbana ao meio rural, mas que se propõe a construir, desde o campo, uma educação emancipatória, transformadora e comprometida com a justiça social.

As escolas multisseriadas, longe de serem espaços precários ou transitórios, configuram-se como modelos legítimos de organização pedagógica que respeitam as singularidades das comunidades rurais e garantem o direito à educação em seu



próprio território. As turmas multisseriadas são espaços de produção de saberes, de valorização da diversidade e de fortalecimento das identidades camponesas.

Contudo, o pleno desenvolvimento dessas escolas exige o enfrentamento de diversos desafios estruturais, como a melhoria das condições físicas, a garantia de transporte escolar adequado, a oferta de materiais didáticos contextualizados e, sobretudo, a formação continuada e específica dos professores do campo. Essa formação deve estar orientada por metodologias que respeitem os saberes locais, valorizem o território e articulem o currículo escolar às práticas culturais das comunidades. Nesse sentido, a escola do campo deve ser compreendida como um espaço de luta e de resistência, mas também de esperança, de sonho e de construção de novos projetos de vida.

Portanto, é fundamental reconhecer que a defesa da Educação do Campo e das escolas multisseriadas não é apenas uma pauta dos movimentos sociais ou dos educadores do campo, mas deve ser um compromisso de toda a sociedade. Garantir o direito à educação no campo significa garantir o direito à vida, à cultura, à memória e à permanência digna das populações rurais em seus territórios.

A escola multisseriada do campo deve, assim, ser reconhecida como espaço de formação integral, de emancipação dos sujeitos, de valorização dos saberes populares e de construção de um projeto educativo comprometido com a justiça social, a equidade e o respeito à diversidade.

Que a escola do campo, em especial a multisseriada, siga sendo esse espaço potente de resistência, de formação humana e de transformação social.

Orientações Pedagógicas para Classes Multisseriadas



As classes multisseriadas do campo apresentam uma configuração singular, marcada pela diversidade de sujeitos que compartilham o mesmo espaço-tempo

educativo. Em uma mesma sala de aula, encontram-se estudantes de diferentes idades, anos escolares e estágios de desenvolvimento, portadores de experiências de vida, saberes e histórias plurais. Essa característica, muitas vezes vista por olhares externos como um problema a ser resolvido, constitui, na verdade, uma potência pedagógica, desde que o trabalho docente esteja pautado em um planejamento intencional, sensível à realidade local e fundamentado em princípios emancipatórios.

Como nos ensina Paulo Freire (1996), educar é um ato político e amoroso, e requer um olhar atento para os processos de aprendizagem, uma escuta ativa e permanente, além da abertura para construir práticas pedagógicas criativas, integradoras e dialógicas. Trabalhar com turmas multisseriadas, portanto, exige do professor do campo o rompimento com modelos tradicionais, fragmentados e homogeneizadores de ensino, apostando em metodologias que favoreçam a autonomia dos estudantes, a cooperação, a participação ativa e a valorização dos saberes locais.

Nesse contexto, a diversidade de idades e de níveis escolares presentes na sala multisseriada não deve ser vista como obstáculo, mas como um recurso didático e formativo que amplia as possibilidades de interação, de construção de conhecimento e de desenvolvimento humano. Como aponta Salomão Mufarrej (2011), as relações pedagógicas nas classes multisseriadas potencializam a aprendizagem colaborativa, pois estudantes mais experientes podem ajudar os mais novos, criando um ambiente solidário em que todos ensinam e aprendem mutuamente.

Essa dinâmica fortalece valores fundamentais para a educação do campo, como a solidariedade, o respeito à diversidade, a coletividade e o reconhecimento das múltiplas formas de aprender e de viver. Desenvolve também competências socioemocionais, como paciência, empatia, escuta ativa e responsabilidade coletiva, aspectos cada vez mais essenciais na formação integral dos sujeitos.

Além disso, as classes multisseriadas possibilitam uma maior flexibilidade no planejamento curricular, rompendo com a rigidez dos conteúdos seriados e permitindo abordagens interdisciplinares mais conectadas à vida dos alunos e às especificidades do território. Como ressalta Caldart (2000), o currículo da Educação do Campo precisa ser territorializado, isto é, construído a partir da realidade local, dos modos de vida camponeses e das práticas culturais das comunidades.



Projetos pedagógicos baseados em temas do cotidiano rural, como as estações do ano, os ciclos da agricultura, a preservação da natureza, as festas populares, o trabalho no campo, as tradições orais e as práticas produtivas familiares, podem articular diferentes áreas do conhecimento e envolver todos os estudantes, respeitando seus ritmos, tempos e possibilidades.

Essa configuração de sala desafia o educador a desenvolver uma postura investigativa e reflexiva, como sugere Alex Verdério (2018), capaz de diagnosticar as necessidades dos alunos, criar estratégias diferenciadas de ensino e cultivar um ambiente acolhedor, desafiador e estimulante. A sala multisseriada deve ser um espaço vivo, dinâmico e democrático, onde o tempo de aprender não é padronizado, mas respeitado; onde o currículo não é imposto de fora, mas construído junto com a comunidade escolar; onde a avaliação não se limita a provas e notas, mas considera processos, trajetórias e contextos, numa perspectiva formativa e emancipatória.

O educador do campo, portanto, precisa ser também um sujeito político, como destaca Arroyo (2013), comprometido com uma educação transformadora, crítica e enraizada na vida dos sujeitos. A escola do campo é, antes de tudo, um território de lutas, de afirmação da identidade camponesa e de defesa de direitos. Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico em classes multisseriadas não é tarefa solitária ou isolada, mas um processo coletivo e comunitário, que envolve estudantes, famílias, gestores e todos os sujeitos da escola e do território.

Por isso, é imprescindível que as políticas públicas valorizem e apoiem as escolas multisseriadas do campo, reconhecendo seu papel estratégico na garantia do direito à educação com qualidade social. Isso implica garantir formação continuada específica e contextualizada aos professores, materiais didáticos adequados, infraestrutura digna, recursos pedagógicos diversificados e condições de trabalho justas. Como afirma Molina (2012), a Educação do Campo precisa ser compreendida não como um problema a ser administrado, mas como uma proposta pedagógica legítima, necessária e profundamente conectada com os princípios da equidade, da justiça social e da valorização da vida camponesa.

Transformar a multisseriação em uma escolha pedagógica de qualidade, e não em uma imposição decorrente da precariedade, constitui-se em um compromisso ético e político daqueles que acreditam na escola pública, democrática e socialmente referenciada. As práticas pedagógicas que articulam os saberes das comunidades,



como as tradições, os modos de vida, os fazeres e o trabalho no campo, podem integrar diferentes áreas do conhecimento e envolver todos os estudantes, respeitando seus ritmos e possibilidades de aprendizagem.

Além disso, essa configuração desafia o educador a desenvolver uma postura investigativa e reflexiva, capaz de diagnosticar necessidades, criar estratégias diferenciadas de ensino e cultivar um ambiente acolhedor e estimulante. A sala multisseriada deve ser um espaço vivo, onde o tempo de aprender não é padronizado, mas respeitado; onde o currículo não é imposto de fora, mas construído com a comunidade; onde a avaliação não se limita a provas e notas, mas considera processos, trajetórias e contextos.

O educador do campo, portanto, precisa ser também um sujeito político, comprometido com uma educação transformadora, que reconheça a escola como parte integrante da luta por direitos, dignidade e justiça social. Nesse cenário, o trabalho pedagógico em classes multisseriadas não é uma tarefa solitária, mas uma construção coletiva que envolve estudantes, famílias, gestores e toda a comunidade escolar.

Por isso, é imprescindível que as políticas públicas valorizem e apoiem as escolas multisseriadas, garantindo formação continuada aos professores, materiais didáticos adequados, infraestrutura digna e condições de trabalho justas. Só assim será possível transformar a multisseriação em uma escolha pedagógica de qualidade, e não em uma imposição da precariedade.

A multisseriação como território pedagógico

Antes de tudo, é preciso reconhecer a multisseriação como uma prática legítima e historicamente presente na educação do campo, e não como uma “deficiência” ou solução provisória. Ela tem o potencial de fomentar um ambiente colaborativo de aprendizagem, onde os estudantes aprendem uns com os outros, respeitando seus ritmos e potencialidades. O professor atua como mediador, organizando tempos, espaços e conteúdos de forma flexível e intencional, promovendo o protagonismo estudantil e a construção coletiva do conhecimento.



As escolas do campo não são menos escolas, são outras escolas, ou seja, possuem características próprias e devem ser compreendidas em sua singularidade e potência. A multisseriação, nesse sentido, é expressão concreta dessa diferença, e deve ser valorizada como prática pedagógica que rompe com o modelo homogêneo e padronizado da escola urbana e seriada.

Historicamente, muitas escolas do campo funcionaram, e ainda funcionam, com uma única sala, um único educador e uma diversidade de turmas convivendo no mesmo espaço. Esse modelo, longe de representar precariedade, desenvolveu formas próprias de ensinar e aprender, ancoradas na solidariedade, na oralidade, no trabalho cooperativo e no enraizamento territorial. Nas palavras de Caldart (2009), a Educação do Campo não é uma adaptação da escola à zona rural, mas uma outra concepção de educação, forjada nas lutas e nas necessidades dos sujeitos do campo.

A multisseriação, quando compreendida em sua complexidade, revela-se como um campo fértil para práticas pedagógicas inovadoras e sensíveis à realidade rural. O educador, nesse contexto, deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos e assume o papel de organizador de experiências significativas, articulando diferentes linguagens, áreas do conhecimento e saberes do território. Essa postura se alinha à proposta de Paulo Freire (1996, p. 25), ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção”.

Na sala multisseriada, criam-se vínculos mais estreitos entre os estudantes, fortalecendo o cuidado mútuo, a cooperação e o respeito às diferenças. As relações pedagógicas ganham contornos mais humanos e democráticos, permitindo o florescimento de práticas intergeracionais, o estímulo à autonomia e a valorização das vivências comunitárias. Como destacam Molina (2012), a Educação do Campo propõe uma escola “que dialoga com a cultura do povo, que reconhece as práticas produtivas e as formas de organização social do campo como elementos pedagógicos”.

Portanto, reconhecer a multisseriação como um modelo educativo potente é um ato político e pedagógico. É afirmar que o campo tem direito a uma escola com identidade própria, articulada ao projeto de vida de seus sujeitos. Uma escola que respeita os tempos do campo, seus ciclos, suas festas, seus modos de vida, e que transforma essa diversidade em matéria viva de aprendizagem.

A multisseriação bem planejada, acompanhada de formação docente contínua, políticas públicas de valorização e materiais didáticos contextualizados, pode, e deve,



ser referência para novas formas de fazer educação no Brasil. Formas que não reproduzam a lógica da exclusão, mas que afirmem a diversidade como princípio, e a justiça social como horizonte.

Princípios Orientadores

A organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas do campo deve se sustentar em princípios que rompam com a lógica tradicional da escola seriada e urbana. O desafio de ensinar em contextos marcados pela diversidade de faixas etárias, níveis de aprendizagem e realidades sociais exige mais do que metodologias inovadoras: requer um compromisso ético e político com uma educação libertadora, capaz de reconhecer e valorizar os sujeitos do campo como protagonistas do seu processo formativo.

A seguir, detalhamos os princípios orientadores que fundamentam uma prática pedagógica crítica, transformadora e adequada às classes multisseriadas do campo:

Contextualização

A aprendizagem só faz sentido quando se conecta com a vida. Na Educação do Campo, isso significa que o ponto de partida do processo educativo deve ser a realidade concreta dos estudantes: suas experiências de vida, o território em que vivem, os ciclos da natureza, o trabalho agrícola, os modos de organização familiar e comunitária, as festas, crenças e saberes tradicionais.

A contextualização rompe com a artificialidade de currículos urbanos e descolados da realidade rural, e aproxima o conhecimento escolar das práticas cotidianas dos educandos. Por exemplo, temas como o plantio, a colheita, as estações do ano ou o cuidado com os animais podem ser explorados de forma interdisciplinar, envolvendo ciências, matemática, língua portuguesa e história local.

Como afirma Paulo Freire (1989), a educação precisa partir da "leitura do mundo" para chegar à "leitura da palavra". O território torna-se, assim, um livro vivo, cheio de lições que a escola deve valorizar e sistematizar.



Interdisciplinaridade

A separação rígida entre as disciplinas, comum na escola tradicional, não responde às necessidades das classes multisseriadas. A interdisciplinaridade, por sua vez, permite integrar conhecimentos e promover aprendizagens mais amplas, significativas e contextualizadas.

Em vez de tratar isoladamente conteúdos de matemática, ciências ou português, é possível articular esses saberes por meio de projetos, temas geradores e situações-problema que envolvam todos os estudantes da turma, em diferentes níveis. Um exemplo seria trabalhar o tema “água”, abordando desde a escassez hídrica, os usos domésticos e agrícolas, até os ciclos naturais e a importância da preservação ambiental.

