



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



VILMA AUREA RODRIGUES

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS CLASSES
MULTISSERIADAS DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE SEBASTIÃO
LARANJEIRAS – BAHIA: SABERES E PRÁTICAS DOCENTES**

VITÓRIA DA CONQUISTA/BA
2022

VILMA AUREA RODRIGUES

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS CLASSES
MULTISSERIADAS DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE SEBASTIÃO
LARANJEIRAS – BAHIA: SABERES E PRÁTICAS DOCENTES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Silvano da Conceição

**VITÓRIA DA CONQUISTA/BA
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

**O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS CLASSES
MULTISSERIADAS DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE SEBASTIÃO
LARANJEIRAS – BAHIA: SABERES E PRÁTICAS DOCENTES**

Autor: Vilma Aurea Rodrigues

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. Silvano da Conceição

1 - Examinador externo: Prof. Dr. Alessandro André Leme – Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal Fluminense (PPGS/UFF).

2 - Examinador interno: Profa. Dra. Kergileda Ambrósio de Oliveira Mateus – Programa de Pós graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEn/UESB)

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

R696p

Rodrigues, Vilma Aurea.

O processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas de uma escola

do campo de Sebastião Laranjeiras – Bahia: saberes e práticas docentes. / Vilma Aurea Rodrigues, 2022.

?f. il.

Orientador (a): Dr. Silvano da Conceição.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referência F. 152 – 167.

1. Educação do/no campo. 2. Classes Multisseriadas - Práticas docentes. 3. Ensino aprendizagem. I. Conceição, Silvano da. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

CDD 371.12

Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

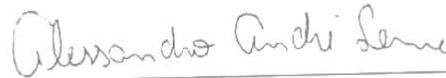
VILMA AUREA RODRIGUES

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

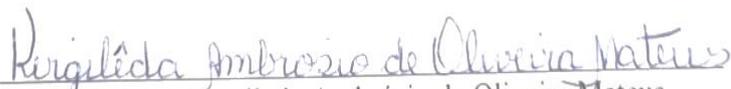
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Silvano da Conceição
(Orientador)



Prof. Dr. Alessandro André Leme
(Examinador Externo)



Prof. Dra. Kergileda Ambrósio de Oliveira Mateus
(Examinadora Interna)

Dedico a todos os docentes das escolas do campo, em especial, os que atuam nas classes multisseriadas, de Leste a Oeste e de Norte a Sul do nosso grandioso país. Aqui, são reconhecidos, representados e respeitados.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que revigora minhas forças, que alimenta meu desejo e esperança de que o mundo pode ser mais justo e equitativo, e, principalmente, por me ajudar a chegar até aqui.

À Prefeitura Municipal de Sebastião Laranjeiras/BA, por meio da Secretaria Municipal de Educação pelo incentivo e apoio para a realização deste estudo.

Aos docentes das Escolas do Campo do município de Sebastião Laranjeiras, em especial: Leidimar da Silva Domingues, Mascimínia Domingues dos Santos, Sueli Domingues dos Santos, Vanda Monção de Oliveira, à coordenadora Pedagógica das Escolas Rurais Marinêz Maurício de Oliveira, à equipe diretiva das escolas rurais Leidimar Ferreira Bomfim Brito, Wilson Marques Macedo, Cristiano Kleber Dias Lima e Washington Luiz Porto Lima.

Ao professor Dr. Benedito Eugênio, Coordenador do PPGEn, pela solicitude em atender as demandas surgidas no decorrer do processo de formação e pelas várias instigações para que pudéssemos crescer intelectual e cientificamente.

Ao professor Dr. Silvano da Conceição por orientar, compreender, acalmar e afagar meu coração nos dias de desespero. Além de um exímio professor e orientador, se tornou um grande amigo irmão, da qual tenho profundo respeito e gratidão.

Ao professor Dr. Alessandro André Leme e a professora Dra. Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus, pela leitura atenta e reflexiva deste texto, no Exame de Qualificação, e pelas contribuições para a melhoria do texto ora apresentado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e da cidade – GEPEMDECC e ao Grupo de Estudos e Pesquisa Legados Africanos, Relações Étnico-Raciais Contemporâneas e Legislação Educacional – GEPER, pelo acolhimento e promoção de discussões e experiências que muito acrescentaram na minha trajetória, além da reflexão/ação em defesa de uma educação do campo pautada no reconhecimento e valorização dos sujeitos do campo.

À minha amiga, professora Susete Araújo pelos vários momentos em que se dispôs em me ajudar nas tarefas pessoais, dada a minha falta de tempo ou condições de executá-las.

Ao meu marido Nilson Nilo Rodrigues Pereira, pelo companheirismo, paciência, amor e incentivo cotidiano.

Por fim, à pessoa mais importante de minha vida, responsável por todos os motivos que impulsionam meu desejo de crescimento profissional e pessoal, minha filha Amanda Aurea Rodrigues, que me incentiva, ajuda, compreende e embeleza os meus dias com gestos de carinho e amor desmedido.

Àqueles e àquelas que, de alguma forma, colaboraram na realização deste estudo.
Gratidão a todos/as!

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem em uma escola do campo de Sebastião Laranjeiras/BA. Nesse sentido, buscamos respostas para a seguinte indagação: Quais as práticas docentes, desenvolvidas no âmbito das Classes Multisseriadas que fortalecem o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes? A pesquisa objetiva analisar as práticas docentes existentes nas Classes Multisseriadas, bem como seus impactos no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, os objetivos específicos da pesquisa foram: Dialogar com os docentes das classes multisseriadas sobre os recursos pedagógicos usados em suas práticas pedagógicas; identificar como se dá a escolha dos temas a serem trabalhados pelos docentes; detalhar os saberes pedagógicos adquiridos nos grupos de estudos dos docentes das classes multisseriadas. A pesquisa teve abordagem qualitativa; quanto aos objetivos, exploratória, e, quanto aos procedimentos teóricos, pesquisa-ação. O aporte teórico da pesquisa deu-se a partir de Marx (1996;1998;2013), Calazans (1981), Paiva (1987), Ramalho (1993), Leite (2002), Kolling; Cerioli (2002), Azevedo (2006, 2010), Molina (2006), Arroyo; Caldart; Molina (2009), Stédile (2011), Candau (2012), Fleury (2003), dentre outros. A dissertação está organizada no formato *multipaper*. Os resultados revelaram que os profissionais que lidam com a formação dos sujeitos do campo carecem de formação continuada específica para as multisséries, que as práticas docentes, desenvolvidas no âmbito das classes multisseriadas, que fortalecem o processo de ensino aprendizagem dos estudantes, do ponto de vista significativo, são aquelas que dialogam com as vivências, não devendo restringir o reconhecimento de suas culturas às datas comemorativas, uma vez que todo o conhecimento produzido em sala de aula deve ser agregado ao contexto dos estudantes do campo, principalmente, dentro da perspectiva que reafirma seu lugar no mundo.

Palavras-chave: Classes Multisseriadas. Ensino aprendizagem. Educação do/no campo. Práticas docentes.

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research on the teaching and learning process in a rural school in Sebastião Laranjeiras/BA. In this sense, we seek to answer the following question: What are the teaching practices, developed within the scope of Multigrade Classes, that strengthen the teaching-learning process of students? The research aims to analyze existing teaching practices in Multigrade Classes, as well as their impacts on the teaching-learning process. Therefore, the specific objectives of the research were: To dialogue with the teachers of the multigrade classes about the pedagogical resources used in their pedagogical practices; Identify how the topics to be worked on by the teachers are chosen; Detail the pedagogical knowledge acquired in the study groups of teachers of multigrade classes. The research had a qualitative approach; as for the exploratory objectives and as for the theoretical procedures, action research. The theoretical contribution of the research came from Marx (1996;1998;2013), Calazans (1981), Paiva (1987), Ramalho (1993), Milk (2002), Kolling; Cerioli (2002), Azevedo (2006, 2010), Molina (2006), Arroyo; Caldart; Molina (2009), Stédile (2011), Candau (2012), Fleury (2003), among others. The dissertation is organized in multipaper format. The results revealed that the professionals who deal with the formation of the subjects of the field, lack specific continuous formation for the multigrade format, that the teaching practices, developed in the scope of the multigrade classes, that strengthen the teaching-learning process of the students, are those that dialogue with experiences, and should not restrict the recognition of their cultures to commemorative dates, since all the knowledge produced in the classroom must be added to the context of rural students, mainly within the perspective that reaffirms their place in the world.

Keywords: Multigrade Classes. Teaching and learning. Rural Education. Teaching practices

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEPT	Comissão Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
FORMACAMPO	Programa de Formação de docentes do Campo
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra
PPP	Projeto Político Pedagógico
PAR	Programa de Ações Articuladas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEA	Programa Escola Ativa
PME	Plano Municipal de Educação

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar
PROCAMPO	Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECAD	Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo Livre e Esclarecido
TI	Território de Identidade
TIC	Tecnologias de informação e comunicação
UCB	Universidade Castelo Branco
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos

LISTA DE FIGURAS, IMAGENS, GRÁFICOS E TABELAS

Figura 1. Localização de Sebastião Laranjeiras, no estado da Bahia -----	74
Figura 2. Municípios circunvizinhos de Sebastião Laranjeiras – BA-----	74
Figura 3. Portaria de nomeação -----	112
Imagem 1: Histórico do curso de Pedagogia oferecido pela UNEB, no ano 2000-----	124
Imagem 2. Projeto “Dia das Crianças” -----	137
Imagem 3. Atividades sobre o projeto para a Educação Infantil-----	138
Imagem 4. Atividades sobre o projeto para o 1º,2º e 3º anos do E.F.-----	139
Imagem 5. Atividades sobre o projeto para o 4ºe 5º anos do E.F.-----	140
Imagem 6. Participação da comunidade familiar na culminância do Projeto-----	145
Imagem 7. Participação da comunidade de alunos na culminância do Projeto-----	145
Gráfico 1. Formação dos professores-----	84
Gráfico 2. Porcentagem correspondente à formação de professores-----	84
Gráfico 3. Evolução do IDEB no município de Sebastião Laranjeiras/BA. -----	85
Gráfico 4.0. Desenvolvimento do IDEB-----	88
Gráfico 4.1. Desenvolvimento do IDEB-----	88
Gráfico 5.0. Desenvolvimento do IDEB-----	89
Gráfico 5.1. Desenvolvimento do IDEB-----	89
Gráfico 6.0. Desenvolvimento do IDEB-----	89
Gráfico 6.1. Desenvolvimento do IDEB-----	90
Gráfico 7.0. Desenvolvimento do IDEB-----	90
Gráfico 7.1. Desenvolvimento do IDEB-----	90
Gráfico 8: Porcentagem de escolas do/no campo-----	96
Gráfico 9: Panorama dos segmentos atendidos pelas escolas do e no campo-----	97
Gráfico 10: Números de turmas no e do Campo atendidas-----	98
Gráfico 11. Matrículas nas Escolas do/no campo-----	115
Gráfico 12. Formação inicial dos docentes das classes multisseriadas -----	123
Gráfico 13. Porcentagem em relação à distorção idade-série nas classes multisseriadas-----	130
Tabela 1. Distribuição de escolas na zona rural e urbana-----	30
Tabela 2. Marcos legais e políticas públicas da Educação do Campo-----	49
Tabela 3. Artigos analisados na base de dados CAPES -----	60
Tabela 4. Artigo analisados na base de dados SCIELO -----	62
Tabela 5. Teses e dissertações analisados na base de dados BDTD -----	64
Tabela 6. Número de estudantes matriculados na Educação básica-----	82
Tabela 7. Informações sobre a população do Município-----	113
Tabela 8. Relação de temas dos grupos de estudos-----	135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I	27
1. INGREDIENTES MOTIVADORES DA PESQUISA	27
1.2. Abordagem metodológica.....	34
CAPÍTULO II	39
2. FUNDAMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE: DA HISTÓRIA À SUA QUASE INVISIBILIDADE	39
2.1. A relação entre a questão agrária, escola do campo e prática docente	39
2.2. Classes Multisseriadas: desafios do processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo	52
2.3 As pesquisas acerca do Processo de ensino e aprendizagem nas Classes multisseriadas nas Escolas do Campo	59
2.3.1 Notas sobre a Revisão Sistemática da literatura realizada	71
CAPÍTULO III	73
3. O MUNICÍPIO PESQUISADO EM SEUS MÚLTIPLOS ASPECTOS	73
3.1. A Lagoa do Boqueirão e a sua relação com a pesquisa	78
3.2. A educação no município: pontos e contrapontos	81
3.3. Projeto Político Pedagógico (PPP): um caminho para a autonomia e reconhecimento das escolas do/no campo em Sebastião das Laranjeiras/BA.....	92
3.3.1. PPP em análise: caminhos percorridos	94
3.3.2. O PPP como caminho para a autonomia e reconhecimento das escolas do/no campo em Sebastião das Laranjeiras/BA: Avanços e Desafios	96
3.3.3. Finalidades das Escolas no PPP	101
3.3.4. Missão das escolas no PPP	103
3.3.5. O currículo no PPP	104
3.3.6. Planejamento (ações) no PPP	105
3.3.7. Breves considerações	106
3.4. Educação do Campo: avanços e contradições nas políticas públicas à luz do Plano Municipal de Educação de Sebastião Laranjeiras	107
3.4.1. O Plano Municipal de Educação e as políticas públicas para o fortalecimento da educação campesina	109
3.4.2. Análise documental: fatos e feitos	111
3.4.3. Algumas considerações	118
CAPÍTULO IV	120

4. O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS CLASSES MULTISSERIADAS DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE SEBASTIÃO LARANJEIRAS, BAHIA: RESULTADOS E ANÁLISES	120
4.1. Formação de docentes das classes multisseriadas de Sebastião Laranjeiras	120
4.2. A prática pedagógica dos docentes nas classes multisseriadas de uma escola do campo de Sebastião Laranjeiras, Bahia.....	127
4.2.1 A prática pela prática: um aprender fazendo	134
4.2.2. Contrapontos da prática pedagógica nas classes multisseriadas: dificuldades apontadas	147
APONTAMENTOS FINAIS	148
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES.....	168
ANEXOS	171

INTRODUÇÃO

“A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional”. (TARDIF, 2002, p. 53)

Compartilho¹ na introdução desta pesquisa as experiências pessoais e profissionais vivenciadas na Educação desde os meus primeiros contatos com o processo de ensino e aprendizagem, apresentando situações vivenciadas desde a infância, percorrendo as práticas como docente, gestora e coordenadora de escolas do campo da rede municipal de Sebastião Laranjeiras, Bahia, até o ingresso na pós-graduação *stricto sensu*.

Como subsequente, resalto a questão e os objetivos da pesquisa, bem como os aspectos metodológicos, conceituais, relevância, contexto e organização geral da dissertação. É importante destacar que este trabalho se coaduna com a linha de pesquisa 2: Ensino, Políticas e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Ensino, que fomenta pesquisas referentes às políticas públicas em educação e às práticas pedagógicas nas salas de aula da educação básica.

Pois bem, sou Filha de lavradores, analfabetos funcionais, de origem humilde, mas que emanavam desejos de que os filhos tivessem “leitura”, como diziam para a vizinhança. Aos sete anos, fui matriculada numa escola que ficava a dois quilômetros de minha casa, situada na zona rural de Sebastião Laranjeiras - BA. Logo me encantei pelas aulas e passava horas brincando de ensinar o “bê-á-bá” para minhas sobrinhas mais novas. Com isso, aprendi rapidamente a ler e a escrever e, mais tarde, já com maturidade, percebi que, ao ensinar, aprendia-se muito mais rápido.

Essa fascinação pela docência estendeu-se por todo o colegial e se intensificou no ensino médio, em que o magistério proporcionou momentos de “treinos” nas aulas das Metodologias, Didática e estágios em sala de aula regular com observação e

¹ Início com a primeira pessoa do singular (eu) no decorrer da escrita da pesquisa quando faço referência às minhas experiências pessoais em educação/ensino. Nas demais passagens do texto, utilizo a primeira pessoa do plural (nós).

prática. Essa experiência foi como um bálsamo em minha vida e me deu a certeza de que era o que eu queria fazer por prazer e para me manter ativa no mercado de trabalho.

Em 1998, terminei o magistério, e surgiu a oportunidade de fazer concurso público, no qual fui aprovada e empossada em 1999 numa escola de comunidade rural².

Diante da realidade apresentada, fiquei com receio de não conseguir realizar meu trabalho com eficiência, afinal, salvo o estágio em turma regular, minha experiência como docente era pequena. Além disso, a escola era do campo, e, obviamente, tudo se tornou ainda mais confuso, pois era inexistente, nas aulas de didática e metodologia, a discussão sobre os aspectos do ensino nas escolas campesinas.

Deparei-me com turmas que nada tinham em comum com as do estágio, a começar pelo fato de ser uma classe que atendia discentes, de variadas idades e séries, em um só momento. Eram turmas multisseriadas, muito distante de tudo o que eu tinha ouvido falar e estudado no magistério. Busquei auxílio dos docentes mais experientes na própria unidade de ensino e consegui, ainda com muitas dúvidas, ministrar as aulas, mas com o sentimento de que algo tinha que ser feito para atender com qualidade aquele formato de classe.

Com isso, percebi que a formação docente no magistério era deficitária e insuficiente, o que resultava em sair sem respaldo e práticas reais do que é ser, de fato, professor em sua totalidade, ou seja, aquele que percebe a diversidade respeita e atua mediante as necessidades e desejos de seus alunos.

Em 2002, surgiu a oportunidade de cursar o Ensino Superior na Universidade Estadual de Montes Claros, no curso Normal Superior – Licenciatura Plena. Cursei, aprendi, sobretudo, a questionar, a buscar nas leituras e pesquisas respaldo para fortalecer e qualificar minha atuação como docente do Ensino Fundamental.

² Em várias regiões do Brasil, utiliza-se a terminologia “comunidade rural” para designar um grupo de pessoas que vivem nas áreas rurais e que partilham dos mesmos eventos, tradições e costumes (SILVA; HESPANHOL, 2016, p. 362).

Contudo, na graduação, também não se falou em turmas multisseriadas e sua implicação no processo de ensino e aprendizagem, o que fortalecia em mim a angústia e também o desejo de conhecer mais sobre a dinâmica do ensino nas classes multisseriadas e de que forma o ensino se tornaria, naquele formato, mais significativo e efetivo para os estudantes.

Em 2008, na busca por conhecimento mais aprofundado para a tarefa de alfabetizar, principalmente, os alunos que compunham as multisséries, cursei uma Especialização em Alfabetização e Letramento, pela Universidade Castelo Branco – UCB.

Entre 2008 e 2012, permaneci atuando como docente nos anos iniciais e do componente curricular matemática nos anos finais, no Ensino Fundamental; iniciei em 2012 uma segunda graduação, matemática, pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES.

Nesse mesmo ano, fui convidada pela gestão municipal para ser diretora de uma escola do campo que atendia estudantes da educação infantil nos anos finais do Ensino Fundamental. Nessa função, permaneci por seis anos e migrei para a coordenação pedagógica de outra escola do campo em 2018; percebi por conta dessa experiência o quanto os docentes do campo, assim como eu, precisavam de meios ou recursos para o fortalecimento da prática pedagógica para oferecer uma educação de qualidade³ para os sujeitos do campo⁴.

A coordenação pedagógica me proporcionou ouvir as vozes externas sobre os entraves, desafios e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem para os sujeitos do campo; antes, o ecoar que eu ouvia era de minhas vozes internas. Isso me inquietou

³ Em todo o texto utilizo o termo “Educação de Qualidade”, sobretudo, em relação à Escola do Campo e baseada nas referências que dizem que a educação do campo de qualidade é aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2004, p.53).

⁴ De acordo com as definições do Decreto 7.352/2010 em seu Art.º1, parágrafo 1º são considerados sujeitos do campo: Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

ainda mais, provocando um desejo, cada dia mais intenso, de adentrar-me nas pesquisas e investigar como se dá esse processo de ensino e aprendizagem para os sujeitos do campo, em especial, das classes multisseriadas.

Nesse sentido, em 2020, depois de me preparar para o processo seletivo, ingressei no mestrado, com a perspectiva de ampliar o conhecimento na área de Ensino, uma vez que a experiência precisa alinhar-se ao conhecimento da área pretendida e à pesquisa, e desses complementos depende o sucesso no processo de ensinar e aprender.

Diante de toda a experiência que tenho em gestão, coordenação pedagógica e docência, percebo que é necessário refletir, estudar, pesquisar e questionar o ensino nas seriadas e multisseriadas, bem como a formação continuada do professor e sua atuação enquanto mediador do conhecimento e formador de opiniões.

A Educação do campo, precisa se ater à contemporaneidade e formar, de fato, cidadãos críticos e participativos na sociedade, respeitando seu modo de vida e suas particularidades. Entretanto, é importante compreender que,

A terminologia Educação do Campo não é apenas uma questão semântica. Expressa, antes de tudo, uma concepção e uma práxis política libertadora na perspectiva freireana. Educação do Campo é um projeto de humanização e de resgate de direitos, gestado nos movimentos sociais do campo, a partir do enfrentamento histórico da lógica capitalista de usurpação do território e do conhecimento. Portanto, educação do campo não surge de uma política do estado brasileiro, mas sim das reivindicações dos movimentos sociais de luta pela terra, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). (COSTA, 2020, p. 96)

É notório que a educação do campo vem ganhando nos últimos anos maior destaque nos debates e nas construções de estudos científicos, entretanto, no chão da escola, o grande desafio é possibilitar ao docente da educação do campo ferramentas teórico-metodológicas para que ele tenha a mesma possibilidade dos professores urbanos de formação, estudo e reflexão da própria práxis; desafio esse endossado pela falta de políticas públicas que viabilizem uma formação inicial e continuada específica para os docentes atuarem nas escolas do campo. Essa discrepância pode ser consequência do sentido de dualidade existente historicamente entre campo e cidade (COSTA, 2020).

A duplicidade entre urbano e rural foi intensificada nos últimos vinte e cinco anos do século XX, momento em que o Brasil foi tomando uma forma modernizada, cuja característica urbana se fazia mais presente. Neste sentido, as ideias urbanocêntricas tomam espaços nos discursos oficiais, passando a compor a fantasia da população camponesa, de que ser do campo, era motivo de vergonha, por ser considerado um lugar de atraso (COSTA, 2020).

Essa falta de reconhecimento acaba refletindo na desvalorização do trabalho dos docentes das escolas do campo, uma vez que seu ofício, no meio rural, acaba sendo percebido como penalização e não uma opção. Grosso modo, temos um sistema educacional que rebaixa a autoestima do professor e não reconhece a necessidade de investimento em formação específica para e com os sujeitos do campo, acabando por causar nestes docentes algum nível de desinteresse pelo exercício de sua função, não considerando em sua prática o contexto em que os sujeitos em formação estão inseridos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Nesse sentido, a educação do campo se torna invisível diante do ensino urbano, que toma para si, toda a organização escolar. Dessa forma, o currículo é um intensificador de ideais urbanocentricos que projeta nos sujeitos camponeses a subalternidade⁵, fortalecendo as desigualdades entre campo e cidade. Para Souza e Rodrigues (2021, n.p.) é imprescindível e “urgente discutir as desigualdades históricas sofridas pelos camponeses, inclusive as educacionais”.

A escola traz as marcas das desigualdades sofridas pelos sujeitos que a ela têm direito. Não traz apenas as marcas das desigualdades de rendas, de condições, de Fundeb, de Fundef, nem sequer das distâncias e da dispersão da população. A escola do campo traz as marcas fundamentalmente dos sujeitos marcados pelas diferenças convertidas em desigualdades. Essa vergonha da desigualdade baseada nas diferenças sociais, raciais, étnicas, do campo

⁵ Spivak (2010, apud, FERREIRA, 2020, p. 276), afirma que a subalternidade é como um modo de colonização e que foi sedimentada na cultura. Para ela, os subalternos são atores invisíveis, sem voz, sem possibilidade de transformação social. Aqueles cuja fala não produz nenhum efeito social. Ignorados em seus lugares sociais por uma estrutura rígida que os enclausuram. O subalterno consiste naqueles grupos de sujeitos proletariados, excluídos pelas formas desiguais em que se instalam o mercado, a representação política e até mesmo a distribuição do capital cultural. Neste sentido, aos subalternos é legada a representação de que devem assumir posições sociais de inferioridade (1998, 2006, 2008, 2010).

acompanha toda nossa história da construção da escola do campo.
(ARROYO, 2006 p. 104)

Diante disso, o que se percebe é que o que se cobra, em termos de ensino nas escolas do campo, é baseado numa concepção de currículo simplificado, apoiado, inclusive, nas políticas públicas de âmbito governamental, como é o exemplo do Programa Escola Ativa, que fomenta em relação ao que deve ser trabalhado nas escolas do campo, exposto nos guias de aprendizagem, o seguinte destaque: “podem ser facilmente ensinados por docentes de pouca formação e ampliados e melhorados por docentes mais qualificados” (BRASIL, 1999, p. 90 apud BARROS, 2021, p. 1).

É importante destacar que o Programa Escola Ativa⁶ - PEA foi pensado para o contexto das classes multisseriadas, que é uma realidade que precisa ser evidenciada, além de exigir reflexão sobre como (re)pensar a escola em sua totalidade (componentes curriculares, séries, conteúdos e avaliação) de maneira a atender a educação do campo com qualidade. Assim, “o Programa se apresenta como mais um passo no avanço histórico de construção de uma proposta para classes multisseriadas, que certamente não termina por aqui e é responsabilidade de todos” (BRASIL, 2010, p. 07).

Entretanto, enxurradas de críticas têm se alargado ao PEA, principalmente, quando ele era vinculado ao Fundescola⁷ (GONÇALVES, 2009), que, como é sabido,

⁶ O referido Programa é uma estratégia metodológica implementada inicialmente pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso e que continuou no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que se destina às salas multisseriadas, ou escolas pequenas, em local de difícil acesso, com baixa densidade populacional, com apenas um professor, na qual todas as séries/anos estudam juntas numa mesma sala de aula. NOTA TÉCNICA COM SUBSÍDIO SOBRE O PROGRAMA ESCOLA ATIVA. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:fOUE7142gzsJ:https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/subsidio_debate.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em 04/05/2022.

⁷ Programa do Ministério da Educação (MEC) criado em 1995 e desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação, para promover um conjunto de ações para melhorar a qualidade do ensino fundamental e ampliar o acesso e a permanência das crianças nas escolas públicas das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O Fundescola é financiado com recursos do governo federal e do Banco Mundial (Bird); atua principalmente em zonas de atendimento prioritário formadas por microrregiões com municípios mais populosos, definidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Entre as ações do Fundescola, destacam-se projetos de educação à distância para professores leigos, o Escola Ativa (programa criado nas áreas rurais para combater a repetência e a evasão por meio de classes multisseriadas) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), no qual cada escola organiza um debate interno para identificar suas deficiências e preparar um plano de ação. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/fundescola-fundo-de-fortalecimento-da-escola/>. Acesso em 09 mai. 2022.

era financiado pelo governo federal, mas também pelo banco mundial, que, de certa forma, dita em que deve se basear o ensino nas classes multisseriadas, o que distancia os sujeitos do campo de suas reais necessidades. Nesse sentido, as críticas tornam-se ainda mais contundentes, na medida em que os movimentos sociais e pesquisadores começam a questionar a eficiência do Programa, visto que a articulação dos movimentos sociais é por uma educação do campo pensada com os sujeitos do campo, não somente para os sujeitos do campo, e que, principalmente, contemple as necessidades dos estudantes camponeses, bem como os reconheça como sujeitos de sua própria história e diversidade (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999). Além disso, indo totalmente contra as ideias dos movimentos sociais, o PEA torna a hegemonia neoliberal protagonista na vida escolar dos sujeitos do campo e, por meio de suas orientações pedagógicas, fortalece o agronegócio, que implica sua formação social, econômica, política, deixando de fora o universo sociocultural dos estudantes, fato que vai em sentido contrário às ideias dos movimentos sociais camponeses (KNIJNIK, WANDERER, 2013).

Quando se fala em classes multisseriadas, encontram-se resistências, críticas e pontos de vistas contraditórios em relação às turmas seriadas. Segundo Nota Técnica com subsídios sobre o programa escola ativa (2011), é necessário manter as multisséries por alguns fatores:

[...] toda criança tem direito a estudar próximo a sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço causado pelo mesmo é um agravante para a aprendizagem; estas escolas podem/devem se organizar de forma a superar a seriação e a fragmentação do conhecimento, favorecendo um trabalho por ciclos de aprendizagem; essas escolas constroem e mantêm uma relação de reciprocidade, de coletividade, de referência cultural e de organização social na comunidade em que está inserida (BRASIL, 2011, p. 1).

O fato é que as críticas persistem, sobretudo, dos movimentos sociais, que entendem que o programa interfere na formação humana dos sujeitos do campo, em contextos de reforma agrária, privando a construção histórica dos movimentos de fazer parte do currículo da formação dos camponeses. Nesse sentido, é importante salientar que, por influência de políticas públicas neoliberais, como a PEA, é que, até os dias

atuais, vimos escolas do campo com currículos nos moldes urbanos preparando os estudantes para uma realidade desvinculada de suas vivências socioculturais.

Diante do exposto até aqui, se faz necessário dizer que durante todo estudo, optamos por usar o termo “multisseriadas”. A princípio, partimos do entendimento de que as classes escolares são nominadas ou mesmo denominadas de acordo com os respectivos sistemas de ensino, a qual se utiliza com base em seus objetivos e princípios do ente federativo, ou seja, União, Estados, Municípios e Distrito Federal.

Em 2006, em virtude do Projeto de Lei nº 144/2005, que organizou o Ensino Fundamental em nove anos, com obrigatoriedade de matrícula a partir dos seis anos de idade, sancionada posteriormente pela Lei nº 11.274/2006. Ao completar as etapas da Educação Infantil aos seis anos de idade, o estudante ingressa no 1º ano do ensino fundamental anos iniciais, numa sequência crescente até o 9º ano dos anos finais, concluindo o Ensino Fundamental com nove anos de Escolaridade após a educação Infantil. É nesse contexto que as Classes Multianos se apresentam, pois se trata da organização curricular presente em Escolas do Campo com pouca demanda de estudantes, juntando variados anos de escolaridade em uma mesma classe de aula. (BEM; SILVA, 2019).

As **Multi etapas** surgiram a partir da premissa de que a educação do campo é responsável pela formação escolar dos sujeitos do campo, fomentado pelo apelo da I Conferência Nacional realizada em 2001, que teve como consequência a publicação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB n. 36 de 2001 e a Resolução CNE/CEB n. 01/2002). Em seguida, foi publicada a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL, 2008).

Art. 3º: A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças. § 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas

estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

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

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. (BRASIL, 2008, p. 2).

Embora a Lei expresse claramente que não é aceitável o agrupamento de crianças da Educação Infantil com estudantes do Ensino Fundamental, na realidade, os entes federados consideram a junção das etapas, Educação Infantil com o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental (anos iniciais) como um mecanismo para assegurar a Educação Infantil dessas crianças em localidade próxima de suas residências (SILVA; PIMENTEL, 2020).

O termo **multisseriado**, que optamos por utilizar nesta pesquisa, é o mais usado porque além de ser o que consta nas leis, também foi o pioneiro na organização das classes escolares com mais de uma série, etapa, ano, numa mesma turma, e, geralmente, com apenas um professor. O termo e organização é tão antigo que faz parte ainda do governo imperial, quando em 1827, criou a Lei Geral de Ensino, cujo artigo 1º estabelecia que “em todas as cidades, villas e lugares mais populosos, haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias” (ATTA, 2003).

De todo modo, é correto afirmar que, independentemente da nomenclatura utilizada nos estados ou municípios, os sistemas de ensino devem realizar adaptações necessárias para atender as particularidades das populações camponesas, tal como previsto na LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996, p. 10):

- I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Estes formatos de classe, numa construção histórica, se apresentam como alternativa, dentro uma visão excludente, que visa atender, de forma fragilizada,

prerrogativas como: “toda a criança tem direito a estudar próxima à sua casa e de seus familiares; o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas e o cansaço dele advindo é um agravante para a aprendizagem” (D'AGOSTINI; TAFFAREL et. al, 2011, p. 1). Fatos como este, dão sentido à existência das classes multisseriadas, multietapas ou multianuais, mas também cumpre o que está previsto na legislação, que prega sobre a permanência das crianças em sua comunidade, evitando o desenraizamento e o afastamento de suas origens.

Deste modo, para além da discussão da precarização e da universalização da educação escolar para os trabalhadores, vamos tecer considerações acerca de como ocorre o processo de ensino e aprendizagem e como é apresentado nesses formatos de classe, o conteúdo, que sabemos, é controlado por interesses burgueses para manter os indivíduos do campo na condição de alienação e subalternidade (ZIENTARSKI; PENA; BRAGANÇA, 2019).

Este estudo está estruturado em quatro capítulos, incluindo a introdução e os apontamentos finais. No capítulo I, “Ingredientes da Pesquisa”, apresento um panorama dos motivos que impulsionaram a pesquisa. A educação do campo, enquanto modalidade de ensino, instituída em 2010, pela Resolução nº 04/2010/CEB/CNE, passados mais de uma década, ainda passa por um modelo de ensino ancorado em currículo predeterminado e construído por instâncias que o professor, que de fato, lida no chão da escola desconhece. As classes multisseriadas neste contexto, se encontram ainda mais vulneráveis a este sistema, uma vez que a realidade que compõe este modelo de classe, nem nos currículos escolares aparecem, sendo invisibilizadas por um sistema hegemônico, marcado pela luta de classes. Neste capítulo consta também, a construção metodológica do estudo, seus objetivos e os principais autores que permeiarão todo o estudo.

O capítulo II traz um levantamento teórico sobre os fundamentos da prática docente: da história à sua quase invisibilidade. Neste capítulo trazemos bases conceituais para alguns termos e ressaltamos a relação entre a questão agrária, escola do campo e prática docente, no intuito de trazer para a pesquisa a problemática da educação do campo construída historicamente pela disputa de terras e reconhecimento dos direitos dos sujeitos do campo. O capítulo nos apresenta ainda, os desafios do processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo, sobretudo, nas classes

multisseriadas, que se configura como classe que recebe diferentes idades e séries em um mesmo espaço, sob o comando de uma unidade de professor. Neste capítulo, buscamos identificar o que a literatura já oferecia de estudos primários sobre a temática, porque entendemos que a pesquisa só tem sentido se a busca for por algo não discutido ou pouco discutido, uma vez que seu principal objetivo é melhorar algum processo em benefício da sociedade. Perceber como estão as pesquisas sobre Processo de ensino e aprendizagem nas Classes multisseriadas nas Escolas do Campo, nos garante respaldo para pesquisar mediante as lacunas ainda existentes.

No capítulo III buscamos contextualizar o município *locus* da pesquisa em seus múltiplos aspectos: a comunidade onde se localiza a escola e a sua relação com a pesquisa, panorama da educação no município com seus pontos e contrapontos, ressaltando os resultados das avaliações externas e internas, assim como seus principais entraves na oferta da educação do campo. O capítulo apresenta um estudo realizado com os diferentes PPP's que compõe a educação do município do ponto de vista da educação do campo, buscando sinalizar o que há neles que é compatível com a proposta desta modalidade de ensino. Buscamos nesse capítulo, fazer análise acerca dos avanços e contradições nas políticas públicas para a educação do campo à luz do Plano Municipal de Educação de Sebastião Laranjeiras.

Por fim, no capítulo IV apresentamos a discussão acerca dos resultados obtidos na pesquisa de campo. Falamos sobre os aspectos da formação dos docentes das classes multisseriadas de Sebastião Laranjeiras e apresentamos uma discussão acerca do conhecimento pela experiência, além de discorrer sobre as práticas desses professores, que ainda que tiveram formação baseada em docência em escolas urbanas, conseguem desenvolver suas práticas por meio dos saberes adquiridos no cotidiano da sala de aula. No capítulo em questão, ainda abrimos uma reflexão acerca da aprendizagem resultante das práticas postas pelos professores: se aprendizagem significativa ou mecânica, assim como tecemos sobre a importância de cada uma delas. Além disso, dispensamos reflexão acerca dos contrapontos da prática pedagógica nas classes multisseriadas, do ponto de vista dos desafios e dificuldades apontados pelos professores envolvidos na pesquisa.

CAPÍTULO I

“A inquietude é o estímulo essencial à pesquisa científica”.
(Anderson Vailati Ritzmann)

1. INGREDIENTES MOTIVADORES DA PESQUISA

A educação continua sendo um valioso e eficiente instrumento de acesso ao acervo sociocultural de que o indivíduo deverá apropriar-se para construir o seu lugar no mundo de modo crítico, responsável e consciente.

Nesse contexto, as escolas do campo a nível de Brasil, encontram-se enfraquecidas, pois além de permanecerem, em sua maioria, com metodologias tradicionais, que, dentro das especificidades do campo, trazem consigo ideais construídos historicamente e estruturados para atender à classe dominante, ainda admite o sentido de que basta seguir os currículos que chegam à escola do campo de forma verticalizada e incoerente com a realidade dos camponeses, para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça de forma positiva. Pensando sobre o tipo de educação que se configura, Moura (2003) afirma que essa construção é histórica e que a escola sempre reproduziu de forma fidedigna os princípios culturais da elite. Tal realidade vem se arrastando por décadas e que questionamentos sobre métodos/finalidades, filosofia/ideologia foram inexistentes, o que favoreceu a padronização desse modelo de educação, e, sua construção foi tão eficiente que prevalece na mente de muitos docentes de que é necessário seguir essa cultura da elite, deixando de atuar com vistas no reconhecimento do conhecimento popular e social. Destacamos que,

O currículo é tratado como se fosse possível a separação entre experiência e conhecimento. A produção de conhecimento é pensada como um processo de distanciamento da experiência, do real vivido. O real pensado seria construído por mentes privilegiadas através de métodos sofisticados distantes do viver cotidiano, comum. Logo, o conhecer visto como processo distante do homem e da mulher comum, do povo comum; distante até do docente que ensina o povo comum. (SANTOS, MENESES, 2011, p.116).