Segundo Arroyo (2004), a escola do campo deve “superar a fragmentação do saber”, pois o conhecimento, na vida real, é complexo, interligado e atravessado por múltiplas dimensões. A interdisciplinaridade ajuda a desenvolver essa visão integral do mundo e favorece o pensamento crítico e criativo dos alunos.

Autonomia e protagonismo estudantil

Em classes multisseriadas, o professor não pode, e não deve, ser o único detentor do saber e do controle da aprendizagem. A autonomia dos estudantes precisa ser estimulada constantemente, por meio de propostas que valorizem suas escolhas, iniciativas, saberes prévios e estilos de aprendizagem.

A organização de atividades autoinstrutivas, cantinhos de aprendizagem, roteiros personalizados e portfólios permite que os alunos avancem no seu próprio ritmo, sem depender exclusivamente do ritmo da turma. O protagonismo também se manifesta em assembleias escolares, rodas de conversa e momentos em que os estudantes opinam, decidem e constroem coletivamente a vida escolar.

Como diz Freire, ensinar é um ato de liberdade, e não de domesticação. A escola do campo deve formar sujeitos capazes de pensar por si mesmos, intervir na realidade e lutar por seus direitos.



Colaboração e solidariedade

A multisseriação é um terreno fértil para o cultivo da solidariedade. Quando o professor organiza situações em que os alunos mais velhos ajudam os mais novos, explicando uma atividade, lendo juntos ou produzindo algo coletivamente, está se promovendo um ambiente onde o aprender é compartilhado, e não competitivo.

Essa prática, além de reforçar os vínculos afetivos entre os alunos, contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais como empatia, paciência, cooperação e respeito à diversidade. O “ensinar para aprender” também beneficia quem ensina, pois reforça os conteúdos aprendidos e fortalece a autoconfiança.

A solidariedade deve extrapolar a sala de aula e permear toda a cultura escolar. Reuniões com a comunidade, mutirões, festas populares, visitas pedagógicas ao entorno e momentos de partilha de saberes são oportunidades ricas de construir uma escola onde o coletivo tem mais valor que o individualismo.

Flexibilidade curricular e metodológica

O planejamento escolar em contextos multisseriados deve ser dinâmico, sensível às especificidades da turma e capaz de se reorganizar sempre que necessário. A rigidez de calendários, objetivos e metodologias empobrece a aprendizagem e desconsidera a realidade diversa e mutável do campo.

A flexibilidade curricular envolve trabalhar com conteúdos que façam sentido naquele território, respeitar os tempos de aprendizagem dos estudantes, aceitar os imprevistos como parte do processo (como as ausências durante o plantio ou a colheita, por exemplo) e valorizar formas alternativas de ensinar, como o uso da oralidade, da música, do corpo e da natureza como ferramentas educativas.

Do ponto de vista metodológico, a flexibilidade implica mesclar estratégias: projetos integradores, sequências didáticas, estações de aprendizagem, trabalhos individuais e em grupo, uso de recursos tecnológicos (quando disponíveis), bem como atividades práticas que envolvam o fazer e o pensar.



Essa postura pedagógica aberta e responsiva é o que torna possível transformar a multisseriação de uma condição imposta em uma escolha pedagógica potente, ética e emancipadora.

Estratégias Pedagógicas Recomendadas

A prática pedagógica em classes multisseriadas exige sensibilidade, planejamento e criatividade. Ao contrário do ensino padronizado e linear, é necessário construir estratégias que valorizem a diversidade de ritmos, interesses e saberes dos estudantes, respeitando as condições reais do território e as particularidades de cada comunidade rural.

A seguir, elencamos um conjunto de práticas e metodologias que têm mostrado bons resultados em contextos multisseriados. Essas estratégias foram inspiradas por princípios da Educação do Campo, das pedagogias críticas e da experiência concreta de educadores que atuam em escolas do campo, com ênfase na valorização da cultura local, da cooperação e da autonomia.

Planejamento por projetos integradores

O trabalho com projetos pedagógicos é especialmente eficaz em classes multisseriadas, pois permite envolver todos os estudantes em torno de uma mesma temática, com tarefas diferenciadas e desafiadoras de acordo com a etapa de aprendizagem. Os projetos podem nascer de temas do cotidiano da comunidade, como o cuidado com a água, a produção de alimentos, as festas populares, a memória dos mais velhos, o uso das plantas medicinais ou a preservação do meio ambiente.

Além de integrar diferentes áreas do conhecimento, os projetos favorecem o trabalho coletivo, o protagonismo estudantil e o diálogo entre teoria e prática. A avaliação deve ser contínua e formativa, valorizando o processo, as contribuições individuais e coletivas, e os saberes mobilizados durante o percurso.

Exemplo: Um projeto sobre “O ciclo do milho” pode envolver matemática (medidas, contagem, tempo), ciências (germinação, solo, pragas), língua portuguesa



(relatos orais, receitas, parlendas), história (festas juninas) e arte (confeção de brinquedos e enfeites com palha).

Rodas de conversa com temas geradores

Inspiradas na pedagogia freireana, as rodas de conversa constituem momentos de escuta ativa, construção coletiva de sentido e valorização da palavra dos estudantes. Por meio de perguntas geradoras ou situações do cotidiano (como a seca, o transporte escolar, o uso do celular, a alimentação ou o cuidado com os animais), o professor pode disparar reflexões críticas e levantar temas para exploração interdisciplinar.

Essas rodas também favorecem a oralidade, a construção de argumentação e a empatia. São espaços de democratização da fala e da escuta, fundamentais em um modelo de escola que valoriza a voz dos sujeitos do campo.

Estações de aprendizagem

A proposta das estações de aprendizagem consiste em organizar a sala em diferentes espaços ou “cantos”, com atividades variadas e autônomas que envolvam leitura, escrita, resolução de problemas, experimentação, jogos pedagógicos, atividades artísticas ou manuais. Os alunos circulam entre essas estações conforme seus interesses ou roteiros individuais, com apoio do professor e de colegas mais experientes.

Essa metodologia favorece o trabalho simultâneo com diferentes níveis, estimula a autonomia e dinamiza o tempo pedagógico. Além disso, possibilita que o professor ofereça atenção mais individualizada a grupos específicos, enquanto os demais desenvolvem atividades independentes.



Grupos colaborativos com tarefas diferenciadas

Outra estratégia potente é a organização de grupos com tarefas distintas, mas que se complementam em um produto final comum. Os grupos podem ser formados por afinidade, nível de aprendizagem ou mesmo por sorteio, sempre com a intencionalidade de promover a cooperação e o apoio mútuo.

O professor pode atribuir papéis específicos dentro dos grupos (pesquisador, anotador, apresentador, desenhista, etc.) ou propor que cada grupo trabalhe um aspecto de um tema comum, apresentando os resultados ao final.

Essa prática desenvolve habilidades de trabalho em equipe, negociação, escuta e corresponsabilidade.

Sequências didáticas temáticas

As sequências didáticas são conjuntos de atividades encadeadas, organizadas de forma progressiva para desenvolver competências específicas ao longo de dias ou semanas. Podem ser construídas com base em gêneros textuais, conteúdos matemáticos, fenômenos naturais ou temas culturais.

Em turmas multisseriadas, a sequência pode ser adaptada para que cada grupo avance de acordo com seu nível de complexidade, mas mantendo a mesma temática central. Isso gera unidade e favorece o intercâmbio de saberes entre os estudantes.

Exemplo: Uma sequência sobre “O correio na comunidade” pode envolver produção de cartas, estudo dos meios de comunicação, escrita de endereços, construção de mapas e visitas ao correio local (ou representação simbólica disso).

Uso de materiais autoinstrutivos e portfólios individuais

Materiais autoinstrutivos, como fichas de leitura, desafios matemáticos, roteiros de observação ou jogos pedagógicos, permitem que os estudantes avancem de maneira mais autônoma, desenvolvendo sua autorregulação e ampliando seu repertório.



Já os portfólios funcionam como registros reflexivos do processo de aprendizagem. Nele, os alunos organizam suas produções, autoavaliações e metas pessoais, promovendo maior envolvimento e responsabilidade com seus próprios avanços.

Essas estratégias ajudam o professor a acompanhar os percursos individuais e a oferecer devolutivas mais qualificadas.

Integração com o saber local

A valorização do território e dos saberes comunitários é uma marca da Educação do Campo e deve ser central nas práticas pedagógicas em classes multisseriadas. Isso pode acontecer por meio de atividades que envolvam:

- **Oralidade e memória:** entrevistas com os mais velhos, rodas de histórias, cantigas e causos da região;
- **Trabalho agrícola:** construção de hortas escolares, análise de ciclos produtivos, comparação de técnicas tradicionais e científicas;
- **Cultura e arte:** produção de danças, comidas típicas, artesanato, representações teatrais e festas comunitárias;
- **Saberes populares:** uso de plantas medicinais, técnicas de pesca, uso sustentável da terra e do rio.

Essa integração fortalece a identidade dos estudantes, valoriza seus contextos e rompe com a lógica de desvalorização do campo presente em muitos currículos urbanos e colonizadores.

Organização do tempo e do espaço escolar

O tempo, na escola multisseriada, deve ser compreendido de forma fluida, flexível e significativa. Ele não pode ser organizado segundo padrões rígidos que segmentam o conhecimento em horários estanques ou séries isoladas, como nas escolas urbanas convencionais. Em vez disso, é possível, e desejável, trabalhar com



blocos de tempo ampliados, que permitam o desenvolvimento de projetos, atividades interdisciplinares e sequências didáticas com mais profundidade e continuidade.

Essa organização temporal possibilita que cada grupo ou estudante avance conforme seu ritmo de aprendizagem, respeitando suas necessidades e potencialidades. A alternância entre momentos coletivos (como rodas de conversa, contação de histórias, dinâmicas e apresentações) e momentos individuais ou em pequenos grupos (com atividades autônomas, leitura silenciosa, jogos ou produções escritas) ajuda a equilibrar o tempo do professor e promove uma dinâmica mais leve e organizada da rotina escolar.

Além disso, é importante considerar o tempo do campo e da comunidade: o ritmo das estações, as colheitas, as festas tradicionais e os eventos locais também influenciam a dinâmica escolar e devem ser acolhidos no planejamento pedagógico. O tempo cronológico (do relógio) precisa dialogar com o tempo vivido (do território e da cultura).

Da mesma forma, o espaço físico da escola pode, e deve, ser reorganizado de forma criativa e pedagógica, mesmo com infraestrutura simples. A sala de aula multisseriada pode ser pensada como um ambiente dinâmico e multifuncional, que favoreça a cooperação, a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

Uma alternativa potente é a criação de “cantinhos temáticos” ou “estações de aprendizagem”, com diferentes áreas destinadas a atividades específicas:

- Cantinho da leitura (com livros, almofadas, revistas);
- Cantinho da escrita (com papéis, lápis, fichas, cartas);
- Cantinho dos jogos matemáticos;
- Cantinho da natureza (com plantas, sementes, pedras, lupas, mapas);
- Cantinho do faz de conta ou do teatro (com fantasias, bonecos, cenários).

Esses espaços não apenas tornam a sala mais acolhedora e atrativa, mas também organizam a aprendizagem de maneira autônoma e ativa, permitindo que os estudantes se movimentem, escolham atividades, troquem entre si e explorem conteúdos conforme seu interesse e etapa escolar.

A exposição das produções dos alunos nas paredes, varais ou murais valoriza suas criações, reforça sua autoestima e dá visibilidade aos processos de aprendizagem. A sala torna-se um ambiente vivo, em constante transformação, em que o conhecimento circula, pulsa e se reconstrói a cada dia.



Essa compreensão ampliada e humanizada do tempo e do espaço rompe com a lógica tradicional da escola disciplinadora e se alinha à pedagogia da liberdade, como defendia Paulo Freire. O ambiente multisseriado, quando bem-organizado, torna-se um espaço potente de convivência, aprendizagem significativa e construção coletiva do saber.

Currículo flexível e avaliação emancipadora

O currículo e a avaliação são dimensões fundamentais da prática pedagógica. Em classes multisseriadas, esses elementos precisam ser repensados a partir de uma lógica flexível, contextualizada e emancipadora, rompendo com a rigidez dos modelos urbanos e seriados. A proposta curricular deve dialogar com a realidade do campo e com os sujeitos que habitam esse território, reconhecendo que ensinar a todos não significa ensinar da mesma forma.

Currículo flexível: o conhecimento em espiral

A organização curricular deve partir de uma concepção de currículo vivo, que considera o que é comum e o que é específico a cada grupo de estudantes, respeitando os diferentes tempos de aprendizagem, os saberes locais e as experiências culturais da comunidade.

A ideia de “currículo em espiral” é especialmente potente nesse contexto: ao invés de uma sequência linear e fixa de conteúdos, propõe-se retomar os mesmos temas ao longo dos anos, aprofundando-os de forma gradual e progressiva, de acordo com a maturidade e o repertório de cada grupo. Um mesmo conteúdo pode ser explorado por diferentes faixas etárias com enfoques e complexidades distintos, garantindo que todos participem do processo e que o conhecimento se enraíze de forma significativa.