Além dessa contradição encontrada nos currículos, é importante pontuar que as escolas campesinas estão menos frequentadas, conforme aponta o Censo Escolar 2019, divulgado pelo Ministério da Educação, em 30 de dezembro. No último ano, de acordo com o levantamento, o campo teve queda de 145.233 matrículas na soma de todas as modalidades de ensino – foram 5.195.387 registros em 2018, contra 5.050.154 em 2019 (GIMENES, 2020). Com o agravante da Pandemia da COVID-19, segundo levantamento do IBGE (2021), a nível nacional e, de forma geral, 203.209 matrículas deixaram de ser realizadas em 2021, em comparação com 2020 no Ensino Fundamental. Na Educação Infantil cerca de 653.499 crianças menores de cinco anos saíram da escola, assim, chegamos à conclusão que as quedas nas matrículas enfraquecem, principalmente, as escolas do campo que já são invisibilizadas pelos entes federados e, conseqüentemente, pelos seus sistemas de ensino.

Diante do novo modelo de educação que se configura como necessária numa época marcada pela rapidez das inovações tecnológicas, da transmissão das informações, do fluxo intenso de pessoas e culturas, cabe destacar que a Educação vem passando por profundas mudanças, sobretudo, em relação ao uso das tecnologias, e esse cenário trouxe um desafio para o professor, pois atrair o interesse dos alunos passou a ser fator decisivo no processo de ensino e aprendizagem. Fatores sociais ligados à tecnologia e acelerados pela pandemia da COVID-19, “obriga” a educação a adequar-se às mudanças a fim de ensinar a partir das necessidades culturais e sociais dos estudantes. Os fatores sociais podem ser definidos como “maneiras de agir, pensar e de sentir exteriores ao indivíduo e dotadas de um poder coercitivo em virtude do qual se lhe impõem” (DURKHEIM, 2008b, p. 33).

A educação do campo neste contexto, enfrenta entraves ainda maiores que as escolas urbanas, uma vez que os problemas estruturais e organizacionais ultrapassam os ligados apenas à infraestrutura do prédio escolar, falta principalmente, amparo de políticas públicas voltadas exclusivamente para a educação escolar do campo que fomente a transformação social, fornecendo elementos para que a pedagogia possa propor diretrizes educacionais mais condizentes com a realidade campesina, “que contemplem a um só tempo a igualdade de direitos e o respeito à diversidade dos modos de vida” (WEISS; SOARES, 2021, p. 20).

Quando se trata de salas multisseriadas, a situação da educação campesina se torna ainda mais complexa, haja vista que a discussão sobre o processo de aquisição do saber está para além da formação adquirida pelos docentes na universidade, porque se trata de eventos singulares dentro de determinada cultura e realidade, principalmente, por essas classes terem como característica principal a variedade de idades e séries, tornando o ensino ainda mais difícil e incoerente. Difícil porque os vários níveis de escolaridade exigem práticas diferenciadas, ainda que no mesmo espaço de sala de aula. Incoerente, haja vista que os professores não foram formados para atender os sujeitos do campo dentro de suas necessidades humanas, sociais e culturais. Caldart (2002) destaca: “é por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do Campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações [...]” (2002, p. 32).

Na tabela 1, são apresentados dados comparativos entre a escola urbana e rural a partir dos dados do censo de 2021. No estado da Bahia os dados indicam que o número de escolas rurais (7.698) supera o de escolas urbanas (5.743).

No tocante a acessibilidade⁸ como banheiros adaptados, rampas, entre outras ações que facilitam o acesso dos alunos portadores de deficiência, notamos, que o investimento nas escolas rurais da Bahia, representam irrisórios 15% do total de escolas do estado, ao passo que 40% das urbanas possuem acessibilidade (por sinal, percentual que não atinge nem a metade das escolas do país). Não há justificativa que explique as escolas em maior número no campo e com menor porcentagem de investimento na acessibilidade, contrariando, inclusive, tanto o Decreto Legislativo nº 186/2008, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007 como o Decreto Executivo nº6949/2009, que no art. 24 destaca o compromisso dos Estados com a efetivação de um sistema educacional inclusivo em

⁸ O Decreto-lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (BRASIL. Presidência da República, 2004) regulamenta as Leis nº 10.048 e 10.098/00 (BRASIL. Presidência da República, 1994; 2000), e estabelece que: se considera acessibilidade como sendo a condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, aos espaços mobiliários e equipamentos urbanos, às edificações, aos serviços de transporte, aos sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida.

todos os níveis e orienta para que sejam adotadas as medidas de apoio, necessárias ao atendimento das especificidades individuais dos estudantes, a fim de alcançar a meta de inclusão plena (BRASIL, 2009).

Tabela1. Distribuição de escolas na zona rural e urbana, segundo os elementos analisados e a taxa de rendimento escolar por etapas. Brasil e o estado da Bahia, 2021.

Elementos analisados	Brasil			Bahia								
	Rural		Urbana	Rural		Urbana						
Quantidade de escolas	52.913		84.915	7.698		5.743						
Acessibilidade	9.524 (18%)		45.005 (53%)	1.155 (15%)		2.297 (40%)						
Tecnologia (internet na escola)	26.986 (51%)		80.669 (95%)	4.234 (55%)		5.398 (94%)						
Distorção idade-série												
Anos Iniciais	12,2%		6,9%	15%		13,8%						
Anos Finais	33,9%		19,3%	40,5%		32,5%						
Ensino Médio	37,7%		24,6%	49,5%		46,9%						
Taxa de rendimento por etapa escolar* em porcentagem (%)	Brasil						Bahia					
	Rural			Urbana			Rural			Urbana		
	R	AB	AP	R	A B	AP	R	AB	AP	R	AB	AP
Anos Iniciais	2,6	1,1	96,3	1,5	0,6	97,9	4,0	1,8	94,2	2,7	1,9	95,4
Anos Finais	3,3	3,5	93,0	2,4	1,5	96,1	5,8	6,1	88,1	4,1	4,4	91,5
Ensino Médio	5,3	6,8	87,0	4,2	4,8	91	1,5	11,5	87	1,2	10,5	88,3

Fonte: elaborado pela autora com base no Censo 2021/Qedu.

*Legenda: R: Reprovado; AB: Abandono; AP: Aprovado

A distorção idade-série⁹, “está associada às reprovações seguidas, mas também ao abandono e à entrada tardia dos alunos no ensino fundamental” (SANTOS; SANTOS, 2020, p. 77). Sem dúvidas a distorção é um agravante para o processo de ensino e aprendizagem, e, na educação do campo, além dos motivos já mencionados, é preciso levar em consideração a falta de política pública que permita que os estudantes consigam concluir a educação básica no lugar de suas vivências e dentro da

⁹ A distorção idade-série é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. No Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo no Ensino Fundamental até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesta modalidade até os 14 anos de idade. O cálculo da distorção idade-série é realizado a partir de dados coletados no Censo Escolar. Todas as informações de matrículas dos alunos são capturadas, inclusive a idade deles (Qedu, 2021). Disponível em: <https://conteudos.qedu.org.br/academia/distorcao-idade-serie/>

idade “correta”, dentro dos parâmetros do Ministério da Educação (MEC). Notem que a porcentagem de distorção idade série é grande nos meios rurais, além de o índice crescer, conforme aumenta a idade. Quando estes estudantes retornam à escola, destoam dos demais, não só da idade, como de interesses e necessidades de aprendizagem (PORTELLA; BUSSMAM; OLIVEIRA, 2017).

A taxa de rendimento dos estudantes campestres, tanto no Brasil como na Bahia, quando se trata de reprovação e abandono, é superior ao dos estudantes urbanos, e quando se trata de aprovação, os resultados mostram números inferiores aos dos estudantes urbanos. Neste ponto, precisamos ater aos resultados, visto que a reprovação nos anos iniciais não deveria acontecer e, nos anos finais, ela deveria ser uma política de exceção para pouquíssimos alunos. É importante destacar que desde 2010, a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 do CNE (Conselho Nacional de Educação), estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais, recomendando a não reprovação nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

A promoção dos alunos deve vincular-se às suas aprendizagens; não se trata, portanto, de promoção automática. Para garantir a aprendizagem, as escolas deverão construir estratégias pedagógicas para recuperar os alunos que apresentarem dificuldades no seu processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2013, p. 122)

Assim, percebemos que algo no processo de ensino e aprendizagem está em desacordo com uma prática que resulte no aprendizado capaz de promover a mudança de comportamento. Como afirma Assunção (2004, p. 12),

[...] pela impossibilidade de observação direta, a aprendizagem é constatada e estudada de maneira indireta. Ela é estudada através dos efeitos que ela causa no comportamento. Para conceituar aprendizagem, portanto, é preciso analisar as suas consequências sobre a conduta.

Na busca pela aprendizagem efetiva dos estudantes, os inúmeros problemas sociais e educacionais com os quais nos deparamos atualmente, associados ao papel da educação, têm sido motivo de inúmeras discussões na sociedade contemporânea. A escola, enquanto instituição formativa, deve decidir por seus rumos e questionar constantemente sua função, destacando que o ensinar e a forma como ensinar devem ser indagações constantes entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, a escola do campo diferencia-se dos demais modelos de escolas porque, além de apresentar os problemas corriqueiros entre todas (infraestrutura, escassez de recursos didáticos, docentes mal remunerados, indisciplina, evasão etc.), é composta de salas multisseriadas, com alunos de variadas idades e séries. A forma de ensinar acaba sendo uma descoberta a partir da prática, como diz Tardif (2007), saberes experienciais, que brotam da experiência. Entretanto, sabemos que apenas estes não bastam para o ofício pleno da profissão e nas licenciaturas, uma vez que não há didática específica que prepare os futuros docentes para atuarem em salas multisseriadas, o que pode gerar dificuldades no processo de ensino aprendizagem nesse formato de classe. No item que trata da formação dos professores, discutiremos sobre suas licenciaturas e o impacto disso na prática pedagógica.

Os docentes, geralmente, com metodologias que não funcionam mais na atualidade, seguindo fielmente uma sequência programada de conteúdos propostos nos livros didáticos, que fogem do contexto das vivências, da diferença e da diversidade sociocultural dos alunos, fortalecem, além do insucesso na aprendizagem, problemas relativos à discriminação, à rejeição e à falta de reconhecimento e valorização das diferenças culturais no contexto das classes multisseriadas. Para Tavares (2022, p.1) “tem sido notório o quadro obscuro que se encontra os métodos de ensino da educação pública brasileira, levando em conta sua ineficácia quanto à forma de funcionamento e a regressão perante seu verdadeiro objeto (humanizar o indivíduo)”. Foi seguindo essa linha de reflexão que chegamos ao tema a ser discutido nesta pesquisa, qual seja “O Processo de ensino e aprendizagem nas Classes Multisseriadas de uma escola do campo de Sebastião Laranjeiras/BA”.

Percebe-se que a educação do campo, em especial, nas classes multisseriadas, carece de educação escolar específica associada à produção e reprodução da vida, do conhecimento e da cultura do campo. O diálogo acerca de como vem ocorrendo o ensino nas classes multisseriadas, com metodologias que, de fato, supram as necessidades desse público, vêm ao encontro do modelo de educação que se configura como necessária na atualidade, decorrente do avanço tecnológico e coerente com o modo de vida do campo (CALDART, 2002).

Sabemos que as classes multisseriadas têm como principal característica a variedade de alunos com idades e séries diferentes, que exigem dos docentes ações

pedagógicas que contemplem os interesses e necessidades de tão diversificado público. Assim, faz-se necessário questionar: quais as práticas docentes, desenvolvidas no âmbito das Classes Multisseriadas, que fortalecem o processo de ensino aprendizagem dos estudantes? Na esteira dessa problemática, elencamos os seguintes objetivos:

Geral:

Analisar as práticas docentes existentes nas Classes Multisseriadas, bem como seus impactos no processo de ensino-aprendizagem.

Específicos:

Dialogar com os docentes das classes multisseriadas sobre os recursos pedagógicos usados em suas práticas pedagógicas.

Identificar como se dá a escolha dos temas a serem trabalhados pelos docentes.

Detalhar os saberes pedagógicos adquiridos nos grupos de estudos dos docentes das classes multisseriadas.

Descrever como se constrói as práticas pedagógicas, bem como pontuar aspectos relevantes da dinâmica que movimenta essa construção, evidenciando, inclusive o planejamento das ações.

Ao concluírem o Ensino Fundamental I, os estudantes das escolas do campo ingressam no ensino fundamental II, nas classes das escolas urbanas, compostas por alunos de uma única série, com idades, em média, iguais. Nesse sentido, pela experiência que tenho na docência com alunos do campo e da cidade, observa-se que os egressos das multisseriadas apresentam maiores dificuldades para desenvolver com plenitude as ações propostas aos demais alunos da unidade de ensino em que estão.

Essa discrepância pode estar relacionada com a forma como os alunos das classes multisseriadas aprendem e também porque a educação urbana é tida como modelo de civilização, um exemplo a ser seguido, ao passo que o campo é visto como lugar ultrapassado, de menor valor econômico, social e intelectual (SANTOS, 2018).

Nota-se ainda que, além do constrangimento causado ao estudante por se sentir inferior, este é vítima de preconceitos e desvalorização cultural. Dessa forma, analisar quais são as práticas docentes desenvolvidas no âmbito das Classes Multisseriadas e em que medida essas práticas fortalecem o processo de ensino e aprendizagem dos

estudantes torna-se determinante para desvendar o motivo da aparente desigualdade de conhecimento em relação aos estudantes das classes seriadas.

A pesquisa tem o potencial de contribuir para o acesso dos docentes e seus pares a novos conhecimentos e práticas condizentes com as especificidades dos alunos do campo, em especial, de Sebastião Laranjeiras, a fim de viabilizar o fortalecimento da identidade sociocultural desses estudantes, bem como sua autoafirmação diante das pressões externas da sociedade urbana.

Nessa construção de possibilidade que a pesquisa oferece, utilizamos como aporte teórico estudiosos/as que desenvolvem ou desenvolveram pesquisas no âmbito da educação rural¹⁰ ou do campo, tais como Marx (1996;1998; 2013), Calazans (1981), Paiva (1987), Ramalho (1993), Leite (2002), Kolling; Cerioli (2002), Azevedo (2006, 2010), Molina (2006), Arroyo; Caldart; Molina (2009), Stédile (2011), dentre outros. Para nos ajudar a pensar a diversidade, interculturalidade e cultura, apoiar-nos-emos em Candau (2012), Fleury (2003), dentre outros.

1.2. Abordagem metodológica

O estudo teve como *locus* a Escola Municipal Rui Barbosa, localizada no Povoado de Lagoa do Boqueirão, no município de Sebastião Laranjeiras/BA, distante 15 km da sede, com uma população de 854 habitantes e com estrada pública municipal. A Unidade Escolar tem o total de 33 (trinta e três) discentes, com infraestrutura de quatro salas, dois banheiros, uma (1) cantina e uma área livre de recreação, na qual os discentes têm acesso à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I, ambos multisseriados. O quadro de funcionário é composto por quatro (4) docentes (com pós-graduação lato sensu) e um (1) graduado, além de duas auxiliares de serviços gerais.

Para a realização desta pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa; quanto aos objetivos, ela é exploratória e, quanto aos procedimentos teóricos, constitui-se

¹⁰ A Educação Rural pode ser entendida como aquela elaborada para atender às necessidades do capital, enquanto que a Educação do Campo representa os movimentos organizados do campo, a partir de uma proposta de educação construída por eles próprios (CALDART, 2002). Em nosso texto, trabalhamos com a concepção de escola do campo, entretanto, quando se trata de leis posta, nos referimos à educação rural ou escola rural fiel à normativa.

enquanto pesquisa-ação. Para o desenvolvimento deste projeto, utilizamos como base teórica Bardin (1977) e Minayo (2002). Para Bardin (1977, p. 115), “pode dizer-se que o que caracteriza a análise qualitativa é o fato de a inferência sempre que é realizada ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc..) [...]”. Por se apresentar dessa forma, a análise qualitativa exige do pesquisador reflexão sobre o que é pesquisado e escrito; isso torna possível reler, reinterpretar os dados pelas infinitas indagações que podem surgir no decorrer do processo. Apresenta estrutura descritiva e subscreveu as informações analisadas, interpretadas e organizadas por meio da hermenêutica dialética proposta por MINAYO (1999), que é o método de abordagem qualitativa, a qual define as respostas a partir de diretrizes preestabelecidas, e essas respostas são apresentadas na íntegra; havendo a necessidade de recorte, dever-se-á fazê-lo respeitando a redação de cada participante, sem inserir interpretações externas do pesquisador.

Esta pesquisa também assume a forma de pesquisa-ação, que, como define Thiollent (2008, p. 14),

[...] é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Neste sentido, entendemos que “pela pesquisa-ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (THIOLLENT, 2008, p. 21). Thiollent (2008) ainda reconhece que a pesquisa-ação não é o objeto escolhido pela maioria dos cientistas sociais e profissionais de variadas áreas de atuação, entretanto, entende que a pesquisa – ação parte de busca por alternativas em resposta a situações problemáticas que os procedimentos convencionais têm pouca contribuição. No problema específico que orienta esta pesquisa, e na experiência de docência nas classes multisseriadas que carrego, entendo que a pesquisa -ação contempla o objetivo geral desta proposta, do ponto de vista de que o estudo e participação em *locus* não se limitou à observação. Houve por meio do grupo de estudos (citados na sequência) diálogos e reflexões acerca

da prática pedagógica dos envolvidos, bem como sugestões de práticas outras, que puderam ser colocadas em ação, ainda no percurso da pesquisa.

Minayo (2002, p. 21) afirma que a análise qualitativa aborda o universo de “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram questionários, entrevistas e observação participante, tanto nas quatro salas de aulas como no grupo de estudos dos docentes da rede que trabalham com a educação do campo e classes multisseriadas. Participaram da coleta de dados: docentes, diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico, representante de pais e alunos do conselho escolar da unidade *locus* da pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram informados previamente pela pesquisadora sobre a pesquisa em desenvolvimento, e, confirmado seu interesse e desejo em participar voluntariamente deste processo por meio da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), procedemos a coleta de dados, organizada de forma a respeitar as predominâncias socioculturais e ideias dos participantes. É importante salientar que a pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética e aprovada sob parecer nº 5.176.486 (anexo II).

Nessa pesquisa, optamos pela utilização do questionário estruturado (questões discursivas e fechadas), por amostragem, aplicado a todos os docentes da rede municipal atuantes em classes multisseriadas. Os questionários foram digitados em folha A4 e distribuídos, com perguntas abertas e fechadas, e os participantes tiveram cerca de uma semana para devolvê-los.

As entrevistas foram realizadas com os quatro docentes atuantes na Escola Municipal Rui Barbosa, equipe diretiva (diretor, vice-diretor e coordenador) e representantes de pais e alunos no Conselho Escolar da unidade de ensino. As entrevistas foram agendadas individualmente com cada participante, e as perguntas e respostas foram gravadas, com a devida autorização dos envolvidos.

Pela observação participante, buscamos coletar informações sobre as ações do cotidiano com o intuito de compreender como ocorre o processo de ensino aprendizagem dos estudantes, analisando toda e qualquer prática dos envolvidos nesse processo. Observamos desde as reuniões do grupo de estudos dos docentes das classes multisseriadas do município até a realização dos planejamentos e a prática na sala de aula.

A pesquisa também contou com a análise documental, de caráter exploratório, tanto do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola *locus* da pesquisa como do currículo de formação de cada docente que atua nessa unidade.

Por fim, cabe destacar que a pesquisa foi dividida em 08 partes:

Parte 01 – Previsão de quatro meses. Realização de revisão da literatura sobre a temática do projeto (a fim de analisar o que essa trazia sobre o tema) e escrita do projeto de pesquisa.

Parte 02 – Previsão de dois encontros de 2 horas cada. Participação no grupo de estudos dos docentes das classes multisseriadas. Os encontros foram realizados pela coordenação pedagógica e equipe diretiva a cada trinta dias (30), sendo que o primeiro deles foi para dialogar com os docentes sobre a pesquisa a ser realizada, bem como seus objetivos. No segundo encontro, foi aplicado o questionário sobre o processo de ensino-aprendizagem em suas classes, com vinte (20) questões abertas e fechadas.

Parte 03 – Previsão de 04 encontros de 2 horas cada. Realização das entrevistas previamente agendadas com os quatro docentes, sendo um docente a cada encontro.

Parte 04 – Previsão de 02 encontros de 1 hora cada. Reunião com o representante de pais e alunos do Conselho escolar da unidade *locus* da pesquisa, com o intuito de socializar com eles o projeto e sua finalidade, bem como marcar a data da entrevista.

Parte 05 – Previsão de 02 encontros de 1 hora cada. Realização das entrevistas com o representante de pais e alunos, cada um a seu tempo e espaço.

Parte 06 – Previsão de 08 encontros de 4 horas cada. Observação da prática dos docentes. Visitas nas aulas dos docentes por 4 horas por dia. Foram duas visitas em cada turma, num total de 04 turmas.

Parte 07 – Previsão de 02 encontros de 3 horas – Participação no grupo de estudos com o intuito de promover aos docentes estudos sobre teoria e prática em classes multisseriadas.

Parte 08 – Previsão de 01 encontro de 2 horas – Participação no último encontro do grupo de estudos, a fim de socializar os resultados da pesquisa à equipe diretiva, à coordenação e aos docentes das classes multisseriadas.

De acordo com Bardin (1977) e Minayo (2002), a análise dos dados foi feita a partir da exploração documental, das entrevistas, da observação participante e dos questionários, sendo que os dados foram transformados e organizados em textos descritivos. Bardin (1977) propõe que o analista participante, para que a análise seja válida, atente-se à homogeneidade dos fatos, esgote todas as possibilidades que o texto apresenta e cuide para que os elementos do texto tenham análise singular – não pode atribuir a um fato significados ambíguos, a análise precisa ser objetiva e de acordo com os objetivos da pesquisa. Já Minayo (2002) orienta uma reflexão sobre o propósito da análise dos dados, uma vez que isso possibilita a percepção dos pressupostos da pesquisa, se contemplam ou não as questões formuladas e se conversam com o contexto sociocultural em que a pesquisa está inserida.

CAPÍTULO II

“A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática” (Paulo Freire).

2. FUNDAMENTOS DA PRÁTICA DOCENTE: DA HISTÓRIA À SUA QUASE INVISIBILIDADE

Neste capítulo, discutimos os impactos da Reforma Agrária na inserção e reconhecimento do direito à educação para os povos do campo para, posteriormente, debruçarmo-nos sobre os desafios do processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas e, por fim, estabelecermos diálogos com o que a literatura traz do ponto de vista das pesquisas acerca do processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas.

2.1. A relação entre a questão agrária, escola do campo e prática docente

A escola do campo sempre foi impulsionada pelos movimentos sociais e lutas dos povos camponeses, que, por sua vez, têm vivências permeadas por questões agrárias. A priori, vamos compreender a expressão “questão agrária”.

O termo “questão agrária” ganhou projeção a partir das reflexões acerca do desenvolvimento capitalista na agricultura, que levaram os estudiosos clássicos da economia política a utilizarem esse termo ao se referirem a esses contextos. A palavra “agrário” vem do grego “agros”, que quer dizer terra; e, no sentido que a aplicamos nesta pesquisa, significa solo, terra destinada ao cultivo (STÉDILE, 2011). A palavra “agrária” possui múltiplos significados, porém, neste trabalho, a entenderemos como

Uma área do conhecimento científico que procura estudar, de forma genérica, como cada sociedade organiza o uso, a posse e a propriedade da terra ao longo da história. Também estuda como as sociedades se organizam ao longo do tempo e de que forma produzem os bens originários da natureza, em especial os alimentos e a produção agrícola, para atender às suas necessidades. (STÉDILE, 2011, p. 12)

A questão agrária no Brasil sempre foi palco de grandes debates e confrontos, desde a época da escravidão; e, alavancada pelas exigências inglesas, que pregavam a

substituição da mão de obra escrava pela assalariada. Em 1850, surge a primeira lei (Lei de Terras) que favorecia o direito à propriedade privada; este, evidentemente, caía sempre nas mãos da classe dominante e capitalista, ao passo que não permitia que os negros libertos tivessem direito a ela, nem como pequenos camponeses, uma vez que era preciso pagar uma boa quantia para a coroa (SOUZA; SIMONETTI, 2014).

Com isso, parte da mão de obra negra liberta trabalhava para os latifundiários na lavoura como assalariados. Com a promulgação da Lei Áurea, muitos negros abandonaram as fazendas e partiram para os grandes centros em busca de melhores condições de vida e para venderem sua força de trabalho (STÉDILE, 2011).

Para evitar que o setor agrário sofresse com a falta da mão de obra escrava, os latifundiários, que constituíam a elite, começaram a propor com fervor a vinda dos europeus para trabalhar em suas lavouras e, assim, atraíram vários camponeses, que já estavam sofrendo pelo avanço do capitalismo, para exercerem a força do seu trabalho nas grandes fazendas. De acordo com Conceição (2004), entre 1840 e 1850, alguns latifundiários paulistas tentaram atrair trabalhadores livres para o trabalho nas lavouras de café, porém tamanha foi a reação desses trabalhadores ao processo de exploração e espoliação, imposto pelos fazendeiros pela assinatura do Contrato de Parceria, que a experiência não foi levada adiante.

Procurando buscar soluções aos conflitos entre fazendeiros e colonos, foram criadas, respectivamente, em 1906 e 1911, a *Agência Oficial da Colonização e Trabalho* e o *Patronato Agrícola*¹¹, com o intuito de institucionalizar os serviços de proteção aos imigrantes, forçando os fazendeiros a respeitarem os contratos com os colonos. Portanto, a partir da segunda década do século XX, as queixas dos colonos diminuíram e as relações de trabalho tornaram-se menos conflituosas. (PETRONE, 1987 apud CONCEIÇÃO, 2004, p. 48-49, grifos do autor)

Nesse caso, podemos afirmar que, de acordo com Stédile (2011), a origem do campesinato deu-se em dois grandes eventos: o primeiro foi a partir da vinda de milhares de europeus em vulnerabilidade para o trabalho agrícola, e o segundo, por

¹¹ “Como se sabe, este órgão do governo estadual foi criado para defender os interesses dos fazendeiros de café, porém houve uma certa preocupação com a garantia de melhores condições de trabalho para o imigrante ante a frequente mobilidade da mão de obra para outras regiões do estado de São Paulo” (CONCEIÇÃO, 2004, p. 49).

meio da mistura das populações branca, indígena e negra imbuídas no processo de colonização. Diante disso, a relação entre questão agrária e o campesinato sempre foi marcada pela exploração, espoliação e expropriação dos camponeses da terra, atitude que intensificou a desigualdade social, atendendo os interesses da classe dominante de fortalecer o capital e continuar exercendo seu controle sobre a classe trabalhadora.

Para Stédile (2004; 2011) esse modo de produção agrícola e exploratória no Brasil baseou-se em, pelo menos, três modelos econômicos, a saber: agroexportador¹², industrialização dependente¹³ e o neoliberalismo¹⁴. O primeiro, trata da produção agrícola e mineral, exportada para outros países (Europa, Ásia e EUA). Já o segundo ocorreu pelo advento da industrialização, subordinando a agricultura à produção industrial, enquanto o terceiro modelo econômico, resultou no “domínio do capital financeiro e de grandes corporações transnacionais, a exemplo do domínio da agropecuária brasileira” (SANTOS, 2018, p. 41).

O neoliberalismo “tanto nos países centrais, quanto nos periféricos, é um mau distribuidor de riqueza e mau gerador de emprego” (LEME, 2010, p. 128), que apenas contribui para a manutenção da invisibilidade e subalternização dos sujeitos do campo. A partir desse contexto, podemos questionar: onde entra a questão da escolarização nesses processos de fortalecimento do capital e exploração da mão de obra camponesa? Pois bem, nos modelos para expansão do capital, usava-se o trabalho manual, desenvolvido por meio de técnicas e instrumentos simples, o que não conotava necessidade de formação dos trabalhadores por meios sistematizados das escolas, como temos hoje. Assim, a escolarização não era para os camponeses detentores da mão de obra, mas para os filhos dos latifundiários, das classes dominantes, época em que pessoas do sexo feminino e negras eram proibidas de estudar, como afirma Paiva (2003, p. 73):

[...] em 1823, possuíamos uma população total de 4 milhões de habitantes, dos quais, quase 1.200.000 escravos; em meados do século, para 5.520.000 habitantes livres contávamos com 2.500.000

¹² Surgiu ao longo dos períodos: colonial (1500 - 1822) e imperial (182 - 1889) (SANTOS, 2018, p. 40).

¹³ Teve início em 1930 (SANTOS, 2018, p. 41).

¹⁴ Iniciado em 1990 (SANTOS, 2018, p. 41).

escravos; mais de 30% da população estava a priori excluída de qualquer participação de caráter educativo sistemático.

A escola surgiu em meio às proibições citadas anteriormente e num contexto de separação das pessoas de acordo com a classe social. Assim, a educação sistematizada era destinada à elite, aos demais (escravos, índios e caboclos), “além do duro trabalho, bastaria a doutrina aprendida na oralidade e a obediência na violência física ou simbólica” (BRASIL, 2000, p. 13).

Com o advento da industrialização independente, a partir de 1930, período em que o uso das máquinas era constante, abriu-se a necessidade de instrução aos camponeses, o que obrigou a classe dominante a simpatizar-se com a escolarização dos camponeses, visto que, para lidar com os aparatos tecnológicos, os trabalhadores do campo careciam de ensino sistematizado e técnico. Sobre essa afirmativa, podemos considerar que

As revoluções agroindustriais e as suas consequências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como por exemplo, a presença da escola em seus domínios. Assim a escola surge no meio rural brasileiro, tardia e descontínua. (CALAZANS, 1993, p. 16)

Notamos que, desde sempre, a educação campesina aparece a partir das necessidades e interesses das classes dominantes, apresentando-se de acordo com a evolução histórica e com o propósito de preparar mão de obra para alimentar os interesses do capital. Especificamente, nos anos 30, a educação rural veio também com o intuito de estancar a migração do campesino para a cidade; nesse sentido, podemos afirmar que

a influência dessa concepção de Educação Rural passa a admitir a ideia de planejamento impondo dessa forma ao Estado funções complexas de como trabalhar o ruralismo pedagógico entendido como o objetivo da fixação do homem do campo na sua terra de origem. (BATISTELA et al., 2017, p. 1262)

Partindo dessa lógica, em 1932, também é feito o Manifesto dos Pioneiros, um documento que reivindicava um Plano Nacional de Educação que priorizasse em seu bojo a educação da população rural.

Em 1934, aconteceu um marco na educação do Brasil; a Constituição Brasileira faz referência à educação como “[...] direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos [...]” (BRASIL, Art. 149), além de torná-la gratuita e obrigatória no ensino de primeiro grau: “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, Art. 150 § única letra a).

O artigo 149, no decorrer da história, sofreu mudanças em sua estrutura textual, mas jamais deixou de delegar à família uma parcela importante de formação dos sujeitos, entretanto resta-nos questionar que formação seria de responsabilidade das famílias. Seria direcionada para um viés social, moral, ético ou seria o mesmo ofertado nas unidades de ensino, no sentido de escolarizar? (MARTINS, 2001).

Na carta magna de 1946, a educação foi posta da seguinte forma: Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade” (BRASIL, 1946). Em 17 de outubro de 1969, ápice do regime militar brasileiro, a Constituição de 1967, que passou a chamar Constituição da “República Federativa do Brasil” (1969), recebe uma nova redação ao referir-se à educação, através da Emenda Constitucional número 1, em que O Artigo 176 descreve que “A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1969). Na constituição de 1988, no art. 205, temos que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

É importante pensar, nesse caso, que a educação, sendo um direito de todos, dever do estado e da família, teoricamente, deveria abarcar a todos e todas, então, já que a legislação determina esse direito, por que, então, vimos tantos estudantes fora da escola? Observe-se que, em 2019, antes da pandemia, o número de crianças e adolescentes fora da escola era de 1,1 milhão, a maioria com idade entre 4 e 5 anos e jovens entre 15 e 17 anos. Esse número, no final de 2020, cresceu e chegou a 1,5 milhão de crianças e adolescentes fora das escolas. Já em 2021, esse número chegou a 1,4 milhão de sujeitos em idade escolar fora da escola (TV SENADO, 2022).

Diante do exposto, podemos afirmar que não basta estar escrito em leis que todos e todas têm direito à educação se isso não transcender o papel em forma de políticas públicas que tirem essas crianças e jovens da invisibilidade e os tornem sujeitos de sua própria história. A educação é a principal ferramenta condutora da emancipação e autonomia do cidadão; resta saber se isso é interessante às ideias hegemônicas contidas nos atos neoliberais regulamentários que orientam a educação e o direito a ela, assim, é interessante ressaltar que “o neoliberalismo tomou para si a proposição de reformulação das funções do Estado, resgatando a ideia de Estado Mínimo e de livre mercado, donde, de forma implícita está contida a noção de tendência ao equilíbrio” (LEME, 2010, p. 134). Equilíbrio este que se define no entendimento de que o papel do Estado na sociedade deve ser o mínimo possível para que o mesmo consiga entregar serviços públicos de qualidade para a sociedade.

Partindo desse pressuposto, ao analisarmos a evolução histórica da educação campesina, é notória a dominância elitista e a falta de atenção dos poderes públicos para com a paridade de direitos em relação à educação oferecida, em especial, aos sujeitos do campo. Na realidade, as leis que garantem o direito à educação (consideradas um avanço) foram criadas e parcialmente implantadas. Na dinâmica estrutural da sociedade, notamos que tem sido mantida uma separação entre aqueles que usam o intelecto e os que usam as mãos, ou seja, uns são classificados como pensantes enquanto outros como mão de obra. Esse processo é representativo das discussões de Marx (1996) sobre a divisão social do trabalho e alienação, uma vez que o primeiro conceito corresponde tanto àquilo que perpetua a fragmentação da sociedade como ao que amplia os abismos sociais entre as classes; enquanto que, pelo segundo, compreendemos como a massa trabalhadora é mantida alheia ao produto do seu trabalho e ao controle da produção, tendo o trabalho como mero meio de sobrevivência.

Em meio ao número crescente de analfabetos e desigualdades impulsionadas pelo modelo de educação da época (1930), aparecem nas décadas de 50 e 60 movimentos precursores da educação e cultura popular, muitos inspirados em Paulo Freire, que, em 1963, fez parte do grupo para elaboração do Plano Nacional de Alfabetização, que foi interrompido pelo Golpe Militar de 1964. O objetivo dos

movimentos era de transformação social por meio da educação, visto que entendiam o analfabetismo como resultado de uma sociedade injusta e não igualitária.

Em decorrência do crescente analfabetismo, a Lei nº 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e, mais tarde, a Lei 5.379/67 mencionam a educação para jovens e adultos, e se cria em 1967 o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Contudo, este formato de educação limitava-se ao ensino, para jovens e adultos, de técnicas de ler, escrever e contar, com vistas apenas ao fornecimento de mão de obra para o mercado de trabalho, usando material didático padronizado, que não desenvolvia nos estudantes as habilidades para pensar criticamente, o que os tornava bitolados e coniventes com a situação socioeconômica e sociocultural a eles imposta (PAIVA, 1987).

Somente em 1988, nota-se um avanço considerável nos rumos da educação, pelo menos, a lei orientava melhorias e destacava a igualdade de direitos para todos, como observamos no Art. 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família [...]”, e no Art. 208, “[...] educação básica obrigatória [...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2010, p. 136). Entretanto, as políticas neoliberais que vinham circulando pelo mundo chegaram ao Brasil na década de 90 e mudaram radicalmente a dinâmica social, em virtude de interesses capitalistas, e a educação, mais uma vez, ficaria à mercê dos interesses elitistas; assim:

O estado omitiu-se de sua responsabilidade de administrar os recursos públicos para promover a justiça social, a qual está sendo substituída por uma fé cega no mercado (por exemplo, nos apelos por mais privatizações de escolas, por “escolhas” e vales) e pela esperança de que o crescimento econômico gere um excedente para ajudar o pobre, ou que a caridade privada assumira aquilo que os programas estatais deixam de fora (BURBULES; TORRES, 2004, p. 15).

Ora, se o neoliberalismo tenciona, por exemplo, a privatização das escolas, ainda que a Constituição diga que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, uma vez privatizada, ela deixa de ser de todos e para todos. A escola do campo, que, historicamente, já não é vista com bons olhos pela classe dominante, corre o risco de sumir de vez, dada a política hegemônica adotada pela dinâmica neoliberal, liderada por agências financiadoras do capital internacional.

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as massas. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação (GENTILI, 1996, p. 244).

Mesmo diante do neoliberalismo promovendo uma falsa liberdade educacional, porque detém o controle de todo o aporte teórico, didático, financeiro etc., e como já citado anteriormente, passando a ideia de um equilíbrio, de um estado mínimo, relacionado ao sistema educacional, vimos na LDB 9394/96, em seu Cap. II. Art. 28, referente às questões da Educação do Campo e suas especificidades, ainda que como educação rural, ou para a zona rural, avanços positivos para a educação campestre:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Embora tenhamos observado avanços teóricos nas leis no que se refere à educação campestre, é evidente também que as reformas neoliberais têm trazido consequências relevantes para a educação da classe trabalhadora do campo (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, indígenas etc.); nessa perspectiva,

As políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo ainda mais. A escola do meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços havidos nas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 10).

É inegável que, na contemporaneidade e impulsionadas pelos direcionamentos reformistas, a educação campestre sofre com o descaso e, conseqüentemente, com

fatores que afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem dos camponeses, como, por exemplo:

[...] ausência de escolas ou quando da existência essas instalações físicas mostram-se precárias; fechamento de escolas; ausência de docentes habilitados e efetivos; de materiais didáticos e pedagógicos, de merenda escolar e, de transporte escolar tanto para os docentes quanto para os alunos; currículos deslocados da realidade do campo; altas taxas de evasão, distorção idade-série e de analfabetismo; e, baixos índices de escolaridade (BRASIL, 2007 apud SANTOS; QUEIROZ; SANTOS, p. 3).