Exemplo: O tema “alimentação saudável” pode ser tratado com os pequenos a partir de imagens, músicas e receitas simples; com os mais velhos, pode-se abordar



hábitos alimentares, nutrientes, agricultura familiar e políticas públicas de segurança alimentar.

Esse currículo flexível também deve permitir a integração dos saberes populares com o conhecimento científico, valorizando a cultura camponesa, as práticas de produção e os modos de vida locais.

Avaliação emancipadora: processo, não punição

A avaliação, por sua vez, deve ser compreendida como parte integrante do processo de aprendizagem, e não como um instrumento de controle ou exclusão. Avaliar em turmas multisseriadas significa considerar o percurso individual de cada estudante, sua trajetória, seus avanços e desafios, a partir do seu ponto de partida e das condições concretas em que vive e aprende.

Essa avaliação deve ser processual, diagnóstica, formativa e participativa, permitindo ao professor reorientar suas estratégias e ao aluno compreender e valorizar seu próprio desenvolvimento. Ao invés de testes padronizados e notas classificatórias, é possível (e necessário) adotar instrumentos mais sensíveis e humanos.

Estratégias de avaliação emancipadora incluem:

- **Portfólios individuais:** com registros de produções, atividades, desenhos, escritas livres, pesquisas e reflexões.
- **Autoavaliações e coavaliações:** em que os alunos analisam seus próprios avanços e colaboram com a avaliação do grupo.
- **Rodas de conversa reflexivas:** como momentos para discutir o que foi aprendido, o que foi difícil e o que pode melhorar.
- **Diários de bordo e cadernos de campo:** como formas de registro contínuo das descobertas e vivências.
- **Observações sistemáticas do professor:** anotadas em fichas, registros narrativos ou mapas de acompanhamento.



A avaliação, nesse modelo, não é uma fotografia estática, mas um filme em construção, que valoriza a singularidade de cada criança, reconhece seu contexto e aposta em seu potencial de crescimento.

Avaliar é acreditar no sujeito

Avaliar na escola do campo, especialmente em classes multisseriadas, é, antes de tudo, um ato de escuta, de respeito e de compromisso ético com os sujeitos da aprendizagem. Significa criar condições reais para que os estudantes reflitam sobre si mesmos, avancem no seu próprio ritmo, expressem seus modos de aprender e se sintam reconhecidos em sua dignidade e potência.

Em contextos marcados por desigualdades sociais, limitações estruturais e distâncias geográficas, a avaliação não pode assumir um caráter punitivo ou classificatório. Pelo contrário: ela deve se constituir como uma ferramenta de cuidado, de acolhimento e de construção conjunta do conhecimento. O professor da escola do campo precisa ser, antes de tudo, um observador sensível e um mediador atento, capaz de perceber os pequenos avanços, os gestos de compreensão, as mudanças de postura e os processos que não cabem em números ou boletins.

Nas palavras de Paulo Freire (1996), “avaliar não é rotular. Avaliar é um gesto de amor, um ato de humildade e de compromisso com a formação do outro”. Avaliar é apostar no estudante, é reconhecer sua história, seus saberes, suas lutas e suas possibilidades de transformação. É compreender que cada um carrega um tempo e um caminho, e que a aprendizagem verdadeira se constrói em movimento, não em comparação.

Essa visão exige práticas avaliativas mais humanas, participativas e formativas, como rodas de conversa, autoavaliações coletivas, portfólios de produções, narrativas de percurso e registros reflexivos. Avaliar é também conversar com a família, ouvir a comunidade, perceber os silêncios, acolher as inseguranças e celebrar as conquistas, por menores que pareçam.

Na escola multisseriada, onde diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem convivem no mesmo espaço, essa perspectiva torna-se ainda mais necessária. Avaliar com justiça é avaliar de forma diferenciada, considerando o ponto



de partida de cada estudante, suas condições materiais, sua relação com a escola e com o saber. É compreender que igualdade não significa tratar todos da mesma maneira, mas garantir a cada um o que precisa para aprender com dignidade.

Por isso, a avaliação precisa estar a serviço da vida e da emancipação. Ela deve alimentar o processo pedagógico, oferecer pistas para o replanejamento das ações docentes e, sobretudo, fortalecer a autoestima dos alunos, reafirmando que são capazes de aprender, criar, ensinar e transformar.

Avaliar, na Educação do Campo, é um ato político e pedagógico. É um modo de dizer ao estudante do campo: “Eu vejo você. Eu acredito em você. Sua história importa. Sua aprendizagem é valiosa.”

Papel do educador

O professor em classes multisseriadas do campo ocupa um lugar estratégico e, ao mesmo tempo, desafiador. Sua atuação não se limita à transmissão de conteúdos escolares, mas se amplia para a função de articulador de tempos, saberes, subjetividades e experiências. Ele é responsável por conduzir processos pedagógicos complexos, nos quais diferentes idades, níveis de aprendizagem, histórias de vida e relações com o saber coexistem no mesmo espaço-tempo educativo.

Em função disso, sua prática exige sensibilidade, escuta atenta, criatividade e abertura ao diálogo com os sujeitos da comunidade escolar. O professor precisa observar os estudantes com profundidade, respeitar seus ritmos, valorizar seus saberes prévios, escutar suas narrativas e reconhecer o território como um campo fértil de aprendizagem. Sua ação pedagógica é, portanto, uma construção permanente, mediada pela realidade local, pelas relações humanas e pelos desafios concretos do cotidiano da escola rural.

Mais do que um executor de tarefas, o educador do campo é um sujeito político, ético e reflexivo. Ele é chamado a ser também pesquisador de sua própria prática, capaz de interpretar a realidade onde atua, propor caminhos novos, resistir a modelos padronizados e criar alternativas pedagógicas enraizadas na vida dos estudantes. Esse professor aprende com seus alunos, com suas famílias, com a história da comunidade onde a escola está inserida. Ele reconhece que o conhecimento não



nasce apenas nos livros didáticos ou nas formações acadêmicas, mas também no chão batido da roça, nas conversas de beira de fogão, nos mutirões, nas festas e nas lutas do povo do campo.

Sua função, nesse sentido, é dupla: ensinar e aprender, ouvir e propor, acolher e transformar. É ele quem constrói pontes entre o conhecimento sistematizado e os saberes locais, entre o currículo oficial e as vivências do território, entre a escola e a comunidade. Ele organiza o tempo pedagógico com criatividade, adapta os materiais às necessidades de cada grupo, inventa estratégias para motivar os alunos e enfrenta, muitas vezes com poucos recursos, o desafio de garantir uma educação de qualidade para todos.

O professor da escola do campo, especialmente aquele que atua em contextos multisseriados, vive em constante movimento: entre as diferenças das turmas, entre os limites e as possibilidades da estrutura escolar, entre o compromisso com o presente e a esperança no futuro. É por isso que sua formação não pode ser pensada de forma genérica ou descontextualizada. Ela precisa partir das demandas concretas do campo, das experiências acumuladas pelas escolas rurais e da valorização das trajetórias profissionais desses educadores.

Mais do que nunca, é necessário reconhecer esse professor como intelectual orgânico do território, como formulador de sentidos e como defensor ativo do direito à educação no campo. Sua ação pedagógica está intrinsecamente ligada à luta por justiça social, à defesa da permanência das famílias no campo, à valorização das culturas camponesas e à resistência contra os processos de exclusão e invisibilização que historicamente atingem as populações rurais.

Portanto, o compromisso ético-político do educador do campo é com a transformação social, com a afirmação da identidade camponesa e com a construção de uma escola viva, democrática, autônoma e popular. Uma escola que se articula com os sonhos e as necessidades do povo, que respeita a diversidade, que reconhece os saberes da terra, e que atua como força de resistência frente ao fechamento de unidades escolares e à imposição de currículos descontextualizados.

Esse professor não está sozinho. Ele faz parte de uma rede de luta, que envolve outros educadores, gestores, estudantes, famílias e movimentos sociais. Juntos, constroem a possibilidade de uma escola multisseriada que seja, ao mesmo tempo,



espaço de aprendizagem, de convivência, de produção de conhecimento e de afirmação dos direitos dos povos do campo.



Formação Continuada dos Professores

A atuação em classes multisseriadas do campo exige do educador não apenas domínio de conteúdos e metodologias, mas, sobretudo, uma postura ética, crítica e sensível à complexidade do território onde ensina. Nesse contexto, a formação continuada torna-se não apenas uma necessidade, mas um direito e uma condição fundamental para a valorização do trabalho docente e para o fortalecimento da escola do campo como espaço de resistência e transformação social.

Ao longo dos anos, inúmeros relatos de professores do campo expressam sentimentos de isolamento, abandono institucional e despreparo diante dos desafios cotidianos que enfrentam. É justamente por isso que os espaços de formação precisam ir além da simples transmissão de técnicas pedagógicas. Devem ser lugares de encontro, troca, reflexão coletiva, produção de conhecimento e afirmação identitária.

A formação continuada, nesse sentido, deve estar comprometida com a realidade dos educadores do campo, com suas histórias, saberes e desafios. Ela precisa reconhecer o educador como sujeito que constrói sua prática a partir da realidade concreta, como alguém que ensina e aprende com o território, e que, por isso, deve ser protagonista da sua própria formação.

Atuar em classes multisseriadas do campo exige muito mais do que domínio de conteúdos escolares. Requer do educador uma postura ética, crítica, política e sensível à complexidade do território onde ensina. O trabalho docente nesses contextos é atravessado por múltiplas dimensões: a diversidade etária e cultural dos alunos, as longas distâncias entre comunidade e escola, a escassez de recursos pedagógicos e, principalmente, o sentimento de isolamento profissional.



Diante dessa realidade, a formação continuada não deve ser pensada apenas como atualização metodológica, mas como direito dos professores do campo e como eixo central da valorização do seu trabalho. Trata-se de um processo que articula saberes da experiência, conhecimentos científicos e práticas situadas, possibilitando aos educadores refletirem criticamente sobre sua atuação e transformarem sua prática pedagógica em diálogo com a realidade local.

Como afirma Arroyo (2004), “a escola do campo deve ser espaço de formação humana, crítica e comprometida com a realidade dos povos do campo”. Isso só é possível quando os professores também são reconhecidos como sujeitos formadores e formados nos territórios em que atuam, com acesso a processos de formação que respeitem seus saberes, trajetórias e necessidades concretas.

Muitos professores que atuam em turmas multisseriadas foram formados para o modelo seriado urbano e nunca tiveram oportunidade de aprender estratégias específicas para lidar com turmas heterogêneas. Como indicam relatos da pesquisa de Santos (2011), os próprios docentes reconhecem que “trabalham, mas nunca tiveram um aperfeiçoamento de como trabalhar com o multisseriado” e desejam “uma formação que prepare concretamente para o trabalho com essa realidade”.

Essa lacuna na formação inicial impõe à formação continuada uma função estratégica: garantir que os professores compreendam as singularidades da escola do campo, suas potencialidades pedagógicas e suas necessidades estruturais. Isso exige romper com modelos aligeirados, baseados em cursos pontuais e desconectados do território, e apostar em processos formativos contínuos, reflexivos, articulados com os movimentos sociais e comprometidos com a transformação da escola e da realidade local.

Como observa Moura (2014), muitos professores que chegam às turmas multisseriadas sequer sabem o que é a multisseriação, sentindo-se desamparados diante da complexidade da sala de aula e das exigências pedagógicas que esse modelo impõe. A ausência de uma formação específica compromete a autonomia docente e leva, muitas vezes, à reprodução de modelos urbanos e padronizados, descolados da realidade do campo.

Dessa forma, é urgente construir políticas de formação continuada voltadas especificamente para a realidade das escolas do campo e das turmas multisseriadas, como já preveem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do



Campo. É preciso garantir uma formação diferenciada e não uma formação de educadores idealizada com base em uma compreensão burguesa de escola como meio de ascensão social”.

Essa formação diferenciada deve considerar que o professor do campo não é um técnico aplicador de métodos, mas um intelectual orgânico do seu território, um sujeito que constrói conhecimento a partir da sua realidade e que, por isso, precisa de espaços de formação que valorizem suas experiências, saberes e práticas pedagógicas construídas no chão da escola e da comunidade.

Uma formação continuada que se proponha a fortalecer a escola do campo precisa ser, antes de tudo, territorializada. Isso significa considerar que cada comunidade possui sua própria história, cultura, práticas sociais e relações com a terra, elementos que não podem ser ignorados ou padronizados em propostas formativas genéricas.

Nesse sentido, a formação continuada precisa se distanciar dos modelos urbanos e fragmentados, promovendo encontros que articulem teoria e prática, que escutem os saberes docentes e que reconheçam os professores como protagonistas. A escuta ativa das experiências pedagógicas é fundamental. Ao contrário da lógica transmissiva, baseada na imposição de métodos, essa formação deve promover processos dialógicos de construção de conhecimento, nos quais os professores se reconheçam e se fortaleçam a partir da partilha coletiva.

A formação do educador multisseriado não pode se restringir à exposição de conteúdos teóricos: ela precisa possibilitar a reflexão sobre os desafios enfrentados no cotidiano, o compartilhamento de experiências e a produção colaborativa de soluções pedagógicas contextualizadas.

Além disso, é preciso considerar que as práticas pedagógicas nas turmas multisseriadas envolvem uma organização própria do tempo, do espaço e do currículo, exigindo do professor estratégias que articulem diferentes níveis de aprendizagem, valorizem a autonomia dos estudantes e promovam a interdisciplinaridade. Como mostra Verdério (2018), a atuação docente nesse contexto requer uma “escuta constante das necessidades do grupo, capacidade de improvisação pedagógica e sensibilidade para reconhecer e valorizar os saberes das crianças” (VERDÉRIO, 2018, p. 88).



A formação deve, portanto, trabalhar com metodologias ativas, estudo de casos reais, planejamento coletivo de sequências didáticas, experimentação de oficinas pedagógicas e análise de práticas já desenvolvidas em outras comunidades. Essa perspectiva favorece a construção de repertórios pedagógicos adequados à realidade do campo, respeitando os tempos do território, os ritmos das turmas e os processos de aprendizagem coletiva.

É nesse contexto que os espaços de formação precisam ser também espaços de fortalecimento identitário e político. Não basta ensinar técnicas; é necessário fortalecer o sentido da docência no campo como uma prática de resistência e de afirmação da identidade camponesa. O professor do campo precisa compreender que sua ação pedagógica está articulada à luta pela permanência das comunidades em seus territórios e à construção de outros modos de existir, de ensinar e de aprender.

As formações continuadas precisam, assim, integrar temas como: currículo contextualizado; multisseriação como escolha pedagógica; práticas de valorização da cultura camponesa; metodologias interativas e integradoras; estratégias de avaliação formativa; gestão democrática; educação do campo e agroecologia; educação ambiental crítica; e articulação com as lutas dos movimentos sociais do campo.

É também papel das redes municipais de ensino garantir que essa formação aconteça de forma contínua, com recursos, tempo institucionalizado, valorização dos formadores locais e parcerias com universidades públicas e movimentos sociais. A ausência de investimentos estruturantes para a formação dos educadores do campo representa uma violação ao direito à educação de qualidade, com equidade e respeito às diversidades territoriais.

Como bem sintetiza Paulo Freire (1996), a formação do professor não se dá apenas nos cursos e nos livros, mas principalmente na prática, na vida, no mundo. O que precisamos é de uma formação que parta da vida para compreender a vida. No campo, isso significa partir da terra, da comunidade, do cotidiano da escola multisseriada, dos vínculos afetivos e do compromisso com a dignidade camponesa.

A formação continuada dos professores do campo que atuam em classes multisseriadas não pode ser vista como uma medida corretiva de lacunas da formação inicial, nem como uma ação episódica ou meramente técnica. Ela deve ser concebida como um direito dos educadores e uma exigência de uma educação democrática,



crítica e socialmente referenciada, comprometida com a justiça social e com a valorização dos sujeitos e saberes camponeses.

É preciso assumir uma concepção de formação continuada que respeite os tempos e os ritmos das comunidades rurais, que articule o saber acadêmico com os saberes do território e que reconheça os educadores do campo como “protagonistas da transformação de suas escolas e de suas práticas.

Essa concepção implica uma ruptura com modelos uniformizadores e descontextualizados, e a construção de propostas formativas que envolvam:

- A escuta sensível das experiências docentes;
- A produção colaborativa de conhecimentos e materiais didáticos contextualizados;
- A integração entre formação e luta por direitos;
- E o fortalecimento das redes de solidariedade entre educadores do campo.

A formação continuada deve ser também um espaço de resistência política, é na prática cotidiana do professor do campo que a escola se constitui como trincheira de luta pela permanência no território, pela dignidade do povo do campo e pela construção de outros futuros possíveis.

Portanto, investir na formação continuada dos professores que atuam nas escolas multisseriadas do campo é investir na própria escola como projeto de resistência, como território educativo e como espaço de afirmação da vida camponesa. É reconhecer que não se constrói educação de qualidade sem a valorização de quem a faz todos os dias, mesmo diante das adversidades, com compromisso, criatividade e coragem.

Como nos ensina Paulo Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Ensinar exige pesquisa. Ensinar exige reconhecer que a educação é um ato político. E se é político, formar quem ensina no campo é também um ato de coragem coletiva, e um passo necessário para a construção de uma escola do campo viva, enraizada e transformadora.

Propõe-se, portanto, um conjunto de ações formativas que respeitem os tempos do campo, valorizem os saberes locais e sejam construídas de forma dialógica e democrática:



Realização de encontros formativos periódicos

Promover espaços regulares de formação, preferencialmente nas próprias comunidades, com temas emergentes da prática cotidiana. Esses encontros podem ocorrer de forma itinerante entre escolas da zona rural, permitindo que cada realidade contribua para o debate coletivo. Os temas devem emergir das perguntas e inquietações dos professores: como planejar em turmas multisseriadas? Como avaliar de forma justa? Como trabalhar os saberes da comunidade em sala de aula?

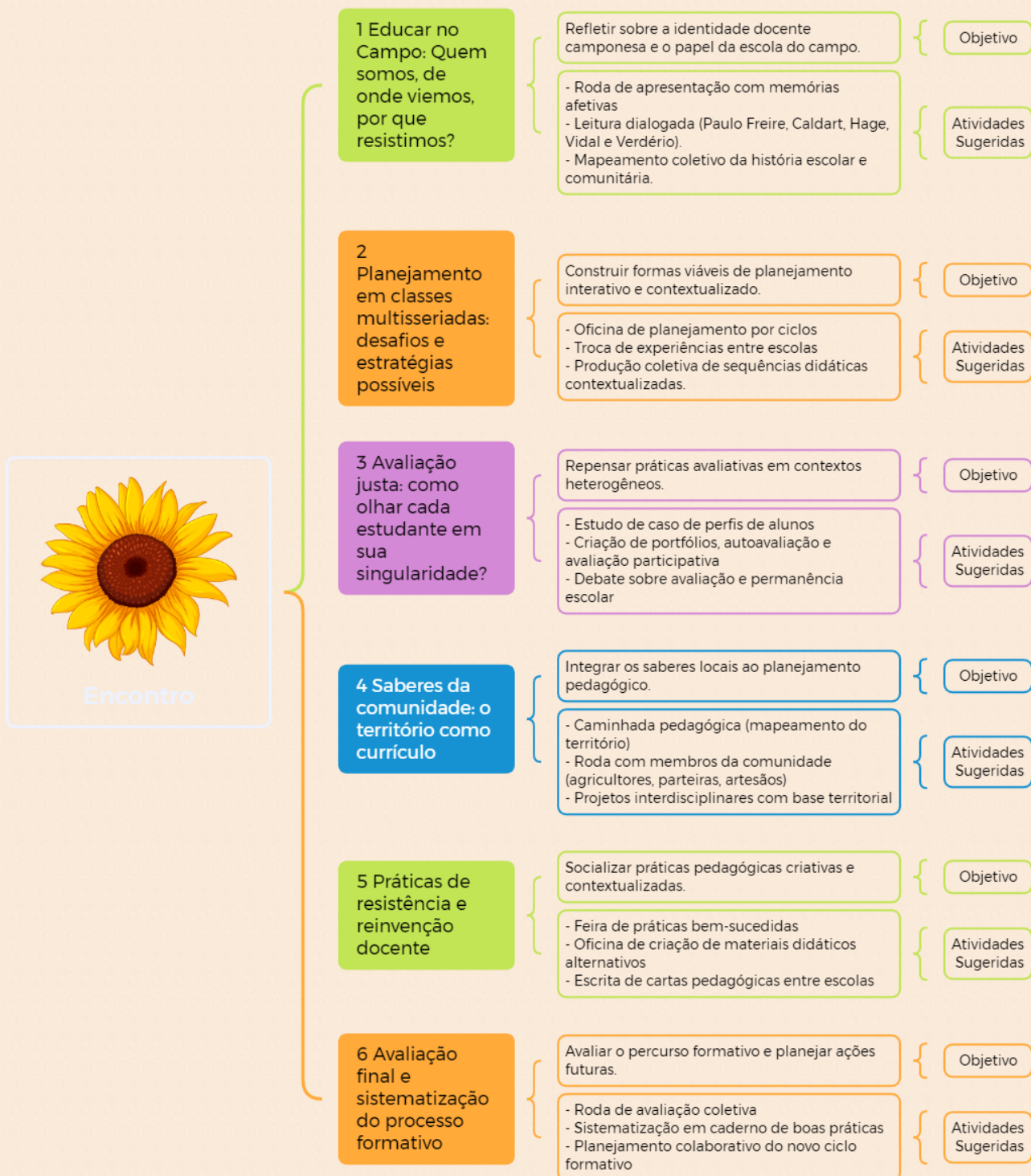
Essa proposta de formação contínua, enraizada nos territórios do campo, precisa romper com modelos de capacitação exógenos, descontextualizados e generalistas. Como defendem Janata e Anhaia (2015), é imprescindível que os processos formativos estejam ancorados nos princípios da Educação do Campo, respeitando os sujeitos do território, suas culturas e suas formas próprias de organização do saber

As formações devem partir da escuta ativa dos professores e da valorização de suas práticas e experiências, com isso, o fazer pedagógico nas classes multisseriadas se constitui em narrativas de resistência e recriação cotidiana, sendo o docente o principal mediador entre os saberes escolares e os saberes da terra

Assim, os encontros formativos devem ser itinerantes para que cada comunidade possa colocar sua voz em movimento, ampliando os horizontes das práticas pedagógicas por meio do intercâmbio de experiências entre diferentes escolas. Ademais, o vínculo entre escola e comunidade é um elemento estruturante para a efetivação da aprendizagem significativa, sendo que os próprios educadores locais, mesmo sem formação específica, constroem saberes potentes articulados à dinâmica da vida rural

Por isso, os encontros devem incluir oficinas pedagógicas, rodas de conversa, análise de planejamentos reais, estudos de caso e práticas compartilhadas, sempre mediados por facilitadores que compreendam as especificidades das turmas multisseriadas e não desconsiderem as lógicas territoriais. Esses espaços de formação, por sua vez, devem promover o fortalecimento de redes de apoio docente e fomentar práticas colaborativas, onde a troca de experiências seja valorizada como produção coletiva de conhecimento.





O professor do campo não é apenas um aplicador de conteúdos, mas um articulador de saberes, um leitor do território e um produtor de estratégias criativas para lidar com as adversidades do cotidiano multisseriado.

. Portanto, formar para a práxis é formar para a emancipação, para a autonomia e para a resistência, pilares fundamentais da Educação do Campo.

Parcerias com universidades para cursos de extensão

A articulação entre escolas do campo e instituições de ensino superior pode fortalecer tanto a formação dos professores quanto a produção de conhecimento sobre a educação rural. Cursos de extensão, especializações em Educação do Campo, grupos de pesquisa e residências pedagógicas em escolas multisseriadas são exemplos de como a universidade pode sair dos muros e dialogar com os territórios. É fundamental, no entanto, que essas parcerias respeitem as especificidades do campo e não imponham modelos urbanos ou descontextualizados.

As universidades, nesse sentido, podem cumprir um papel estratégico na superação dos desafios históricos enfrentados pelas escolas multisseriadas. No entanto, é imprescindível que essa relação se dê a partir de uma perspectiva dialógica e horizontal, conforme propõe Paulo Freire (1996), respeitando a autonomia dos sujeitos do campo e reconhecendo-os como produtores de saberes e não meros receptores de conhecimento acadêmico.

Dentre as práticas possíveis, destacam-se:

- Criação de cursos de extensão voltados para alfabetização em turmas multisseriadas, práticas pedagógicas diferenciadas e metodologias de ensino contextualizadas;
- Realização de especializações em Educação do Campo com ênfase nas realidades das escolas rurais, considerando os saberes locais e as práticas pedagógicas das comunidades;
- Implantação de Programas de Residência Pedagógica nas escolas do campo, promovendo a imersão de licenciandos em contextos educativos multisseriados, com acompanhamento de professores orientadores da própria comunidade;
- Constituição de Grupos de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo, integrando professores da rede básica, acadêmicos, movimentos sociais e lideranças comunitárias;
- Incentivo à produção de materiais didáticos contextualizados, construídos de forma coletiva com os professores do campo e os estudantes das licenciaturas, garantindo a valorização das culturas locais.