Dito isso, podemos afirmar que a relação entre a questão agrária, escola do campo e prática docente (prática que, em sua maioria, acompanha as orientações trazidas pelos livros didáticos, que, não esqueçamos, são fruto de ideais neoliberais) no Brasil enfrentou e enfrenta desde a morosidade das leis, que nunca foram prioridade para as autoridades, até um descaso dos sujeitos e omissão de seus costumes, valores, interesses, necessidades e relevante participação no crescimento socioeconômico do país, além de reforçar sua histórica exclusão e, assim, fortalecer o ciclo de exploração, manutenção social e dominação elitista.

Contudo, não podemos deixar de pontuar as conquistas relacionadas à educação dos sujeitos do campo em decorrência da atuação dos movimentos sociais do campo, especialmente, do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)¹⁵, que, há muitas décadas, lutam tanto pela reforma agrária, fundamental para o país, quanto pela educação do campo, visto que seus objetivos só seriam concretizados plenamente se acompanhados de um sistema de ensino comprometido com as necessidades da classe trabalhadora.

De acordo com Conceição e Brito (2018), o termo Educação Rural foi muito utilizado até 1988, porém, com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº. 01, de 03 de abril de 2002 (Diretrizes Operacionais da Educação do Campo), passou-se a utilizar Educação do Campo. A educação rural apresenta-se como um modelo a atender as

¹⁵ Quando foi fundado, o MST denominou-se Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (STÉDILE; FERNANDES, 1999). Todavia, a palavra “trabalhadores rurais” não sobreviveu na própria sigla, que, desde o final da década de 1980, passou a ser MST (FERNANDES, 2008, p. 2).

necessidades do capital, da classe dominante, formando mão de obra técnica e não o sujeito em suas necessidades, enquanto que a educação do campo possibilita a formação integral dos sujeitos do campo, atacando e suprimindo suas necessidades e desejos, o que passa a fazer mais sentido para os filhos dos camponeses.

A educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si mesma porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. Ou seja, precisamos considerar na análise que há uma perspectiva de totalidade na constituição originária da Educação do campo (CALDART, 2009, p. 39).

Nesse sentido, os movimentos sociais, que lutam por melhorias educacionais, não se qualificam como um mero discurso de classe, a luta é contra a educação instrumentalizadora, robótica e técnica, alargada com projetos e programas educacionais baseados nas políticas neoliberais que favorecem apenas um lado da história, o lado dos grandes latifundiários e classes dominantes, que detêm o poder do capital, a fim de mantê-lo intacto, sem crescimento e evolução da classe trabalhadora. A luta dos movimentos sociais do campo é por uma educação do campo de qualidade, constituindo numa “ação educativa contra hegemônica, capaz de contribuir para uma transformação da sociedade” (MOLINA, 2011, p. 103).

A compreensão da diferença entre educação rural e educação do campo é necessária porque possibilita um desmonte da estratégia dominadora do capitalismo, para construir uma outra educação, intimamente ligada às necessidades e anseios do povo camponês, na qual todos e todas possam decidir pelos seus projetos de vida, ver o trabalho como interação humana, bem como usufruir de tudo o que lhes pertence e que foi historicamente construído pela humanidade, independente da classe social.

A educação do campo compreende o trabalho como produção de vida. É nesta totalidade que a relação educação e trabalho ganha significado e se diferencia da perspectiva do capital. O trabalho não é entendido como emprego, como mercadoria que se denomina força do trabalho. Ele é compreendido como uma relação social que define o modo humano de existência, que, além de responder pela reprodução física de cada um, envolve as dimensões da cultura, lazer, sociais, artísticas; (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2009, p. 55).

Partindo desse pressuposto, entendemos que o conhecimento produzido nos contextos da educação campesina deve originar de suas vivências e, agregado a isso, alargar suas competências (sociais, trabalhistas, culturais, econômicas, entre outras), a fim de possibilitar o crescimento intelectual crítico e político dos sujeitos do campo, visto que a transformação social e promoção de mudanças estruturais na sociedade capitalista estão ligadas aos interesses e necessidades da classe trabalhadora; não faz sentido, portanto, atribuir-lhe competências sem desenvolver o sentido de pertença.

Contudo, sabemos que, às custas das lutas dos movimentos sociais, sobretudo, daqueles ligados à Reforma Agrária, foram conquistados alguns importantes avanços tanto na perspectiva dos marcos normativos como em relação às políticas públicas, que amparam a Educação do Campo no Brasil. A tabela 2, apresenta uma síntese dessa trajetória, com destaque para o período de ocorrência e ao para quê.

Tabela 2. Marcos legais e políticas públicas da Educação do Campo

Marcos Políticos Legais	Quando ocorreu	Para quê?
Lei nº 9394/96, Art. 23 e 28	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).
Lei nº 9.424/9 (Art. 1º)	1996	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).
Resolução CNE/CEB nº 1.	Abril de 2002	Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo.
Lei nº 10.880	Junho de 2004	Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE.
Resolução CNE/CEB nº 2.	Abril de 2008	Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Lei nº 11.947	Junho 2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.
Resolução/CD/FNDE nº 45	Agosto de 2009	Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa ProJovem Campo –

Marcos Políticos Legais	Quando ocorreu	Para quê?
		Saberes da Terra aos Estados.
Decreto nº 7.352/2010	Novembro de 2010	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
Resolução/CD/FNDE nº 26	Setembro de 2010	Estabelece orientações e diretrizes para a transferência de recursos financeiros às Instituições de Ensino superior no âmbito do Programa Escola Ativa.
Lei 12.695	Julho de 2012	[...] altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo [...].
Resolução nº 36	Agosto de 2012	Dispõe sobre destinar recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, 12 de abril de 2012, às escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados no ensino fundamental.
Resolução nº 32	Agosto de 2012	Destinar recursos financeiros de custeio e de capital, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, as escolas municipais, estaduais e distritais da rede pública de ensino da educação básica, localizadas no campo, a fim de garantir o abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário.
Resolução nº 8 (Art. 1º)	20 de novembro de 2012	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
Resolução/CD/FNDE nº 18	Maior de 2013	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), [...] a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares.

Marcos Políticos Legais	Quando ocorreu	Para quê?
Portaria nº 86/2013	2013	Institui o PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo.
Portaria nº 674	Agosto de 2013	Institui a Comissão Nacional de Educação do campo, órgão Colegiado de caráter consultivo, com atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação do Campo.
Resolução nº 38 (Art. 1º)	Outubro de 2013	Estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra.
Lei 9394/96, modificado o Art. 28, pela Lei nº 12.960	Modificação em março de 2014	O fechamento das escolas do campo.
Portaria nº 505	Maior de 2015	Cria a Comissão Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Campo nas Redes Públicas – CNEPT.

Fonte: elaborada pela autora (2021).

A tabela evidencia que as políticas se iniciaram na década de 90 e se estenderam até o ano de 2015; de lá para cá, as discussões acerca da educação de qualidade para o campo continuam intensas e em evidência, sobretudo, no que diz respeito à formação específica do professor em contextos do campo e para o campo.

Em contrapartida a essa tentativa de transformação social, luta pela reforma agrária, educação do campo e equilíbrio entre as classes sociais por meio das políticas públicas, temos um agravante, que é a reorganização educacional no campo, para atender os estudantes sem a devida preocupação com os saberes desenvolvidos e com a própria estrutura e organização da sala de aula. Um exemplo dessa situação apresentada são as classes multisseriadas, postas em prática para atender os interesses de mercado, com docentes que possuem formação inadequada ao atendimento aos sujeitos do campo, numa lógica de multissérie (SANTOS, 2018).

As classes multisseriadas, historicamente, foram, e permanecem sendo “tratadas como estratégia emergencial, como uma espécie de ‘tapa buraco’ para solucionar os problemas das escolas isoladas, que não contam com quantidade de estudantes suficiente para divisão da turma em séries” (RODRIGUES, 2009, p. 72). Trataremos dessa e de outras questões no item seguinte.

2.2. Classes Multisseriadas: desafios do processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo

Como vimos anteriormente, os sujeitos do campo foram vistos como produto a serviço do mercado durante muito tempo, e, por essa razão, a escolarização para eles não era permitida e, quando o foi, veio de maneira minimizada, limitando-se à preparação instrucional da mão de obra para a indústria, sem exceder as séries que compunham os anos iniciais do ensino fundamental, considerado, até 1990, apenas por classes multisseriadas no campo (SOUZA, 2010). Nesse sentido, entendemos que as classes multisseriadas se constituem “no espaço onde a maioria das pessoas que vivem/viveram nas áreas rurais brasileiras iniciaram suas experiências escolares. Para alguns foi a única” (GONÇALVES; ANTUNES-ROCHA; RIBEIRO, 2010, p. 49).

Contudo, uma vez mais, gostaríamos de destacar que a educação campesina sempre foi vítima da escassez das políticas educacionais e do abandono governamental, que só se preocupou em escolarizar a juventude e adultos agricultores quando a industrialização exigiu uma instrução mais sistematizada dos camponeses e seus filhos (SANTOS, 2018).

Nesse viés, em busca de melhorias na produção e reprodução do capital, dada a expansão da industrialização, as classes multisseriadas foram se tornando presentes na educação campesina a partir de 1930, tendo como objetivo atender os sujeitos do campo não em sua necessidade, mas na perspectiva do capital. Para Arroyo (2006, p. 81), o termo “multisseriado” corresponde a “multi = vários seriados = séries”. Assim, a educação do campo, nesses moldes, pode ser compreendida como um coletivo de variadas séries escolares, que compõem uma única sala de aula. Ainda hoje, observamos que, do jeito que é posta, remete-nos à ideia do método lancasteriano por apresentar características construídas historicamente.

O Método Lancaster, também conhecido como Mútuo ou Monitoral, criado pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838), no final do século XVIII, na Europa, tomou grande proporção em vários países europeus (França, Portugal, Itália, Alemanha), África (Serra Leoa) e nas Américas (Canadá, México, Argentina e Brasil). Lancaster defendia em seu método que a memorização e a repetição, por meio do ensino oral, traziam aprendizagem aos estudantes, além de acreditar que era possível aprender mutuamente, com os estudantes mais amadurecidos, monitores, ensinando os discentes que não haviam aprendido, isso porque os docentes explicavam os assuntos para um grupo com maturidade maior e este os repassava aos demais (FREIRE; PAULA, 2013).

De acordo com a realidade social da época, e não distante da contemporaneidade, esse método foi pensado e escolhido mediante o tímido número de docentes e material didático. Almeida (1989) afirma que o Método Lancaster foi preferido devido a:

[...] fatores externos à esfera pedagógica. O primeiro era o de ser vantajoso, do ponto de vista econômico, e o segundo provinha da necessidade de resolver em definitivo a divulgação da instrução e, fundamentalmente, de resolver o problema da falta de docentes, já que com “este sistema, duzentas, trezentas crianças ou mais podem receber a instrução primária suficiente, sem que haja necessidade de mais que dois ou três docentes” (ALMEIDA, 1989, p. 60).

Via de regra, as classes multisseriadas são formadas em comunidades rurais pequenas e distantes das áreas urbanas com o intuito de atender aos sujeitos do campo em sua escolarização sem que estes precisem migrar para as cidades. Entretanto, podemos perceber, no decorrer da história, que a legislação é falha quando se trata especificamente das classes multisseriadas. Vejamos, por exemplo, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, nº 9394/1996) menciona o ensino no meio rural de forma generalizada, ressaltando a autorização para que ele seja diferenciado. O seu art. 28 indica que, “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região” (BRASIL, 1996), porém não explicita o formato da classe - “se seriada ou não” -, deixando implícito que seria em qualquer modelo de classe, sendo que as adequações fazem referência aos:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Já o artigo 23, quando trata da organização escolar, começa a deixar nas entrelinhas que, em sua organização estrutural, a escola poderia optar pela classe multisseriada ou outras formas de estruturação.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, em que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Foi somente em 2010 que as classes multisseriadas foram evidenciadas na legislação de forma mais clara, com a promulgação do Decreto nº 7.352, de 04 de outubro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)¹⁶, fazendo referência explícita em seu art. 7º à formação das classes multisseriadas.

No desenvolvimento e manutenção da política de educação do campo em seus sistemas de ensino, sempre que o cumprimento do direito à educação escolar assim exigir, os entes federados assegurarão: I - organização e funcionamento de turmas formadas por alunos de diferentes idades e graus de conhecimento de uma mesma etapa de ensino, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2010).

A maioria das escolas multisseriadas são formadas em povoados ou comunidades rurais com números reduzidos de moradores e, geralmente, ficam a quilômetros de distância da sede administrativa do município, o que gera situações

¹⁶ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) é uma política pública de Educação do Campo desenvolvida em áreas de Reforma Agrária, executada pelo governo brasileiro. Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. O Pronera nasceu em 1998, da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de serem alfabetizados e de continuarem os estudos em diferentes níveis de ensino (IPEA, 2016, p. 7).

desconfortantes aos docentes, as quais acabam afetando o exercício da docência, como, por exemplo, a dificuldade encontrada no trajeto até a unidade de ensino, infraestrutura debilitada, inexistência de recursos didáticos, entre outras. Além disso, os sujeitos dessas escolas (docentes, alunos, pais, direção) têm que lidar com os rótulos de que as classes multisseriadas são inferiores porque são compostas de uma heterogeneidade de saberes, idades e séries que dificultam o processo de ensino e aprendizagem; tal situação faz com que tanto o ensino quanto os docentes sejam classificados como inferiores e insuficientes, e isso provoca a desvalorização dos profissionais da educação, dos estudantes e dos povos do campo. Essa construção histórica negativa sobre as classes multisseriadas é perigosa e altamente destrutiva porque a sociedade internaliza essa ideia, ao passo que os docentes e os próprios alunos dessas realidades passam a duvidar de sua condição de seres ativos e capazes de transformar o mundo por meio da educação (PEREIRA; MACÊDO, 2018).

Nesta esteira, a educação é um dos meios mais potentes para tensionar a tomada de “consciência de classe” e a “revolução”, originada disso, favorece a transformação social (MARX, 1989). Diante da importância da educação na formação dos sujeitos do campo, é possível afirmar que as classes multisseriadas na contemporaneidade ainda são abandonadas e discriminadas como outrora, visto que ainda existem ausências na aplicação de políticas educacionais que precisam ser enfrentadas, para que a classe trabalhadora possa sonhar com algo que vá além da prestação de serviços ao capital. De acordo com Saviani (2005, p.254), “[...] a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola. Ao contrário, estando ela empenhada na preservação do seu domínio, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem essa transformação”.

As falas de Saviani, provoca-nos reflexões acerca de algumas ações propostas pelo governo brasileiro desde a década de 1990, que não têm objetivado resolver a precariedade da educação nas classes multisseriadas, mas procuram tirar de sua responsabilidade tal feito, descentralizando a educação e colocando-a sob

responsabilidade dos municípios, seguindo os moldes do imperialismo¹⁷ como forma de organização estatal (SANTOS, 2018). Sobre esse despautério, veremos que é um

Processo antidemocrático que visa à desobrigação das outras esferas administrativas para com a educação básica, tornando-a ainda mais precária. A municipalização foi implementada a partir da promulgação da Constituição Federal, no seu artigo 211, parágrafo 2º, que determina que os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Pré-escolar (SOUZA, 2010 apud SANTOS, 2018 p. 72).

Notamos que a ação mencionada reforçou ainda mais o descaso e descompromisso para com a educação do campo, na medida em que impulsionou o processo de centralização e nucleação das classes multisseriadas e os municípios com recursos financeiros insuficientes, encontram nesta justificativa, a desculpa para fechar escolas. A nucleação, nesse sentido, é uma política que se baseia no “fechamento das escolas localizadas em comunidades rurais e transferência dos estudantes para as escolas mais populosas (sentido campo-campo) ou para a sede dos municípios (sentido campo-cidade)” (HAGE, 2010, p. 467).

É importante destacar que os movimentos sociais sempre defenderam e lutaram por uma educação do campo de qualidade e também são os maiores questionadores sobre as consequências do fechamento das escolas do campo, pois entendem que a ação tem afetado milhares de crianças e jovens filhos do campo, que merecem ser educados no chão em que pisam e realizam diariamente a produção de vida. A concretização dessa ação contraria toda a luta dos movimentos sociais travada desde o início, pois fere diretamente o direito dos camponeses à educação de qualidade e dentro de suas reais necessidades. Sobre isso Pereira (2017) salienta que:

Além das denúncias oriundas dos coletivos que representam os sujeitos do campo, que firmam a valorização da escola do e no campo, há uma campanha expressiva no contexto do movimento dos trabalhadores rurais sem-terra que denuncia o fechamento de escolas desde 2011 e evidencia os dados e os impactos em relação ao

¹⁷Os moldes do imperialismo são o capitalismo monopolista e o capitalismo oligopolista, ou seja, o surgimento e a ação de grandes empresas industriais que passam a deter a maior parte do mercado (concentração econômica), fato este que dificulta a concorrência às pequenas e médias empresas. Para saber mais, acesse: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Instituicao/Administracao/DivisaoTecnicaAcademica/ApoioaoEnsino/LaboratorioEditorial/serie-temas-em-educacao-escolar-n.19.pdf>

fechamento de escolas com reportagens e divulgação na mídia. A intenção é provocar a sociedade brasileira em relação ao desmonte da escola pública localizada no campo. A campanha do movimento social é que “Fechar Escola é Crime” (PEREIRA, 2017, p. 101).

Contudo, salientamos que a regulamentação, no que se refere às diretrizes para a nucleação, só veio com a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que, em seu artigo 4º, estabelece que:

Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo. (BRASIL, 2008, p. 1).

É fato que a nucleação pode ser considerada um retrocesso, pois desqualifica toda a luta dos movimentos sociais que defendem a existência de escolas no campo e que tiveram fortes influências nas conquistas educacionais dos sujeitos camponeses construídas historicamente. É sabido também que a possibilidade existencial da nucleação é mais uma manobra neoliberal para camuflar a falta de políticas públicas educacionais que melhorem a qualidade da educação para os povos do campo oferecida no campo. Contudo, se não houver outra saída, além da nucleação, é necessário analisar em que condições os estudantes serão atendidos nas classes seriadas para as quais estão sendo enviados. Sobre isso Kolling; Néry; Molina afirmam:

Não somos a priori contra a junção de escolas menores numa escola maior (em alguns lugares, chamada de nucleação de escolas), desde que observadas algumas condições: que isso não represente um deslocamento muito grande para as crianças, especialmente as menores; que essas escolas sejam no próprio meio rural; que haja efetiva melhoria das condições de infraestrutura e de qualificação dos profissionais da educação envolvidos e que a organização curricular seja planejada de modo a incluir uma efetiva relação dos alunos/alunas com sua comunidade de origem (KOLLING; NÉRY; MOLINA, 1999, p. 59-60).

Entretanto, devemos ressaltar que os modelos de nucleação que temos presenciado, nem de longe, alcançam o mencionado por Kolling; Néry; Molina (1999),

a começar pela falta de diálogo com as famílias, que se veem obrigadas a aceitar que seus filhos sejam retirados de suas realidades e lançados em um mundo paralelo e desconhecido; fator que pode culminar em

[...] conflitos nas e entre as comunidades; indicando que nem sempre se encontra subjacente à ação governamental a preocupação com os impactos dessa medida sobre a vida das comunidades e sobre a construção das identidades das escolas e dos sujeitos do campo (HAGE, 2010, p. 469).

Outro fator de relevância a ser pontuado é a questão da construção da identidade como afirma Hage (2010), pois, ao fazer parte de uma classe seriada e, não necessariamente, em áreas urbanas, a organização escolar passa a ser fortemente nos moldes urbanos (currículo, diretrizes, calendário, livro didático etc.), e, assim, é enfraquecida a questão identitária dos povos oriundos do campo.

É comum vermos discursos de que os problemas no processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas são decorrentes desse formato de classe e que tudo isso seria sanado se fossem turmas seriadas (HAGE, 2010). São falácias cheias de intenções ideológicas, que acreditam que tal ação afasta as responsabilidades governamentais de garantir a educação do campo para os sujeitos do campo, ainda que haja número pequeno de estudantes na comunidade rural.

Posto isso, e com base na experiência que trago, construída a partir do exercício da docência em classes multisseriadas, podemos ressaltar que os problemas que emergem da educação do campo, sobretudo, das classes multisseriadas, estão para além da organização do coletivo em sala de aula, porque perpassam questões importantes, como infraestrutura, transporte escolar, merenda, formação dos docentes, recursos pedagógicos, entre outros, o que torna a questão organizacional em multissérie apenas um dos fatores que podem contribuir para a dificuldade no processo de ensino e aprendizagem.

A dificuldade mencionada anteriormente pode ter a ver com as propostas pedagógicas orientadas a partir das secretarias de educação de cada ente federado, que trazem em seu bojo propostas urbanizadas, hegemônicas e aquém das particularidades sociocultural, socioeconômica e socioambiental dos camponeses. Sobre essa problemática, temos que

A ausência de uma proposta pedagógica específica para a realidade das salas multisseriadas é fortalecida pelas Secretarias de Educação, quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados sem considerar a diversidade dessas escolas. (SILVA, 2011, p. 306).

Entendemos que esse hiato que se forma entre a necessidade real dos sujeitos do campo e o currículo com características urbanas adotado é o intensificador das dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas, pois, ainda que o aglomerado de estudantes com variadas idades e séries seja, *a priori*, de difícil ajuste pedagógico por parte dos docentes, também é ambiente fértil para reflexões sobre a prática pedagógica, formação específica para docentes das multisséries e, principalmente, é palco para a valorização da diversidade, do reconhecimento e visibilidade do homem do campo.

Certamente, políticas públicas, em concomitância com a formação docente, currículo apropriado, escolas bem estruturadas, gestão democrática e a resistência dos camponeses, por meio dos movimentos sociais, por uma educação de qualidade e ofertada em seu lugar de vivências, são imprescindíveis para o fortalecimento do ensino no campo, e, por que não com classes formadas com estudantes de variadas séries e idades? O que é inaceitável é exterminar com as multisséries e, com isso, lançar para esse formato de organização a responsabilidade pelo fracasso e ineficácia da educação do campo existentes nos meios rurais.

2.3 As pesquisas acerca do Processo de ensino e aprendizagem nas Classes multisseriadas nas Escolas do Campo

“Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia” (BOSI, 2003, p. 45).

A proposta apresentada visa identificar o que tem sido produzido no Brasil sobre o processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas. Utilizou-se como método a revisão sistemática, com o objetivo de destacar as publicações que problematizam e discutem o processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas, apontando seus objetivos e resultados obtidos.

Esta revisão deu-se a partir de pesquisas realizadas na web, com buscas no Portal Periódicos da Capes (CAPES), Scientific Electronic Library Online (SCIELO)

e Biblioteca Digital Brasileira de teses e dissertações (BDTD); a partir disso, chegou-se aos seguintes resultados: na base de dados CAPES, oito (08) artigos, na base de dados SCIELO, quatro (04) artigos, e, na BDTD, trinta e duas (32) teses e dissertações. Na opção “Busca Avançada”, foram aplicados os seguintes filtros: temporalidade (2015 a 2020), assunto (educação), idioma (Língua Portuguesa), palavras-chave (escolas do campo, multisseriadas, ensino-aprendizagem). Concluído o mapeamento das produções científicas, fez-se um estudo exploratório por meio da leitura dos resumos dos artigos, dissertações e teses para observação e análise do tema em questão e escolha de trabalhos que contemplassem a problemática de estudo. A partir disso, iniciamos a análise mais detalhada dos trabalhos encontrados.

Nesse cenário, os resultados obtidos na busca são apresentados conforme sequência dos artigos ou teses/dissertações discriminadas em tabelas na ordem das bases: CAPES, SCIELO e BDTD.

Na base de dados CAPES, retornaram três (03) artigos selecionados para análise, demonstrados na tabela 3.

Tabela 3. Artigos que remetem ao processo de ensino-aprendizagem nas classes multisseriadas na base de dados CAPES.

Título	Autor	Palavra-chave	Revista	Ano
Classes Multisseriadas, temas geradores e integração curricular: de Peterson a Freire	ZANARDI, Teodoro Adriano Costa	Classes multisseriadas; ensino-aprendizagem	Cocar	2015
O Trabalho pedagógico em escola localizada no campo com classes multisseriadas	RODRIGUES, Fabiana Aparecida Franco	Classes multisseriadas; ensino-aprendizagem	Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional	2018
Escolas multisseriadas no contexto da Amazônia	SOUZA, José Valderi Farias de; GONÇALVE S, Rafael Marques	Classes multisseriadas; ensino-aprendizagem	Periferia	2018

Fonte: elaborada pela autora (2022).

No artigo intitulado “Classes Multisseriadas, temas geradores e integração curricular: de Peterson a Freire”, cujo objetivo foi expor a estratégia pedagógica e a proposta curricular para classes multisseriadas, percebeu-se que o autor partiu desde o método Lancaster do século XIX até as diversas possibilidades que as classes multisseriadas podem configurar, pontuando suas vantagens e desvantagens, para, então, reconhecer que o currículo fragmentado não favorece o processo de ensino e aprendizagem. Para o autor, a construção de um currículo integrado e dialógico à luz de bases solidárias e respeito às diferenças na sala de aula, numa perspectiva freireana de que os homens mediados pelo mundo se educam, potencializa o processo de ensino e aprendizagem. O autor advertiu que é preciso “compreender a multisseriação como espaço de construção da solidariedade, da autonomia e do diálogo, além do conhecimento” (ZANARDI, 2018, p. 43-45).

Já o artigo “O Trabalho pedagógico em escola localizada no campo com classes multisseriadas” não apresenta um objetivo explícito em seu texto, mas “a reflexão infere sobre o trabalho pedagógico numa escola localizada no campo com classes multisseriadas e o processo ensino-aprendizado” (RODRIGUES, 2018, p. 166). Como resultado dessa pesquisa, a autora afirma que a prática pedagógica deve pautar-se no trabalho coletivo, visando integrar toda a comunidade escolar, bem como conhecer a realidade em que os alunos estão inseridos. Além disso, afirma que é preciso construir “um Projeto Político Pedagógico que tenha visão global da escola” e que “o processo de ensino-aprendizagem eficiente necessita que o professor seja observador, crítico, problematizador”, não apenas para ser transmissor de conhecimento (RODRIGUES, 2018). É preciso que o professor instigue o aluno a ser crítico, que tenha condições de criar posicionamentos diante de situações-problema, oriundos da vida em sociedade, que contribuam para o bem de todos. Propõe, por fim, “que nas classes multisseriadas a prática pedagógica seja diferenciada, propondo uma interação entre as diferentes idades, partindo do cotidiano, problematizando-a e fazendo uma relação com o mundo à sua volta” (RODRIGUES, 2018, p. 166).

O estudo sobre “Escolas multisseriadas no contexto da Amazônia” aponta que as necessidades dos sujeitos da floresta precisam ser pensadas “em outros contextos que não aqueles impostos pelo currículo transplantado da cidade aos espaços rurais” (SOUZA; GONÇALVES, 2018). Nesse caso, o professor precisa, além de dar conta

do conteúdo precário, que não conversa com as necessidades dos estudantes, reinventar-se para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra. Os autores concluíram que se faz necessário

definir um verdadeiro projeto profissional, considerando fatores pedagógicos, a formação inicial e contínua, salário, questões administrativas e de trabalho destinados a beneficiar todos os docentes, com irrestrita defesa dos seus direitos, com a eliminação da intensificação e a precarização do trabalho. (SOUZA; GONÇALVES, 2018, p. 244).

Na base de dados Scientific Electronic Library Online (SCIELO), não foi encontrada nenhuma obra a partir das palavras-chave ensino-aprendizagem, escolas do campo e multisseriadas. Utilizando as palavras ensino-aprendizagem e escolas do campo, apareceram cinquenta e cinco (55) resultados. Aplicaram-se os seguintes filtros: coleção: Brasil; periódico: educação e pesquisa; idioma: português; ano: 2015 a 2020; área temática: ciências humanas; tipo de literatura; todos tendo como resultado dois artigos: 1. “Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares”, de Vieira; Ramos; Simões (2018). 2. “Educar o olho e o olhar: narrativas audiovisuais, contextos escolares e estágios curriculares supervisionados”, de Cazetta; Dominguez; Pioker-Hara; Cubero (2018). Ambos foram excluídos por não abordarem o ensino-aprendizagem voltado para a educação do campo ou das classes multisseriadas. Após essa análise, aplicou-se a palavra-chave classes multisseriadas, repetiu-se o filtro, e surgiu um (1) resultado, como consta na tabela 4:

Tabela 4. Artigo que remete ao processo de ensino-aprendizagem nas classes multisseriadas na base de dados SCIELO.

Título	Autor	Palavra -chave	Revista	Ano
O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades	PINHO, Ana Sueli Teixeira de; SOUZA, Elizeu Clementino de	Classes multisseriadas	Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP	2015

Fonte: elaborada pela autora (2021).

O artigo intitulado “O tempo escolar e o encontro com o outro: do ritmo padrão às simultaneidades” apresentou os resultados de uma pesquisa realizada com o intuito

de “compreender a relação entre o tempo escolar, os outros tempos sociais e as temporalidades dos sujeitos, a partir de narrativas biográficas de professoras, em duas escolas com classes multisseriadas” (PINHO; SOUZA, 2015, p. 663). O tempo escolar, alinhado ao tempo social, é determinante na aprendizagem global dos sujeitos. Nesse sentido, “a influência desses tempos sociais parece ser muito mais forte e poderosa do que o tempo escolar pode admitir” (PINHO; SOUZA, 2015). Determinar uma única concepção de tempo específico para os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem é injusto, dadas as “vivências tão diversas que os mestres e educandos levam para as escolas” (ARROYO, 2011, p. 310 apud PINHO; SOUZA, 2015). Perceber as vastas temporalidades existentes fora da escola já orienta o pensamento dos inúmeros tipos de interações que há entre os sujeitos e as ações externas. Tais interações chegam junto aos estudantes na escola, encontram-se com temporalidades de diferentes sujeitos, que “exprimem modos singulares de se apropriar e experienciar o tempo” (PINHO; SOUZA, 2015). Assim, uniformizar o tempo escolar é limitar o sujeito do processo de ensino-aprendizagem, devido aos diferentes tempos sociais a que ele está exposto e que o moldam. Nessa perspectiva, a “escola tem se constituído a partir da construção de toda uma pedagogia baseada na ficção do aluno médio, em que todos os alunos devem dominar, nos mesmos tempos médios, os mesmos conteúdos, realizando as mesmas atividades” (PINHO; SOUZA, 2015, p. 313)

Numa análise geral, é proposto que o entendimento do tempo escolar dos sujeitos está ligado à percepção que a escola tem dos demais tempos sociais vividos pelos estudantes que o acompanham na escola; sendo assim, esta deve se atentar a como os alunos se relacionam e interagem dentro da sala de aula com os demais sujeitos, visto que o “tempo se dá no encontro com o outro” (PINHO; SOUZA, 2015, p. 676). Os autores relacionam esse encontro com a simultaneidade, afirmando-a como uma possibilidade do tempo, em que a relação ética com o outro é condição para as práticas educativas. Percebe-se que é no tempo do encontro ético e simultâneo entre os sujeitos que a aprendizagem acontece, tanto no tempo escolar quanto no tempo social. São situações complementares e fundamentais nesse processo de construção do saber.

Na base de dados BDTD, foram obtidos, a princípio, trinta e dois (32) resultados entre teses e dissertações. Em seguida, foram refinados por período de

defesa de 2015 a 2020, e permaneceram quinze (15) trabalhos. Destes, foram excluídos os que apresentavam o processo de ensino-aprendizagem em componente curricular específico, os que falavam no uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas classes multisseriadas e os que falavam em práticas bilíngues. Desta feita, restaram três (03) teses e três (03) dissertações para aprofundamento e análise do conteúdo.

Tabela 5. Teses e dissertações que abordam o processo de ensino-aprendizagem nas classes multisseriadas na base de dados BDTD.

Título	Autor	Palavra -chave	Revista	Ano
Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus (ES) e Jaguaré (ES)	BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão	Ensino-aprendizagem, escolas do campo e multisseriadas	Repositório UFES	2016
Educação do Campo: as perspectivas das multisséries em Lima Duarte – (MG)	BARRAL, Beatriz Souza	Ensino-aprendizagem, escolas do campo e multisseriadas	Repositório UFJF	2018
Educação do campo no âmbito do Programa Escola Ativa: relações/implicações na formação continuada de docentes (as) no município de Feira de Santana	MASCARENHAS, Milena de Lima	Ensino-aprendizagem, escolas do campo e multisseriadas	Sistemas de Bibliotecas da UEFS - TEDE	2018
Formação do professor e o processo ensino-aprendizagem no Programa Escola Ativa na região metropolitana de Manaus	COELHO, Maria Marly de Oliveira	Ensino-aprendizagem, escolas do campo e multisseriadas	Sistemas de Bibliotecas da UFAM - TEDE	2017
Materiais didáticos e mediação do ensino-aprendizagem em escolas Sateré-Mawé	LIRA, Márcia Josanne de Oliveira	Ensino-aprendizagem, escolas do campo e multisseriadas	Sistemas de Bibliotecas da UFAM - TEDE	2015
O território camponês como dimensão educativa: desafios e possibilidades da Educação do Campo em Grajaú-MA	SILVA, Marcos Nicolau Santos da		Repositório UFMG	2018

Fonte: elaborada pela autora (2021).

A tese intitulada “Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus (ES) e Jaguaré (ES)” objetivou “analisar os planos pedagógicos dos anos iniciais de escolas do campo;

coletar propostas ou planos em escolas dos municípios de Jaguaré e São Mateus e, a partir da utilização de seus elementos pedagógicos, analisar o processo ensino e aprendizagem”. Para a autora, o estudo sobre educação do campo, de forma geral, suas ações e práticas pedagógicas necessitam de organização sistematizada e ampla, dada a importância dos princípios pedagógicos listados em movimentos e conferências que defendem uma educação básica do campo de qualidade e coerente com o modo de vida campesino. Esse estreitamento do processo de ensino-aprendizagem com o modo de vida do campo vem em parte com a educação baseada na pedagogia da alternância, que é um modelo/método de ensino que propõe a interação entre o estudante campesino e sua realidade diária. A autora usou um capítulo para relatar sobre esse modelo de educação e destacou que

a pedagogia da alternância tem como princípios formativos a preocupação com a formação de um ensino que associe experiência à prática e que se baseie em uma ação cooperativa. [...] possibilita a articulação do saber escolar com os demais setores sociais (BALDOTTO, 2016, p. 25).

A questão do tempo escolar também aparece na pedagogia da alternância como fator relevante no processo de ensino e aprendizagem, visto que, de um lado, está o espaço-tempo da alternância e, do outro, assegurar a evolução na aprendizagem do estudante.

A autora, por meio de narrativas sobre a “pedagogia do movimento”¹⁸, afirma que, no momento das socializações dos docentes nesses encontros, ficou evidente que “a construção da proposta pedagógica como ação concreta é de cada escola e que se efetiva e se transforma durante o processo educativo com os estudantes e a comunidade” (BALDOTTO, 2016, p. 57). Percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem é passível de reflexão e que muda, varia, de acordo com as necessidades dos alunos do campo, bem como do meio em que estão inseridos durante o seu processo de formação.

¹⁸ A educação no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) tem sua origem na década de 80, período em que aconteceram ocupações de terra no país e o surgimento das primeiras ações educacionais nos acampamentos e assentamentos (BALDOTTO, 2016).

Sobre o ensino nas classes multisseriadas, Baldotto (2016) relatou a presença da auto-organização como fator que se configura como meio de formação integral do indivíduo. Nesse contexto,

o estudante realiza a autogestão por meio da auto-organização, que possibilita ao coletivo de estudantes a consciência de suas responsabilidades e cuidados com esse coletivo, inseridos em um grupo diversificado, incluindo estudantes de todas as idades e séries (BALDOTTO, 2016, p. 92).

Por meio desse elemento pedagógico de auto-organização, os estudantes inspiram seus pares, fortalecendo um processo de ensino-aprendizagem que motive todos ao mesmo tempo. É importante ressaltar que o responsável por estruturar e organizar a proposta de auto-organização é o docente, é ele quem direciona os estudantes.

Sobre o plano de estudo e os demais elementos pedagógicos observados em sua pesquisa, a autora ressalta que

Após a análise de todos os elementos pedagógicos das propostas pedagógicas, as práticas pedagógicas e a busca dos educadores em realizar da melhor forma possível o movimento do Plano de Estudo, surgem várias questões: isso tudo é para possibilitar a relação teoria prática no cotidiano escolar? Qual o objetivo da efetivação da teoria e prática para a formação completa do ser humano? (BALDOTTO, 2016, p. 135)

Dessa forma, a autora concluiu seu trabalho de pesquisa afirmando que há diversos desafios que impedem o avanço da proposta pedagógica, além da necessidade de se ressignificarem as práxis, pois suas análises devem estar para além de modelos normatizados nas propostas/planos pedagógicos.

A dissertação intitulada “Educação do Campo: as perspectivas das multisséries em Lima Duarte – (MG)” apresenta como propósito registrar, analisar e divulgar os resultados positivos de trabalhos realizados nas multisséries, baseados nas práticas pedagógicas das professoras da E. M. Francisco Augusto de Oliveira, defendendo-as como território de resistência das comunidades rurais e demonstrando que há outras possíveis formas de organização que atendam as diferentes demandas do processo de ensino-aprendizagem, transgredindo o paradigma seriado urbano.

Em sua pesquisa, a autora conceitua multissérie como as turmas que possuem “crianças de diferentes idades e em níveis de aprendizagem diferentes sob a responsabilidade de um professor(a)” (BARRAL, 2018, p. 08) e faz questionamentos em relação aos problemas que são atribuídos às classes multisseriadas. Seria mesmo a multisseriação o problema? As escolas com uma única série também são compostas de crianças com diferenças em seu desenvolvimento. Assim, qual seria a diferença entre a atuação dos docentes das multisséries e a dos docentes de uma única série?