É fundamental que essas práticas estejam comprometidas com os princípios da Educação do Campo e com uma perspectiva decolonial, evitando que as parcerias universitárias reproduzam lógicas de intervenção urbana, descontextualizada e desrespeitosa às especificidades territoriais e culturais dos povos do campo

Assim, construir essa ponte entre universidade e escolas do campo significa não apenas formar professores mais preparados para os desafios das turmas multisseriadas, mas também produzir um conhecimento comprometido com a transformação social e com a valorização das identidades camponesas, quilombolas, indígenas e ribeirinhas que habitam os territórios.



Oficinas pedagógicas com temáticas definidas pelos educadores

A realização de oficinas, seminários e rodas de estudo com temas escolhidos pelos próprios professores representa uma estratégia fundamental para o fortalecimento da autonomia docente e para a valorização das práticas educativas nas escolas do campo. Ao permitir que os professores escolham os temas a serem debatidos, parte-se da premissa de que eles são sujeitos históricos, detentores de saberes legítimos e produtores de conhecimento. Tal perspectiva rompe com os modelos de formação tradicionalmente impositivos, urbanos e distantes da realidade camponesa, assumindo uma postura crítica e emancipada do processo formativo.

Esses espaços coletivos de formação, quando efetivamente construídos de forma dialógica, contribuem para a superação do isolamento vivenciado por muitos professores que atuam em comunidades rurais distantes, onde o trabalho pedagógico é, muitas vezes, solitário, precarizado e invisibilizado. O reconhecimento das práticas docentes como espaço de pesquisa, experimentação e criação é essencial para transformar a formação continuada em um processo de fortalecimento identitário e profissional, e não apenas em uma obrigação burocrática.

As oficinas pedagógicas, por exemplo, podem ser pensadas como momentos de vivência prática, experimentação e ressignificação de saberes. Podem abordar desde estratégias de planejamento colaborativo em turmas multisseriadas, até ações integradas com a comunidade, incluindo o uso de materiais autoinstrutivos, a construção de projetos interdisciplinares, e o desenvolvimento de estratégias de resistência ao fechamento de escolas.

É importante que os encontros não se limitem à transmissão de conteúdos técnicos. Devem ser momentos de escuta, partilha de experiências e produção coletiva de soluções pedagógicas. Nesse sentido, rodas de estudo com textos significativos, como os de Paulo Freire, Roseli Caldart, Miguel Arroyo, Mônica Molina e Salomão Hage, contribuem para a formação crítica dos educadores, ampliando seu repertório teórico sem desconsiderar sua vivência concreta.

No caso das turmas multisseriadas, a prática pedagógica é desafiadora justamente por demandar um fazer docente articulado, reflexivo e sensível às diferenças. Trabalhar com estudantes de diferentes idades, anos escolares e ritmos de aprendizagem exige planejamento cuidadoso, intencionalidade pedagógica e uma



didática flexível. As formações devem, portanto, contribuir para que os professores construam coletivamente estratégias viáveis de organização do tempo e do espaço, de agrupamento dos alunos, de mediação dos saberes e de avaliação formativa.

Além disso, as oficinas podem ser espaços férteis para a valorização da cultura local. Ao pensar a comunidade como espaço educativo, é possível desenvolver atividades integradoras, convidando agricultores, parteiras, líderes comunitários e outros saberes tradicionais para a sala de aula. Isso amplia o sentido da escola e fortalece a identidade camponesa dos estudantes, algo essencial para combater os efeitos da lógica homogeneizante da nucleação escolar e das políticas de esvaziamento das escolas rurais.

Outra dimensão importante desses encontros formativos é a construção de redes colaborativas entre os docentes. A troca de experiências entre professores de diferentes comunidades permite a socialização de práticas bem-sucedidas e o fortalecimento coletivo frente aos desafios enfrentados. Essas redes atuam como espaços de acolhimento, empatia e pertencimento, reduzindo a sensação de abandono que frequentemente recai sobre os educadores do campo.

Por fim, é preciso destacar que essas ações formativas só são potentes quando respeitam os tempos do campo, os modos de vida das comunidades e as especificidades de cada território. É imprescindível que as Secretarias Municipais de Educação apoiem institucionalmente essas formações, garantindo condições objetivas (como transporte, alimentação, dispensa de aula e certificação) para que os professores possam participar com dignidade e protagonismo.

Portanto, pensar oficinas, seminários e rodas de estudo não como eventos isolados, mas como parte de um processo formativo contínuo, situado e crítico, é reconhecer que os professores do campo não precisam de fórmulas prontas, mas de espaços para refletirem sobre suas práticas, reelaborarem suas estratégias e se fortalecerem mutuamente na construção de uma educação libertadora, contextualizada e comprometida com os sujeitos do campo.

A formação continuada dos professores que atuam nas escolas do campo precisa dialogar diretamente com as realidades, desafios e saberes construídos nos territórios. Por isso, é essencial que os encontros formativos sejam espaços de escuta, partilha e construção coletiva de práticas pedagógicas. Abaixo, apresentamos sugestões de temas e práticas que podem ser desenvolvidas em oficinas, rodas de



conversa, seminários e vivências pedagógicas, sempre respeitando as especificidades locais e fortalecendo a identidade camponesa.



1. Planejamento colaborativo em turmas multisseriadas
2. Uso de materiais autoinstrutivos e contextualizados
3. Projetos interdisciplinares com base nos saberes locais
4. Avaliação formativa e justa no contexto multisseriado
5. Alfabetização e letramento no campo: práticas possíveis
6. Saberes da comunidade como conteúdo curricular
7. Educação do campo e agroecologia: articulações pedagógicas
8. Tecnologias simples e acessíveis no campo
9. Produção de materiais didáticos com elementos do território
10. Rodas de estudo com textos de Paulo Freire, Caldart, Hage, Molina e Arroyo
11. Formação de redes colaborativas entre professores do campo
12. Educação do/no campo e resistência à nucleação escolar
13. Currículo vivo: como integrar festas, rezas, plantações e oralidades ao ensino
14. Escrita coletiva de cartas pedagógicas entre escolas
15. Vivência pedagógica: aulas de campo na comunidade com temas locais

Essas propostas buscam fortalecer a autonomia dos educadores, valorizar os saberes da comunidade e promover estratégias criativas para o trabalho em turmas multisseriadas, contribuindo para a resistência das escolas do campo e a luta pelo direito à educação em seu próprio território.



Criação de redes de trocas entre professores de diferentes escolas do campo

Uma das dimensões mais significativas da formação continuada de professores do campo é a possibilidade de partilha de experiências, saberes e estratégias construídas no exercício cotidiano da docência. Criar redes, presenciais ou virtuais, de educadores que atuam em escolas do campo, especialmente em turmas multisseriadas, é mais do que uma estratégia pedagógica: é um ato de resistência e de fortalecimento coletivo frente à histórica desvalorização da Educação do Campo e ao isolamento geográfico e institucional desses profissionais.

Muitos professores que atuam nas zonas rurais sentem-se solitários em suas práticas, enfrentando múltiplas séries, carência de recursos, e a ausência de formação específica. O isolamento do professor do campo, somado à fragmentação curricular e à lógica individualista, compromete a qualidade do ensino e enfraquece a construção coletiva de práticas pedagógicas transformadoras.

Nesse contexto, a criação de redes de trocas entre docentes assume papel fundamental. Trata-se da construção de espaços (virtuais ou presenciais) de escuta, colaboração e partilha de saberes. Essas redes podem ocorrer por meio de encontros intermunicipais, grupos de estudo articulados por universidades, coletivos de formação apoiados por movimentos sociais, ou mesmo plataformas digitais que viabilizem a troca de materiais didáticos, experiências metodológicas e relatos de práticas pedagógicas.

A troca de saberes entre professores do campo rompe com o modelo hierárquico de formação continuada e valoriza os conhecimentos produzidos na prática. Como defende Arroyo (2012), é necessário superar a ideia de um modelo único e genérico de formação docente e reconhecer a diversidade dos contextos educativos, legitimando os saberes do território como componente teórico da formação dos educadores do campo.

Essas redes cumprem também a função de combate à desvalorização histórica das escolas multisseriadas. Segundo Moura e Santos (2012), durante décadas, a multisseriação foi tratada como uma “anomalia” do sistema, uma “praga a ser exterminada” para dar lugar ao modelo urbano seriado. Ao se articularem em rede, os professores reafirmam a legitimidade de suas práticas, compartilham soluções e



constroem novos sentidos para a multisseriação como possibilidade pedagógica e política.

Além disso, a construção de redes fortalece o pertencimento e a identidade dos educadores do campo, criando um sentimento de solidariedade e de reconhecimento mútuo. A formação continuada, nesse formato, torna-se um processo horizontal e coletivo, no qual os saberes acadêmicos dialogam com os saberes da prática, e ambos se enriquecem.

Programas como o Escola da Terra, por exemplo, já demonstraram a importância de redes de apoio regionalizadas que articulem formação, acompanhamento pedagógico e intercâmbio de experiências entre escolas de diferentes municípios. A pesquisa de Janata e Anhaia (2015) mostra que “a formação continuada apoiada em redes entre professores contribui diretamente para a melhoria da qualidade das práticas pedagógicas e para a superação do isolamento docente nas escolas do campo”.

Essas redes podem ainda se articular a movimentos sociais do campo, universidades públicas, ONGs, conselhos municipais de educação e fóruns estaduais da Educação do Campo, criando um ecossistema de apoio, escuta e formação que reconhece o protagonismo dos educadores e fortalece a escola como espaço de resistência.

Conforme aponta Arroyo (2012), os professores do campo devem ser entendidos como sujeitos políticos, produtores de conhecimento e articuladores de práticas educativas conectadas com a vida.

. Criar redes de trocas entre esses educadores é, portanto, potencializar sua ação pedagógica e política.

Portanto, o investimento na construção e fortalecimento de redes entre professores das escolas do campo deve ser considerado como parte essencial de uma política pública de formação docente comprometida com a justiça social, com a valorização dos saberes do território e com a superação das desigualdades educacionais.



Propostas práticas para a criação de redes de professores no campo

Criar e manter redes de trocas entre professores de escolas do campo exige tanto sensibilidade para as realidades locais quanto estratégias organizativas adequadas. Com base em experiências exitosas já documentadas, é possível delinear algumas propostas viáveis para implementar essas redes de forma participativa, sustentável e pedagógica.

Encontros territoriais interescolares

Realizar encontros territoriais regulares com professores de diferentes escolas multisseriadas é uma das estratégias mais potentes. Esses encontros podem ser organizados por núcleos regionais da secretaria de educação ou por fóruns de Educação do Campo e ter como foco o compartilhamento de experiências, a discussão de práticas pedagógicas e a construção coletiva de propostas curriculares.

Assim, a escuta entre pares e a troca de vivências fortalece os docentes e contribui para a valorização da multisseriação como espaço de invenção pedagógica.

Esses momentos formativos devem valorizar também os saberes locais, por meio de rodas de conversa com agricultores, lideranças comunitárias e mestres da cultura popular, integrando o conhecimento escolar aos saberes do território.

Plataformas digitais de colaboração

Em tempos de conectividade, o uso de plataformas digitais pode ampliar ainda mais o alcance das redes docentes. Mesmo diante das dificuldades de acesso à internet em algumas comunidades rurais, espaços como grupos de WhatsApp, fóruns via Moodle, canais no YouTube ou redes sociais específicas têm se mostrado eficazes para a troca de materiais, relatos de prática e até minicursos autoinstrutivos entre professores.



Essas ferramentas devem ser acessíveis, de fácil uso e, preferencialmente, coordenadas por educadores do próprio território ou por instituições parceiras que respeitem os princípios da Educação do Campo.

Círculos de estudo e pesquisa colaborativa

Formar círculos de estudo entre docentes de diferentes escolas, sejam presenciais, sejam híbridos, permite aprofundar reflexões teóricas sobre a prática pedagógica no campo. Esses grupos podem ler e discutir textos sobre Paulo Freire, Arroyo, Caldart, Molina, Hage, Vidal e Verdério, relacionando as leituras com os desafios cotidianos da docência multisseriada.

Como destaca Alex Verdério (2018), a multisseriação exige uma postura investigativa do professor, capaz de compreender os sujeitos que compõem sua turma e de construir percursos formativos diferenciados. Os círculos de estudo são espaços fecundos para essa construção.

Produção coletiva de materiais pedagógicos

Um dos eixos mais potentes dessas redes de professores é a produção coletiva de materiais didáticos contextualizados: sequências didáticas interdisciplinares, jogos educativos com elementos do território, projetos pedagógicos sobre festas e tradições locais, entre outros.

Como reforça Hage (2010), a Educação do Campo requer a construção de práticas pedagógicas que incorporem o saber popular como base do processo de ensino-aprendizagem. Produzir materiais juntos é, também, construir sentidos coletivos para a docência.

Acompanhamento pedagógico horizontal

As redes de troca entre professores devem operar com base na horizontalidade e na confiança mútua. Isso significa que o acompanhamento das práticas pedagógicas



deve ser construído com base na escuta, no incentivo, na valorização das práticas locais e na troca de saberes entre pares, e não na imposição de modelos externos e verticalizados.

Como mostram as experiências do Programa Escola da Terra, as visitas pedagógicas feitas entre professores e a troca de experiências com base no reconhecimento dos saberes locais são caminhos que fortalecem o trabalho docente e valorizam o protagonismo dos educadores do campo.

Redes de professores do campo: caminhos de resistência, partilha e emancipação

A construção de redes de trocas entre professores das escolas do campo deve ser compreendida como um movimento estratégico e necessário dentro do projeto de Educação do Campo. Mais do que ações pontuais, essas redes representam a possibilidade de ruptura com o isolamento geográfico, institucional e simbólico que historicamente marcou a trajetória de docentes que atuam nas zonas rurais.

Como apontam Janata e Anhaia (2015), o distanciamento entre os profissionais da educação nas zonas rurais enfraquece a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e compromete a construção de currículos mais significativos e contextualizados. Nesse cenário, criar redes é criar pertencimento, é construir coletivamente a escola do campo como espaço de vida, de resistência e de emancipação.

Essas redes devem assumir o território como referência pedagógica, política e metodológica. A formação docente no campo precisa estar ancorada nos saberes das comunidades, valorizando as experiências dos professores como ponto de partida para a produção de conhecimento e transformação da realidade escolar.

Mais do que compartilhar boas práticas, essas redes devem criar condições para que os professores se reconheçam como sujeitos históricos e políticos, produtores de saberes e construtores de outras possibilidades educativas para o campo. Como reforça Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1996, p. 79). A formação que acontece nas redes é, nesse sentido, comunhão e construção coletiva.

As redes de professores do campo também cumprem a função de resistência às políticas de desmonte das escolas multisseriadas, de combate à lógica meritocrática e homogeneizadora que desconsidera os sujeitos do campo. Ao



fortalecer o coletivo, ao legitimar os saberes locais e ao criar formas alternativas de formação, as redes reafirmam a escola do campo como território de direitos, de lutas e de produção de vida digna.

A Educação do Campo só se sustenta e se fortalece na articulação com os movimentos sociais e nos processos de organização coletiva das comunidades. Nessa perspectiva, as redes docentes devem estar conectadas às lutas por soberania alimentar, justiça agrária e defesa da vida no campo.

Portanto, criar redes de professores do campo é mais do que promover trocas: é ativar a potência política da educação como instrumento de transformação, é construir coletivamente respostas pedagógicas às realidades do território e é afirmar que, mesmo em contextos desafiadores, a escola do campo segue viva, plural e necessária.

Uma das maiores riquezas da formação continuada é a possibilidade de partilhar experiências. Criar redes, presenciais ou virtuais, de educadores do campo, especialmente de turmas multisseriadas, pode possibilitar trocas valiosas sobre práticas pedagógicas, materiais didáticos produzidos, desafios enfrentados e formas de resistência. Essa troca fortalece o coletivo, combate o isolamento e amplia o repertório pedagógico.

Tecnologias na Educação do Campo

Apesar dos inúmeros desafios enfrentados pelas escolas do campo, como a precariedade da infraestrutura tecnológica, o acesso limitado à internet e a escassez de equipamentos,, é fundamental compreender que as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) podem e devem desempenhar um papel significativo na promoção de uma educação do campo crítica, criativa e conectada com o mundo contemporâneo.

Ao contrário do uso tecnicista e descontextualizado da tecnologia, que muitas vezes reproduz lógicas urbanas e distantes da realidade rural, a proposta aqui é pensar as TICs como ferramentas pedagógicas que ampliem o acesso ao conhecimento, valorizem as culturas locais e promovam a autonomia dos sujeitos do



campo. O uso da tecnologia, portanto, não deve ser um fim em si mesmo, mas um meio de fortalecer os vínculos entre escola, território e comunidade.

O princípio fundamental é que a inserção das tecnologias respeite o contexto de cada escola: sua realidade material, suas limitações e suas potencialidades. Isso implica em escolhas pedagógicas criativas, adaptadas e comprometidas com a emancipação dos educandos.

Algumas **estratégias viáveis e contextualizadas** incluem:

- **Uso de celulares e aplicativos offline:** mesmo sem conexão constante, os celulares podem ser utilizados para registro fotográfico de atividades, produção de áudios, gravação de vídeos de entrevistas com moradores, leitura de PDFs e visualização de conteúdos educativos previamente baixados.
- **Criação de podcasts educativos:** os próprios alunos podem gravar histórias da comunidade, entrevistas com agricultores, causos populares e reflexões sobre os temas estudados, promovendo a oralidade, a pesquisa e o protagonismo.
- **Utilização de vídeos do YouTube e mídias digitais:** quando há acesso, o uso de vídeos curtos e educativos pode ser uma rica ferramenta para ilustrar conteúdos e promover debates em sala de aula. Esses materiais podem ser previamente baixados e armazenados em pendrives ou HDs externos para acesso posterior.
- **Blogs escolares e jornais comunitários digitais:** mesmo em comunidades com acesso intermitente à internet, é possível desenvolver a escrita e a expressão dos alunos por meio de blogs, boletins ou murais virtuais que relatem as vivências escolares e as tradições locais.
- **Uso de rádios comunitárias:** quando presentes, as rádios podem ser parceiras da escola para veiculação de programas educativos produzidos pelos alunos e professores, promovendo a integração entre escola e comunidade.
- **Mapeamento digital do território:** com ferramentas simples de GPS ou aplicativos gratuitos, os estudantes podem mapear trilhas, rios, hortas, festas locais e pontos históricos da comunidade, criando um atlas digital do seu território.



- **Criação de acervos digitais comunitários:** a digitalização de fotos antigas, documentos, músicas e receitas locais pode valorizar a memória coletiva e integrar passado e presente no processo educativo.

A formação continuada dos professores é essencial para que essas estratégias sejam implementadas de forma significativa. É importante que os educadores se sintam parte do processo, e não apenas usuários de tecnologias impostas de fora. O uso das TICs deve dialogar com a pedagogia da escola e com os projetos de vida dos estudantes do campo.

Como reforça Paulo Freire (1996), toda ferramenta tecnológica precisa ser colocada a serviço da humanização, e não da reprodução de desigualdades. Assim, a tecnologia, quando usada de forma crítica e criativa, pode se tornar um instrumento de luta, de pertencimento e de construção de saberes no chão da escola do campo.

Mais do que digitalizar práticas, trata-se de recriar a escola com base em outros sentidos de tempo, de espaço e de conhecimento, ampliando os horizontes da educação sem romper com o território e a identidade dos povos do campo.

A escola do campo não pode ser pensada como uma instituição isolada do território onde está inserida. Pelo contrário, ela deve ser profundamente articulada com sua comunidade, reconhecendo-a como espaço de produção de saberes, cultura e vida. A valorização das experiências comunitárias e dos saberes populares é fundamental para que a escola cumpra sua função social de formar sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com a transformação de sua realidade.

A participação comunitária fortalece o processo educativo ao promover o sentimento de pertencimento, a corresponsabilidade na gestão escolar e a construção de uma educação que dialoga com o cotidiano da comunidade. Como propõe a Educação do Campo, é necessário romper com a ideia de que a escola é apenas um espaço de transmissão de conteúdos formais e passá-la a reconhecer como espaço de memória, cultura e identidade coletiva.

A escola do campo deve ser compreendida como extensão da vida comunitária. Ela pulsa com os ritmos do território, acompanha os ciclos da natureza, acolhe as festas, os lutos, os conflitos e os saberes da comunidade. Quando a escola reconhece esse entrelaçamento com o território, ela se transforma em um espaço significativo de aprendizagem, fortalecimento cultural e organização política.



Além disso, é na escola que muitas vezes se encontra o único espaço público de convivência, especialmente em comunidades rurais distantes. Por isso, sua função social ultrapassa a dimensão pedagógica, envolvendo também o cuidado, a escuta, a formação cidadã e o fortalecimento da identidade coletiva. Não por acaso, escolas camponesas têm sido históricas trincheiras de resistência frente ao avanço do agronegócio, da monocultura e da expulsão das famílias do campo.

Iniciativas que promovem a integração entre escola e comunidade tornam o ambiente escolar mais significativo para os estudantes e consolidam a escola como polo de referência comunitária. Algumas ações que contribuem para esse fortalecimento incluem:

- **Implantação de hortas escolares comunitárias:** além de promover a segurança alimentar e a educação ambiental, a horta escolar integra os estudantes às práticas produtivas da comunidade, permitindo a aprendizagem por meio do cuidado com a terra e do diálogo entre saberes tradicionais e científicos. A horta pode também abastecer a merenda escolar com alimentos saudáveis e cultivados coletivamente.
- **Realização de feiras culturais e festivais locais:** eventos organizados pela escola com a participação dos alunos, famílias e moradores, nos quais se apresentam danças, comidas típicas, artesanato, poesias, peças teatrais e músicas da cultura camponesa. Essas atividades fortalecem o orgulho identitário e valorizam as expressões culturais locais. A escola torna-se palco e guardiã das tradições do povo do campo.
- **Atividades com os saberes dos mais velhos:** promover encontros intergeracionais, em que os mais velhos compartilham suas histórias, ofícios, técnicas de plantio, artesanatos, receitas e experiências de vida. Oficinas de contação de histórias, rodas de conversa e exposições de objetos antigos são formas de preservar a memória coletiva e aproximar gerações. Esse diálogo é também uma forma de resistência ao apagamento cultural imposto pela sociedade urbana.
- **Conselhos escolares com representação ativa das famílias:** garantir que as famílias tenham voz ativa na gestão da escola, participando de decisões sobre o calendário escolar, o uso dos espaços, os projetos pedagógicos e a defesa da escola frente às ameaças de fechamento. Essa participação deve ser efetiva,



acolhedora e respeitosa das formas de organização comunitária. Quando a escola acolhe a comunidade, ela também é mais acolhida por ela.

- **Mutirões comunitários:** organização de ações coletivas de manutenção e melhoria da infraestrutura da escola (limpeza, pintura, plantio, construção de espaços), fortalecendo o senso de responsabilidade coletiva e a solidariedade entre os membros da comunidade. Essas ações também são momentos de convivência, de construção de vínculos e de troca de saberes entre gerações.
- **Projetos de pesquisa comunitária:** atividades em que os estudantes investigam aspectos do território onde vivem, sua história, geografia, práticas produtivas, festas e conflitos, e sistematizam esse conhecimento por meio de mapas, entrevistas, painéis, vídeos ou exposições. Essa prática aproxima o currículo da vida, valoriza o saber do povo e desenvolve o protagonismo estudantil.

Essas ações, além de fortalecerem os laços entre escola e comunidade, contribuem para uma educação com identidade, que valoriza os sujeitos do campo como protagonistas do processo educativo. Uma escola do campo verdadeiramente democrática reconhece que sua força está nas relações que constrói com seu entorno, nas histórias que preserva e nos vínculos que alimenta com o território.

Como aponta Caldart (2008), "a escola do campo é, antes de tudo, um lugar de vida, que se constitui em diálogo com o chão onde está fincada e com as gentes que a fazem existir". Valorizar a participação comunitária é, portanto, reconhecer que não há educação transformadora sem a presença ativa e organizada do povo.

Nesse sentido, é preciso que o projeto pedagógico da escola do campo incorpore a participação comunitária não apenas como atividade pontual ou simbólica, mas como eixo estruturante da proposta educativa. Isso implica rever o currículo, repensar o tempo e o espaço escolares, abrir-se à escuta da comunidade e construir, coletivamente, uma escola que pertença ao povo e esteja a serviço de seus sonhos, lutas e esperanças.



Resistência ao Fechamento Escolar

As escolas do campo, especialmente as multisseriadas, têm enfrentado nas últimas décadas uma crescente ofensiva de fechamento, nucleação e desmonte. Em nome da “racionalização dos recursos”, da “eficiência da gestão” ou da “modernização da educação”, diversas redes municipais de ensino vêm promovendo políticas de centralização escolar que ignoram as especificidades do campo, violam direitos constitucionais e impõem às comunidades o deslocamento forçado de suas crianças para escolas distantes, muitas vezes em áreas urbanas.

Essa prática, conhecida como nucleação escolar, tem como consequência direta o esvaziamento das comunidades rurais, o rompimento dos vínculos entre escola e território, a dificuldade de acesso à educação básica, o aumento da evasão escolar e o enfraquecimento da identidade camponesa. Por isso, resistir ao fechamento das escolas do campo é uma ação política de defesa da vida, da cultura e do direito à educação.

A resistência ao fechamento escolar não é apenas um ato de sobrevivência institucional, mas um movimento de luta por justiça social, por respeito às populações do campo e por uma educação que reconheça os sujeitos camponeses como portadores de saberes, de história e de futuro. Essa resistência precisa ser coletiva, articulada e permanente, envolvendo estudantes, famílias, professores, lideranças comunitárias, movimentos sociais e instituições de apoio.