Barral (2018, p. 47) diz que “a grande preocupação dos docentes das multisséries é fazer com que seus alunos se desenvolvam e estejam no nível das crianças da seriação. Cumprir com o currículo proposto para cada turma que é atendida”. Percebe-se que há a necessidade de o professor buscar conhecer o real objetivo da educação do campo. Para a autora, a multissérie tem permitido assegurar o direito à educação campesina. Assim, é essencial repensar a prática pedagógica para que seu resultado seja positivo e refletido na qualidade de vida do camponês.

Barral (2018) evidenciou que as práticas pedagógicas baseadas em projetos pedagógicos com temas relacionados às questões de vivência promovem formas de defender, valorizar e efetivar a Educação do Campo, considerando os modos de viver, pensar e produzir das populações locais.

A autora propõe em sua dissertação que

a classe multisseriada demanda o método dialógico, pois o professor que se coloca como detentor e transmissor do conhecimento não conseguirá cumprir, em um ano, duas matrizes curriculares que são para serem cumpridas em dois anos. Ele precisa criar estratégias para cumprir e questionar as metas colocadas pelo governo. No método dialógico o conhecimento é embasado nas vivências e saberes dos alunos, que relatam histórias do seu cotidiano para exemplificar os conteúdos passados. Desta forma há problematização da sociedade. Contudo só problematiza se houver formação crítica que desnaturalize as relações de poder (BARRAL, 2018, p. 79).

Por fim, a autora constata que as práticas docentes devem ser indagadas e refletidas constantemente. Saber o que elas representam para os estudantes favorece o cumprimento dos objetivos propostos e eleva o sentido de responsabilidade social na vida dos sujeitos em formação.

O trabalho intitulado “Educação do campo no âmbito do Programa Escola Ativa: relações/implicações na formação continuada de docentes (as) no município de

Feira de Santana” tem como objetivo analisar as implicações do Programa na organização e funcionamento das escolas do campo e sua repercussão na formação de docentes no município de Feira de Santana, Bahia.

Sobre as classes multisseriadas, a autora afirma que este modelo de classe é comum no cenário brasileiro. Elas são compostas por “agrupamento de alunos com níveis de aprendizagem diferenciados” numa mesma sala de aula, o que “demanda políticas específicas” (MASCARENHAS, 2018, p. 51). Geralmente, encontram-se em comunidades rurais pequenas, com um número menor de estudantes. Esse formato de classe não desqualifica o processo de ensino-aprendizagem à luz de uma educação campestre de qualidade. Assim,

a movimentação pela educação do campo tem conjugado forças na luta pela construção de uma política educacional para o campo, que contribua para elevar do nível de escolarização dos sujeitos do campo nas classes multisseriadas, bem como o fortalecimento das identidades, sendo elas coletivas e individuais, a partir do desenvolvimento de uma educação que articule os saberes científicos com os saberes adquiridos por meio das experiências destes sujeitos em suas comunidades (MASCARENHAS, 2018, p. 53).

No âmbito da Escola Ativa, objeto de estudo da autora, numa perspectiva de analisar o processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas, ela afirma que a Escola Ativa seguia os mesmos preceitos da Escola Nova,

aprendizagem ativa, centrada no aluno e em sua realidade social; professor como facilitador e estimulador; aprendizagem cooperativa; gestão participativa da escola; avaliação contínua e processual e promoção flexível. Dentro do pacote de estratégias estavam os trabalhos em grupo, o ensino por meio de módulos e livros didáticos especiais, o incentivo à participação da comunidade e a formação dos docentes de classes multisseriadas (MASCARENHAS, 2018, p. 55).

O programa Escola Ativa, segundo a autora, está para além de propor valorização docente, está, acima de tudo, para preparar os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem para atuar com base na realidade campestre, trazendo para dentro das classes multisseriadas a participação da comunidade, prezando por formação condizente com o modo de vida rural, propondo meios para acompanhamento pedagógico e recursos específicos para a educação do campo.

Contudo, no decorrer da pesquisa, Mascarenhas (2018, p. 109) constatou que o PEA, embora com ideias de mudanças positivas no modo de atuação profissional, continuou “desarticulado de questões sociais, econômicas, culturais e políticas e não conseguiu se consolidar enquanto política pública de formação continuada para os docentes que atuam com a educação do campo”.

Por fim, a autora destaca que há necessidade de novas pesquisas para desenvolver políticas e práticas educativas que fortaleçam uma educação do campo com qualidade, sobretudo, nas classes multisseriadas que carregam consigo traços de um processo urbanizador.

A tese intitulada “Formação do professor e o processo ensino aprendizagem no Programa Escola Ativa na região metropolitana de Manaus” teve como objetivo geral verificar e analisar o processo de formação de docentes para classes multisseriadas das escolas rurais, desenvolvido pelo Programa Escola Ativa na Região Metropolitana de Manaus, e sua contribuição para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas onde foi implementado. O período estudado foi do ano de 2004 a 2010, e a autora buscava com sua pesquisa perceber “a contribuição do Programa Escola Ativa (PEA) para a melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas com classes multisseriadas da Região Metropolitana de Manaus” (COELHO, 2017, p. 13).

A autora constatou que o PEA encerrado em 2011, abrindo espaço para o PRONACAMPO em 2012, possibilitou a melhoria do processo de ensino-aprendizagem das escolas do campo da Região Metropolitana de Manaus, pois a proposta de formação dos docentes trouxe melhorias na atuação docente nas classes multisseriadas.

A dissertação intitulada “Materiais didáticos e mediação do ensino-aprendizagem em escolas Sateré Mawé” traz como objetivo apreender e compreender os sentidos que os docentes sateré-mawé atribuem aos materiais didáticos em uso nas suas escolas.

Sobre a produção de materiais próprios para melhoria do processo de ensino e aprendizagem, Lira (2015) afirma que há inúmeras dificuldades nesse percurso, visto que o professor deixa de ser mero reprodutor e se torna autor de materiais teóricos e/ou didáticos, e isso não é nada fácil, pois depende de

[...] automotivação, autonomia, postura política engajada com a educação indígena, além de uma variedade de conhecimentos teórico-práticos e técnicos, o que os cursos de formação não proporcionam, ainda hoje, aos estudantes indígenas tampouco aos não indígenas (LIRA, 2015, p. 57).

Dessa forma, qualquer professor que não consegue escrever sobre o que ensina não tem condições de refletir sobre o que ensina e como ensina.

Nesse cenário de diferentes culturas, que é a educação indígena ou do campo, a autora faz menção sobre a interculturalidade necessária no processo de ensino-aprendizagem. “A interculturalidade está presente de modo bastante consciente, considerando que os docentes distinguem claramente o que é do mundo deles e o que é da cidade” (LIRA, 2015, p. 58).

Para a Lira (2015), a reflexão sobre uma prática intercultural promove relações dialógicas que levam em conta seus anseios, necessidades concretas e direito de participação ativa e de opinar sobre valores. Essa proposta vem ao encontro dos materiais pensados e formulados pelo professor para fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem condizentes com o modo de vida dos estudantes.

A autora constatou também que a qualidade dos materiais didáticos específicos não conversa com as necessidades de educação diferenciada, da qual a população indígena campesina deveria se apropriar.

Por fim, a autora sugere que se promova junto às comunidades e associações a importância da produção de materiais didáticos próprios, a fim de preservar o que é natural da realidade dos estudantes e “evitar que deles digam o que não sabe, o que não se conhece, com base em percepções etnocêntricas” (LIRA, 2015, p. 75).

A tese cujo título é “O território camponês como dimensão educativa: desafios e possibilidades da Educação do Campo em Grajaú-MA” objetiva analisar as condições materiais e imateriais das escolas do campo de Grajaú-MA e problematizar a concepção de Educação do Campo ofertada no município.

Destacando as classes multisseriadas, Santos (2018) relata que há um despreparo em relação à compreensão do que seja classe multisseriada por parte dos gestores, docentes e estudantes da escola pesquisada. O autor concebe os rótulos direcionados às classes multisseriadas como oriundos da comparação ao modelo

seriado urbano, palco em que os docentes foram formados e de onde surgem os currículos fragmentados. Ele entende que

[...] as escolas multisseriadas, assim como as seriadas, estão fadadas ao insucesso, tanto no campo quanto na cidade, porque só consideram espaços, tempos, idades, conteúdos, formas de avaliação segmentadas. Desprezam-se as experiências, as vivências, a diversidade étnico-racial, a natureza do/no espaço e das relações humanas, o modo de vida e a produção (SANTOS, 2018, p. 141).

Assim, o autor sugere que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da educação do campo, em especial nas classes multisseriadas, comecem a atentar-se à escola por dentro – olhar o que acontece fora do prédio escolar: costumes, modos de vida, cultura, relações sociais e produção familiar. Tais ações favorecem o processo de ensino e aprendizagem a partir da realidade existencial dos estudantes camponeses e as configuram como uma forma de reinventar o ensino nas classes multisseriadas.

2.3.1 Notas sobre a Revisão Sistemática da literatura realizada

Na revisão sistemática apresentada, objetivou-se uma análise sobre o processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas do campo, visto que, na atualidade, a educação, em todas as instâncias, carece de mudanças, dada a rapidez das informações, crescimento tecnológico etc., tendo a necessidade de os sujeitos serem formados como seres autônomos, críticos, justos e respeitados dentro de suas diferenças socioculturais.

A partir da busca na base de dados CAPES, analisaram-se três artigos. Neste estudo, percebeu-se que o processo de ensino e aprendizagem em escolas do campo, sobretudo nas classes multisseriadas, necessita de ações que levem em consideração o meio em que o estudante está inserido, a fim de promover diálogos que se casem com a realidade empírica dos discentes. Além disso, notou-se a necessidade de o professor reinventar-se nesse processo e procurar avançar em conhecimento teórico e também na produção de aulas que conversem com as necessidades camponesas.

Com a busca na base de dados SCIELO, analisou-se um artigo, por meio do qual se notou que o processo de ensino e aprendizagem (tempo escola) precisa estar atrelado ao tempo social. As práticas pedagógicas em que esses tempos são respeitados

e complementares culminam na aprendizagem global dos sujeitos. O tempo social não pode ser banido do universo tempo-escola, uma vez que o aluno chega à instituição escolar com aprendizados do meio social em que vive e se encontra com outros aprendizados. Assim, faz-se necessário que a prática pedagógica seja uma mistura de tempo social e escolar.

Já na base BDTD, foram analisadas três teses e três dissertações. Percebeu-se que, desde o início da escolarização no Brasil, as classes multisseriadas são vistas com preconceitos porque atribuem a elas conceitos de classes urbanas e esperam delas resultados que são oriundos de classes seriadas urbanas. Contudo, várias lutas e movimentos foram realizados pela classe trabalhadora para que o modelo de educação campesina pudesse ser adotado nas escolas do campo. Programas como Nova Escola e Escola Ativa vieram na tentativa de propor à Educação do Campo novos conhecimentos e novas metodologias de ensino, a fim de transformar a realidade da educação campesina, investindo na formação do professor e na produção de material didático próprio. No entanto, notamos que os programas deixavam lacunas nos âmbitos social, econômico e cultural dos estudantes das escolas do campo, além da evidente necessidade de pesquisas que fomentassem maiores discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas, dada a dificuldade presente nessas classes de conciliar tão diversificado público e torná-los sujeitos autônomos, críticos, que se colocam como pertencentes a um meio que abriga indivíduos que são dotados de diferenças econômicas, sociais e culturais; e, por essa razão, a postura adotada por metodologias baseadas em ensinamentos urbanos etnocêntricos precisam ser questionadas.

CAPÍTULO III

3. O MUNICÍPIO PESQUISADO EM SEUS MÚLTIPLOS ASPECTOS

*Era uma vez
Um lugarzinho no meio do nada
Com sabor de chocolate
E cheiro de terra molhada
Era uma vez
A riqueza contra a simplicidade
Uma mostrando pra outra
Quem dava mais felicidade*

Álvaro Socci/Cláudio Matta

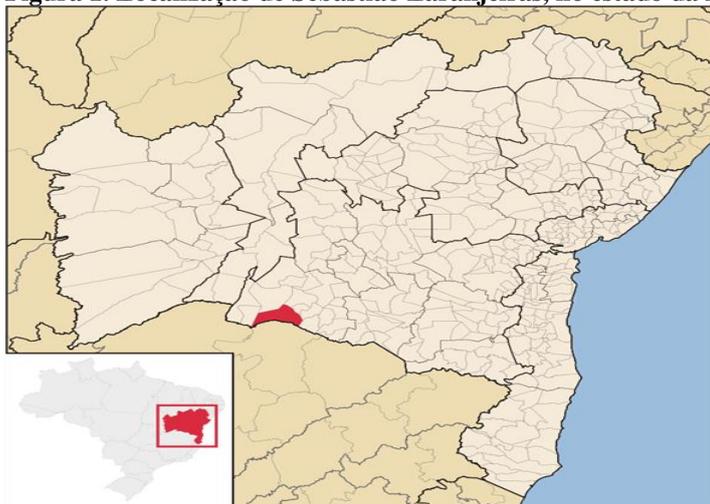
Sebastião Laranjeiras/BA, como mostra a figura 1, é uma pequena cidade do sudoeste baiano, localizada na microrregião da Serra Geral da Bahia, cujos limites, demonstrados na figura 2, são: ao Norte, com o município de Palmas de Monte Alto, ao Sul, com Espinosa, município situado no estado de Minas Gerais, ao Leste, com o município de Pindaí, e a Oeste, com o município de Iuiú. Além disso, Sebastião Laranjeiras pertence ao Território de Identidade Sertão Produtivo¹⁹; segundo matéria oriunda da V Conferência Estadual de Cultura da Bahia (2011), a região que hoje compõe o território Sertão Produtivo iniciou seu povoamento entre os séculos XVII e XVIII, em decorrência do sistema de sesmarias, que realizava a divisão de terras, legalizando-as como propriedade de posse e uso por meio do sistema de Capitânicas hereditárias no século XVI (BAHIA, 2011). Segundo Conceição (2016),

A justificativa para a manutenção desses territórios foi a de que a regionalização se apresentava como estratégica para se atingir um desenvolvimento equilibrado e sustentável, entre as diferentes regiões do Estado, na medida em que tornava possível a identificação de prioridades temáticas em cada realidade local. Destaca-se que esse processo foi inovador, no modo de fazer política no estado da Bahia, justamente por levar em consideração a fala dos agentes envolvidos no planejamento das políticas públicas. (CONCEIÇÃO, 2016, p. 198)

¹⁹ O Território do Sertão Produtivo é formado por 19 municípios: Guanambi, Brumado, Caetitê, Palmas de Monte Alto, Iuiú, Candiba, Pindaí, Urandi, Sebastião Laranjeiras, Ibiassucê, Caculé, Rio do Antônio, Malhada de Pedras, Tanhaçu, Ituaçu, Contendas do Sincorá, Dom Basílio, Livramento de Nossa Senhora e Lagoa Real.

Assim, Sebastião Laranjeiras e os demais municípios que compõem o TI Sertão Produtivo, em linha de cooperação, crescimento e valorização de potencialidades locais, articulam em coletivo e viabilizam ações junto às instâncias governamentais.

Figura 1. Localização de Sebastião Laranjeiras, no estado da Bahia



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Sebastião_Laranjeiras#/media/Ficheiro:Bahia_Município_SebastiãoLaranjeiras.svg

Figura 2. Municípios circunvizinhos de Sebastião Laranjeiras – BA



Fonte: <https://cualbondi.org/br/a/r362210/sebastiao-laranjeiras/>

Contudo, Sebastião Laranjeiras teve os primórdios de sua existência no século XIX, com portugueses que se firmaram na região, movimentando a economia por meio da agropecuária, em um lugarejo cujo nome era Boqueirão dos Parreira, pois, entre as famílias ali estabelecidas, encontravam-se os Parreiras, fundadores do arraial, sendo que sua administração política pertencia ao município de Palmas de Monte Alto.

O então arraial foi fundado pela família Parreira e permaneceu com esse nome por vários anos, quando, em 1939, foi elevado à categoria de Vila, com o nome de Vila dos Parreiras; manteve-se assim até 1944, quando passou à denominação de Vila Camateí.

Passadas quase duas décadas, dezenove anos, precisamente, encaminhou-se para a Assembleia Legislativa do estado da Bahia um projeto de Lei que propunha a criação do município Sebastião Laranjeiras, nome recebido em homenagem ao bispo de Porto Alegre, D. Sebastião Dias Laranjeiras, figura ilustre da época.

Entretanto, para tornar-se cidade, Sebastião Laranjeiras precisou de uma área de 1.854 km², que foi desmembrada do município ao qual pertencia, a saber, Palmas de Monte Alto. Assim, em 30 de julho de 1962, por meio da Lei nº 1.772, o governador do estado da Bahia aprovou a criação do novo município, a qual foi publicada no diário oficial em 31 de julho de 1962.

O povoamento do território iniciou-se por volta de 1742, por portugueses que se estabeleceram na região, desenvolvendo a agropecuária. Entre as famílias ali estabelecidas, se encontrava os Parreiras, fundadora do arraial denominado Boqueirão dos Parreira. Em 1944, mudou-se o topônimo para Vila de Camateí, e em 1962, para Sebastião Laranjeiras. O topônimo é uma homenagem a Dom Sebastião Dias Laranjeiras, sagrado Bispo de Porto Alegre, nascido na região. Gentílico: sebastianense (IBGE, 2017, p. 17).

Além de dispor sobre o histórico da cidade, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) também expõe como foi todo o processo de organização territorial e legal do município.

Distrito criado com a denominação de Boqueirão dos Parreira, pela lei provincial nº 2445, de 27-05-1884, subordinado ao município de Monte Alto. Em divisão administrativa referente ao ano de 1911, o distrito de Boqueirão dos Parreira figura no município de Monte Alto. Assim permanecendo em divisões territoriais datadas de 31-XII-1936 e 31-XII-1937. Pelo decreto estadual nº 11089, de 31-11-1938, o distrito de Boqueirão dos Parreiras passou a denominar-se simplesmente Parreira. No quadro fixado para vigorar no período de 1939-1943, o distrito já denominado Parreira permanece no município de Monte Alto. Pelo decreto-lei estadual nº 141, de 31-12-1943, o distrito de Parreira passou a denominar-se Camateí e o município de Monte Alto a denominar-se Palmas de Monte Alto. Em divisão territorial datada de 1-VII-1950, o distrito de já denominado Camateí permanece no município Palma de Monte Alto, ex-Monte Alto. Assim permanecendo em divisão territorial datada de I-VII-

1960. Elevado à categoria de município com a denominação de Sebastião Laranjeiras, pela lei estadual nº 1772, de 30-07-1962, desmembrado de Palmas de Monte Alto. Sede no atual distrito de Sebastião Laranjeiras ex-Camateí (IBGE, 2017, p. 17).

Nesse ponto, é importante que se abra um parêntese para contextualizar o que é território na perspectiva deste estudo, pois há uma diferença entre espaço e território. Espaço é o local onde os portugueses se estabeleceram quando chegaram à região pertencente ao município de Palmas de Monte Alto. Território é compreendido como o que se formou a partir desse espaço ocupado, em toda a sua totalidade. Medeiros (2009, p. 217) destaca que

O território de início é espaço cultural de identificação ou de pertencimento e a sua apropriação só acontece em um segundo momento. O território é, assim como um espaço político, um jogo político, um lugar de poder. Definir seus limites, recortá-lo é sinônimo de dominação, de controle. O domínio entre pessoas e nações passa pelo exercício do controle do solo.

Nesse sentido, Sebastião Laranjeiras possui extensão territorial, segundo o IBGE, de 1.984,511 km², com população estimada em 2021 de 11.586 pessoas, distribuídas em distritos, assentamentos e povoados, quais sejam: distrito de Sebastião Laranjeiras, onde funciona a sede administrativa do município; distrito de Mandiroba, distante 16 km da sede administrativa; Perímetro urbano de Núcleo Habitacional III, distante 30 km da sede do município; Perímetro urbano Mato Grosso, distante 9 km do município; Perímetro urbano de Piranhas, distante 36 km da sede.

Em virtude de as ações da Reforma Agrária serem potentes na região, o município possui oito (8) assentamentos oriundos de desentranços realizados pelos movimentos agrários: Assentamento Paus Preto (Reforma Agrária), Assentamento Nova União (Cédula da terra), Assentamento Bonfim (Cédula da terra), Assentamento São Lourenço (Cédula da terra), Assentamento Janaína (Cédula da terra), Assentamento Fazenda Nova (Cédula da terra), Assentamento Lagoa do Rancho (Crédito fundiário e combate à pobreza rural), Assentamento Abelha Rainha (Crédito

fundiário e combate à pobreza rural). No que concerne aos povoados²⁰, estes existem desde a emancipação política da cidade e somam um total de seis, dispostos a alguns quilômetros da sede administrativa do município (IBGE,2010).

Ainda segundo o IBGE (2010), a área urbana era composta por 4.084 pessoas, e a área rural, por 6.287 pessoas. Notamos, portanto, que a população residente em áreas camponesas é superior à urbana, o que destoa da perspectiva nacional, que tem forte tendência à urbanização do país; segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2015),

A maior parte da população brasileira, 84,72%, vive em áreas urbanas. Já 15,28% dos brasileiros vivem em áreas rurais. A Grande Região com maior percentual de população urbana é o Sudeste, com 93,14% das pessoas vivendo em áreas urbanas. A Região Nordeste é a que conta com o maior percentual de habitantes vivendo em áreas rurais, 26,88% (IBGE, 2022).

É possível notar que, enquanto a média nacional corresponde a 84,72% da população vivendo em áreas urbanas, a taxa de urbanização municipal atingiu 39,38%, com a taxa de 60,62% de residentes em áreas rurais, superando a taxa da Região Nordeste, da qual o município faz parte. Além disso, o município possui predominância em eventos rurais (agricultura, comércio, cultura, economia, entre outros), muitos ligados à própria historicidade familiar e cultural; como citado no Plano Municipal de educação (2015 a 2025), o município é

Constituído por uma população miscigenada, formada a partir de descendentes de indígenas, negros e brancos. Em todas as localidades do município, há manifestações de expressão religiosa e/ou culturais, como os festejos religiosos, a cavalgada, vaquejada, além da prática de esportes (SEBASTIÃO LARANJEIRAS, 2015, p. 14).

²⁰ Povoado de Lagoa do Boqueirão, distante 15 km da sede, com uma média de 854 habitantes; povoado de Capoeiras, distante 13 km da sede, com uma média de 337 habitantes; povoado de Campos, distante 7 km da sede, com uma média de 323 habitantes; Povoado de Lagoinhas, distante 21 km da sede, com uma média de 76 habitantes; povoado de Fazenda Nova, distante 14 km da sede; povoado de Fazenda Sambaíba, distante 23 km da sede. Inclusive os *locus* de nossa pesquisa situam-se no Povoado de Lagoa do Boqueirão, contudo, mais adiante, aprofundar-nos-emos nessa contextualização (IBGE, 2010).

Com relação à economia de Sebastião Laranjeiras, segundo Wikipédia (2021), esta é gerada a partir da agricultura (algodão, feijão, mandioca, cana-de-açúcar, sorgo, milho, hortaliças) e da pecuária (bovinos, equinos, oviários, suínos, entre outros). A partir de 2011, foi iniciada a produção de blocos na cidade, e, assim, firmou-se a indústria de cerâmica. É importante ressaltar que a economia também é impulsionada pelos funcionários públicos e aposentados, além dos trabalhadores informais que atuam no comércio local.

Entre as dificuldades encontradas pelos moradores, destacamos as questões que envolvem a saúde, pois, no município, havia, segundo o IBGE, sete (7) unidades básicas de saúde (SUS) até 2009, contudo são basicamente para primeiros socorros, o que imputa aos moradores a responsabilidade de terem que procurar ajuda especializada em outros municípios, como no caso da Policlínica Regional (SUS), situada na cidade de Guanambi, distante cem (100) quilômetros de Sebastião Laranjeiras.

3.1. A Lagoa do Boqueirão e a sua relação com a pesquisa

O povoado da Lagoa do Boqueirão está localizado a 15km da sede administrativa do município, possui, em média, 854 habitantes, e a renda econômica, basicamente, provém da agricultura e pecuária (IBGE).

É nesse povoado que se localiza a escola que foi palco deste estudo. Com o passar dos anos, o cenário nesse povoado tem sofrido relevantes mudanças, como pontua uma moradora, que vamos identificar como moradora X.

O nome se deu por conta de uma Lagoa que abrange toda a comunidade (Seca hoje por falta de chuvas). Mesmo com a chuva deste ano, não foi possível ficar água armazenada pelo acúmulo de areia hoje dentro da área da lagoa. As famílias da comunidade, em sua maioria, sobrevivem do “bolsa família”, sendo às vezes esta a única renda que existe em casa. Grande maioria dos pais de família, por não ter uma oportunidade de trabalho, viajam para colheitas de laranjas e cana-de-açúcar em outras cidades/estados. Na comunidade, existem alguns proprietários de queijeiras, que oferecem algumas vagas de trabalho. São 03 unidades na comunidade, e conseguem empregar uma média de 06 pais de família. Além do serviço dentro das queijeiras, alguns proprietários de gados vendem o seu leite para estas pessoas e, com isto também, conseguem gerar mais rendas para a comunidade. A comunidade conta com atendimento em um Posto de Saúde que recebe a equipe

médica uma vez na semana, conta também com uma quadra onde a comunidade utiliza como espaço de lazer aos finais de semana, além de uma escola (MORADORA X, 2022).

Pela fala da moradora, percebemos que as áreas rurais sofreram e vêm sofrendo grandes transformações, muitas vezes, por consequência das políticas de modernização capitalista do agronegócio, que alavancam a economia dos grandes e médios produtores rurais em detrimento da classe trabalhadora da pequena propriedade (CARANO; ABRAMOVAY, 1998); fato que, embora a população rural em Sebastião Laranjeiras seja ainda maior que a da cidade, endossa a migração de famílias para outras regiões, e, assim, diminui-se o quantitativo de pessoas no campo.

Partindo desse pressuposto, não há como não lembrar de uma das mais graves consequências dessas migrações da população do campo, que é a nucleação das escolas, a qual é posta com a desculpa de que o número de alunos nos povoados e comunidades camponesas tem diminuído, e, com isso, gera-se a necessidade de fechar as escolas, principalmente, as classes multisseriadas. É comum usar como argumento político-pedagógico que o processo educativo nas classes unisseriadas é de melhor qualidade e que, em termos de infraestrutura, a nucleação também é positiva, dada a histórica precariedade das escolas multisseriadas (GONÇALVES, 2010).

Em todos os argumentos usados para qualificar o processo de nucleação, fica evidente que a ação é de cunho neoliberal e só beneficia a classe dominante por meio do agronegócio, que é alargado com o esvaziamento dos camponeses de suas moradias. Nunca é demais lembrarmos que é na esteira dos interesses ligados ao agronegócio que o genocídio dos povos do campo não é levado em consideração, uma vez que tudo faz parte de interesses maiores que estão para além dos anseios, desejos e necessidades dos sujeitos do campo. Em síntese, trata-se de estratégias para alimentar a lógica do capital, o que deixa o camponês sempre na condição de subordinado. Essa subordinação nos remete à ideia de subalternidade e expropriação, que são admitidas como sendo resultado de uma suposta ineficácia de todas as ações que compõe o camponato, sendo a educação uma delas (FERNANDES, 2008).

Nesse sentido, a escola é uma importante ferramenta para formação e conscientização dos filhos dos camponeses quanto à valorização da terra e de sua permanência no campo de modo a fortalecer sua identidade socioeconômica,

socioambiental, sociocultural e socioeducativa e a identificação com os valores e as necessidades peculiares do campo, para que, assim, construa-se uma escola que seja do campo e para o campo (ARROYO, 1999; KOLLING; NÉRI; MOLINA, 1999). Com isso, não queremos dizer que os sujeitos do campo estão impedidos de sair do campo para outras realidades, mas antes, chamar a atenção para em quais condições, do ponto de vista de formação educacional, esses jovens permanecem em seus locais de vivências (campo) ou saem para a cidade. Como afirma Carneiro (2007, p. 85):

Os jovens oscilam entre o projeto de construir vidas mais individualizadas, o que se expressa no desejo de “melhorarem o padrão de vida”, de “serem algo na vida”, e o compromisso com a família, que se confunde também com o sentimento de pertencimento à localidade de origem, já que a família é o espaço privilegiado de sociabilidade nas chamadas “sociedades tradicionais.

Com a experiência que tenho como docente de escolas do campo, percebo que a saída do jovem pode impactar na vida de toda comunidade rural, pois os pais vão perdendo os filhos que os ajudam, não demora, acabam seguindo o caminho dos filhos mais velhos e saem de suas raízes, causando entre outras situações a diminuição de estudantes no campo.

Em Sebastião Laranjeiras, por exemplo, de 1990 até os dias atuais, foram fechadas e, conseqüentemente, nucleadas 4 escolas multisseriadas, as quais foram migradas para escolas maiores do campo, situadas em áreas consideradas urbanas. Tal fato, segundo informações dos representantes do município, ocorreu pelo alto índice de abandono das pessoas de suas comunidades rurais, levando consigo seus filhos, ou, ainda, pelo menor índice de natalidade nas comunidades rurais, que teve como efeito nas escolas o número reduzido de matrículas; então, tornou-se melhor para o aluno, na visão político-pedagógica, que este fosse encaminhado para escolas maiores, por meio do transporte escolar. Entretanto, é necessário lembrar que nessa perspectiva, para que a escola possa permanecer em atividade no local das vivências dos estudantes camponeses é necessário que toda a comunidade se vista de seus papéis, juntamente a instituição, e desenvolva principalmente, o sentimento de pertença e valorização do homem do campo. Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2008, p. 55) “a escola precisa ser vista como um espaço da comunidade e não como um ente externo, onde o povo

entra constrangido e nem imagina que pode interferir no que ali acontece e no seu próprio destino”.

Na sequência, ressalto dados relacionados com a educação do município, contudo, para não fugir do objeto desta pesquisa, antepoño mais as questões relacionadas à educação do campo.

3.2. A educação no município: pontos e contrapontos

A educação em Sebastião Laranjeiras é oferecida em sua totalidade por vias públicas, da Educação Infantil aos Anos finais do Ensino Fundamental, restando ao Estado a responsabilidade pela oferta gratuita do Ensino Médio. Todas as escolas situadas em áreas rurais são municipais, haja vista que são todas compostas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A sede administrativa do município possui uma (1) escola para Educação Infantil e uma (1) escola para os primeiros anos do Ensino Fundamental e uma (1) escola para os anos finais do Ensino Fundamental. Já o ensino médio é uma (1) escola do campo na cidade por possuir a maioria dos estudantes oriundos do campo.

A denominação de escola do campo na cidade ampara-se no decreto de instância federal, nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e estabelece que:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme é definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010).

Conforme os dados do Qedu²¹, o município possui vinte e cinco unidades escolares (25); destas, na sede, ficam quatro (4) escolas grandes, dezessete (17) escolas pequenas²² em áreas rurais e quatro (4) escolas grandes distantes da sede, mas em áreas

²¹ O Qedu é um portal desenvolvido pela Meritt e Fundação Lemann que visa permitir que a sociedade brasileira saiba e acompanhe como está a qualidade do aprendizado dos alunos nas escolas públicas e cidades brasileiras. É um portal aberto e gratuito, onde se encontram informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/sobre>.

²² No máximo, com duas salas em cada unidade de ensino.

consideradas urbanas, constituídas pela Lei Municipal 363/2016 de 15 de junho de 2016. Em 2020, a Educação básica no município possuía 1.859 estudantes matriculados, distribuídos nas modalidades explicitadas na tabela 5.

A princípio, é importante esclarecer a diferença entre escola do campo e no campo, visto que as duas situações são diferentes, porém, no que diz respeito à perspectiva do ensino, são semelhantes, pois o principal ponto é a oferta de uma educação de qualidade para os sujeitos do campo, seja posta no campo ou em áreas urbanas. Nesse sentido, “NO: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18).

Tabela 6. Número de estudantes matriculados na Educação básica em Sebastião Laranjeiras/BA no ano de 2020.

	Distribuição							Total geral
	Rede Municipal						Rede Estadual	
	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	
	Creche	Pré-escola	Total	Fase Inicial	Fase Final	Total		
Do campo	28	86	114	200	333	533	304	951
No campo	1	75	76	180	0	180		256
Urbana	69	102	171	236	245	481		652
Total	98	263	361	616	578	1194	304	1859

Fonte: elaborada pela autora com base em dados do Qedu (2021).

Dito isso, podemos perceber pelos dados da tabela 5 que o quantitativo de matrículas de estudantes campesinos é superior aos estudantes urbanos, pois estes representam 64,92% do total de estudantes de todo o município. Enquanto somam mil duzentos e sete (1207) discentes, a sede administrativa do município, a cidade propriamente dita, entra com um quantitativo abaixo, atingindo seiscentos e cinquenta e dois (652) matriculados. Isso se explica devido ao fato de o território possuir grande número de povoados, assentados e comunidades rurais. Entretanto, notamos também

que as matrículas em escolas do campo são maiores que as matrículas em escolas no campo, fato que se dá, segundo informações da secretaria de educação, em decorrência das nucleações ocorridas no território, onde foram fechadas algumas escolas pequenas, o que fez os estudantes migrarem para escolas maiores. Além disso, dá-se também pelo fato de as escolas situadas em áreas rurais oferecerem o ensino até a conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental, a dita educação no meio rural²³, que ainda é presente nesse município, assim como em tantos outros; e isso torna necessária a mudança para escolas que oferecem os anos finais do ensino fundamental; no caso de Sebastião Laranjeiras, existem as escolas maiores localizadas nos distritos e nos perímetros considerados urbanos espalhados nas comunidades maiores em população.

Sobre essa problemática citada, Arroyo (2004) diz que a educação no meio rural ficou estagnada e se resume ao ensino mais primário; dessa forma, é preciso que as políticas públicas assistam aos sujeitos do campo na sua qualidade de direito e assegure a educação de qualidade, respeitando sua paridade legal e reconhecimento de sua cultura. Ainda sobre isso,

A lição a aprender é que somente a colocação da educação dos povos do campo no terreno dos direitos poderá significar uma garantia de um trato público. Poderá reafirmar a autonomia da educação em relação a qualquer troca política e a lógica da mercadoria. Afirmar a igualdade dos direitos humanos independente de toda diversidade, inclusive territorial. O lugar onde se vive não pode condicionar direitos. (ARROYO, 2004, p. 101)

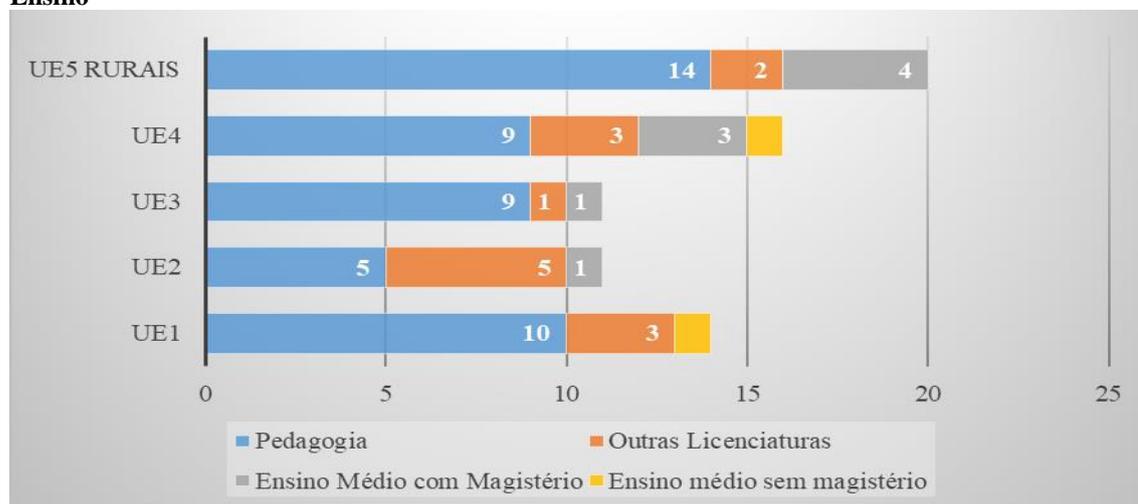
É importante ressaltar que, de acordo com a tabela 5, as escolas no campo, receberam em 2020 cento e oitenta (180) matrículas, e, no município, elas são todas multisseriadas, indicação de que temos nesse território cento e oitenta sujeitos do campo nesse formato de classe, que, inclusive, é objeto de nossa pesquisa.

De acordo com pesquisa realizada na secretaria de educação, o município possui 72 docentes que atuam nas escolas do e no campo, e sabemos que a formação desses profissionais é determinante no processo de ensino e aprendizagem.

²³ Historicamente, o conceito da educação no meio rural sempre esteve vinculado a um modelo de educação atrasada, com grande falta de recursos e de baixa qualidade. Essa problemática perdurou por muito tempo no Brasil, sendo que tais elementos instituem o paradigma da Educação do Campo.

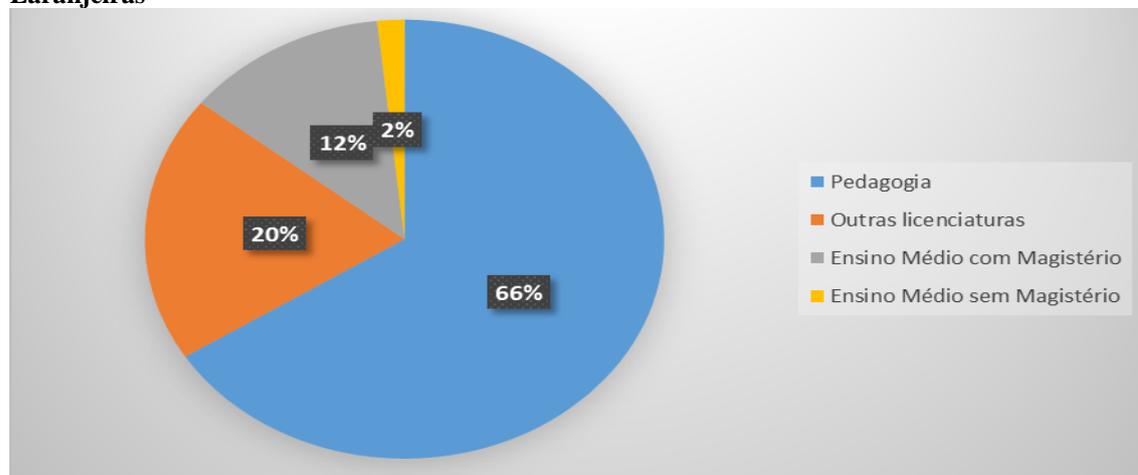
Historicamente, no Brasil, a formação do professor é norteadada pelo pensamento tecnicista, que ganhou força em decorrência da Lei 5692/71, que determinou Diretrizes e Bases para o Ensino Fundamental e Médio. Essa racionalidade técnica de formação ampara-se na perspectiva de que o ensino é imutável e, portanto, os estudantes também o são, e isso imputa à escola orientá-los segundo essa determinação histórica. Nesse sentido, põem-se em prática os mecanismos tradicionais como modelos eficientes, e, desse modo, transfere-se para o aluno toda a responsabilidade pelo seu aprendizado (PIMENTA; LIMA, 2004). No gráfico 1 e gráfico 2 percebemos as especificações da formação inicial dos docentes do e no campo de Sebastião Laranjeiras.

Gráfico 1. Formação dos professores do e no campo de Sebastião Laranjeiras/BA por Unidade de Ensino



Fonte: elaborado pela autora com base nas informações da Secretaria de Educação e Secretaria das Escolas, 2022.

Gráfico 2. Porcentagem correspondente à formação de professores DO e NO campo de Sebastião Laranjeiras

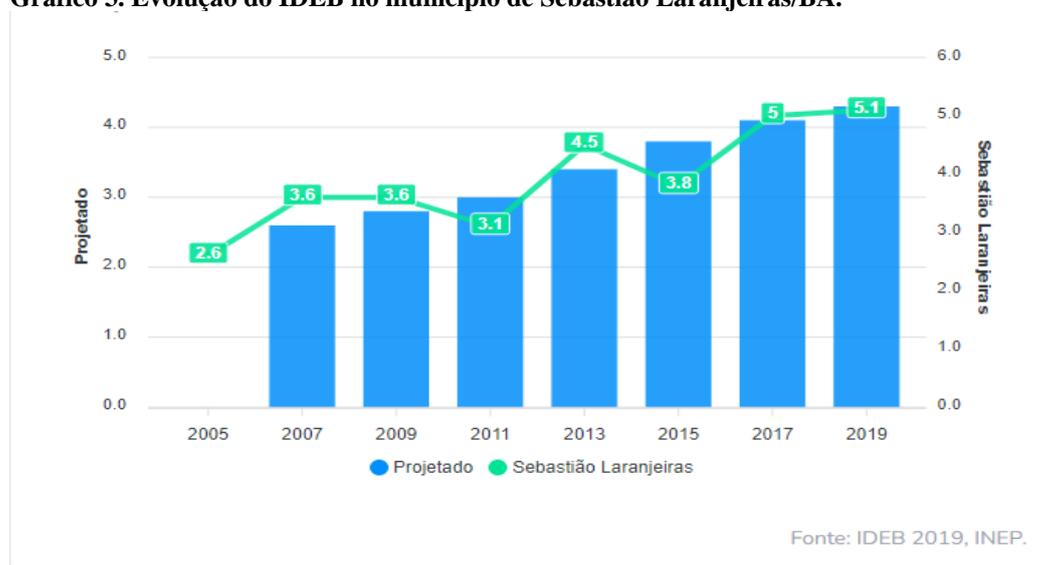


Fonte: elaborado pela autora com base nas informações da Secretaria de Educação e Secretaria das Escolas, 2022.

No geral, os dados mostram que, dos 72 docentes, 84,7%, cursaram graduação; 12%, Ensino Médio com Magistério; 2%, Ensino Médio sem Magistério; 66% são graduados em Pedagogia, e 20% possuem outras licenciaturas. Notamos assim que a maioria dos docentes possuem formação em ensino superior, o que é um dado muito positivo, e isso só foi possível porque, em 2000, a prefeitura de Sebastião Laranjeiras, em parceria com a UNEB, ofertou o curso de Pedagogia, licenciatura plena, para 59 docentes efetivos.

Em 2005, o município começou a participar do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, que mede o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)²⁴, e, como consta no quadro 3, é possível afirmar que, de certo modo, esses dados indicam que a qualidade da educação do município vem avançando gradualmente.

Gráfico 3. Evolução do IDEB no município de Sebastião Laranjeiras/BA.



Fonte: <https://novo.qedu.org.br/municipio/2930006-sebastiao-laranjeiras/ideb>

²⁴ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. O Ideb é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>.

Os dados mostram que, em 2005, o município esteve com 2,6 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; em 2007, subiu para 3,6; em 2009, permaneceu com o índice de 3,6; em 2011, caiu para 3,1; em 2013, elevou para 4,5; em 2015, desceu para 3,8; em 2017, subiu para 5,0 e, em 2019, para 5,1, o que consideramos positivo, visto que a meta para esse ano seria de 5,0, superando, assim, a expectativa posta.

A seguir, veremos os dados do IDEB em relação às escolas do campo localizadas em áreas urbanas, pois as escolas do campo localizadas em áreas rurais, compostas por classes multisseriadas não entram na avaliação para cálculo do índice de Desenvolvimento da Educação Básica por não conterem 20 alunos de 5º ano, ou de 9º ano, que era o número estabelecido pelo MEC como o ideal para participar da avaliação, como consta na cartilha de instrução para aplicação dessa:

[...] avaliação censitária envolvendo os alunos de 5º ano/4ª série e 9º ano/8ª série do ensino fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nos anos avaliados (INEP, 2015, p. 6).

Diante do exposto, fica evidente a invisibilidade dos sujeitos do campo que estudam nas classes multisseriadas, que, de antemão, esbarram no obstáculo do número suficiente de alunos para que tenham o direito igual aos demais estudantes de que seja verificada também a qualidade do ensino ofertado nas classes multisseriadas, que, sabemos, são compostas por variadas idades e séries; e essas, via de regra, possuem números inferiores a 20 alunos em cada série dentro de uma mesma turma.

Em 2021, por meio da Portaria nº 250, de 5 de julho de 2021, o MEC fez algumas alterações nas regras para a avaliação; uma delas é justamente no número mínimo de alunos para a realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que, de 20, passa para 10 alunos em cada turma de 5º e 9º anos.

Art. 5º Considera-se como população alvo do Saeb 2021: I - todas as escolas públicas localizadas em zonas urbanas e rurais que possuam 10 (dez) ou mais estudantes matriculados no 5º ano e no 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª e 4ª séries do Ensino Médio (tradicional e integrado) (BRASIL, 2021).

Notamos como ponto positivo a mudança no mínimo permitido de números de alunos para aferição da qualidade da educação, entretanto a seleção ainda ocorre deixando outros tantos sem reconhecimento e paridade de direito. Por que não a realizar com todos os alunos dos específicos segmentos presentes na escola? Limitando-se o público atendido, limita-se a paridade de direitos, o que contribui com a invisibilidade, sobretudo, das turmas propensas a não atingirem o quantitativo exigido, as multisséries.

Nesse sentido, pontuamos apenas um lado desse modelo de avaliação que é a exclusão do direito de todos à submissão ao Saeb, mas existem severas discussões pelo fato de que é uma avaliação externa neoliberal e que não contribui para a melhoria das práticas pedagógicas nem valoriza o contexto sociocultural dos estudantes (BORGES, 2021).

É possível perceber que essa separação à luz da ideologia neoliberal é presente nas concepções do Marxismo na Educação posta em Saviani (2011, 2020) e Duarte (2019), que trazem a pauta da finalidade da educação e o aporte teórico metodológico e pedagógico de fomento à aprendizagem dos estudantes, respeitadas as peculiaridades de cada um; em contrapartida a isso, está o Saeb, que produz as avaliações iguais para todos os estudantes, independentemente de seu contexto sociocultural.

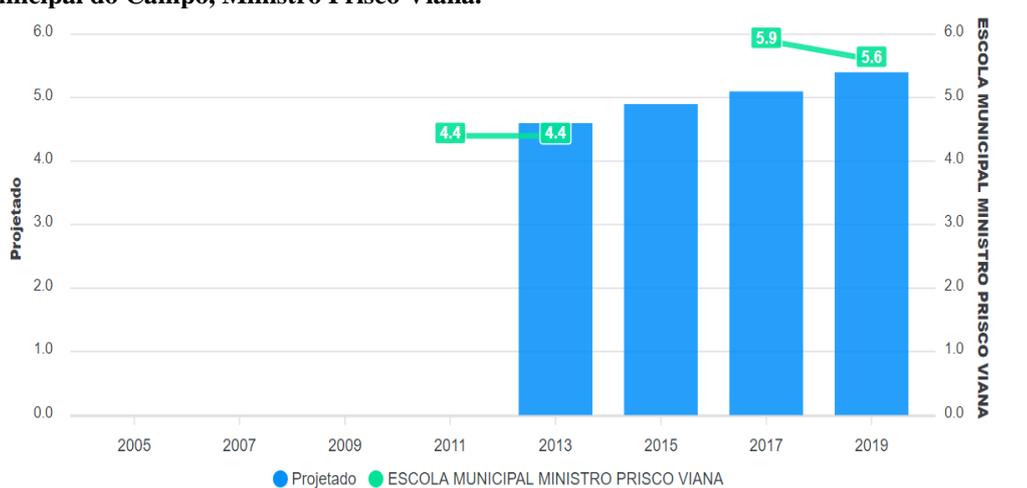
Dito isso, observamos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica por escolas do campo, situadas em áreas urbanas de Sebastião Laranjeiras/BA, dispostas nos gráficos 4.0, 4.1; 5.0, 5.1; 6.0, 6.1 e 7.0, 871. Por se tratar de dados públicos, usaremos os nomes verdadeiros das Unidades de Ensino.

Gráfico 4.0. Desenvolvimento do IDEB nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal do Campo, Ministro Prisco Viana.



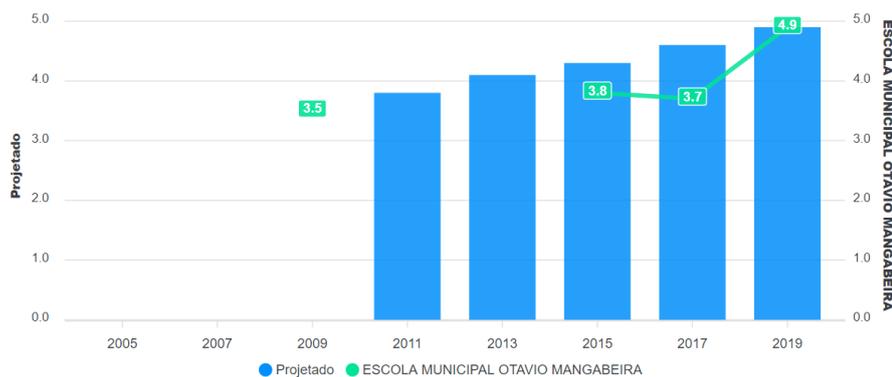
Fonte: <https://novo.qedu.org.br/escola/29254132-escola-municipal-ministro-prisco-viana/ideb>.

Gráfico 4.1. Desenvolvimento do IDEB nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal do Campo, Ministro Prisco Viana.



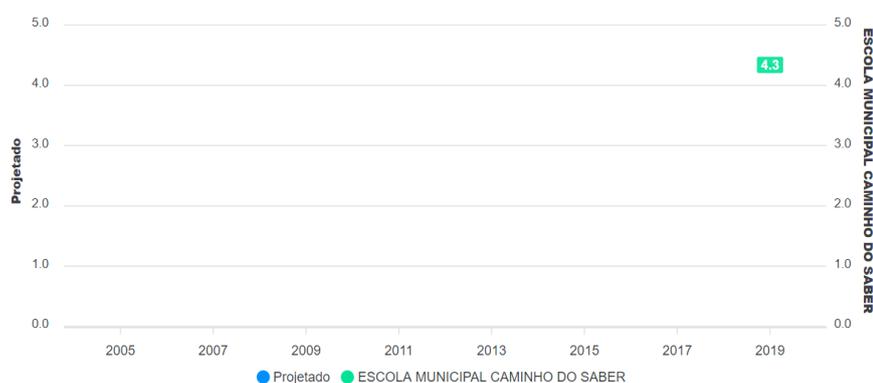
Fonte: <https://novo.qedu.org.br/escola/29254132-escola-municipal-ministro-prisco-viana/ideb>.

Gráfico 5.0. Desenvolvimento do IDEB nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal do Campo, Otávio Mangabeira/Caminho do Saber.



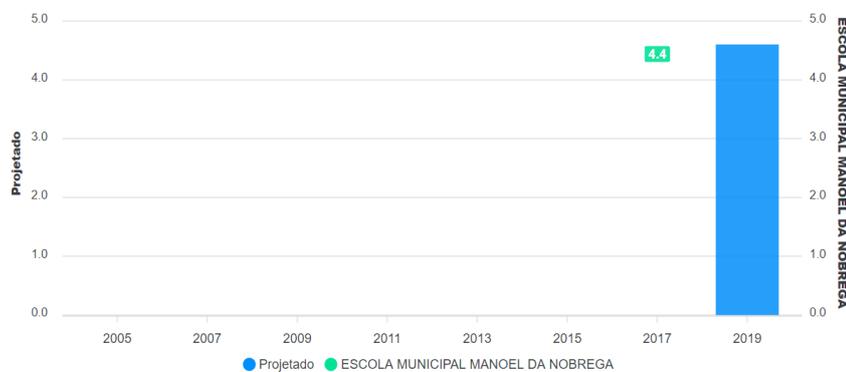
Fonte: <https://novo.qedu.org.br/escola/29254230-escola-municipal-otavio-mangabeira/ideb>.

Gráfico 5.1. Desenvolvimento do IDEB nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal do Campo, Otávio Mangabeira/Caminho do Saber.



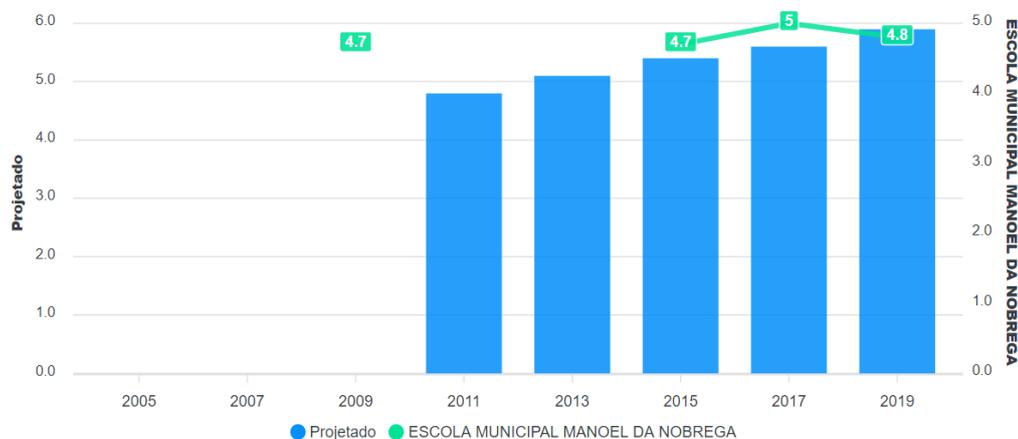
Fonte: <https://novo.qedu.org.br/escola/29449251-escola-municipal-caminho-do-saber/ideb>.

Gráfico 6.0. Desenvolvimento do IDEB nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal do Campo, Manoel da Nóbrega.



Fonte: <https://novo.qedu.org.br/escola/29254108-escola-municipal-manoel-da-nobrega/ideb>.

Gráfico 6.1. Desenvolvimento do IDEB nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal do Campo, Manoel da Nóbrega.



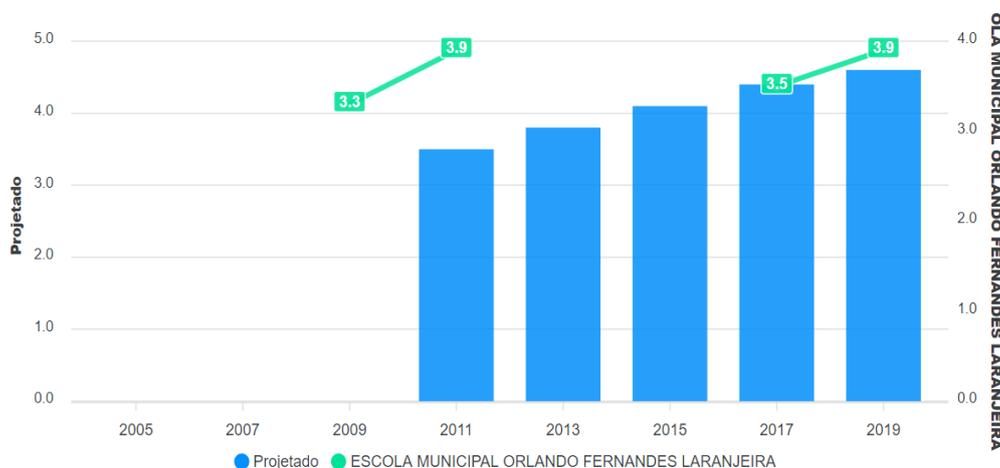
Fonte: <https://novo.qedu.org.br/escola/29254108-escola-municipal-manoel-da-nobrega/ideb>.

Gráfico 7.0. Desenvolvimento do IDEB nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal do Campo, Orlando Fernandes Laranjeira.



Fonte: <https://novo.qedu.org.br/escola/29431697-escola-municipal-orlando-fernandes-laranjeira/ideb>.

Gráfico 7.1. Desenvolvimento do IDEB nos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal do Campo, Orlando Fernandes Laranjeira.



Fonte: IDEB 2019, INEP.

Fonte: <https://novo.qedu.org.br/escola/29431697-escola-municipal-orlando-fernandes-laranjeira/ideb>.

De acordo com o exposto, podemos afirmar, com base no índice projetado como ideal pelo Saeb para as Unidades escolares do campo de Sebastião Laranjeiras, que 50% delas têm conseguido evoluir. É bom salientar que a média projetada é de acordo com médias dos anos anteriores, por isso pode variar de uma escola para outra. Vejamos, por exemplo, o índice projetado para o último IDEB, realizado em 2019. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o índice projetado para a Escola Prisco Viana era de 5.6, e o índice alcançado foi 6.1. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o índice projetado era de 5.4, e a escola superou, chegando a 5.6. Para a Escola Otávio Mangabeira/Caminho do Saber, o índice projetado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental era de 4.9, e a escola alcançou a média projetada, 4.9. Já para os Anos Finais do Ensino Fundamental, a unidade escolar não teve índice projetado porque 2019 foi o primeiro ano em que a escola pôde participar, pois, nos anos anteriores, segundo dados do censo (2005 a 2017), o 9º ano não tinha número suficiente para a realização do Saeb, assim, a escola conseguiu índice de 4.3; por isso não foi possível constatar evolução ou queda no índice. A Escola Manoel da Nóbrega, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo dados do Censo (2005 a 2017), também não tinha número suficiente de estudantes matriculados no 5º ano; desse modo, a média alcançada foi em 2019, quando alcançou 4.4, sem possibilidade para comparação com anos anteriores. Já nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a meta projetada para a escola era de 5.9, e a escola conseguiu 4.8. A Escola Orlando Fernando

Laranjeira, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segundo dados do censo (2005 a 2017), não tinha número suficiente para a realização do Saeb e, por essa razão, realizou sua primeira participação em 2019, quando adquiriu o índice 5.4; não foi possível estabelecer parâmetros. No tocante aos Anos Finais do Ensino Fundamental, a meta projetada era de 4.6, e adquiriu 3.9.

Em relação ao exposto, é possível argumentar, com base em Lopes (2018, p. 26-27), que a Educação está para além de “ensinar conhecimentos, transmitir conteúdos e produzir resultados em exames”, visto que a educação precisa alinhar-se à identidade e diversidade dos estudantes, em contrapartida à ideologia da formação “universal” dos sujeitos. Nesse sentido, para a educação alinhar-se à identidade sociocultural dos estudantes, o projeto político pedagógico é uma ferramenta potente, dado o fato de sua formulação ser coletiva e democrática, que abarca todas as ações da escola, inclusive avaliação.

Para pensar o Projeto Político Pedagógico no contexto desta pesquisa, veremos a seguir o que rezam os PPP's das escolas do/no campo de Sebastião Laranjeiras.

3.3. Projeto Político Pedagógico (PPP): um caminho para a autonomia e reconhecimento das escolas do/no campo em Sebastião das Laranjeiras/BA

Neste item do trabalho, tivemos como objetivo analisar as ações e propostas nos PPP's que contribuem para a valorização do homem do campo e a afirmação da sua identidade campesina. Cabe destacar que o município em questão possui 18 escolas do/no campo, sendo que 14 delas estão localizadas no meio rural (com um PPP para todas elas) e 4 no meio urbano (também com um PPP para cada escola).

Em termos de resultados, verificou-se que os PPP's apresentam direcionamentos que reconhecem e valorizam o homem campesino como sujeitos socioculturais, que possuem culturas e costumes próprios e almejam uma educação que satisfaça seus desejos, anseios e necessidades. Todavia, percebe-se que essas ações ocorrem apenas de forma sazonal, ou seja, acontecem em datas comemorativas pontuais, ao passo que, continuamente, faz-se uso de livros didáticos, seguindo os conteúdos programados e sem adaptações para os contextos das vivências socioculturais dos estudantes.

Nesse sentido, para compreender a educação em contextos camponeses, é importante debruçar-se sobre análises acerca de sua constituição, enquanto mediadora na formação dos sujeitos do campo. O contexto da classe trabalhadora rural é composto por espaços de vivências, “é o espaço de vida do camponês... É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de cultura camponesa constrói sua existência” (FERNANDES, 2012, p. 744). Assim, o campo oferece mais que produções advindas da agricultura, agropecuária etc., é, acima de tudo, espaço de produção sociocultural.

Partindo desse pressuposto e levando em consideração que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/96, que estabelece o ensino pautado na observância e aplicação efetiva do respeito à diversidade dos povos do campo (LDB, 1996, art. 28), a fim de lhes permitir viver a fase escolar de forma a produzir conhecimento a partir de suas vivências, pode-se dizer também que os próprios contextos dos sujeitos do campo são as ferramentas que auxiliam e conduzem ao processo de ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva, buscamos refletir sobre a importância do PPP das escolas do/no campo, de Sebastião Laranjeiras/Bahia, na construção identitária de estudantes camponeses e partir da seguinte questão: de que forma os PPP's têm priorizado um ensino com vistas à valorização e ao reconhecimento dos aspectos socioculturais dos povos camponeses?

A escola, sob a égide capitalista, vem transformando-se em uma instituição genérica, engessada dentro das várias reformas educacionais com planos e metas. Nos dizeres de Freitas (2019, p. 1099), “a padronização e o controle atingem todas as categorias do processo didático”, tantas vezes, importadas de órgãos internacionais que consolidam a desigualdade educacional e, assim, sublimam a exclusão e o preconceito. No campo de ação da escola, o PPP ainda pode ser concebido como o espaço flexível que consolida a desigualdade educacional e, com isso, favorece a exclusão e o preconceito. No campo de ação da escola, o PPP ainda pode ser concebido como o espaço flexível que permite à instituição escolar manter determinadas características e autonomia.

Pensar a educação do campo dentro da dimensão sociocultural é fortalecer a identidade do homem do campo, é dissipar as relações sociais desiguais, é empoderar sua autonomia e desarticular as manobras capitalistas dominantes. Nesse sentido, a

construção do Projeto Político-Pedagógico da escola que fomente o reconhecimento sociocultural dos camponeses é fundamental. Para tanto, Veiga (1998, p. 11-35) afirma que “os docentes precisam ter clareza sobre as finalidades da escola”. Esta, por sua vez, precisa se questionar e indagar como é perseguida sua finalidade cultural, política e social dos sujeitos.

“É necessário decidir, coletivamente, o que se quer reforçar dentro da escola e como detalhar as finalidades para se atingir a almejada cidadania” e reconhecimento (VEIGA, 1998, p. 11-35). Portanto, o PPP é uma importante ferramenta de diálogo e autonomia para as escolas, pois promove a interação entre toda a comunidade escolar, ao passo que, democraticamente, desenvolve o processo de ensino-aprendizagem e, dessa forma, atinge a necessidade sociocultural e política dos alunos.

Sob esse viés, a escola pode apoderar-se da pluralidade cultural, respeitando-a e, sobretudo, valorizando-a, reconhecendo as variadas facetas socioculturais que fazem parte do todo e culminam na formação da identidade escolar. Assim, o Projeto Político-Pedagógico, segundo Veiga (1998), é o documento que fornece à escola meios para agir conforme a necessidade dos estudantes, bem como assegura autonomia para as decisões coletivas e democráticas.

3.3.1. PPP em análise: caminhos percorridos

A cientificidade de uma pesquisa passa pelo uso de procedimentos e instrumentos idôneos capazes de validá-la. Por essa razão, buscamos como caminho a metodologia qualitativa, usando como procedimento metodológico a pesquisa documental. A fonte para a coleta dos dados foram os Projetos Político-Pedagógicos das escolas do/no campo do município de Sebastião das Laranjeiras/BA. Para Denzin; Lincoln (2006), a abordagem qualitativa envolve movimentos que se coadunam na interpretação do mundo, o que significa a exploração de situações naturais, buscando compreender os acontecimentos do ponto de vista dos significados a eles atribuídos. Já a pesquisa documental refere-se a “um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador”, além de ser um instrumento potente para análise de fenômenos sociais (CELLARD, 2008, p. 295). Por fim, cabe destacar que a pesquisa documental é realizada a partir de documentos, contemporâneos ou antigos, de

procedência autêntica, podendo ser de fontes escritas ou não. Tais documentos são constituídos de informações que servem de base para desvelar questões levantadas de acordo com o interesse do pesquisador (FIGUEIREDO, 2007).

O município de Sebastião Laranjeiras/BA conta com dezoito escolas campesinas, sendo que quatro delas estão inseridas em áreas urbanas e quatorze em áreas rurais; somam-se 18 escolas, que contam com setenta e um (71) docentes envolvidos na educação dos sujeitos. Verificamos que as unidades das áreas urbanas possuem PPP's individuais, bem como equipes diretivas (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico) em cada uma delas. Já as escolas situadas nas áreas rurais possuem PPP único e uma equipe diretiva para todas as unidades.

É importante destacar que a construção do Projeto Político Pedagógico das escolas deste município é realizada em parceria com a comunidade escolar, bem como as representatividades de conselho escolar. Segundo informações extraídas da secretaria de educação, as escolas se reúnem em assembleia geral, pontua questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem, que devem constar no PPP, como por exemplo: finalidades, objetivos, ações a serem realizadas, quadro organizacional administrativo e pedagógico, tempo escolar, etc. A partir disso, em reuniões menores, com o coletivo da unidade de ensino e conselho escolar, efetivamente, reflete as questões postas e discutidas em assembleia e constrói ou reformula o documento. Podemos afirmar que é uma construção e ou reformulação democrática e participativa. Os sujeitos que compõe a assembleia são os moradores de cada comunidade rural em que a escola está inserida: pais, pessoas da sociedade civil, presidente de associação, alunos, entre outros que desejar; é um momento aberto à população. A comunidade escolar é composta pela equipe diretiva, equipe de apoio, docentes, alunos e coordenação pedagógica; já o conselho escolar é composto por representatividade de pais, alunos, docentes e sociedade civil.

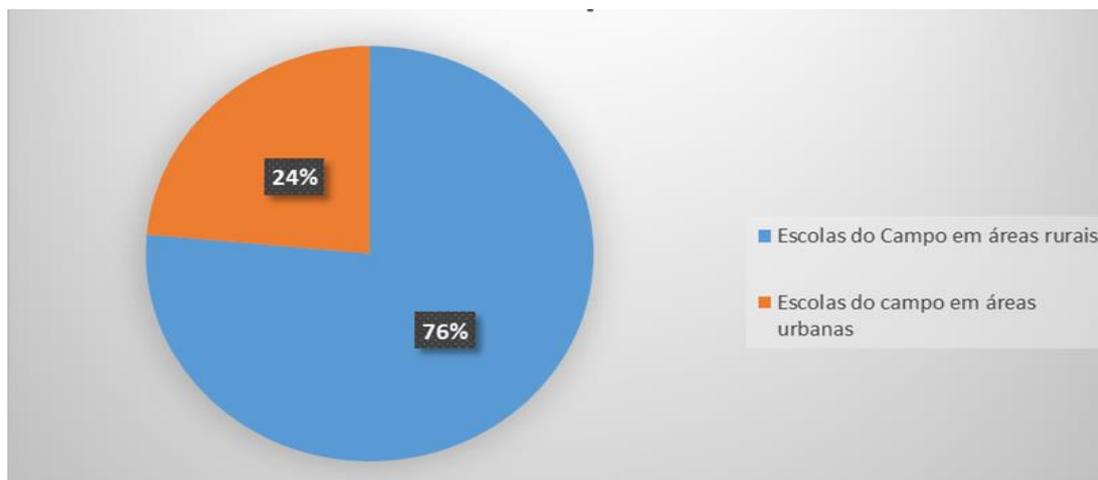
De posse dessas informações, foi feita a leitura e análise de todos os PPP's das escolas municipais que atendiam, em sua maioria, alunos campesinos. Dentro da análise documental, optamos também por verificar a familiaridade dos documentos com a educação campesina, buscando termos como campo, campesino e rural.

3.3.2. O PPP como caminho para a autonomia e reconhecimento das escolas do/no campo em Sebastião das Laranjeiras/BA: Avanços e Desafios

É importante destacar que as leituras dos PPP's das escolas do/no campo de Sebastião Laranjeiras já levam nosso entendimento para duas realidades muito diferenciadas. Os documentos das Escolas do campo situadas em áreas urbanas são individualizados e tratam de questões relacionadas aos anos de escolaridade unificados, ou seja, as turmas são compostas por alunos que cursam a mesma série/ano, ao passo que as quatorze escolas do campo, situadas em áreas rurais, possuem apenas um PPP para todas as unidades de ensino, cujas turmas são multisseriadas. O comum entre as duas situações é que todas lidam diretamente com a formação de educandos do campo, contudo as propostas de currículo direcionadas a esse público é muito incipiente. Assim, partimos do pressuposto de que a escola do/no campo, independente de turmas multisseriadas ou não, precisa colocar-se como modelo contra hegemônico, que se afirma numa perspectiva educacional diferenciada, cujo principal objetivo não seja a reprodução do capital, mas, antes, o fortalecimento das especificidades socioculturais e ambientais do campo. Nesse sentido, o PPP precisa atender as necessidades, desejos e particularidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo (CALDART, 2002).

Nota-se que, das 18 (dezoito escolas) que atendem os sujeitos do/no campo, 24% encontram-se em áreas consideradas urbanas pelo IBGE e pela administração pública. Os estudantes dessas unidades de ensino são moradores do perímetro considerado urbano e também discentes que moram em comunidades rurais próximas.

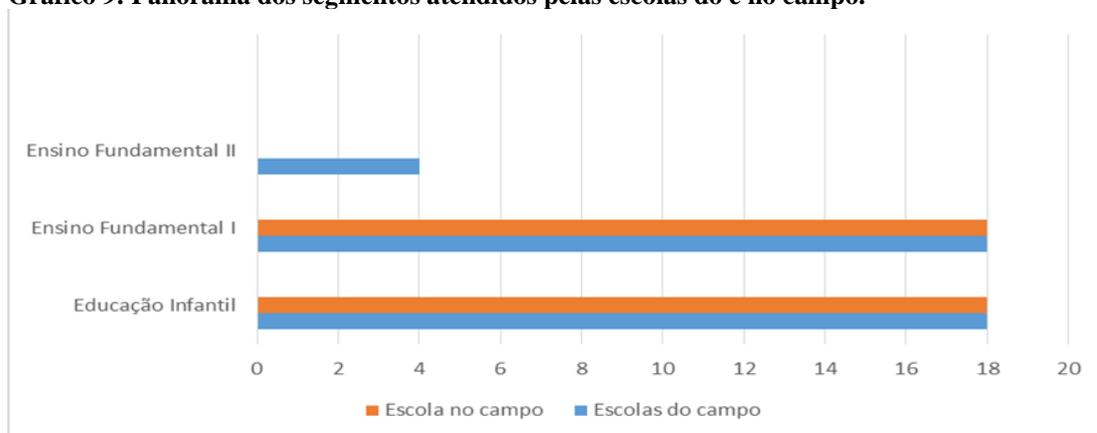
Gráfico 8: Porcentagem de escolas do campo em áreas rurais e escolas do campo em áreas urbanas.



Fonte: elaborado pela autora com base no Projeto Político Pedagógico das escolas do/no Campo de Sebastião Laranjeiras (2020).

Contudo, é importante destacar que, ainda que a escola esteja situada distante da sede, mas em área urbana, todos os alunos possuem laços com o campo. Isso porque suas vivências são com costumes, atividade econômica e de subsistência camponeses.

Gráfico 9: Panorama dos segmentos atendidos pelas escolas do e no campo.

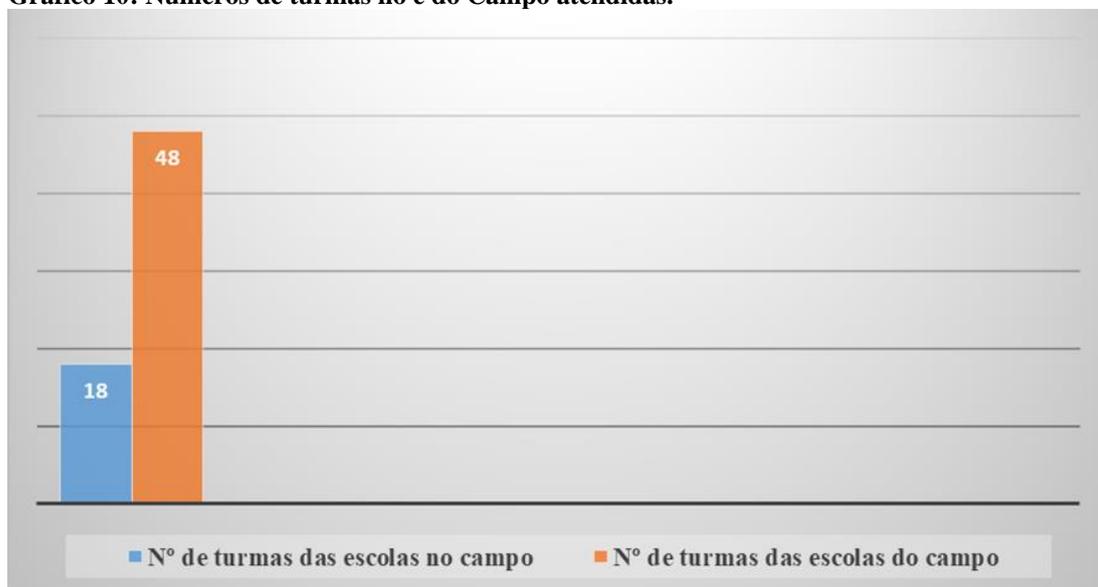


Fonte: elaborado pela autora com base no Projeto Político Pedagógico das escolas do/no Campo de Sebastião Laranjeiras (2020).

Percebe-se que todas as unidades das escolas situadas no campo atendem a alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, ao passo que apenas as escolas do campo situadas em áreas urbanas assistem os estudantes do Ensino Fundamental II. Esse evento ocorre porque as escolas situadas em áreas rurais são multisseriadas e há a necessidade de os alunos migrarem para as escolas maiores e mais próximas de suas residências, que são aquelas situadas distante da sede administrativa do município, mas

pertencentes a áreas urbanas. No gráfico 10, explicitamos turmas de alunos camponeses atendidas pelo município:

Gráfico 10: Números de turmas no e do Campo atendidas.



Fonte: elaborado pela autora com base no Projeto Político-Pedagógico das escolas do/no Campo de Sebastião Laranjeiras (2020).

Note-se que as 14 escolas situadas em áreas rurais possuem 18 turmas multisseriadas. São escolas que possuem uma sala de aula com alunos de todas as idades e séries, com exceção de uma escola que possui quatro salas de aulas, todas multisseriadas.

Assim, as 18 turmas de classes multisseriadas são geridas por um único documento, que, dentro de suas especificidades, busca atender a todas as unidades de ensino. Segundo o PPP dessas turmas, “a educação local conta com a participação da sociedade que se envolve, interagindo nas atividades comemorativas realizadas na mesma” (SEBASTIÃO LARANJEIRAS, 2020, p. 7). Notamos nesse caso que as vivências socioculturais dos estudantes são inseridas no contexto da sala de aula, em momentos específicos das datas comemorativas.

É importante destacar que “[...] pensar a escola do campo é não reduzir a questão aos limites da escola, mas considerar os diversos espaços e formas de educação” (PIRES, 2012, p. 109). Nessa perspectiva, o maior desafio dessas escolas do campo é promover possibilidades de articular a produção do conhecimento em concomitância com a realidade dos estudantes, estabelecendo relações entre suas vivências, culturas e saberes necessários em cada ciclo de vida.

Em relação aos 4 (quatro) PPP's das escolas do campo, situadas em áreas urbanas, no item que diz respeito à contextualização da fundamentação teórica, encontramos argumentos que lembram, ainda que sucintamente, a valorização das vivências socioculturais dos estudantes e autonomia da escola, como consta nos trechos a seguir. Para entendermos melhor, chamaremos PPP 1, PPP 2, PPP 3 e PPP 4, que correspondem aos quatro PPP's das escolas do campo em áreas urbanas. O PPP 1 traz em seu bojo que

O projeto político-pedagógico é a expressão da cultura da escola com sua (re) criação e desenvolvimento, pois expressa a cultura da escola, impregnada de crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que participaram da sua elaboração. Assim, o projeto orienta a prática de produzir uma realidade (SEBASTIÃO LARANJEIRAS, 2020, p. 9).