O caderno propõe as seguintes **ações estratégicas de resistência**:

- **Mobilização das famílias e da comunidade:** realizar assembleias, reuniões, encontros e rodas de conversa para dialogar sobre a importância da escola local. É essencial que a comunidade compreenda os impactos negativos do fechamento escolar e se coloque como protagonista na defesa de seu território educativo.
- **Produção de documentos que demonstrem a relevância da escola:** elaborar dossiês, cartas abertas, abaixo-assinados, vídeos, fotografias e relatos que evidenciem a história da escola, o número de estudantes, os vínculos comunitários, as práticas pedagógicas desenvolvidas e o papel da instituição no fortalecimento da identidade local.



- **Ações de incidência política junto à gestão municipal e órgãos de controle:** organizar comissões comunitárias para dialogar com vereadores, secretários de educação, prefeitos e representantes do Ministério Público, levando dados, argumentos e reivindicações concretas. Utilizar os canais oficiais de denúncia e acompanhamento de políticas públicas.
- **Acompanhamento jurídico com base no direito à educação e na legislação vigente:** articular apoio jurídico por meio de universidades, defensoria pública, sindicatos e ONGs que atuam na área de direitos humanos. A Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/96) e a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 garantem o direito das populações do campo à educação contextualizada e de qualidade no próprio território.
- **Campanhas públicas de sensibilização:** promover ações nas redes sociais, entrevistas em rádios comunitárias, confecção de cartazes e faixas, participação em eventos públicos e audiências para dar visibilidade à luta pela permanência das escolas do campo. Mostrar à sociedade urbana que o fechamento de uma escola rural é uma forma de apagamento cultural e violação de direitos.
- **Criação de redes de solidariedade e apoio interinstitucional:** articular parcerias com universidades, movimentos sociais, entidades de classe e redes de educação popular para fortalecer a mobilização e dar sustentabilidade às ações de resistência. A luta pela escola do campo é também uma luta por soberania alimentar, justiça agrária e preservação dos bens comuns.

É fundamental destacar que o empoderamento dos sujeitos envolvidos, famílias, estudantes, professores e lideranças, é central nesse processo. Quanto mais informadas, organizadas e articuladas estiverem as comunidades, maiores serão as chances de êxito na defesa da escola. A resistência ao fechamento deve ser pedagógica, política e jurídica ao mesmo tempo.

A escola do campo é um direito conquistado por décadas de luta popular. Ela não pode ser tratada como um número em planilhas ou como obstáculo à gestão. Ela é território de aprendizagem, de cuidado, de pertencimento. É trincheira de resistência e de esperança. Sua existência representa a afirmação de que é possível viver e



aprender no campo com dignidade, com qualidade e com respeito às singularidades de cada povo.

Como ensina Paulo Freire, “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem”. Defender a escola do campo é defender um projeto de sociedade mais justo, mais plural e mais solidário. É afirmar que **educar no campo é também resistir. E resistir é também educar.**

A ofensiva contra as escolas do campo, especialmente aquelas multisseriadas, se intensificou nas últimas décadas como parte de uma lógica tecnocrática de gestão da educação. Tal lógica transforma o direito à escola em um dado estatístico, diluído em planilhas de custo-benefício, deslocando o debate do campo dos direitos sociais para o da rentabilidade administrativa. A implantação da política de nucleação responde a um processo mais amplo de negação das formas organizativas populares e comunitárias da educação, promovendo uma adequação forçada à lógica gerencialista do Estado neoliberal.

As consequências desse processo são diversas e interligadas: aumento do abandono e da evasão escolar, queda do desempenho dos estudantes, enfraquecimento da identidade camponesa, desvalorização dos saberes locais e desarticulação do tecido comunitário. O fechamento da escola rompe laços afetivos e culturais, desestrutura a rotina das famílias e desconsidera a importância simbólica da escola como patrimônio da comunidade.

Diante desse cenário, a resistência das comunidades torna-se ato político e pedagógico. Trata-se de um enfrentamento que mobiliza memória, identidade, legislação e organização coletiva. Como enfatiza Caldart (2000), a luta pela manutenção das escolas do campo está intrinsecamente vinculada à defesa da terra, da cultura e da dignidade dos povos do campo: a escola do campo é território de luta e de afirmação de que viver no campo é também um direito.

Essa resistência se expressa em múltiplas frentes: pedagógica, quando se afirma a escola como espaço de produção de conhecimento enraizado na realidade camponesa; jurídica, ao reivindicar a aplicação dos dispositivos legais de proteção à educação do campo; e política, ao articular a comunidade em torno da permanência da escola como referência vital de sua existência coletiva.



Não se trata apenas de manter um prédio aberto, mas de garantir a continuidade de práticas educativas que reconhecem os sujeitos do campo como produtores de saber, como agentes de transformação de sua própria realidade.

Nesse contexto, os movimentos sociais do campo, como o MST, a CONTAG e as redes de Educação do Campo, têm desempenhado papel fundamental na construção de estratégias de resistência que articulam ação local com incidência nacional. Essas estratégias incluem:

- **A produção de conhecimento sistematizado** sobre os impactos do fechamento das escolas, como dossiês, vídeos, relatórios comunitários e registros etnográficos que documentam a história da escola e sua importância simbólica e prática;
- **A incidência política direta** com o poder público, por meio de comissões de pais, estudantes e professores que dialogam com gestores municipais e órgãos de controle, apresentando argumentos jurídicos e pedagógicos;
- **A articulação com universidades, sindicatos, pastorais e coletivos de educação popular**, que contribuem com apoio técnico, jurídico e político às ações das comunidades;
- O uso de **meios de comunicação alternativos**, como rádios comunitárias, redes sociais, programas de entrevistas e produção de materiais audiovisuais que visibilizem a luta do campo.

Como reforça Mônica Molina (2012), a luta pela manutenção das escolas multisseriadas do campo deve ser entendida como parte de um projeto educativo e político de afirmação dos territórios do campo, da floresta e das águas como espaços legítimos de vida e de aprendizagem: a Educação do Campo é uma conquista social e política das populações camponesas. Sua permanência depende da resistência cotidiana e da luta por políticas públicas que respeitem a diversidade territorial.

Diante de todos os desafios e ataques sofridos pelas escolas do campo, especialmente as multisseriadas, a resistência das comunidades camponesas se apresenta como uma prática pedagógica e política fundamental para a garantia dos direitos dos povos do campo.

Como destaca Caldart (2000), construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos sujeitos do campo, trazendo para



dentro dela as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais, combinando estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva e com postura de transformar o mundo.

Esta perspectiva fortalece a ideia de que a escola do campo não é apenas um espaço físico de ensino, mas um território de luta, de memória, de saberes e de vida. Defendê-la é afirmar que o campo é lugar de gente, de cultura, de educação, e de direitos.

Resistir ao fechamento dessas escolas, portanto, é resistir à lógica colonial, urbanocêntrica e neoliberal que busca transformar o campo em um espaço vazio de direitos, destinado exclusivamente à exploração econômica. Como denuncia Hage (2011), a política de nucleação escolar “tem contribuído para o esvaziamento do campo, negando aos sujeitos o direito de estudar em suas comunidades e aprofundando as desigualdades territoriais.

Assim, cabe às comunidades, aos educadores, aos movimentos sociais e às instituições comprometidas com os direitos humanos, mobilizarem-se de forma coletiva e permanente, articulando estratégias de resistência que envolvam a participação ativa dos sujeitos do campo em todas as etapas da defesa de sua escola. Como aponta Santos (2021), “resistir é um ato pedagógico e político que afirma a escola do campo como trincheira de luta e de esperança, como espaço de fortalecimento da cultura camponesa e de afirmação da dignidade dos povos do campo” (SANTOS, 2021, p. 64).

Portanto, é urgente que o poder público reconheça a especificidade das escolas do campo, respeite as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) e assegure condições concretas para que as escolas multisseriadas possam cumprir plenamente sua função social e educativa.

Defender a escola do campo é defender um projeto de sociedade baseado na equidade, no respeito à diversidade e na justiça social. Como nos ensinou Paulo Freire (1996), “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem”. Defender a escola multisseriada do campo é, pois, um ato de coragem, de amor ao território, às pessoas e à educação comprometida com a transformação social.

Que as escolas do campo sigam sendo espaços de memória, de resistência, de saberes plurais e de construção de futuros possíveis.



A escola do campo, especialmente em sua forma multisseriada, é muito mais do que um espaço físico de ensino-aprendizagem. Ela é território educativo, lugar de construção de sentidos, de práticas culturais, de resistências cotidianas e de esperança coletiva. É neste espaço que se entrelaçam saberes ancestrais, conhecimento acadêmico, vivências comunitárias e projetos de futuro. Este caderno pedagógico foi pensado como um instrumento para sustentar, fortalecer e reinventar essas práticas, à luz das realidades locais e das lutas históricas dos povos do campo.

O processo de desvalorização da escola do campo não é recente. Durante décadas, políticas educacionais desconsideraram as especificidades territoriais, culturais e econômicas das populações camponesas, impondo modelos urbanos seriados e descontextualizados. A multisseriação, quando não ignorada, foi tratada como sinal de precariedade, e não como um arranjo pedagógico legítimo, potente e criativo. Como afirma Arroyo (2007), a cultura hegemônica trata os valores, as crenças e os saberes do campo de maneira romântica ou depreciativa, como se pertencessem a um passado a ser esquecido e superado.

Diante dessa realidade, este caderno afirma o contrário: a multisseriação não é resíduo de atraso, mas proposta de futuro. A partir das experiências de professores, gestores e comunidades que constroem cotidianamente a escola do campo, o material apresentado aqui busca não só reconhecer essas práticas, mas valorizá-las como caminhos de reinvenção pedagógica e de fortalecimento da escola pública, democrática e contextualizada.

Cada seção do caderno abordou dimensões estruturantes da prática docente e da gestão pedagógica na escola do campo: desde a organização das turmas, o currículo vivo e territorializado, as estratégias metodológicas adequadas à multisseriação, até as formas de resistência ao fechamento das escolas e a criação de redes de troca entre professores. As propostas aqui sistematizadas não são fórmulas prontas, mas convites à experimentação, à escuta e à produção coletiva de novos sentidos para o ato de educar no campo.

A escola multisseriada, em seu cotidiano diverso e desafiador, permite a criação de um ambiente rico em interações intergeracionais, onde os alunos aprendem com os pares, com os mais velhos, com a terra, com a comunidade. A sala multisseriada é um espaço vivo, em que o tempo de aprender não é padronizado, mas respeitado; onde o currículo não é imposto de fora, mas construído com a comunidade.



Do ponto de vista da formação docente, reafirmamos neste caderno que a formação continuada é condição fundamental para a valorização do educador do campo. Ela precisa ser crítica, situada, dialógica, baseada na partilha de experiências e na valorização dos saberes locais. Como nos lembra Caldart (2000), “formar educadores do campo é um ato político de resistência à lógica dominante que invisibiliza os saberes e modos de vida camponeses”.

Outro eixo central abordado neste caderno diz respeito à luta contra o fechamento das escolas do campo. A política de nucleação escolar, ainda que justificada sob argumentos técnicos e econômicos, tem implicado no deslocamento forçado de crianças, na ruptura com os vínculos comunitários e na negação do direito à educação em seu território. Como alerta Santos (2021), “fechar uma escola do campo é mais do que remover um prédio: é desarticular um modo de vida, uma rede de relações e uma história de pertencimento”.

A resistência a essas políticas não se faz apenas por meio de embates institucionais, mas também na prática pedagógica, na escuta ativa, na produção de conhecimento e na mobilização das comunidades. Nesse sentido, o caderno propõe ações concretas de enfrentamento, como a produção de dossiês comunitários, rodas de conversa, incidência política, campanhas públicas e articulação com movimentos sociais, todas ancoradas no princípio de que “resistir é também educar, e educar é também resistir”.

Por fim, reafirmamos neste material que a construção de redes de troca entre professores do campo é um dos caminhos mais férteis para a superação do isolamento profissional, para o fortalecimento identitário e para a criação de práticas pedagógicas enraizadas na realidade. Como destaca Molina (2012), a educação do campo se sustenta na coletividade, na escuta entre pares, na valorização do saber construído no chão da escola e na luta por políticas públicas comprometidas com a vida e com o território.

A escola do campo, portanto, é uma escola de luta, de sonhos e de projetos. Uma escola que resiste às imposições da homogeneidade curricular e que se abre à diversidade, à oralidade, ao conhecimento da terra e à história dos povos do campo.

Que este caderno contribua para o fortalecimento dessa escola em movimento, crítica e transformadora. Que ele possa inspirar práticas, alimentar esperanças e,



sobretudo, fazer parte das muitas lutas que seguem sendo travadas por uma Educação do Campo viva, plural e emancipadora.

A escola do campo como território de esperança, resistência e reinvenção

A escola do campo, em sua organização multisseriada, é muito mais do que um espaço escolar em funcionamento. Ela é território de construção coletiva, enraizada em práticas de saber, cultura, convivência e cuidado com a vida. A existência dessas escolas carrega o peso de séculos de invisibilização, mas também a força de um movimento pedagógico e político que se afirma, resiste e se reinventa cotidianamente.