Já o PPP 2 enfatiza que a exigência da construção do Projeto Político-Pedagógico

[...] não se trata apenas de assegurar o cumprimento da legislação vigente, mas, sobretudo, de garantir um momento privilegiado de construção, organização, decisão e autonomia da escola. Por isso, é importante evitar que essa exigência se reduza a mais uma atividade burocrática e formal a ser cumprida (SEBASTIÃO LARANJEIRAS, 2020).

Por sua vez, o PPP 3 diz que o principal objetivo de sua construção é

Promover uma educação pautada no desenvolvimento integral do indivíduo, formando cidadãos críticos, reflexivos e capazes de transformar a realidade na qual estão inseridas, além de proporcionar momentos de interação entre a comunidade escolar e local, para, então, assim, a escola cumprir com a função que a ela compete (SEBASTIÃO LARANJEIRAS, 2020).

Não diferente, o PPP 4 (2020) faz tímida menção à inserção sociocultural dos sujeitos camponeses no documento que norteia toda a ação pedagógica, pontuando a formação integral dos estudantes em conformidade com a realidade local onde vivem.

Pontuado isso, é importante ressaltar que Veiga (2002) afirma que o PPP é o produto de um coletivo que define as finalidades e ações da escola, para que sejam atendidas as reais necessidades dos sujeitos. Assim, as escolas do/no campo devem se

apropriar do conhecimento reflexivo e dialogado com os pares sobre o que priorizar em seus currículos, bem como a maneira como o estudante será inserido nele.

Dispostas as informações sobre as unidades de ensino e o meio em que estão inseridas e para melhor assimilação e compreensão da proposta pedagógica inserida nos PPP's das escolas campesinas em questão, buscamos nos textos dos cinco documentos analisados termos referentes à educação no campo, a saber: campo, campesino/a e rural. No PPP comum às quatro escolas rurais, observamos a ocorrência do termo “campo” vinte e uma vezes, de campesino três vezes e de rural cinco vezes.

A ocorrência do termo “campo” surge ao longo do texto como forma de caracterização do contexto da escola e dos sujeitos nele inseridos, como é possível observar quando se descrevem os segmentos oferecidos: “As escolas do campo atendem alunos de educação infantil (pré-escola) e do ensino fundamental (1º ano ao 5º ano), no turno diurno” (SEBASTIÃO LARANJEIRAS, 2020, p. 14).

Já o termo rural surge quatro vezes, com o objetivo de demarcar o contexto histórico da escola situada no meio rural, bem como os problemas encontrados pela equipe de profissionais para trabalhar nessas localidades, e uma única vez nos objetivos, quais sejam: “Elaborar e executar projetos contextualizados com o modo de vida rural” (SEBASTIÃO LARANJEIRAS, 2020, p. 16). O termo campesino aparece no texto como sinônimo de homem do campo, dentro da missão e objetivo da escola.

Nos PPP's das escolas campesinas situadas no meio urbano²⁵, embora o público seja composto por sujeitos imersos na cultura do campo, os termos investigados não foram encontrados, no sentido de educação campesina; quando localizados, referiam-se aos componentes curriculares de Geografia e História específicos, nos temas comuns ao currículo da educação básica, mas não aparecem no corpo do texto do PPP.

A investigação dos PPP's conduziu-nos ao questionamento sobre de que forma esse documento tem priorizado o ensino com vistas à valorização e ao reconhecimento

²⁵ As escolas campesinas situadas no perímetro urbano, Caminho do Saber, Orlando Laranjeiras, Manoel da Nóbrega, Ministro Prisco Viana, distam, respectivamente, 9km, 12km, 30km e 32 km da sede do município e atendem prioritariamente sujeitos campesinos.

dos aspectos socioculturais e ambientais dos povos camponeses. Para tanto, detalhamos os seguintes aspectos para discussão: finalidades das escolas; propostas pedagógicas das escolas; o currículo que embasa as ações educativas e, por fim, o planejamento das ações.

3.3.3. Finalidades das Escolas no PPP

As finalidades da escola precisam ser definidas em coletivo, e os docentes devem ter clareza e domínio desse ponto (VEIGA, 2002), uma vez que a valorização dos sujeitos do campo, bem como as ações que garantam o reconhecimento identitário precisam estar inseridas nos PPP's.

As escolas do campo de Sebastião Laranjeiras (que se encontram em áreas urbanas) têm, em seus PPP's, finalidades comuns entre eles; destacamos as seguintes:

I – A formação integral do educando, procurando desenvolver as competências básicas de falar, escrever e interpretar. Estimular o desenvolvimento de capacidades científicas e tecnológicas para poder competir no mercado de trabalho e na formação de um cidadão crítico, criativo e que vivencie valores morais e éticos. II – Os Princípios de liberdade, solidariedade humana e respeito ao indivíduo, as diferenças e as individualidades de cada um contribuindo na formação de um cidadão consciente, organizado e participativo no processo de construção político – social e cultural da sociedade contemporânea (SEBASTIÃO LARANJEIRAS, 2020, p. 10).

Notamos que as escolas se preocupam com a formação integral dos sujeitos do campo, mas tratam a questão de forma genérica ao deixarem de fora de suas finalidades o reconhecimento e afirmação identitária dos camponeses. O trecho a seguir é representativo daquilo que consideramos como preocupações fundamentais quando falamos em escolas do campo. No que tange à compreensão teórica, escola do/no campo é:

aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social, econômico e igualitário desta população (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 53).

Nesse sentido, é certo que o reconhecimento e a autonomia dos trabalhadores começam a partir do momento em que a escola os enxerga como os protagonistas de suas ações. É notório que, historicamente, os sujeitos do campo sofreram e sofrem até hoje com a descrença acerca de seu potencial e com os rótulos de que a educação do campo é ineficiente e fraca, e, está fadada a isso em toda a sua existência; mito que deve ser quebrado pela resistência, pela formação adequada do professor e pela incansável luta dos movimentos sociais para a conquista de uma educação do campo de qualidade, pautada no respeito e reconhecimento de seus saberes, suas culturas e seu meio de produção da vida (CALDART, 2002).

É importante ressaltar que o desenvolvimento social ora posto, segue o conceito em Fernandes (2009), que salienta o desenvolvimento social como superação de várias limitações teóricas e ideológicas ao sugerir a dinamicidade das relações e correlações de forças e interesses entre as diferentes camadas sociais, podendo conduzir a situações em que os ganhos do progresso econômico, intelectual e social poderiam beneficiar apenas a uma pequena minoria, isto é, as camadas dominantes.

Os PPP's das escolas do campo, situadas no campo, traz em seu bojo as seguintes finalidades:

assegurar o sucesso da aprendizagem dos alunos e sua permanência na escola de forma prazerosa e de qualidade para todos; assegurar a realidade ao currículo escolar da escola do campo; buscar a integração comunidade e escola; valorizar a escola no meio campesino (PPP, 2020, p. 16).

De forma geral, tanto nas escolas situadas no campo quanto nas localizadas nas áreas urbanas, nota-se que suas finalidades necessitam de maiores entendimentos sobre o propósito das escolas do/no campo, para que, de fato, forneçam meios para a autonomia e reconhecimento identitário desses sujeitos. É preciso ultrapassar os muros da cultura hegemônica, que destaca os valores e os saberes do campo como ultrapassados, sem valor, e, por essa razão, o modelo de educação básica urbana acaba se fazendo tão presente nas escolas do/no campo, de forma, muitas vezes, imposta (ARROYO, 2004). Em suma, as finalidades da escola precisam fugir das influências urbanas e dialogar com as reais necessidades, interesses e desejos dos sujeitos campesinos, a fim de fortalecer sua cultura e modo de vida.

3.3.4. Missão das escolas no PPP

A educação do campo está para além do sentido apenas educacional, ela é também forma de resistência, visto que foi conquistada por meio de lutas e mobilizações da classe trabalhadora. Nesse viés, é importante que sua missão seja voltada para o reconhecimento e a valorização da identidade do sujeito do campo, com ensino pautado na formação dos estudantes dentro de sua realidade e que atenda às suas necessidades (SANTOS; VINHA, 2018). A missão da escola precisa estar clara no PPP da escola, pois dela partirá o que deve ser executado, promovido no ambiente escolar.

Nos PPP's das escolas do campo, localizadas no perímetro urbano de Sebastião Laranjeiras, consta, de forma geral, que sua missão é:

atender cada aluno na sua individualidade, oportunizando bases para seu desenvolvimento cognitivo-afetivo-físico-social; proporcionar uma educação reflexiva e significativa para formar cidadãos competentes para atuar em sociedade; agir com responsabilidade social e ambiental, gerando valores para nossos alunos, familiares e colaboradores (PPP, 2020, p. 33).

Numa linha um pouco menos detalhada, o PPP das escolas do campo, localizadas no perímetro rural, evidencia que:

as escolas Rurais têm por missão assegurar um ensino de qualidade, contribuir para a melhoria das condições educacionais, formar cidadãos de bem, conscientes dos seus direitos e deveres, que saibam interagir no meio social, com capacidade para construir conhecimentos e valores, no que se refere à formação do caráter e desenvolvimento de conceitos éticos e políticos (PPP, 2020, p. 15).

Ambas as realidades evidenciam a formação integral dos indivíduos, a fim de prepará-los para a atuação na sociedade. Contudo, essa preparação precisa perpassar as questões fundamentais aos estudantes camponeses, visto que o reconhecimento dos povos envolvidos torna a produção do saber permeada de sentidos, além de fortalecer o pensamento de que “a busca pela qualidade e por uma educação do campo, que se faça no campo e para o campo” é, sem dúvidas, ponto emancipador dos sujeitos camponeses (BAVARESCO, RAUBER, 2014, p. 90).

3.3.5. O currículo no PPP

É certo que nenhuma instituição de ensino caminha sem normativas que a orientem, e o currículo é importante e necessária ferramenta de direcionamentos. Nesse sentido, o significado de currículo refere-se “a um curso a ser seguido, a um conteúdo a ser estudado” (PACHECO, 2007, p. 48), enquanto o PPP configura-se como um orientador das práticas pedagógicas. Para além da definição de Pacheco (2007), devemos pensar o currículo ancorado numa visão mais alargada, visto que o currículo é mais que um curso a ser seguido. “O currículo é o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna em diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 19).

O currículo não é neutro, é, a um só tempo, social, político e pedagógico, e se exprime de acordo influência das concepções de mundo, da sociedade, da escola, provoca relações de poder e é central na ação educativa. Além do posto, o currículo também se faz presente nas salas de aula de maneira oculta por meio de “normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através da estrutura subjacente do significado e no conteúdo formal das relações sociais da escola e na vida em sala de aula” (GIROUX, 1997, p.56-57). Neste contexto, entendemos que tanto o currículo quanto o PPP devem ser construções coletivas, democráticas e baseadas nas particularidades (valores, crenças, costumes, cultura, modos de vida, etc.) que compõem os sujeitos atendidos (LIBÂNEO, 2005).

Sendo o currículo e o PPP complementares, percebemos, nos PPP's analisados, que, do ponto de vista teórico, o currículo é entendido como “projeto educativo globalizado, que agrupa a diversidade cultural e desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, para seu desenvolvimento em sociedade” (PPP, 2020, p. 22) e, do ponto de vista prático, adota a sequência de conteúdos propostos pelos livros didáticos sem adaptações para os interesses e desejos dos sujeitos do campo.

As propostas curriculares dos PPP's analisados não evidenciam proposta de educação do campo como fortalecimento da cultura campestre; os temas referentes ao campo são trabalhados de forma pontual em datas comemorativas.

Diante do exposto, percebemos que a valorização e o reconhecimento dos aspectos socioculturais dos povos campestres, por meio do processo de ensino e

aprendizagem, acabam se perdendo quando a escola não pratica o que, teoricamente, determinou por meio do currículo e do PPP.

Daí a importância do “pensar junto”, do “refletir com”, de construir um “plano” de trabalho conjunto. Um projeto político pedagógico que possa assegurar uma formação de qualidade para os alunos que vêm à instituição educacional em busca de seu “passaporte” para a cidadania. Este PPP, portanto, terá que ser construído coletivamente aglutinando crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo (FERREIRA, 2006, p. 14).

As ações contidas no currículo e no projeto político-pedagógico não são imutáveis, devem ser refletidas e podem seguir direções diferenciadas, não são estanques. As reflexões seguem de acordo com cada contexto escolar, com o local das vivências campesinas.

3.3.6. Planejamento (ações) no PPP

O ato de planejar consiste em organizar, de maneira intencional e prévia, as ações, objetivos, metodologias, etc., que embasarão a prática pedagógica, para garantir que o sentido social da escola não se perca (SAVIANI, 2013).

De acordo com a análise dos documentos das escolas do/no campo de Sebastião Laranjeiras, notamos que as ações que envolvem o planejamento ocorrem, *a priori*, em planejamento anual, quando são descritas as ações, temas, objetivos, metodologias etc. para o ano, e, posteriormente, a cada quinze dias, reúnem-se, dialogam e destrincham o plano anual em ações que serão aplicadas quinzenalmente, com a presença da coordenação pedagógica, docentes e diretores; segue-se assim por todo o ano letivo. Desse modo, afirmam que:

A ação de planejar não pode estar reduzida ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, mas é um instrumento que orienta os caminhos a serem percorridos em um determinado período. O planejamento deve ser claro, completo e estar de acordo com a realidade, pois por meio do mesmo podem-se evitar repetições de ações e que alguns conhecimentos essenciais deixem de ser tratados com os educandos (PPP, 2020, p. 33).

Nota-se que o planejamento não é algo pronto e acabado, tampouco é limitado a uma metodologia. Contudo, quando se trata de educação do campo, é preciso planejar

com os sujeitos do campo e não para os sujeitos do campo. Quando os envolvidos são os docentes e gestores, sem a presença dos sujeitos atendidos do/no campo, a educação oferecida é construída para e não por sujeitos camponeses; fato que impacta em seu reconhecimento sociocultural e identitário (CALDART, 2012).

3.3.7. Breves considerações

A Educação do Campo é constantemente desafiada a ser democrática e contemplar uma educação de qualidade, que, de fato, abarque ações que fortaleçam a identidade, supram as necessidades e desejos dos sujeitos do campo e os valorizem como produtores de conhecimento.

O PPP é um instrumento que define, sobretudo, as finalidades da escola. Em se tratando de educação do/no campo, saber de que forma o PPP tem priorizado o ensino com vistas à valorização e ao reconhecimento dos aspectos socioculturais dos povos camponeses é fundamental. Contudo, ao analisar os documentos, conclui-se que, teoricamente, há um direcionamento para que os sujeitos do campo sejam reconhecidos e valorizados dentro de seus costumes, culturas e crenças. Porém, na prática, nota-se, especialmente na parte dos conteúdos programados, que esse reconhecimento e valorização não acontecem dentro das situações colocadas pelo material didático nem em situações das vivências cotidianas em sala de aula, ocorrem de maneira tímida e superficial, em datas específicas, de forma sazonal, sobretudo, nas comemorações dos festejos juninos e folclore.

É perceptível que o uso de livros didáticos de escolas urbanas, os quais seguem sem adaptações para os contextos das vivências dos estudantes, traz à tona uma educação hegemônica, implícita nos currículos urbanos, reproduzidos pelas escolas camponesas, o que fortalece as desigualdades e invisibilidade dos sujeitos do campo.

É notória a boa vontade dos envolvidos na elaboração do documento em adequar e oferecer um ensino de qualidade para os sujeitos do campo, porém lhes faltam maiores aprofundamentos na literatura específica acerca da educação camponesa e de como ofertá-la com qualidade. Nesse sentido, afirmamos o aspecto político do documento ao considerar a escola como meio de formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade. Contudo, ao propor um PPP para atender toda a rede de classes multisseriadas do município

(desconsiderando as variadas realidades de costumes, culturas e vivências dos povos campesinos), ao invés do estímulo a um ensino autônomo e contra hegemônico, essa postura contraria toda a proposta de educação do campo, que deveria ser pensada numa construção coletiva dentro da realidade de anseios e necessidades dos estudantes campesinos.

Nesta linha, consideramos que, por ser político e pedagógico, o PPP tem o poder de fazer da educação aliada da democracia, autônoma e de promover reflexão sobre a importância de políticas públicas intersetoriais, as quais oportunizam aos demais segmentos públicos trabalhar ações que auxiliem no reconhecimento e valorização dos sujeitos do campo em consonância com os objetivos da escola.

Partindo desse pressuposto, a seguir, veremos o que o município de Sebastião Laranjeiras tem evidenciado em seu Plano Municipal de Educação sobre as políticas públicas em prol de uma educação do campo de qualidade.

3.4. Educação do Campo: avanços e contradições nas políticas públicas à luz do Plano Municipal de Educação de Sebastião Laranjeiras

O presente texto objetivou analisar as atuais políticas públicas constantes no Plano Municipal de Educação de Sebastião Laranjeiras, Bahia, caracterizando-as quanto ao atendimento das demandas apresentadas pelas comunidades campesinas nos seus processos de escolarização. A abordagem é de caráter qualitativo; em relação ao objetivo, é exploratória, cuja técnica é a análise documental, por meio do estudo de caso.

Para compreender a educação em contextos campesinos, é importante debruçar-se sobre análises acerca de sua constituição, enquanto mediadora na formação dos sujeitos do campo. O contexto da classe trabalhadora rural é composto por espaços de vivências e manifestações socioculturais que determinam a identidade dos sujeitos do campo. Sobre isso, Fernandes (2012, p. 744) vai dizer que “[...] é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de cultura camponesa constrói sua existência”. Assim, o campo oferece mais que produções advindas da agricultura, agropecuária etc., é, acima de tudo, espaço de produção cultural.

Partindo desse pressuposto e levando em consideração que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/96, estabelece o ensino pautado na observância e aplicação efetiva do respeito à diversidade dos povos do campo (LDB, 1996, art. 28), a fim de lhes permitir viver a fase escolar de forma a produzir conhecimento a partir de suas vivências, pode-se dizer também que os próprios contextos dos sujeitos do campo são as ferramentas que auxiliam e conduzem ao processo de ensino aprendizagem.

A LDBEN, então, abriu as portas para que os movimentos sociais lutassem para que os sujeitos camponeses tivessem educação escolar em escolas do campo. A presença dos movimentos sociais, sobretudo do MST, está contida na LDB e nas demais normativas que vieram posteriormente, como: o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e a Resolução CEB/CNE nº 1, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC). Já o Plano Municipal de Educação (PME) deve alinhar-se ao PNE e nortear os municípios quanto às suas políticas públicas.

Nesse sentido, o presente artigo objetiva analisar as atuais políticas públicas no município de Sebastião Laranjeiras, caracterizando-as quanto ao atendimento das demandas apresentadas pelas comunidades camponesas nos seus processos de escolarização. As políticas públicas são fundamentais para o desenvolvimento pleno dos sujeitos do campo, visto que sua “formação política e valorização da consciência social”, embora seja ainda desafiadora, fortalece no indivíduo camponês o sentimento de pertença, reconhecimento e valorização de sua identidade e vivências e, assim, diminuir os danos causados pela opressão construída historicamente, por meio da qual a “cerca do analfabetismo e fome” afeta diretamente os sujeitos do campo e os torna vítimas da sociedade capitalista (SANTOS; SILVA, 2016, p. 136).

Assim, com o presente trabalho, pretendemos desvendar que história marca o atendimento de escolarização das comunidades camponesas no município de Sebastião Laranjeiras - BA e como estão sendo atendidas as demandas educativas dessas populações por meio das políticas públicas implementadas pelos sistemas de educação na atual conjuntura.

3.4.1. O Plano Municipal de Educação e as políticas públicas para o fortalecimento da educação campesina

Toda a nossa existência no mundo é regida por planejamentos, e, com a educação, não é diferente. Ideias em volta do planejamento para a educação não são novas nem surgiram a partir da instauração dos Planos Municipais de Educação. Vieram em meados dos anos 30, com os "Movimentos Pioneiros da Escola Nova" (HORTA, 1982). Já naquela época, havia essa preocupação de que a educação brasileira precisava de um plano elaborado, com a finalidade de resolver os problemas existentes nesse setor. Contudo, essa discussão se alongou durante anos, mostrando divergências de ideais em sua elaboração (SILVA; SANTOS, 2020).

Ao pensarmos o planejamento como meio de atender as necessidades dos sujeitos, é importante ressaltar a educação como ferramenta do estado e que expressa intenção e realização política. Melo (2004, p. 19) argumenta que:

[...] os planos e programas não expressam somente construções de interesses sociais diferentes, mas são resultado do embate histórico-social de projetos diferentes, distintos, até mesmo contraditórios, de sociedade e de educação; defendidos e implementados historicamente, de formas múltiplas, por diversos sujeitos políticos coletivos.

Nessa perspectiva, além de o planejamento educacional ser um evento político, é, sem dúvidas, instrumento de controle e poder, a fim de promover a transformação social (MENDES, 1973). Assim, numa tentativa de reforçar a sociedade hegemônica, o planejamento educacional torna-se ferramenta pelo qual o estado atua na sociedade de maneira global e direta (IANNI, 1996).

O movimento dos Pioneiros atuava na defesa de planos que organizassem a educação, mas, devido aos vários desencontros de ideias sobre o planejamento, foram surgindo vários entendimentos também: a construção do PNE como instrumento de racionalidade científica; PNE como ferramenta de controle ideológico; Plano de educação como estratégia do estado para o desenvolvimento social e econômico do país; e, também, durante o regime militar, os planos passam a ser técnicos e sem a participação da sociedade (SAVIANI, 1999).

Contudo, a Constituição Federal (1988) trouxe em seu bojo a questão do planejamento da educação, tendo em vista a participação da sociedade civil na

formulação das políticas públicas, visto que passou a representar a pluralidade das vozes articuladas por meio das entidades da sociedade civil organizada. “É o sujeito no coletivo, como ator social da cidadania” (BORDIGNON, 2011, p. 17). Assim, ressalta-se que:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Dito isso, entendemos que o Plano Nacional de Educação - PNE, de uma forma ampla, orienta a educação, por meio de metas, ações e estratégias estabelecidas pelo coletivo. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases salienta quais são esses coletivos que devem fazer parte dessa construção. Sobre isso, temos:

[...] que cabe à União a elaboração do Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Com a determinação de ser um plano decenal e de Estado, que perpassa governos, pelo menos dois mandatos da administração municipal, ele oferece possibilidades de continuidade no planejamento da Educação, que historicamente sofre devido à descontinuidade de seus projetos (LEITÃO, 2015, p. 16).

Assim, a construção do Plano Municipal de Educação fica a cargo de cada município. Sua elaboração está amparada pela lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que determina que os municípios brasileiros deveriam ter planos próprios até 2016. Tal ação era necessária, visto que o PNE está diretamente associado ao cumprimento de suas metas e ações em âmbitos estadual e municipal, para sua efetivação.

O PME é grande aliado e norteador das políticas públicas dos municípios. Sua elaboração é feita por meio de colegiados e participação popular. Além disso, é um documento que se torna lei e normatiza o direito à educação de qualidade, no período de dez anos; também, promove diálogos entre os entes federados a fim de defenderem em conjunto as políticas educacionais que fortalecem uma educação de qualidade.

Em relação à educação campesina em todas as suas particularidades, percebemos que o PNE não enfatiza com consistência e, especificamente, a educação

do campo. Observamos o documento do decênio 2014/2024, que elencou 10 diretrizes e 20 metas, apresentando como diretrizes:

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos(as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (PNE, 2014)

É notório que, de forma tímida, sem ênfase na educação campesina, as diretrizes fazem referência de forma indireta à educação do campo, quando orienta a universalização escolar, quando fala sobre superação das desigualdades educacionais e promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

As políticas públicas, nesse caso, implementadas pelos sistemas de educação na atual conjuntura, em que os PME's usam como base as diretrizes do PNE, não passam de mera repetição do descaso com a educação campesina.

3.4.2. Análise documental: fatos e feitos

O Plano Municipal de Educação é uma importante ferramenta na garantia da efetivação das políticas públicas, e compreender como estão sendo atendidas as demandas educativas dos camponeses por meio das políticas públicas implementadas pelos sistemas de educação na atual conjuntura é importante para o desenvolvimento pleno dos sujeitos do campo.

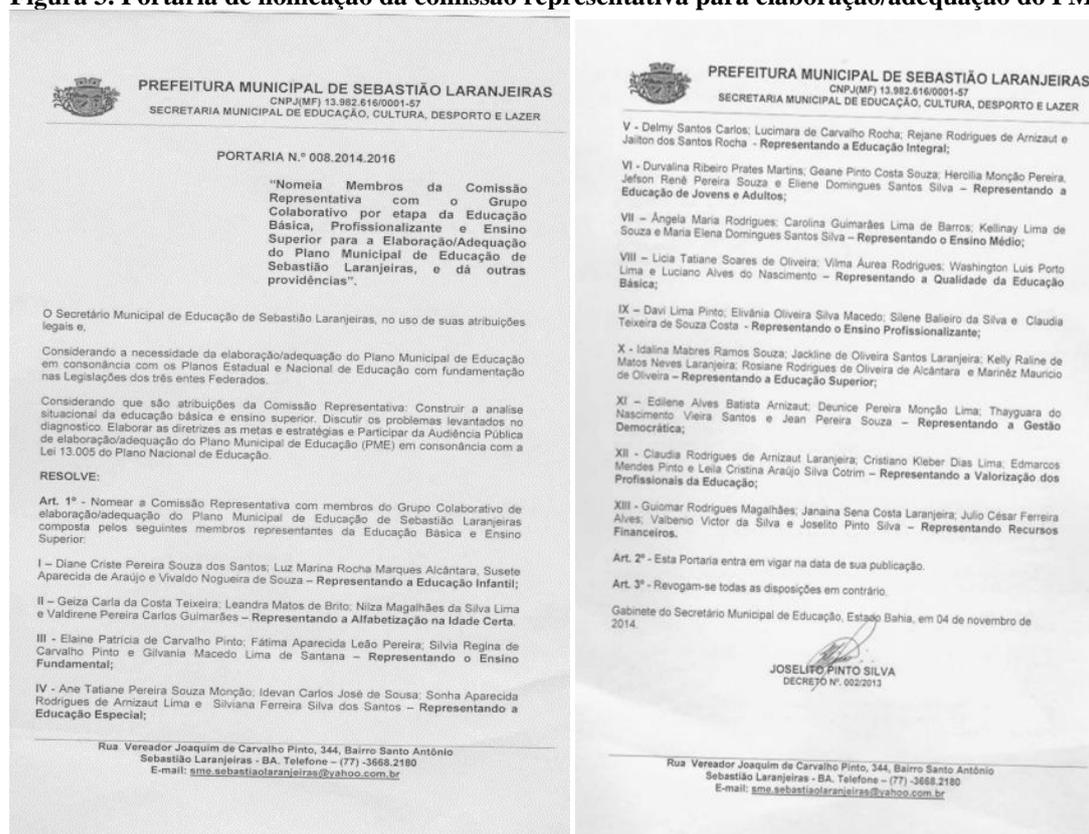
Assim, é preciso entender quem são esses sujeitos atendidos pelo PME do município de Sebastião Laranjeiras. Por volta do ano de 1742, começou a ser desbravado o pequeno município de Sebastião Laranjeiras, com a chegada e permanência de portugueses na região. O povoado foi crescendo a partir da agricultura

familiar, e se fundou, a princípio, um pequeno arraial (PME - 2015). Desde então, a agricultura e a pecuária são as principais atividades econômicas do município.

Assim, as vivências desses sujeitos precisam ser protagonistas no processo educativo, pois se trata de uma educação que deve ser no e do campo, já que “[...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [...] o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

Para a construção do PME do município de Sebastião Laranjeiras, não foram mobilizadas representações da sociedade civil, do legislativo, entre outros, como consta na figura 3.

Figura 3. Portaria de nomeação da comissão representativa para elaboração/adequação do PME



Fonte: Secretaria Municipal de Sebastião Laranjeiras, 2022.

Percebe-se que o coletivo para elaboração do Plano Municipal de Educação de Sebastião Laranjeiras, foi formada a partir de representatividades das escolas do município, sem nenhuma representação da sociedade civil e nem representante das comunidades rurais, como pais, alunos, presidente de associações, etc. Segundo a

União dos Dirigentes Municipais – UNDIME (2012), em matéria postada em seu site, sobre a importância do Plano Municipal de Educação, salienta que este documento é um instrumento orientador das políticas públicas nos municípios. Deve ser criado por lei pela Câmara de Vereadores e elaborado com a participação da comunidade. Entende-se que se trata da comunidade escolar como um todo, por meio de suas representatividades, e, isto, engloba outros membros além dos professores e equipe administrativa das unidades de ensino. Sobre a elaboração, está disposto no caderno de orientação sobre os Planos Municipais de Educação:

Cabe aos gestores dos sistemas e das redes de ensino, sobretudo às Secretarias de Educação ou órgãos específicos, em colaboração com os Conselhos e Fóruns de Educação, a adoção de mecanismos, processos e ações para estruturar uma metodologia e uma agenda de trabalho que favoreçam os processos de participação e de decisão coletivos. Nessa direção, sugere-se: utilização dos meios de comunicação (rádios locais, TV, jornais, cartazes, faixas, outdoors, serviço de som móvel, etc.); envolvimento da sociedade civil (associações comunitárias, organizações religiosas, desportivas e culturais; organizações não governamentais; organizações de classe, como sindicatos, organização estudantil, associações de pais, etc.) [...] (BRASIL, 2014, p.12).

Neste sentido, podemos afirmar que o documento foi construído no município, com pouca ou quase nula participação dos sujeitos que compõem outra realidade além de urbana, como por exemplo, os camponeses. Em se tratando das particularidades de cada público educacional atendido pelo município, sua estrutura organizacional de elaboração caminhou dentro de uma ideia de necessidades e culturas homogêneas, ainda que, pelos dados constantes no PME, a população do campo tenha predominância em relação à população urbana. Observa-se na tabela 7:

Tabela 7: Informações sobre a população do Município de Sebastião Laranjeiras – BA por faixa etária

População (1)	Ano	0 a 3 Anos	4 a 5 Anos	6 a 14 Anos	15 a 17 Anos	18 a 24 Anos	25 a 35 Anos	Mais de 35 Anos	Total
Localização/ Faixa Etária									
Urbana	2000	261	135	864	269	472	606	1.034	3.641
	2007	208	107	727	307	593	632	1.435	4.009

	2010	208	96	603	275	633	657	1.612	4.084
Rural	2000	487	319	1.360	394	713	784	1.589	5.646
	2007	428	210	1.372	508	979	974	2.135	6.606
	2010	365	198	1.059	473	921	1.017	2.254	6.287
Total	2000	748	454	2.224	663	1.185	1.390	2.623	9.287
	2007	636	317	2.099	815	1.572	1.606	3.570	10.615
	2010	573	294	1.662	748	1.554	1.674	3.866	10.371
PIB (2)	IDH (3)		IDH (4)		Taxa de Analfabetismo (5)				
37.491	0.65		0.42		População de 10 a 15 Anos		População de 15 anos ou mais		
					10.80%		33.50%		

Fonte: elaborada pela autora com base no Plano Municipal de Educação de Sebastião Laranjeiras (2015/2025, p. 19)

A tabela²⁶ evidencia que os sujeitos de 0 a 24 anos, que estão entre os estudantes da educação infantil ao ensino médio, são, em sua maioria, camponeses, pois ocupam 63% do total da população em idade escolar nesses segmentos.

Nesse caso, a Educação do campo no município de Sebastião Laranjeiras deve significar mais que a etimologia da palavra campo; significa reconhecimento e condições para a cidadania dos sujeitos do campo, que são produtores de sua condição humana, estruturada historicamente. “Nesse contexto, a Educação do Campo é parte essencial do desenvolvimento territorial, que se configura como espaço que reúne, simultaneamente, condições de moradia, trabalho e educação (FORTES, et al, 2015, p. 06).

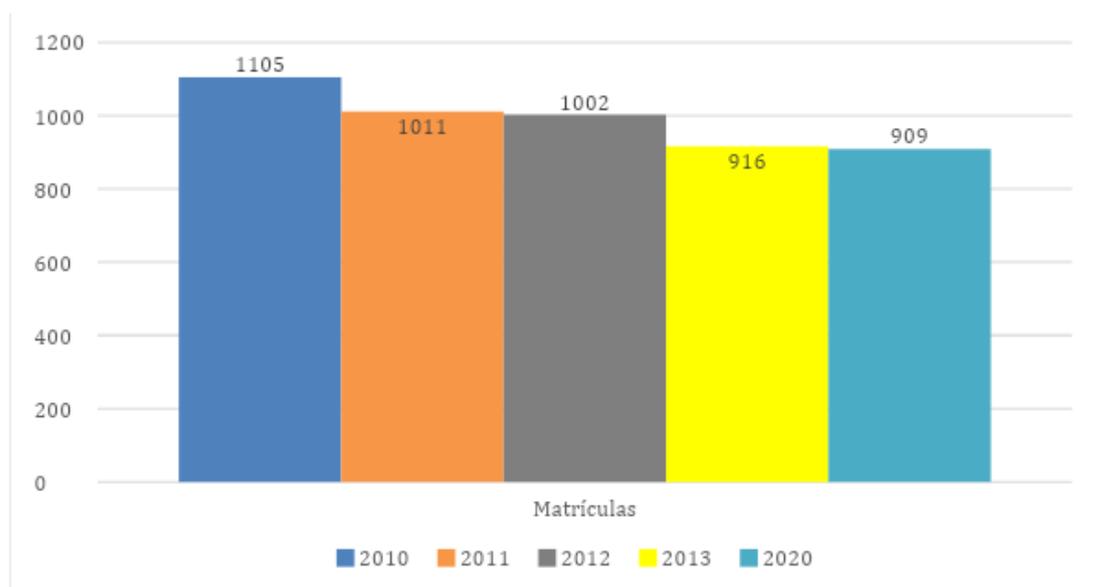
As políticas públicas, nesse sentido, fortalecem a educação camponesa, oportunizando aos filhos dos trabalhadores, ou aos próprios trabalhadores, melhores condições de vida, trabalho e educação de qualidade. Para tanto, o documento PME - SL ressalta os avanços da educação, mediante as políticas dos programas “transporte e merenda escolar, formação e capacitação dos docentes, o Programa de Ações Articuladas (PAR), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE)” [...] (SEBASTIÃO LARANJEIRAS, 2020, p. 23).

²⁶ Os dados da tabela são antigos porque foi feita com base no último censo (2010). Informação obtida a partir da busca pela autora de dados mais recentes, junto à secretaria de educação do município de Sebastião Laranjeiras/BA.

Tais programas impactam positivamente na educação campesina, contudo estão longe de resolverem os problemas educacionais oriundos do currículo urbanizado e reproduzido nas escolas do campo, o que inviabiliza a inserção dos sujeitos do campo no contexto social do qual fazem parte de maneira reflexiva, crítica e consciente (CALDART, 2002).

Portanto, o Plano Municipal de Educação é ferramenta indispensável na elaboração, efetivação e fiscalização de políticas públicas voltadas à valorização dos sujeitos do campo, a fim de fortalecer seus aspectos identitários, bem como viabilizar a permanência dos sujeitos do campo no campo com melhores condições de vida. Percebemos que as matrículas dos estudantes do campo têm diminuído, como consta no gráfico 11:

Gráfico 11. Matrículas nas Escolas do/no campo da rede municipal



Fonte: elaborado pela autora com base no Plano Municipal de Educação, 2015; QEdu, 2021.

Esse decréscimo na matrícula pode significar saída do homem do campo para a cidade (ainda assim, a população campesina em Sebastião Laranjeiras continua maior

que a urbana, pois, segundo o QEdu, 2020, o município registrou 559²⁷ matrículas dos estudantes da área urbana), pois a cidade sempre foi palco de grande admiração dos sujeitos do campo, por acreditarem que lá eles têm melhores condições de vida e futuro promissor, ao passo que, para eles, campo é lugar do atraso, ignorância e pobreza (GIDDENS, 1991). Entretanto, o PME de Sebastião Laranjeiras justifica a diminuição do número de matrícula da seguinte forma:

Esse fato se deve à queda na taxa de natalidade e ao êxodo urbano, em que várias famílias emigraram à procura de empregos. Analisando os históricos escolares, verifica-se também que essa queda não é maior devido à exigência do governo em manter as crianças na escola para a aquisição da Bolsa Família, uma vez que as famílias de baixa renda contam com o apoio do programa para garantir a sobrevivência dando garantia da permanência dos alunos na escola (SEBASTIÃO LARANJEIRAS, PME, 2015, p. 45-46).

Ainda que o município tenha determinado o provável motivo da diminuição das matrículas dos estudantes camponeses, não elencou no PME as políticas públicas para reverter essa situação. O referido documento foi construído à luz do Plano Nacional de Educação - PNE, que também não faz referência às políticas públicas específicas à educação para os sujeitos do campo. O PME, assim como o PNE, apresentou as seguintes diretrizes:

I - Erradicação do analfabetismo; II - Universalização do atendimento escolar; III - Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - Melhoria da qualidade da educação - Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - Promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - Valorização dos (as) profissionais da educação; X - Promoção

²⁷ Dados disponíveis em: <https://qedu.org.br/municipio/2930006-sebastiao-laranjeiras/censo-escolar>. Acesso em 13 de out. de 2022.

dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (apud SEBASTIÃO LARANJEIRAS, PME, 2015, p. 112).

A partir das diretrizes postas pelo documento, buscamos as políticas públicas implementadas pelo sistema de educação para os camponeses dentro das metas e estratégias por modalidades: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Educação Infantil - O plano destacou 14 (quatorze) estratégias a serem cumpridas durante a vigência do documento, que é de 2015 a 2025. Observamos que a educação do campo foi mencionada nas estratégias 1.4 e 1.6, dispostas da seguinte forma:

1.4 Aderir a programas nacionais de construção e reestruturação de um centro de educação infantil de 0 a 05 anos, contemplando as escolas do campo e respeitando as leis de acessibilidade, bem como aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da infraestrutura física das escolas; 1.6 Fomentar o atendimento das populações do campo na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantindo consulta prévia e informada (SEBASTIÃO LARANJEIRAS, PME, 2015, p. 113).

É preciso destacar que o favorecimento do atendimento da educação infantil em seu lugar de vivência é uma importante ação, pois “o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive” (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002, p. 26), ao passo que propor a nucleação das escolas camponesas vai contra a afirmação identitária necessária ao reconhecimento dos sujeitos do campo, como produtor de conhecimento e de vida. Assim, a partir do momento em que se desvincula a criança de sua realidade, ela drasticamente será desenraizada de suas vivências e se fixará “num presente sem laços” (CALDART, 2005, p. 116).

Ensino Fundamental - Neste segmento, o Plano Municipal de Educação conta com 15 (quinze) estratégias. Infelizmente, nenhuma direcionou política pública ou ação que favoreça o reconhecimento dos sujeitos do campo como merecedores de educação de qualidade no local de suas vivências. Pelo contrário, as estratégias 2. 13 e 2. 15 preveem e fomentam a nucleação:

2.13 - Fomentar políticas de nucleação das escolas que se localizam a pequenas distâncias uma das outras, proporcionando ao educando metodologias apropriadas a cada seriação, visto que com uma estrutura adequada ao ensino seriado a proficiência deverá ser bem mais monitorada;

2.15 - Buscar adesão a programas da União, construção de escolas com infraestrutura que permita a nucleação de algumas classes multisseriadas visto que precisamos melhorar o rendimento escolar, bem como o índice de distorção idade série (SEBASTIÃO LARANJEIRAS, PME, 2015, p. 116).

Essas estratégias vêm se repetindo na atualidade devido à queda no número de estudantes do campo, em razão de problemas sociais que ocasionam abandono do campo por seus moradores, causado pela “lógica do capital em favorecer políticas específicas de fortalecimento do agronegócio em detrimento da agricultura familiar”, ou ainda, pela falta de política pública que favoreça a permanência dos camponeses no campo (RODRIGUES, et al., 2017, p. 718). Nesse sentido, o município não elenca estratégia para garantir a permanência dos sujeitos no campo, o que endossa o seu desenraizamento da realidade das vivências.

3.4.3. Algumas considerações

A educação camponesa de qualidade sempre foi uma luta dos movimentos sociais, que saíam em defesa da classe trabalhadora. Todas as conquistas da educação do campo vieram por meio de manifestações desses movimentos, sobretudo, do MST. As políticas públicas implementadas pelo PNE e PME, ainda que apresentadas superficialmente, são frutos de conquistas dos movimentos sociais.

O Plano Municipal de Educação é uma extensão do Plano Nacional de Educação, que pouco faz referência à educação camponesa. Assim, todas as propostas são de caráter urbano e hegemônico. As políticas públicas, nesse caso, não são postas para atender as especificidades e necessidades do campo, mas para a reprodução do capital inteiramente urbano.

O município de Sebastião Laranjeiras utiliza um sistema de ensino em rede, o que favorece a reprodução do currículo em todas as escolas da mesma forma, sem

diferenciar o ensino no campo e na cidade. Todas as estratégias e metas contidas em seu PME visam à educação urbana e qualificação do sujeito para satisfazer o capital.

Assim, conclui-se que, embora tenha havido avanços no que diz respeito ao reconhecimento da educação campesina a ser oferecida, por direito, no local das vivências, de forma geral, ainda se encontram entraves nos municípios que, num gesto de retrocesso, fortalecem a ideia da nucleação, que significa perda de laços e identidade dos sujeitos campesinos com o meio em que vivem.

Diante do exposto, com o Projeto Político Pedagógico unificado para todas as escolas que possuem turmas multisseriadas e com o Plano Municipal, que não direciona políticas públicas para a educação dos sujeitos do campo, discute-se a seguir, o que fundamenta a prática pedagógica numa perspectiva histórica e conceitual, que se relaciona com políticas públicas para a educação do campo, oriundas, sobretudo, das conquistas dos movimentos sociais e luta da classe trabalhadora.

CAPÍTULO IV

4. O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS CLASSES MULTISSERIADAS DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE SEBASTIÃO LARANJEIRAS, BAHIA: RESULTADOS E ANÁLISES

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode se dar fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (Paulo Freire)

Neste capítulo, apresentamos os resultados e análises acerca das categorias de conteúdo: formação de docentes e o processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas de uma escola do campo de Sebastião Laranjeiras, Bahia. *A priori*, ressaltamos os impactos da formação dos docentes das classes multisseriadas no processo de ensino e aprendizagem para, posteriormente, abordarmos a prática pedagógica dos docentes nas classes multisseriadas de uma escola do campo de Sebastião Laranjeiras, Bahia. Assim, se faz necessário definir de que prática pedagógica estamos falando neste capítulo. Para tanto, foi usado como aporte teórico nesta definição o texto de Franco (2016), que destaca que a prática pedagógica que considera um saber não reflexivo, não se torna inteligível, a ação é movida por fins e regras predeterminadas, ao passo que a prática pedagógica, de modo alargado, só chegará ao *status* de inteligibilidade quando for posta com critérios que está intrínseco à natureza do ser em formação. Tal situação, caracteriza e diferencia uma boa prática de uma prática indiferente ou má.

Neste sentido, “há práticas docentes construídas pedagogicamente e há práticas docentes construídas sem a perspectiva pedagógica, num agir mecânico que desconsidera a construção do humano” (FRANCO, 2016, p. 535). Na realidade das classes multisseriadas pesquisadas, podemos encontrar os dois tipos de práticas citadas.

4.1. Formação de docentes das classes multisseriadas de Sebastião Laranjeiras

Os docentes das classes multisseriadas veem-se inserido num contexto de desvalorização profissional como se o ensino no meio rural se limitasse à técnica, resumido a, apenas, ensinar o que já vem imposto. A atuação do docente limita-se a esse posicionamento, e isso passa a ideia de que esse profissional não precisa se qualificar para sua prática, o que denota desvalorização de sua formação inicial e continuada, rebaixamento de sua autoestima e sua confiança no futuro. Nesse sentido, os docentes veem-se desmotivados, sem que seja levado em consideração em suas práticas, o contexto em que os sujeitos do campo estão inseridos (CALDART; MOLINA, 2004).

A formação de docentes é uma questão antiga e histórica; veja que

[...] fora preconizada por Comenius, no século XVII, e o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de docentes teria sido instituído por São João Batista de La Salle, em 1648, em Reims, com nome de “Seminário dos Mestres” (DUARTE, 1986 apud SAVIANI, 2009, p. 143).

Entretanto, tornou-se institucionalizada no século XIX, quando surgiu a necessidade da instrução popular, oriunda da Revolução Francesa, para atender as demandas sociais. No Brasil, o interesse em formar o professor deu-se após a independência, considerando a necessidade de organizar a instrução popular (SAVIANI, 2009), preconizada na Lei de 15 de outubro de 1827²⁸. A partir disso, foram promovidas ações destinadas à formação de docentes. Sobre as ações, Saviani (2009) pontua os seguintes períodos na história da formação de docentes no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de docentes (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os docentes a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. 2. Estabelecimento e expansão do

²⁸ O artigo 5º Lei de 15 de outubro de 1827 determinava que, “para as escolas do ensino mutuo se applicarão os edifficios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessarios à custa da Fazenda Pública e os docentes; que não tiverem a necessária instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitães”. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html.

padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p. 143-144).

No entanto, adentramos o século XXI, ainda com sérios problemas na formação inicial e continuada de docentes no país, em particular os que atuam nas escolas do campo, especialmente nas classes multisseriadas. Pois, ainda que os docentes tenham formação inicial em Pedagogia, nota-se que os currículos não abarcam as particularidades do campo; assim, ocorre, no campo, uma reprodução das ideologias urbanas. A multisseriação, por exemplo, é uma particularidade das escolas do campo, temática inexistente nos cursos de graduação.

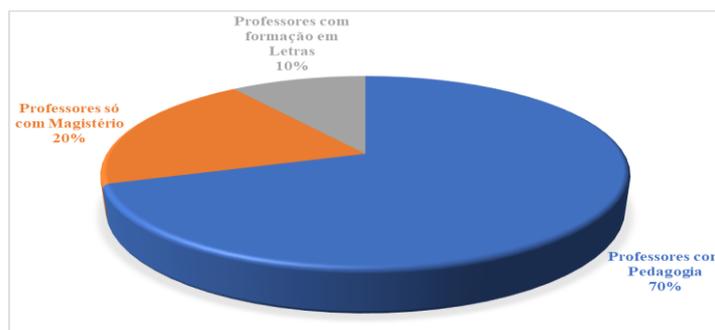
Impulsionada pela luta dos Movimentos Sociais do Campo e inspirada no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária²⁹, a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação (CGEC/SECAD/MEC) criou, em 2007, o PROCAMPO (Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo). A partir de 2009, o curso de Licenciatura em Educação do Campo passou a fazer parte da modalidade regular na Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal do Pará e Universidade de Brasília.

A existência anterior dos cursos de Pedagogia da Terra, com os êxitos e dificuldades por eles vivenciados, serviu de lastro para as universidades que se dispuseram a participar desses novos cursos, existindo, em abril de 2011, 30 universidades ofertando a Licenciatura em Educação do Campo (MOLINA; JESUS, 2011, p. 51).

²⁹ O PRONERA foi criado pela Portaria 10/1998 e instituído pelo Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, como um Programa integrante da Política de Educação do Campo e reconhecido, ao mesmo tempo, como integrante da política de desenvolvimento do campo (LACERDA; SANTOS, 2011, p. 25).

Entretanto, o curso de Licenciatura em Educação do Campo ainda não aparece na maioria das universidades brasileiras. Em Sebastião Laranjeiras, por exemplo, não há docentes com formação específica em Educação do Campo, como consta na Gráfico 12.

Gráfico 12. Formação inicial dos docentes das classes multisseriadas em Sebastião Laranjeiras, 2022.



Fonte: elaborado pela autora com base na entrevista com a equipe diretiva das escolas rurais de Sebastião Laranjeiras, (2022).

Ao observar o gráfico 12, nota-se que 80% do corpo docente das classes multisseriadas do município possui curso superior, e, desse total, notamos que 70% possuem o curso indicado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental; 20% desses docentes possuem apenas o magistério, e 10% possuem graduação em Letras. Esse alto percentual de docentes com licenciatura em Pedagogia, tal como já destacado em outro momento do texto, deve-se ao fato de o município ter oferecido essa licenciatura no ano 2000.

A atuação de docentes que possuem somente o ensino médio magistério pode deixar lacunas no processo de ensino-aprendizagem, visto que o domínio de concepções teórico-práticas é fator importante para o sucesso do ensino; nesse sentido, a regra para contratação desses profissionais deveria ser revista.

É preciso abrir um precedente também para os 10% dos profissionais que lecionam nas classes multisseriadas de Sebastião Laranjeiras, pois sua formação teórico-prática é direcionada, no caso aqui, a uma vertente específica da educação, que seria sua habilitação em Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e médio, fato que já não comunga com a necessidade das classes multisseriadas, compostas exclusivamente por estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental.

No momento da entrevista, os docentes pontuaram sobre a importância da formação específica para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a

necessidade de aporte teórico-metodológico para atuar nas classes multisseriadas, em especial. Por uma questão ética, reportar-nos-emos a eles com as iniciais de seus nomes:

Eu fiz Pedagogia e o curso me deu amparo teórico-metodológico para a compreensão pedagógica do ensino nos anos iniciais do fundamental, mas não aprendi na graduação a lecionar nas turmas multisseriadas. Tudo que faço é baseado no que vivi e vivo de experiência nos 20 anos que tenho de atuação nessas turmas. Acho importante a formação inicial em pedagogia, mas não acho que seja suficiente sem a formação continuada. A gente precisa de atualização, e tenho para mim que é necessário continuar aprendendo, afinal nossos alunos e a sociedade muda o tempo todo. (PROF. S)

Vejamos a imagem 1, que indica no histórico do curso de Pedagogia oferecido pela Universidade Estadual da Bahia – UNEB, no ano 2000, os componentes curriculares cursados pelos professores da rede à época:

Imagem 1: Histórico do curso de Pedagogia oferecido pela UNEB, no ano 2000.

PERÍODO	CÓDIGO	DISCIPLINA	CRÉDITO	CARGA HORÁRIA	CONCEITO FINAL	SITUAÇÃO FINAL
2000/2	CIS507	ANTROPOLOGIA	4	60	7,5	AM
	CIS509	FILOSOFIA	4	60	9,5	AM
	EDC369	TECNICAS DE ALFABETIZAÇÃO	3	60	7,5	AM
	EDC525	PSICOLOGIA I	4	60	8,5	AM
	EDC526	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	6	270	8,0	AM
	EDC527	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	3	60	8,0	AM
2001/1	LET504	LÍNGUA PORTUGUESA	3	60	8,0	AM
	EDC528	METODOLOGIA DA PESQUISA	3	60	9,0	AM
	EDC529	PSICOLOGIA II	4	60	9,5	AM
	EDC530	ARTE E EDUCAÇÃO	3	60	9,0	AM
	EDC531	SEMINÁRIOS TEMÁTICOS I	2	60	—	AF
	EDC533	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	6	270	8,0	AM
2001/2	EDC536	ENSINO DA HISTÓRIA I	3	60	8,5	AM
	EDC537	ENSINO DA MATEMÁTICA I	3	60	9,0	AM
	LET505	ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA I	3	60	9,0	AM
	CIS508	SOCIOLOGIA	4	60	8,0	AM
	EDC534	ENSINO DA GEOGRAFIA I	3	60	9,0	AM
	EDC535	ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS I	3	60	8,0	AM
2002/1	EDC538	SEMINÁRIOS TEMÁTICOS II	2	60	—	AF
	EDC539	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	6	270	8,0	AM
	EDC543	ENSINO DA HISTÓRIA II	3	60	8,0	AM
	LET506	ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA II	3	60	8,0	AM
	CPD502	INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO	3	60	9,0	AM
	EDC540	JOGOS E RECREAÇÃO	3	60	9,0	AM
2002/2	EDC541	ENSINO DA GEOGRAFIA II	3	60	9,0	AM
	EDC542	ENSINO DAS CIÊNCIAS NATURAIS II	3	60	9,0	AM
	EDC544	ENSINO DA MATEMÁTICA II	3	60	9,0	AM
	EDC545	SEMINÁRIOS TEMÁTICOS III	2	60	—	AF
	EDC547	ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV	6	270	8,0	AM
	EDC546	MONOGRAFIA	2	90	10,0	AM
TOTAL DAS DISCIPLINAS			104	2.670	8,5	—

Fonte: imagem cedida por uma professora da rede municipal de Sebastião Laranjeiras (2022).

Percebemos na fala dessa docente que a formação para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, em especial, no campo e nas classes multisseriadas, está para além da formação inicial em Pedagogia, uma vez que sua matriz curricular não contemplava (naquele momento) a educação camponesa, como confirmado pelo histórico do curso de Pedagogia que ela cursou, e, muito menos, as multisséries, o que implica a urgente necessidade das licenciaturas em Educação do Campo, ou, pelo menos, formação continuada com este contexto. Para Jesus, é certo que

[...] é recente a formação de educadores do campo na sociedade brasileira. Ela vem sendo construída como uma luta dos movimentos sociais pelo direito à educação a partir da luta pela terra, pelo trabalho e produção da cultura camponesa, que tem como princípio político a estruturação de conhecimentos e práticas sociais que contribuam para ampliar o enfrentamento ao latifúndio, a monocultura e ao agronegócio (JESUS, 2010, p. 407).

Além dessa observação em sua fala, o profissional entrevistado diz sentir falta da formação continuada específica para as classes multisseriadas. Contudo, em 2021, o município de Sebastião Laranjeiras aderiu ao Programa de Formação de docentes do Campo (FORMACAMPO)³⁰, em parceria com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que trouxe pela primeira vez no município 120 horas de diálogos baseados em contextos específicos para educação do campo e, conseqüentemente, para as classes multisseriadas. O FORMACAMPO, além de oferecer a formação, também diagnosticou a situação da formação dos docentes do campo nos territórios atendidos.

O resultado evidencia a realidade brasileira de que muitos municípios não têm formação continuada sobre Educação do Campo e que, devido a rotatividade de professores, muitos docentes que tiveram formação no ano anterior já foram substituídos no ano seguinte. Quando 80,3% têm sua primeira formação para atuar nessa modalidade de ensino por meio do Formacampo, observamos que o impacto é significativo e que cada vez mais o papel da universidade

³⁰ O Programa de Formação de Educadores do Campo aconteceu com docentes das escolas do campo de 7 (sete) Territórios de Identidade (TI), localizados na área de abrangência da UESB, quais sejam: Velho Chico, Sudoeste Baiano, Médio Sudoeste, Vale do Jequiriçá, Médio Rio de Contas, Sertão Produtivo e Litoral Sul da Bahia. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1kPkVVvGfazfAdsAiRIIoy9sarO_R_tzg/view

pública por meio das ações de extensão é importante para suprir essas carências (RAMOS, 2022 p. 27).

Essa questão da rotatividade também faz parte da realidade das escolas do campo de Sebastião Laranjeiras, onde o número de contratados é maior, e, para minimizar os impactos no processo de ensino e aprendizagem causados pelo despreparo teórico-metodológico dos docentes em contextos da educação do campo, o coordenador pedagógico das escolas campesinas promove grupo de estudos quinzenais, com pautas que remetem ao ensino no campo, entretanto, um docente externou que, na maioria das vezes, os encontros formativos resumem-se a uma grande terapia, na qual se ouvem mais as lamúrias dos docentes, que não são poucas, e não sobra tempo para discussão e análises de aportes teóricos específicos para a educação do/no campo.

Para mim, quando tem encontros para o grupo de estudos, eu gosto bastante, pois compartilho com meus colegas minhas angústias e ouço as deles também, e juntos vamos nos ajudando. Geralmente, nosso tempo fica nessas discussões. Saímos mais leves. Em relação a assuntos que remetem ao ensino nas classes multisseriadas, talvez a coordenadora até tenha a intenção de fazermos estudos, mas a gente se envolve nas demandas profissionais diárias que o tempo voa (PROF. M, 2022).

Identificamos na posição do docente que suas experiências e saberes têm importante contribuição na ação pedagógica, contudo, precisa ser analisada, discutida à luz de aportes teórico-metodológicos. Gimeno Sacristán (1999, p. 37) traz à tona o fazer pedagógico do professor e sua intencionalidade.

[...] a educação não é algo espontâneo na natureza, não é mera aprendizagem natural, que se nutre dos materiais culturais que nos rodeiam, mas uma invenção dirigida, uma construção humana que tem sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdo, de caminhos.

Assim, podemos concluir que a formação adequada do profissional que atua nas multisséries vai definir sua atuação pedagógica na sala de aula, e, como o objetivo geral da pesquisa é analisar as práticas docentes existentes nas Classes Multisseriadas, bem como sua implicação no sucesso do ensino aprendizagem, seguiremos no

capítulo, a seguir, com a problemática de como se dá o processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas de uma Escola do Campo de Sebastião Laranjeiras, Bahia, visto que as práticas docentes têm um peso significativo na ação do ensinar e aprender.

4.2. A prática pedagógica dos docentes nas classes multisseriadas de uma escola do campo de Sebastião Laranjeiras, Bahia

A realidade vivida pelos docentes das classes multisseriadas no que diz respeito à sua atuação constitui um grande desafio, dada a complexidade que é lecionar para alunos de faixa etária e séries diferenciadas. Os docentes enfrentam desde a responsabilidade com o sucesso da aprendizagem até o jogo de cintura de manter todos os estudantes com foco no processo, uma vez que cada um terá uma maturidade diferente, fato que pode gerar a dispersão na sala de aula. Além disso, há uma grande responsabilidade, que é permitir que os estudantes não se vejam como separados pela classe social e cultural, visto que esse modelo de classe é voltado para a divisão histórica de classe; como pontua Rosa (2008, p. 228),

(...) a classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar.

Nesse sentido, a educação do campo e, conseqüentemente, das classes multisseriadas deve ser posta de forma diferenciada e específica, que possibilite a formação humana, que fortaleça as referências culturais e políticas dos sujeitos do campo. Diante disso, buscamos desvendar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas de uma escola do campo de Sebastião Laranjeiras, Bahia, e quais as práticas docentes, desenvolvidas no âmbito das Classes Multisseriadas, que fortalecem o processo de ensino aprendizagem dos estudantes.

A vulnerabilidade que envolve a educação do campo, inclusive no que diz respeito às classes multisseriadas, bem como a forma como se dá a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem foram os principais incentivos que nos aguçaram

a pesquisar essa temática, pois buscamos compreender os desafios enfrentados pelos docentes das classes multisseriadas no exercício da docência.

Foi a partir dessa perspectiva que intentamos analisar uma escola do campo que tem em sua realidade classes multisseriadas, as quais atendem estudantes da educação infantil ao término do Ensino Fundamental I, como consta em seu Projeto Político Pedagógico:

A Escola Municipal Rui Barbosa localiza-se no povoado de Lagoa do Boqueirão e possui uma infraestrutura de quatro salas pequenas, dois banheiros, uma (1) cantina e uma área livre de recreação, onde os alunos têm acesso à Educação Infantil e Ensino Fundamental I, são classes multisseriadas que pautam o ensino na interdisciplinaridade. O quadro de funcionários é composto por três (3) docentes com pós-graduação *lato sensu*; uma professora (1) graduada e duas (2) auxiliares de serviços gerais. O Planejamento Pedagógico ocorre na sala de coordenação pedagógica na sede da Secretaria de Educação, a cada 15 dias, além do grupo de estudos mensalmente. A educação local conta com a participação da sociedade que se envolve, interagindo nas atividades comemorativas realizadas na Unidade de Ensino (SEBASTIÃO LARANJEIRAS, 2020, p. 7).

De acordo com o trecho do Projeto Político Pedagógico citado, podemos destacar pelo menos dois fatores para reflexão. O primeiro é o fato de o ensino ser pautado na interdisciplinaridade, e o segundo refere-se à presença da sociedade nas datas comemorativas.

Várias são as discussões acerca das especificidades da educação do campo e, principalmente, das classes multisseriadas, no que diz respeito às práticas educativas, sobretudo, nas dificuldades teórico-metodológicas em aplicá-las de forma que ocorra o ensino e aprendizagem. Quando se pensa em interdisciplinaridade nas classes multisseriadas, a situação fica ainda mais hermética. O termo conceitual ainda é pouco usado nas teorias e também na prática, embora seja discutida desde a década de 60. Mesmo assim, a interdisciplinaridade acaba sendo contraditória porque, muitas vezes, faz o papel de ser a solução dos problemas do processo de ensino e aprendizagem nas multisséries, ao passo que também, os caminhos apontam para sua pouca utilização.

A interdisciplinaridade, em sua forma conceitual, surge com mais ênfase a partir da LDB 9394/96, contudo vem sendo discutida desde a década de 1960, quando os diálogos giram em torno dessa nova prática pedagógica como uma maneira de

desenvolver no estudante a competência de estabelecer relações entre as partes e o todo (MORAES; WENDER, 2019).

Entretanto, a interdisciplinaridade exige não só o estudo das partes para o todo; segundo Fazenda (1999), trata-se de um trabalho coletivo entre os sujeitos envolvidos em todo o processo de ensino e aprendizagem, que são discentes e docentes, gestores e toda a comunidade escolar. Não se trata apenas de uma interligação de disciplinas, mas também entre pessoas, conceitos, informações e metodologias adotadas para o ensino.

A interdisciplinaridade ameniza, por exemplo, os impactos da fragmentação. Um (1) dos docentes que responderam ao questionário, quando lhe foi perguntado como ele realizava o planejamento de ensino nas classes multisseriadas, respondeu: “também uso o livro didático, que se torna difícil devido ao trabalho, neste caso, se tornar fragmentado” (DOCENTE L, 2022).

Essa fala fortalece a afirmativa de que a interdisciplinaridade só é possível quando o conhecimento parte de uma problemática que não seja limitada a um componente curricular, mas comum a todos. No caso das classes multisseriadas, a interdisciplinaridade precisa dialogar com todas as etapas, idades, séries e necessidades diversas contidas na mesma classe. Nesse sentido, Kleiman; Moraes (1999) afirmam que:

A escola deve dar espaço para os alunos desenvolverem suas habilidades e competências individuais, visando a uma atuação no mundo social de maneira crítica, buscando respostas às necessidades locais da comunidade para melhor fazer frente aos problemas globais (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 42).

Sobre o exposto no PPP que concerne à presença da sociedade nas datas comemorativas – sociedade aqui entendida como um conjunto de pessoas que possuem vínculo ou não com os estudantes e que fazem parte do povoado em que a escola está inserida –, é importante ressaltar que a escola é palco do desenvolvimento pleno dos estudantes, principalmente na construção de sua cidadania. Sua função está para além dos muros da escola.

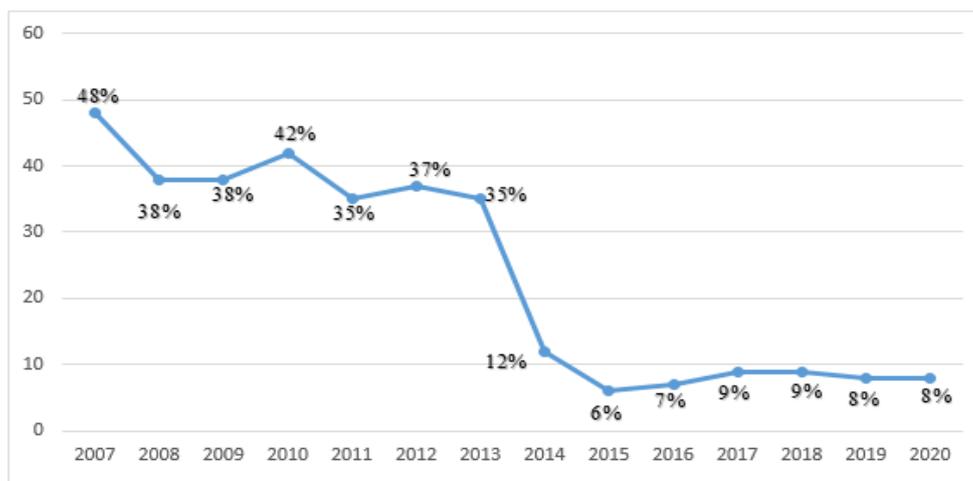
Nesse viés, o alcance da escola está não apenas para os estudantes, mas também para suas famílias e todo o seu entorno, no caso, todo o povoado, bairro ou comunidade. Assim, a Educação do Campo está para o campo assim como para sua

gente (GOMES NETO, et al., 1994); nesse sentido, a participação da sociedade na escola do campo precisa ultrapassar dias específicos, pois, nessa perspectiva de parceria, a escola deve ser pensada com os sujeitos do campo e para os sujeitos do campo. É nessa coletividade que se vai construindo a aprendizagem dentro das reais necessidades e desejos dos camponeses.

Na Escola Municipal Rui Barbosa, assim como nas demais escolas de classes multisseriadas do município de Sebastião Laranjeiras, existe a predominância de docentes com experiência, os que não ultrapassam duas décadas de trabalho estão às vésperas disso. Há unanimidade quando relatam que sua maior dificuldade na prática pedagógica nas multisséries é administrar o tempo, atender as variadas séries em suas particularidades e, principalmente, a inexistência de material didático (livros) específico para contemplar esse formato de classe.

Além dessa questão posta, um dos docentes pontuou que, em sua realidade, há também uma especificidade: “ensinar ao mesmo tempo alunos com níveis de conhecimento e idades diferentes, até mesmo entre os estudantes de mesmo ano de escolaridade” (DOCENTE S, 2022). Chamamos a atenção para quando ele fala em níveis diferentes e idades diferentes até mesmo na mesma série, porque estamos falando de classes multisseriadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, que, normalmente, seriam compostas por crianças com níveis diferentes e idades diferentes em séries diferentes. Quando o docente relata idades diferentes em séries iguais, notamos, nesse caso, outra problemática além da multissérie, que é a distorção idade-série nesse modelo de classe. Percebemos que, de fato, a realidade citada pelo docente é uma constante nas classes multisseriadas da EMRB, como mostra o Quadro 12:

Gráfico 13. Porcentagem em relação à distorção idade-série nas classes multisseriadas da E. M. Rui Barbosa. Sebastião Laranjeiras, de 2007 até 2020.



Fonte: elaborado pela autora com base no Qedu, 2020.

Apesar de ser uma problemática na realidade dos docentes, o gráfico evidencia um declínio considerável em relação à distorção idade-série no decorrer dos anos, como mostra a porcentagem do ano de 2007, de 48%, e 2020, com 8% do quantitativo dos alunos com idade incoerente com a série em curso. Em treze anos, houve uma diminuição em 40% dos casos de distorção. O feito deu-se pelo fato de o município ter aderido em 2010 ao programa oferecido pelo Ministério da Educação para correção do fluxo escolar, à luz do Programa Acelera Brasil³¹, do Instituto Ayrton Senna. O programa contemplou estudantes com dois ou mais anos de distorção idade- série, com uma duração de dois anos no município.

É certo que se vivem no contexto das classes multisseriadas desafios gigantescos e que, cada vez mais, é dever da escola e de seus profissionais promover um ensino de qualidade somando esforços para atingir seus propósitos de educar os sujeitos do campo de forma integral, considerando seus aspectos culturais, ambientais, econômicos dentro da sua diversidade de necessidades (SAVIANI et al., 2017).

O processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas é complexo na medida em que o professor precisa dar conta de toda a diversidade que existe

³¹ Para maiores informações, acesse:

<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/atua%C3%A7%C3%A3o/iniciativas/accelera/documents/14403.pdf> e <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34366>.

atrelada ao sujeito que chega à escola, seja diversidade na maturidade linguística, matemática, oral ou cultural, entre outras. Tais fatores assustam os docentes, pois ainda há lacunas nos currículos das universidades, que não preparam o docente para a realidade das multisséries.

Um dos docentes relatou que, atualmente, já consegue administrar bem suas aulas, mas que, no início, não, pois saiu do magistério, em que seu estágio (sua única experiência) não teve nada a ver com a turma multisseriada em que foi ministrar aulas. Acrescentou que, hoje, contando com mais de 20 anos de docência, o que ele aprendeu foi pela experiência e no errando e aprendendo (DOCENTE J, 2022).

A problemática da multissérie não se restringe à lacuna que há na formação específica do professor, mas também está na própria oferta de material didático, que passa longe de contemplar a realidade campesina e, conseqüentemente, das multisséries. Todavia, entendemos que o livro didático, por exemplo, ou a falta dele não é um impedidor da aprendizagem. Nesse aspecto, Libâneo (2001) afirma que:

A escola hoje não pode limitar-se a passar informação sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático. Ela é uma síntese entre a cultura experienciada que acontece na cidade, na rua, nas praças, nos pontos de encontro, nos meios de comunicação, na família, no trabalho etc., e a cultura formal que é o domínio dos conhecimentos, das habilidades de pensamento. Nela, os alunos aprendem a atribuir significados às mensagens e informações recebidas de fora, dos meios de comunicação, da vida cotidiana, das formas de educação proporcionada pela cidade, pela comunidade. O professor tem aí seu lugar, com o papel insubstituível de provimento das condições cognitivas e afetivas que ajudarão o aluno a atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias, das multimídias e formas diversas de intervenção educativa urbana. O valor da aprendizagem escolar, com a ajuda pedagógica do professor, está justamente na sua capacidade de introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência por meio de mediações cognitivas e interacionais (LIBÂNEO, 2001, p. 40-41).

Esses aspectos vêm ao encontro do fato de o currículo ser de cunho neoliberal e não contemplar as particularidades dos sujeitos do campo, sendo, em todos os sentidos, uma reprodução do ensino urbano e cheio de ideologias capitalistas que levam os sujeitos do campo a permanecerem na subordinação imposta, intencionalmente, pela classe dominante.

Desse modo, podemos afirmar que o ato de planejar com vistas à realidade local é um diferencial e um modo de resistência, do ponto de vista de reorganizar o currículo imposto de maneira a torná-lo condizente com a diversidade percebida nas multisséries, pois, como diz Freitas (1995), “quanto menos resistência houver maior será o avanço das políticas neoliberais” (FREITAS, 1995 apud SANTOS, 2011, p. 17).

Quando questionados sobre o planejamento, os docentes da Escola Municipal Rui Barbosa afirmaram que eles se reúnem quinzenalmente na sede da secretaria de educação do município, junto à coordenação pedagógica e, coletivamente, decidem sobre atividades e projetos a serem desenvolvidos na unidade. Entendemos que esse planejamento coletivo é de extrema importância para toda a comunidade escolar, uma vez que o ato de planejar deve traduzir em ação na sala de aula a dinâmica da Educação do Campo e das Classes multisseriadas, numa perspectiva contra hegemônica e libertadora.

Durante toda a pesquisa, notamos que os docentes exercem suas funções baseadas, quase que exclusivamente, nos saberes da experiência, o que é importante, entretanto, como aponta Tardif, é que

O saber-ensinar na ação supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas. Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta por meio de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante de seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até um certo ponto. O “saber-ensinar” refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes (TARDIF, 2007, p. 178).

As observações de Tardif, dentro da realidade das classes multisseriadas, estão intrinsecamente ligadas às ações plurais que o fazer pedagógico proporciona, visto que a realidade nesse modelo de classe é a diversidade; então, a ação do professor deve ser intencional e precedida pelas necessidades e desejos dos sujeitos do campo. Assim, a educação contra hegemônica, pautada nos saberes reflexivos e intencionais dos docentes, produz nos estudantes do campo aprendizado crítico, autônomo e libertador.

4.2.1 A prática pela prática: um aprender fazendo

“Naquele tempo eu até achava natural que as coisas fossem daquele jeito...”. (Ruth Rocha – Quando a escola é de vidro)

Como vimos anteriormente, os professores da Escola Municipal Rui Barbosa, *locus* desta pesquisa, não teve formação específica para trabalhar com estudantes do campo, todavia, o fazer pela experiência, de acordo a observação realizada, vem suprimindo algumas lacunas do ponto de vista da aprendizagem dos conteúdos de competência específica³². Esse fazer baseado na experiência, são os saberes oriundos da história de vida individual e pessoal de cada docente, como também, os saberes produzidos no cotidiano da prática pedagógica (TARDIF, 2007; PIMENTA, 1999; BORGES, 2004). Pelo conteúdo das entrevistas com os docentes, todos são nascidos e criados na zona rural, inclusive, dois deles, exercem o ofício de sua profissão na mesma escola em que estudaram o Ensino Fundamental I.

Nasci e fui criada na comunidade rural, convivendo com meus pais e o meu irmão; estudei na escola primária pertinho de minha casa. Quando me formei, iniciei meu trabalho, na escola em que estudei o primário.” (PROF. Z, 2022).

Sou filha de agricultor nasci na mesma localidade na qual estou trabalhando. Me interessei pela educação porque via minhas primas lecionando em frente à minha casa, então, me despertou a vontade de trabalhar como professora (PROF. W, 2022).

Os saberes da experiência, como relata Tardif (2002, p.50), “[...] fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração”. Nessa perspectiva, podemos dizer que a prática pedagógica dos professores das classes multisseriadas da escola pesquisada é baseada na experiência

³² Competências específicas de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares. As competências específicas promovem a articulação entre as áreas tanto de forma horizontal, integrando os componentes curriculares, quanto vertical, na progressão dos Anos Iniciais aos Anos Finais e na continuidade das experiências dos alunos (BNCC, 2017).

docente e pela participação nos encontros do grupo de estudos, que acontecem quinzenalmente na Secretaria de Educação do município, com o objetivo de fomentar reflexões acerca da educação do campo e suas possibilidades de melhoria na prática pedagógica. Na tabela a seguir, elencamos o que se discutiu até julho de 2022 nos encontros desse grupo de estudos.

Tabela 8. Relação de temas dos grupos de estudos, objetivos, quantidade de professores e data realizada.

Tema	Objetivo	Nº de professores	Data realizada
A importância da leitura e escrita na sala de aula (gêneros textuais)	Analisar os diferentes tipos de texto para explorar a leitura e a escrita na sala de aula.	19	21/03/2022
Importância da Metodologia e Instrumentos avaliativos no processo de ensino e aprendizagem.	Perceber e aplicar metodologias adequadas para o sucesso do ensino e aprendizagem, bem como valorizar dentro do mecanismo escolhido para a avaliação o progresso e não somente o produto final mostrado na avaliação da aprendizagem dos estudantes.	17	04/04/2022
Identidade Cultural: valorização do homem do campo	Fomentar durante as aulas e em todos os componentes curriculares ações que reafirmem a identidade cultural dos estudantes numa perspectiva de valorização e reconhecimento do homem e da mulher do campo.	17	27/06/2022
Reelaboração do Projeto Político Pedagógico das Escolas do Campo.	Elencar ações de melhoria para a educação do campo, incluindo-as no PPP.	14	29/07/2022

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Percebe-se pela tabela que os temas abordados nos encontros do grupo são pertinentes à prática pedagógica e também à educação do campo. A partir das observações *in locu*, surgiram, no coletivo de professores, muitas indagações a respeito da complexidade que é ensinar para as multisséries e ali um manancial de trocas de

saberes acontece entre os pares. Essas observações caminham no mesmo sentido proposto por Nóvoa (1992), ao pontuar que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (1992, p.13).

É evidente que o grupo de estudos não ocupa o lugar da formação continuada, mas provoca no docente a reflexão crítica e contínua da prática. Para este estudo, o termo reflexão é pautado em Ferreira (2000, n.p.) que o conceitua como “ato ou efeito de refletir (se); volta de consciência, do espírito sobre si mesmo, para exame do seu próprio conteúdo”. Nesta dimensão, Freire vai dizer que a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer (FREIRE, 2001 p. 42-43).