Este caderno pedagógico nasce como um gesto de valorização e fortalecimento das escolas multisseriadas do campo, buscando oferecer caminhos de formação, reflexão e transformação a partir das vozes de quem vive e educa nesses territórios. Ele se ancora na compreensão da escola como espaço de luta, não apenas pela permanência física do prédio escolar, mas pelo direito a uma educação digna, pública, contextualizada e integralmente humana.

Ao longo das páginas, foi possível reconhecer que a escola multisseriada não é uma anomalia do sistema nem um resquício de precariedade a ser superado. Ao contrário, ela constitui-se como forma legítima e criativa de organização pedagógica, resultado das condições históricas e geográficas do campo brasileiro e das estratégias coletivas que as comunidades camponesas construíram para garantir o direito à educação. Essas escolas representam espaços de reinvenção pedagógica, nos quais os professores, estudantes e famílias constroem juntos caminhos educativos possíveis e potentes.

A organização multisseriada, quando compreendida como potência, permite superar o modelo seriado homogêneo, propondo outras lógicas de tempo, espaço e aprendizagem. Em uma mesma sala de aula, convivem diferentes idades, ritmos, formas de aprender e de ensinar. Essa diversidade, longe de ser um problema, é o ponto de partida para experiências pedagógicas interativas, solidárias, coletivas e profundamente humanas. Como bem aponta Salomão Mufarrej (2011), as classes multisseriadas promovem uma pedagogia da convivência, do respeito e da escuta mútua, permitindo a criação de uma comunidade de aprendizagem.



Por isso, este caderno investiu na sistematização de práticas pedagógicas que valorizam a interdisciplinaridade, os projetos baseados em temas do território, a organização cooperativa da sala de aula, o uso de materiais autoinstrutivos e a articulação entre o conhecimento científico e os saberes locais. Essas propostas se apoiam nos princípios da Educação do Campo e no compromisso ético com uma pedagogia da autonomia, como nos ensina Paulo Freire (1996), para quem “ensinar exige escuta, respeito aos saberes dos educandos e compromisso com a transformação do mundo” (p. 58).

Ao abordar a formação docente, o caderno reafirma a necessidade de processos contínuos, críticos e territorializados. A formação dos professores do campo não pode ser genérica nem episódica. Precisa partir do chão da escola, dos desafios reais da multisseriação, da escuta dos educadores e da valorização dos saberes construídos no cotidiano. Como ressalta Caldart (2000), formar educadores do campo é assumir que o território é um lugar de conhecimento, e que os educadores são sujeitos que pensam, produzem e recriam sua prática.

A criação de redes de troca entre professores, outra proposta central do caderno, emerge como antídoto ao isolamento que muitos docentes do campo vivenciam. Grupos de estudo, plataformas digitais, encontros territoriais, produção de materiais coletivos e formação colaborativa são caminhos para fortalecer vínculos, circular saberes e construir uma identidade docente camponesa coletiva e solidária. Essa construção, como apontam Janata e Anhaia (2015), permite a valorização do professor como sujeito político, que atua na escola e no território com consciência de seu papel formador e transformador.

A luta contra o fechamento das escolas do campo, especialmente as multisseriadas, também foi tratada neste caderno como eixo estruturante da reflexão pedagógica e política. A política de nucleação escolar, legitimada por discursos tecnocráticos de eficiência, tem provocado o deslocamento forçado de estudantes, a dissolução dos vínculos comunitários e o aprofundamento da exclusão educacional nas zonas rurais. Como evidencia Santos (2021), “o fechamento das escolas não é uma medida neutra, mas uma ação que contribui para o apagamento das identidades camponesas e para o esvaziamento do campo” (p. 61).

Resistir a essa lógica requer mobilização coletiva, argumentação fundamentada e articulação com a legislação vigente. O caderno propõe formas



concretas de enfrentamento, como a produção de dossiês comunitários, o uso da mídia popular e das redes sociais, o diálogo com gestores públicos, a atuação junto ao Ministério Público e a construção de alianças com universidades, movimentos sociais e organizações de direitos humanos.

Essa resistência não é apenas institucional. Ela também é pedagógica. A manutenção da escola no território é condição para a valorização dos saberes locais, para o fortalecimento dos vínculos intergeracionais, para a construção de projetos de vida ancorados no campo. A escola multisseriada é uma trincheira cotidiana de resistência, onde se ensina e se aprende com a terra, com os mais velhos, com a história da comunidade.

Assim, este caderno foi pensado como instrumento de mediação entre teoria e prática, entre política e pedagogia, entre saberes acadêmicos e saberes locais. Não é uma receita a ser aplicada, mas um convite ao diálogo, à reflexão e à ação. Cada seção traz propostas que podem (e devem) ser recriadas a partir do contexto de cada escola, de cada comunidade, de cada educador. O material visa inspirar e fortalecer os professores que, mesmo em meio às adversidades, constroem diariamente uma escola comprometida com a vida, com a justiça e com a emancipação.

Que esta conclusão, como todo o caderno, possa reafirmar uma certeza: a escola do campo não é resquício do passado, mas aposta no futuro. Ela é campo fértil de formação humana integral, de articulação comunitária, de cultivo da esperança. Como defende Molina (2012), a Educação do Campo é uma construção política que exige resistência e produção de alternativas concretas para garantir a permanência digna das comunidades em seus territórios.

A escola multisseriada é uma dessas alternativas concretas. Quando valorizada, ela se transforma em espaço potente de aprendizagem, de partilha, de crítica e de reinvenção. Quando defendida, ela se torna símbolo da resistência de um povo. Quando enraizada no território, ela floresce como parte viva de uma educação que transforma.

Paulo Freire nos ensina que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem”. Defender a escola do campo é, portanto, um gesto amoroso e corajoso. Que este caderno seja uma semente lançada em solo fértil, e que floresça em práticas pedagógicas comprometidas com os saberes do povo, com a terra, com a memória e com a vida.



ARROYO, Miguel González. **Políticas de formação de educadores(as) do campo.** *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

_____. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. **Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 65, p. 32, 4 abr. 2002.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2025.

_____. **A escola do campo em movimento.** Currículo sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.htm>. Acesso em: 28 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino.** Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.



_____. **A Multisserie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo.** 2008. Disponível em:
<www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf>.
Acesso em: jan. 2025.

_____. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do Campo.** Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165-1182, 2014. Disponível em:
<www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01165.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2025.

JANATA, N.; ANHAIA, E. M. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente.** Educação & Realidade, Porto Alegre, 2015.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.* Brasília, DF: **Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.** (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 137-149.



EXEMPLOS DE PLANOS DE AULA INTERDISCIPLINARES.

Plano 1 Tema: Água e Vida no Campo

- **Áreas envolvidas:** Ciências, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática
- **Objetivo geral:** Compreender a importância da água no território rural e promover o uso consciente dos recursos hídricos.

Atividades:

- Roda de conversa com levantamento de saberes sobre água na comunidade.
- Leitura de relatos orais de moradores antigos sobre rios e nascentes.
- Medição do consumo de água nas casas (atividade matemática).
- Produção de cartazes com slogans de conscientização.
- Visita a um rio ou nascente próxima.

Plano 2 Tema: Plantas Medicinais da Comunidade

- **Áreas envolvidas:** Ciências, História, Artes, Língua Portuguesa
- **Objetivo geral:** Identificar e valorizar os saberes tradicionais relacionados às plantas medicinais.

Atividades:

- Entrevista com pessoas da comunidade que utilizam plantas medicinais.
- Criação de um herbário escolar.
- Produção de um pequeno livreto com receitas tradicionais.
- Desenhos e pinturas das plantas.



Plano 3 Tema: O Ciclo do Milho

- **Áreas envolvidas:** Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Artes, História
- **Objetivo geral:** Compreender o ciclo de vida do milho e sua importância cultural, alimentar e econômica para a comunidade.
- **Atividades:**
 - Pesquisa com os mais velhos sobre formas de cultivo e uso do milho.
 - Leitura e escrita de receitas com milho (ex: pamonha, canjica, bolo).
 - Contagem de sementes e cálculo de áreas de plantio.
 - Produção de maquetes do ciclo do milho (da semente à colheita).
 - Realização de uma pequena festa do milho com apresentação das atividades.

Plano 4 Tema: Os Animais da Roça

- **Áreas envolvidas:** Ciências, Geografia, Língua Portuguesa, Artes
- **Objetivo geral:** Identificar os animais criados nas propriedades da comunidade, seu papel na economia local e no meio ambiente.

Atividades:

- Roda de conversa sobre os animais presentes na comunidade.
- Entrevistas com agricultores sobre o cuidado com os animais.
- Produção de fichas informativas (nome, alimentação, utilidade).
- Desenhos e criação de livretos com as informações.
- Criação de histórias com os animais como personagens.

Plano 5 Tema: A Casa e a Família no Campo



- **Áreas envolvidas:** História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Artes
- **Objetivo geral:** Refletir sobre a composição das famílias, os tipos de moradias e o cotidiano das casas da comunidade.
- **Atividades:**
 - Desenho da planta da própria casa.
 - Comparação entre casas do campo e da cidade.
 - Criação de árvore genealógica familiar.
 - Produção de textos sobre “um dia na minha casa”.
 - Entrevistas com os avós sobre como era a vida antigamente.

ROTEIROS DE DIAGNÓSTICO PARTICIPATIVO

Roteiro de Diagnóstico Participativo para Escolas do Campo com Classes Multisseriadas

Preparação do Diagnóstico

- **Objetivo:** Identificar as condições de ensino-aprendizagem, infraestrutura, práticas pedagógicas e demandas formativas de professores, estudantes e comunidade.
- **Equipe:** Formada por professores, coordenadores pedagógicos, lideranças comunitárias e, se possível, representantes de universidades ou instituições de apoio.

Etapas do Diagnóstico

Etapa 1 Levantamento de Dados Preliminares

- Quantos alunos frequentam a escola? Em quais séries/anos?
- Quais são as características socioeconômicas das famílias?
- Há registro de evasão ou baixa frequência?



- Como é a formação inicial e continuada dos professores?

Etapa 2 Observação Participante

- Visitar a escola em diferentes momentos do dia.
- Observar as estratégias de organização do tempo e do espaço (A Organização do Espaço e do Tempo Escolar em Classes Multisseriadas - Rocha & Colares, 2013)
- Registrar como o professor lida com diferentes níveis de aprendizagem em uma mesma sala.

Etapa 3 Roda de Conversa com Professores

- Como você planeja suas aulas para múltiplas séries?
- Quais são as maiores dificuldades?
- O que ajuda ou facilitaria seu trabalho?

Etapa 4 Entrevistas com Alunos

- O que mais gostam de aprender?
- O que é mais difícil?
- O que mudariam na escola?

Etapa 5 Encontro com a Comunidade

- O que a escola representa para a comunidade?
- Quais sonhos e expectativas para a escola do campo?
- Como as famílias podem colaborar com o ensino?

Sistematização dos Dados

- Analisar informações à luz das políticas públicas para Educação do Campo.



- Comparar os dados com a literatura (ex.: Hage, Arroyo, Molina) para identificar lacunas e potencialidades.

Devolutiva

- Apresentar resultados em assembleia escolar.
- Priorizar coletivamente as ações: formação continuada, materiais didáticos contextualizados, articulação com movimentos sociais.
- Elaborar um plano de ação para melhorar as condições da escola.

MODELO DE OFÍCIO PARA MOBILIZAÇÃO COMUNITÁRIA

[Nome da Prefeitura ou Secretaria]

Secretaria Municipal de Educação

Ofício nº [número]/[ano]

[Município], [Data]

Ao(À) Senhor(a) [Nome do(a) Presidente da Associação de Moradores/Representante Comunitário]

[Endereço da Associação/Comunidade]

Assunto: Convite para reunião de mobilização comunitária

Prezado(a) Senhor(a),

A Secretaria Municipal de Educação, no âmbito de suas atribuições, vem, por meio deste, **convidar Vossa Senhoria e demais membros da comunidade [nome da comunidade/bairro] para participarem de uma reunião de mobilização e diálogo coletivo**, com o objetivo de **discutir ações conjuntas voltadas para a melhoria da qualidade da educação, fortalecimento das turmas multisseriadas e articulação de parcerias para a manutenção da escola no território.**



A reunião ocorrerá no dia **[data]**, às **[hora]**, na **[local: escola, associação comunitária, salão paroquial, etc.]**.

A presença e participação de todos são fundamentais para garantirmos uma gestão democrática, transparente e efetiva, que considere as especificidades e potencialidades do território, alinhando esforços entre escola, famílias e comunidade para o fortalecimento da Educação do/no Campo.

Contamos com seu apoio e colaboração.

Atenciosamente,

[Nome do(a) Secretário(a) de Educação]

Secretário(a) Municipal de Educação

[Telefone de contato]

[E-mail]