Paulo Freire (2001) também chama a atenção para os tipos de reflexão, dividindo-a em duas concepções: a crítica e a formação permanente. A primeira trata-se da curiosidade epistêmica, tida como produto da curiosidade ingênua, simplória, já a formação permanente, se deve à consciência da condição de inacabamento do ser humano:

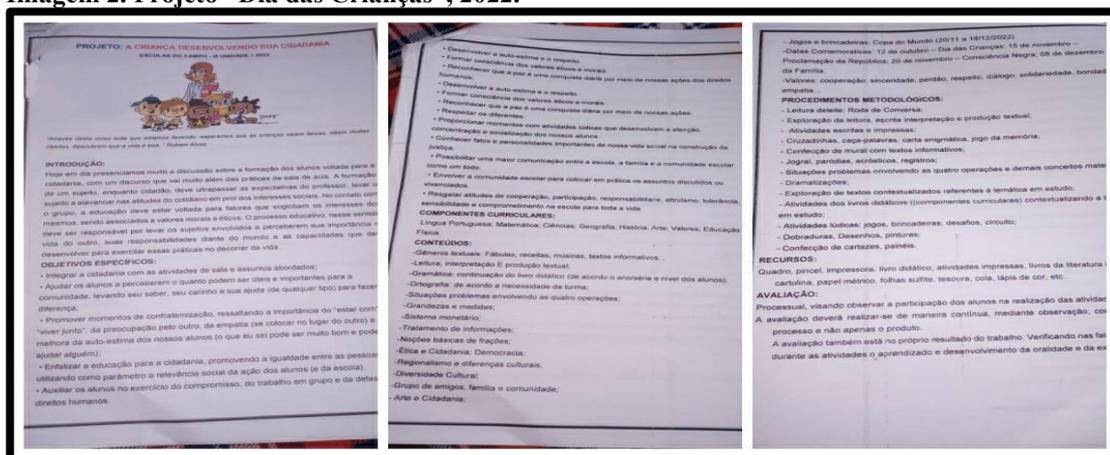
a educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo facto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997 p. 20).

Dentro dessa perspectiva é que podemos afirmar que tanto a reflexão crítica, quanto a formação permanente deve permear toda e qualquer ação docente. Dentro

desse movimento pedagógico, que aqui podemos atribuir à prática, enquanto ação, é que pontuamos como os professores das classes multisseriadas da Escola Municipal Rui Barbosa atua na interação professor – aluno-conhecimento. “A prática pedagógica onde todos eles pautam, foi decidido em coletivo, durante as reuniões de grupo de estudos e planejamentos” (COORD. M, 2022)³³. Assim, todos os professores da rede, incluindo os das classes multisseriadas, caminham da mesma forma.

Segundo as observações e entrevistas, o trabalho é desenvolvido mediante a projeto ou de um tema gerador. A partir disso, são montadas sequências didáticas, que são realizadas com todos os segmentos atendidos nas turmas, variando a complexidade das atividades propostas, mas o tema ou problemática é igual para todos os estudantes. Nas imagens que seguem podemos perceber essa ação com maior nitidez. Pegamos o projeto “Dia das Crianças” como exemplo:

Imagem 2. Projeto “Dia das Crianças”, 2022.



Fonte: Imagem cedida pelos professores pesquisados (2022).

É importante salientar que o Projeto é idealizado em coletivo e aplicado igualmente nas quatorze escolas do campo do município. A metodologia não diferencia muito entre eles, pois nos diálogos e trocas coletivas, percebe-se este alinhamento entre todos, até porque, como salientado anteriormente, essas decisões são em conjunto. “Nas atividades, costumamos explorar a oralidade fazendo variados questionamentos, buscando estabelecer relações com o que há na realidade de vida

³³ Coordenadora Pedagógica

deles com o que está sendo trabalhado no momento” (PROF. W, 2022). Sobre a importância da oralidade posta pela professora, temos que:

Vale ressaltar que o trabalho com a oralidade em sala de aula é primordial, pois a fala é parte integrante de nossa vida. Considerando, portanto, que o desenvolvimento da linguagem oral se dá mediante a vivência de experiências diversificadas, ricas, envolvendo os usos possíveis da linguagem oral, cabe aos profissionais atuantes da educação infantil e séries iniciais planejarem a ação pedagógica de forma a garantir, na sala de aula, atividades sistemáticas de fala, escuta e reflexão sobre a língua (CHAER; GUIMARÃES, 2012, p. 73).

De acordo com a observação, percebemos que a prática pedagógica dos professores das classes multisseriadas, começa na organização da sala de aula. Os professores agrupam os estudantes por nível de conhecimento e de escolaridade, neste espaço um é o apoio do outro e ambos aprendem. Depois de um longo diálogo com todos os segmentos sobre a pauta, distribui entre eles atividades compatíveis com seu desenvolvimento. Ao ser questionado sobre o motivo que os levam a agruparem os estudantes, responderam: -“Eu vejo as crianças das classes multisseriadas como apoio uma da outra, sempre ajudando uma à outra. O que está mais adiantado é solidário com os demais” (PROF, Z, 2022).

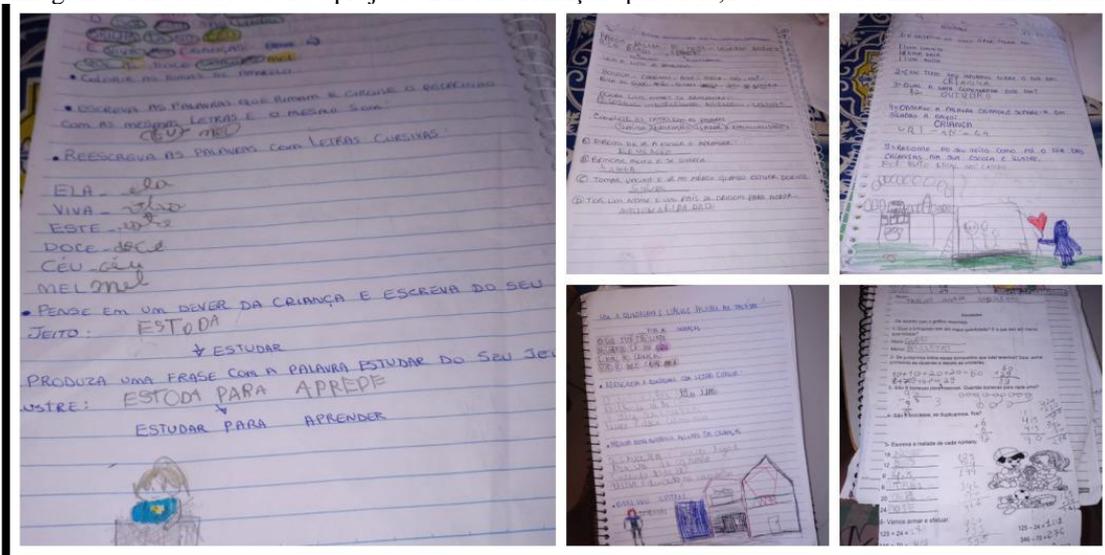
Neste contexto, notamos que essa prática de agrupamento pode favorecer além da aprendizagem dos temas em questão, desperta também, valores éticos como solidariedade, empatia e valorização das diferenças. De qualquer forma, é importante destacar, que na observação ficou evidente o entrosamento dos estudantes campestres com os temas abordados e a positividade da associação oral entre conteúdo e vivências deles. Entretanto, quando parte para a parte de realização das atividades escritas, nota-se algumas distorções, do ponto de vista de fidelidade ao conhecimento prévio e próprio dos alunos. Vejamos:

Imagem 3. Atividades sobre o projeto “Dia das Crianças” para a Educação Infantil



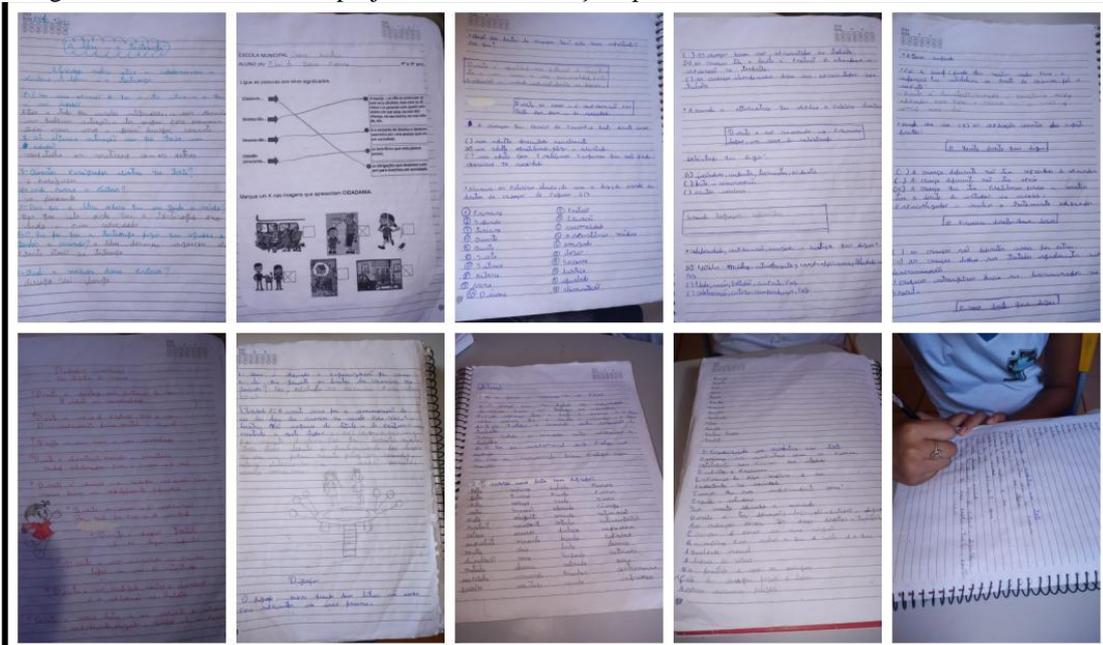
Fonte: Imagem cedida pela professora W, (2022).

Imagem 4. Atividades sobre o projeto “Dia das Crianças” para o 1º,2º e 3º anos do Ensino Fundamental.



Fonte: Imagem cedida pela professora W, (2022).

Imagem 5. Atividades sobre o projeto “Dia das Crianças” para o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.



Fonte: Imagem cedida pela professora W, (2022).

Nota-se, a partir das figuras e da observação *in locus*, que, embora a prática adotada pela professora seja a partir de projetos e temas geradores, tal prática facilita o processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas porque possui dentro de um único tema, possibilidades de diálogo com as variadas idades e séries que compõem este modelo de classe. Porém, do ponto de vista da educação do campo, assim como do aproveitamento das vivências e conhecimentos prévios, ainda existem lacunas, visto que as atividades vêm sem evidenciar os sujeitos do campo como protagonista deste processo. Contudo, não podemos dizer que não há aprendizagem, o que chamamos atenção é para o tipo de aprendizagem gerada nesta proposta. Ao analisarmos as atividades percebemos que são baseadas em um currículo pré-estabelecido pelos livros didáticos, não adaptadas à realidade das vivências do campo, ou seja, o aluno é receptor passivo, caracterizando uma aprendizagem mecânica. Neste sentido, compreendemos em Paulo Freire (1996) que o aluno precisa ser o protagonista de sua aprendizagem, logo, seus saberes e suas experiências são essenciais ao aprendizado significativo. E nesse processo são também indispensáveis o diálogo e a reflexão crítica sobre a realidade em que vivem.

É importante reiterar que a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos,

e que essa interação é não literal e não arbitrária. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2010, p. 2).

Ausubel (1980), faz uma diferenciação entre a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa, vejamos: para ele, quando o estudante relaciona significados a um conhecimento a partir da relação com seus conhecimentos prévios, isso torna determinante na efetivação da aprendizagem significativa, ao passo que a aprendizagem mecânica é caracterizada pelo processo de memorização, são informações adquiridas sem conexão com seus saberes já existentes na sua estrutura cognitiva. Por isso, seu armazenamento acontece de forma arbitrária, não se correlacionando de forma substancial à estrutura mental.

Por óbvio, não estamos dizendo que a aprendizagem mecânica deva ser banida do processo de ensino e aprendizagem, até porque tem situações que é inevitável, como os casos em que a memorização colabore para a agilidade mental, por exemplo, situações em que se usa a tabuada, nos casos em que o aluno ainda não consiga dialogar ou relacioná-las com saberes já existentes. Entretanto, são em casos pontuais, e, em se tratando da educação do campo, a aprendizagem na perspectiva significativa deve dominar toda a prática pedagógica, pois como diz Paludo (2001, p. 82) “uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas”. Neste sentido, compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas, atrelado com práticas pedagógicas que utilizam como base os conhecimentos prévios dos estudantes, advindos de suas vivências socioculturais, tende a culminar numa aprendizagem significativa e, como diz Saad (2003, p. 113 e 114), “para que as informações se transformem em conhecimentos é necessário que seja adaptado ao momento, à linguagem do meio que busca satisfazer”.

Nesse sentido, entendemos que os estudantes das classes multisseriadas precisam produzir o conhecimento numa relação dialética contínua com o mundo que o circunda, assim ele consegue absorver diversificados conhecimentos, além de se sentir parte de todo o seu processo de construção histórica, social, econômica e intelectual (FREITAS, 2010; SAVIANI, 1996).

É sabido que o processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas, também perpassa pelas práticas, no que se refere à avaliação, diversidade, entre outros; sabemos ainda, que todas as vertentes citadas se constituem em objeto para outras pesquisas, dada a profundidade necessária nas reflexões acerca de cada situação. Contudo, como estamos falando no processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas, será pontuado, de maneira sucinta, o produto das observações *in lócu* sobre algumas delas.

A avaliação na Escola Municipal Rui Barbosa acontece como em todas as demais escolas da rede municipal de Sebastião Laranjeiras. O ano letivo é dividido em três unidades, sendo que em cada unidade os alunos passam por avaliações qualitativas e quantitativas. As quantitativas correspondem à unidade I (30 pontos); unidade II (30 pontos) e unidade III (40 pontos). Elas são subdivididas em várias avaliações com pesos menores no decorrer da unidade e uma de valor 12 pontos, realizada na semana de avaliações obrigatórias, prevista no art. 122 do Regimento Unificado das escolas municipais. Para os alunos da Educação Infantil a avaliação se dá por meio de conceitos e descrição no diário de classe (caderneta) de seu desenvolvimento cotidiano. Os estudantes do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental realizam atividades avaliativas, no sentido de participar da semana de avaliações, mas não possuem nota quantitativa e sim conceito e descrição no diário de classe sobre seu desenvolvimento na unidade. Já os estudantes do 4º e 5º ano, passam por avaliações de peso quantitativo e qualitativo, podendo ser reprovado, caso não obtenha média 18 pontos na unidade ou 60 pontos ao ano. Para estes, também é realizada a descrição da avaliação qualitativa no diário. No caso dessa não obtenção da média, a escola realiza estudos de recuperação e análise no conselho de classe sobre o destino desse aluno naquela unidade ou naquele ano, no sentido de promover ações para que ele recupere a aprendizagem. Portanto, a reprovação só acontece em último caso, depois de esgotada todas as possibilidades de recuperação (SEBASTIÃO LARANJEIRAS, 2019).

A avaliação observada na prática pedagógica do professor é realizada da seguinte forma: os professores aplicam os assuntos, promovem um diálogo entre todos e avalia o envolvimento, participação e engajamento dos estudantes na discussão. Além disso, avalia também a resolução e interesse diante das propostas escritas, bem como, participação em jogos, produção textual, artística, etc. Isso ocorre durante toda

a unidade e todas as ações diárias são avaliadas, utilizando diferentes instrumentos: debates, construção escrita, criações artísticas, etc. A avaliação final, posta na semana própria para isto, não cabe variação de instrumento, é realizada exclusivamente de forma escrita, por meio de perguntas abertas e fechadas, utilizando todos os assuntos ou maior parte deles trabalhados durante a unidade, em cumprimento a determinação do regimento unificado das escolas municipais.

Para o entendimento da complexidade da avaliação, sobretudo, nas classes multisseriadas é preciso pensar que se trata de uma organização de variadas idades séries, ou variados ciclos. Neste contexto, o processo avaliativo a partir da escolaridade por etapa, torna o trabalho do professor dificultoso, no sentido de definir princípios avaliativos coerentes com cada nível e ritmo de aprendizagem (CORRÊA; NAKAYAMA; GOMES, 2017). A avaliação é parte complexa neste processo, porque de certa forma, quando ela possui caráter de diagnóstico da aprendizagem, pode servir de termômetro das práticas pedagógicas e da própria qualidade do ensino. Entretanto, é importante a reflexão etimológica da palavra avaliação como pontua Wachowicz (2006, p. 135 apud Corrêa; Nakayama; Gomes, 2017, grifo nosso): avaliação significa “atribuir valor ao que está sendo avaliado. O prefixo **a** significa não, e a palavra **valiar** significa atribuir um valor, portanto, se o estudo da etimologia estiver certo, devemos descrever a aprendizagem e suas manifestações e nunca lhes atribuir um valor”.

Neste sentido, a avaliação quantitativa nas multisséries pesquisadas, ainda que fosse desejo do docente fazê-la diferente, não poderia, pois, o problema está para além da realidade individual de cada classe, de cada realidade educacional. É uma problemática que envolve toda a rede de ensino, uma vez que existe um documento unificado que dita as diretrizes regimentais para todas as unidades de ensino, independentemente se são do campo ou urbanas. Diante da complexidade que é o processo de avaliação neste modelo de classe, Barros (2005), salienta que é preciso construir um novo sistema de avaliação da escola do campo; um sistema que valorize a diversidade social e cultural da escola, por meio de normativas que abarque o complexo idade-série-aprendizagem.

Quando se trata das práticas pedagógicas para promover o ensino e aprendizagem sobre a diversidade é difícil que ela seja inteligível, haja vista que, dentro da unidade de ensino, não se vê a diversidade inserida em todos os contextos

do cotidiano. As ações que caracterizam a temática são vistas em épocas pontuais, como foi o caso da semana dedicada ao folclore, por meio do projeto “IDENTIDADE CULTURAL: Resgatando e Fortalecendo nossas raízes culturais” (Anexo I), trabalhou-se as diferenças culturais, religiosas, relações étnico-raciais, etc. Neste sentido, a prática pedagógica não é inteligível, porque não há dimensão para a reflexão, é uma prática para cumprir pautas predeterminadas, como se fosse algo à parte do ser em formação (FRANCO, 2016).

Entretanto, quando parte para a prática pedagógica com a participação dos estudantes junto às situações reais de suas vivências, a ação pedagógica se torna compreensível e a aprendizagem significativa acontece, pois citando Freire “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (1989, p. 35). Neste sentido, é preciso reconhecer que os professores envolvidos na pesquisa, nestas datas ou momentos específicos, procuram envolver toda a comunidade escolar na culminância das ações propostas pelo projeto, onde incorpora à vida escolar dos estudantes temas do seu acervo cultural e faz perpetuar homem e mulher no tempo e espaço.

Neste ponto, notamos também, que o grande momento em que se trabalha com a prática numa perspectiva intercultural é na coletividade produzida na culminância do projeto, visto que ali ocorrem ações que estimulam a interação, compreensão e o respeito entre as diferentes culturas. É necessário salientar que o termo interculturalidade possui diversos aspectos a serem pensados (CANDAU, 1998, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2008a, 2008b, 2009, 2010, 2011, 2012), entretanto, nessa pesquisa adotamos o seguinte entendimento:

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, Vera Maria Ferrão Candau Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016 809 assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 1).

Uma ampla abertura para se falar nas diferenças e numa educação intercultural, se deu a partir de 1998, com os Parâmetros Curriculares Nacionais que, dentro dos

temas transversais, destacou a possibilidade de inserção (com maior visibilidade) de temas como pluralidade cultural (FLEURY, 2003). Nas classes multisseriadas em estudo, acontece a interculturalidade e a manifestação de reconhecimento, valorização e respeito pela pluralidade em momentos pontuais, predeterminados, por meio dos projetos ligados à temática. No PPP é destacado que a forma a ser trabalhada em classe é decidida na coletividade no dia do planejamento geral com a coordenação pedagógica, e, “neste projeto em especial, ficou determinando que a partir dele, os professores desenvolveriam sequências didáticas para desenvolver o projeto até o dia da culminância” (COORDENADORA PEDAGÓGICA, 2022).

Imagem 6. Participação da comunidade familiar na culminância do Projeto “IDENTIDADE CULTURAL: Resgatando e Fortalecendo nossas raízes culturais”



Fonte: Acervo da equipe diretiva da Escola Municipal Rui Barbosa, 2022.

Imagem 7. Participação da comunidade de alunos na culminância do Projeto “IDENTIDADE CULTURAL: Resgatando e Fortalecendo nossas raízes culturais”



Fonte: Acervo da equipe diretiva da Escola Municipal Rui Barbosa, 2022.

Percebe-se que a prática pedagógica fomentada no contexto da sala de aula das multisséries sem a preocupação cotidiana de promover a reflexão acerca de suas vivências, de sua cultura e de sua produção de vida, poderá formar os sujeitos sem a devida reparação histórica e identitária que cabe neste contexto. Sobre essa problemática, temos que:

A educação do campo veio para resgatar uma dívida histórica que nossa sociedade tem com as pessoas que trabalham nesses espaços, porém os mesmos devem buscar compreender as especificidades culturais, econômicas e sociais desses sujeitos para que a escolarização deles seja garantida sem a desvalorização de suas raízes (SILVA, ARRUDA, BEZERRA, 2020, p. 1).

É importante que o ambiente escolar seja o palco para valorização dos sujeitos do campo em sua totalidade. Ele precisa, segundo Arroyo (2016), ter acesso a saberes que prepare o homem para a emancipação, para a justiça e para a realização plena como ser humano. A prática pedagógica tem papel determinante na afirmação de Arroyo, visto que é a partir dela que se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem, entretanto, é preciso compreender que a prática por si só, não dará conta de resolver a problemática do processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas. Há uma infinidade de situações que implicam neste processo, que aqui, neste trabalho, chamaremos de dificuldades que surgem na esteira das práticas pedagógicas.

4.2.2. Contrapontos da prática pedagógica nas classes multisseriadas: dificuldades apontadas

Assim como a observação proporcionou perceber fatos da prática pedagógica que pode gerar ou não aprendizado, notou-se que fatores externos são entraves relevantes no exercício da docência, principalmente, as imposições tecnicistas que estão intimamente ligadas a atuação do professor, que gera preocupações e dificuldades para o desenvolvimento pleno dos estudantes, dentro de uma linha de valorização e reconhecimento dos campesinos como parte e produtor de história. Assim,

Tomando como base a concepção tecnicista de educação, e, conseqüentemente de formação de professores, é possível identificar a visão reducionista do trabalho docente circunscrita a sua aplicação, a instrumentos técnicos não elaborados por eles, mas por especialistas considerados capazes de “prescrever medicação” para os problemas cotidianos enfrentados pelo professor, que se torna, nesse contexto, dependente de decisões “superiores”. O ensino compreendido como aplicação técnica, voltada apenas para a obtenção de resultados previamente definidos, torna-se uma prática produtivista, que sublima a criatividade, a inventividade, a reflexão e participação ativa de professores e alunos na dinâmica de ensinar e aprender (MATEUS, 2007, p. 19).

Dentro dessa limitação imposta ao professor, podemos perceber, tal como apontado pela autora, que as reformas educacionais são realizadas sem a preocupação da exequibilidade no atendimento a toda diversidade que existe na educação do campo. Existe ainda a questão que envolve os livros didáticos, cujo processo de construção é semelhante ao das reformas educacionais. Ao final do ano letivo, o livro, quando adaptado pelos docentes, gera um “outro livro” (cheio de situações singulares do cotidiano, colhidas no chão da escola e que permeiam aspectos das vivenciais culturais, sociais e econômicas dos sujeitos em formação), que é propositadamente invisibilizado pelo sistema.

Outra dificuldade apontada pelos professores das multisséries pesquisadas é que sua prática contemple as necessidades particulares de cada segmento. Pois é um formato de sala que traz, além da diversidade de desenvolvimento intelectual cognitivo, maturidades diferenciadas, sobretudo, quando é composta também, de

estudantes com distorção-idade-série. Além disso, o tempo que o professor leva de sua casa até a escola, e vice-versa, contabiliza cerca de 9 horas, sendo uma jornada de efetivo trabalho em classe de 4 horas. Em suma, dos professores pesquisados, com exceção de um, a maioria sai às 11 horas, com retorno às 19 horas, fazendo uso do transporte escolar. Segundo eles, é um tempo de estrada e de espera, que “limita a produtividade do profissional, dado o estresse e cansaço gerado, e, por assim dizer, tempo perdido” (PROFESSOR, Z, 2022).

A própria necessidade do docente em exercer seu ofício em obediência às obrigações pertinentes ao cargo e às leis regulamentadas (LDB, BNCC, Regimento escolar, etc.), faz com que eles se vejam obrigados a desempenhar bem suas funções, ainda que isto esteja além de suas capacidades técnicas (formação específica para a educação do campo) e humanas (cansaço, estresse, etc.), carregando consigo a responsabilidade de atender aluno, escola e sistema educacional. Toda essa carga, sem dar condições dignas aos docentes de atendimento às suas responsabilidades, acaba afetando sua prática e tudo que compõe o processo de ensino e aprendizagem.

[...] se veem forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções e, muitas vezes, recebem tais exigências como resultado do avanço em termos de autonomia e democratização da escola e de seu trabalho. O trabalho docente passa a contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras atividades, sem que as mudanças impliquem também em alterações nos seus ganhos salariais ou mesmo ampliação remunerada de jornada de trabalho [...] (OLIVEIRA, 2007, p. 7).

A ampliação da jornada de trabalho externa à sala de aula, é fator que pesa aos docentes dessa realidade, pois entre outras coisas, impede que eles tenham outra atividade (caso queiram) que lhes rendam economicamente, melhores condições de vida, além de comprometer a saúde e a qualidade da educação ofertada.

APONTAMENTOS FINAIS

Com base na pesquisa desenvolvida, ressaltamos que os profissionais que lidam com a formação dos sujeitos do campo, e aqui entendemos esses profissionais como docentes, coordenadores e gestores, necessitam de formação continuada específica para as multisséries, pois acreditamos que esse seja o melhor caminho para o reconhecimento do outro, enquanto ser social, que possui interesses, necessidades e desejos que são contrários aos ideais neoliberais orientados pelas diretrizes de cunho normatizador, que, caracterizados como políticas compensatórias e assistencialistas – implementadas via programas governamentais –, estão imbricados de ideologias que contribuem para a subordinação dos sujeitos do campo.

Ante o exposto em todo o estudo, é possível afirmar que as práticas docentes, desenvolvidas no âmbito das classes multisseriadas, que fortalecem o processo de ensino aprendizagem dos estudantes, do ponto de vista significativo são aquelas que conversam com as vivências, com a produção da vida no campo; contudo essas particularidades, que, muitas vezes, estão ligadas à diversidade cultural, não devem se restringir às datas comemorativas, pois todo o conhecimento deve ser agregado ao que os estudantes do campo já possuem. Assim, deve-se partir de suas realidades socioculturais e, principalmente, dentro da perspectiva que reafirma seu lugar no mundo.

Na esteira da pesquisa, podemos enfatizar que a formação dos docentes denota um distanciamento entre uma proposta que atenda as reais necessidades e angústias dos sujeitos do campo em detrimento dos interesses da classe dominante, expressos num modelo de escola capitalista empregado nos livros didáticos e nos currículos urbanizados. Indo por essa lógica, a invisibilidade da classe trabalhadora torna-se cada vez mais acentuada e dificulta, assim, a autonomia dos sujeitos do campo, que necessitam com urgência construir um projeto educacional para além do capital e que os reconheça em suas particularidades e diversidades. Nesse caso, a educação do campo precisa ser pensada com os sujeitos do campo e não apenas para os sujeitos do campo.

Dada as adversidades percebidas no trajeto da pesquisa, notamos que, diante da atual conjuntura de mudanças de paradigma da sociedade, endossada pelas lutas de classe, sobretudo, dos movimentos sociais, as classes multisseriadas têm forte influência na formação dos sujeitos do campo, principalmente, na base, por se tratar

de escolas que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, e, por essa razão, pontuamos algumas possibilidades para fortalecer a ideia de que toda realidade pode ser transformada se os atores forem por outros caminhos antes não pensados ou não atendidos:

- Faz-se necessário que a rede municipal reformule seus currículos de modo que preparem os sujeitos do campo para lidar com suas especificidades socioculturais, socioeconômicas e socioambientais.
- O grupo de estudos deve apresentar pautas direcionadas ao modelo de classe (multissérie) de modo a preparar o docente para lidar criticamente com a diversidade global que existe entre os estudantes (diversidade de idade, série, maturidade, concepção, entre outros).
- O município deve formular, ofertar formação inicial ou, pelo menos, a continuada para os docentes, com foco exclusivamente na concepção da educação do/no campo.
- Ao município cabe construir políticas públicas com vistas à diminuição da rotatividade dos docentes contratados nas classes multisseriadas, a fim de investir na formação inicial e continuada sem interrupções e, com isso, gerar retorno na qualidade da educação do campo a curto e longo prazo.
- É importante que o docente seja visto como ser humano que possui limitações, que seu corpo e mente necessitam de cuidados e que são dignos de apoio no exercício de suas funções: transporte adequado para levar e trazer, que não lhes causem prejuízos nos tempos necessários de descanso; profissional da saúde psicológica para apoio aos estudantes e aos professores.

Por fim, sinalizamos que não temos a intenção de esgotar o objeto de estudo investigado. Assim, é possível afirmar que é necessário para outros estudos questionar ainda, no que se refere às classes multisseriadas, “A organização do trabalho pedagógico, tendo em vista a distorção idade-série dentro da multissérie com estudantes entre seis e onze anos.

Partindo do pressuposto de que as produções científicas acerca das classes multisseriadas se mostram ainda muito tímidas, intenta-se que este trabalho possa contribuir para o enfrentamento das diversas situações conflituosas existentes no

âmbito das classes multisseriadas, vividas pelos docentes no cotidiano, principalmente, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY,R. **Bases para a formulação da política brasileira de desenvolvimento rural: agricultura familiar e desenvolvimento territorial.** Brasília: IPEA, 1998.

ANTUNES-ROCHA, M. I. **Licenciatura em educação do campo.** In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/99-1.pdf>. Acesso em 12 de abril de 2022.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma educação do campo.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, M. **Por um Tratamento Público da Educação do Campo.** In: Por uma educação básica no campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. V. 5. Brasília, 2004, p. 91-130.

ARROYO, M. G. **A educação básica e os movimentos social do campo.** In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). Por uma educação do campo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. **A escola do campo e a pesquisa do campo: metas.** In: MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 103- 116.

ATTA, D. **Escola de classe multisseriada:** reflexões a partir de relatório de pesquisa. In: Programa de apoio ao desenvolvimento da educação municipal (PRADEM. Escola de classe multisseriada. Salvador: Universidade Federal da Bahia; Fundação Clemente Mariani, 2003

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional.** Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BAHIA. **Plano Estadual de Educação.** Lei Estadual nº. 13.559 de 11 de maio de 2016. Secretaria da Educação do Estado da Bahia de 12/5/2016

BAHIA. Portaria nº 6562/2016. **Dispõe sobre a sistemática de Avaliação do Ensino** e da Aprendizagem nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, em todas as etapas da Educação Básica e suas modalidades. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. 2016

BAHIA. **Documento Curricular Referencial da Bahia - DCRB.** Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. 484 p.

BALDOTTO, O. L. G. **Educação do Campo em movimento:** dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus (ES) e Jaguaré (ES). Repositório UFES. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRAL, B. S. **Educação do Campo:** as perspectivas das multisséries em Lima Duarte – (MG). Repositório UFJF. 2018.

BARROS, L. C. **A formação inicial e continuada de docentes das classes multisseriadas no sudeste do Tocantins.** Revista Educação Pública, v. 21, nº 25, 6 de julho de 2021. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/23/a-formacao-inicial-e-continuada-de-docentes-das-classes-multisseriadas-no-sudeste-do-tocantins>>. Acesso em 19 de abril de 2022.

BARROS, O. F. **Classes multisseriadas em escola rural-ribeirinha:** a práxis pedagógica de uma educadora. 2003. 102f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação de Pedagogia) – Universidade do Estado do Pará, Belém-PA, 2003.

BATISTELA, A. C. *et.al.* **A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NO MEIO RURAL:** fase desenvolvimentista- 1930 a 1990. XIV Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Curitiba, 2019. ISSN-2176-1396. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24399_12370.pdf, acesso em 09 de maio de 2022.

BAVARESCO, P. R.; RAUBER, V. D.. **Educação do Campo**: uma trajetória de lutas e conquistas. Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 1, p. 85-92, jan./jun. 2014. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/235124777.pdf>>. Acesso em: 06 de nov. de 2021.

BEM, G. M. de; SILVA, C. N. M. da. **Um olhar sobre o ensino nas classes multianos**. RBEC Tocantinópolis/Brasil v. 4, 2019.
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e5242>. Acesso em: 14 set. 2022.

BORDIGNON, G. **O planejamento educacional no Brasil**. Brasília, 2011.

BORGES, A. P. N. R., Almeida, S. P. N. de C. e, & Santana, K. C. L. (2021). **EDUCATIONAL ASSESSMENT: SAEB, ITS ASSUMPTIONS, PURPOSES AND REPERCUSSIONS**. In SciELO Preprints. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.2938>. Acesso em: 14 nov. 2022.

BRASIL. **Artigo 214 da Constituição Federal de 1988**. Disponível em:
<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10648645/artigo-214-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 21 dez. de 2021.

BRASIL. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1827**, Página 71 Vols. 1

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2010.

BRASIL. **Decreto presidencial. Decreto nº 7.352, de 2010**. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file#:~:text=1o%20A%20pol%C3%ADtica%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o,estab>>. Acesso em 29 de mar de 2022.

BRASIL. **Lei de 15 de Outubro de 1827**. Disponível em:<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em: 12 de abril de 2022.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB**, Lei nº 9394/96. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 06 de nov. de 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

BRASIL. **PNE em Movimento**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 21 de dez de 2021.

BRASIL. **Portaria nº 250, de julho de 2021**. Disponível em:
[https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021330276260#:~:text=5%C2%BA%20Considera%2Dse%20como%20popula%C3%A7%C3%A3o,M%C3%A9dio%20\(tradicional%20e%20integrado\)](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-250-de-5-de-julho-de-2021330276260#:~:text=5%C2%BA%20Considera%2Dse%20como%20popula%C3%A7%C3%A3o,M%C3%A9dio%20(tradicional%20e%20integrado)). Acesso em 11 de mai. de 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei da Câmara nº 144, de 2005**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/76244>. Acesso em: 13 de set. de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de Abril de 2002**: institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 10 de nov. de 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm Acesso em: 10 de set. de 2022.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília 2007.

BORGES, C. M. F. O Professor de Educação física e a Construção do Saber. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BRASIL. O professor da Educação Básica e seus saberes profissionais. 1ª edição, Araraquara-SP, JM Editora, 2004, PP. 161-217.

BURBULES, N.; TORRES, C. A.. **Globalização e Educação: uma introdução. Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CALDART, R. S. **A escola do campo em movimento. In: Por uma educação básica do campo**, nº 3. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.

CALDART, R.; PEREIRA, I.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Expressão Popular. 2013.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: Notas para uma análise de Percursos. Trab. Educ. 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 01 de março de 2022.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 4.ed.-- São Paulo: Expressão Popular, 2012, 448 p.

CALDART, R. S. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: Por uma educação básica no campo: Identidade e políticas públicas**. V. 4. Brasília, 2002.

- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- CALAZANS, M. J. C. **Para compreender a educação do estado do Meio Rural - traços de uma trajetória**. In: TERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (Coords.). Educação e Escola do Campo. Campinas: Papyrus, 1993.
- CANDAU, V. M. **Mudanças culturais e redefinição do escolar: tensões e buscas**. Contemporaneidade e educação, Rio de Janeiro, Ano III, p. 14-26, 1998.
- CANDAU, V. M. **Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros**. In: CANDAU, V. M. (Org.). Reinventar a escola. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p. 61-78.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- CANDAU, V. M. **Educação intercultural no contexto brasileiro: questões e desafios**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2., 2003, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.
- CANDAU, V. M. **Universidade e diversidade cultural: alguns desafios a partir da experiência da PUC-Rio**. In: PAIVA, Ângela R. (Org.). Ação afirmativa na universidade: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Desiderata, 2004. p. 87-108.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008a.
- CANDAU, V. M. (Coord.). **Multiculturalismo, direitos humanos e educação: a tensão entre igualdade e diferença: relatório de pesquisa**. Rio de Janeiro: CNPq/Departamento de Educação, PUC-Rio, 2008b.
- CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- CANDAU, V.M. (Org.). **Reinventar a escola**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- CANDAU, V. M. F. e RUSSO, K. **Interculturalidade e Educação: na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Diálogo Educacional, v.10, (PUCPR), Paraná, 2010.

CANDAU, V. M. (Org.). **Diferenças culturais e educação: construindo caminhos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

CANDAU, V. M. **Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos**. Educação & Sociedade, v. 33, p. 235-250, Campinas/SP, 2012.

CANDAU, V. M. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2014.

CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. (org.). **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

CELLARD, A. **A análise documental: enfoques epistemológicos**. Vozes. Petrópolis, 2008.

CHAER, M. R.; GUIMARÃES, E. da G. A. A importância da oralidade: educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. 2012. Pergaminho. Centro Universitário de Patos de Minas. Pag. 71-88.

COELHO, M. M. de O.. **Formação do professor e o processo ensino-aprendizagem no Programa Escola Ativa na região metropolitana de Manaus**. Sistemas de Bibliotecas da UFAM-Tede. 2017.

CONCEIÇÃO, S. da; BRITO, P. F. **A Educação Física como componente curricular de uma escola do campo do município Jitaúna/Bahia**. Rev. Bras. Educ. Camp. Tocantinópolis. 3n. 2p. 433-450 mai./ago.2018ISSN: 2525-4863. Disponível em:
<<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3702/13210>>
Acesso em 10 de mai. de 2022.

CONCEIÇÃO, S. da. **Estratégias de permanência e desenvolvimento social na Comunidade Rural Quilombola de Velame, Bahia**. 2016. p. 230

CONCEIÇÃO, S. da. **Imigração e casamentos: o caso de São Carlos (1890 a 1938)**. São Carlos. UFSCar. 2004. p.119.

CORRÊA, M. S.; NAKAYAMA, L.; GOMES, R. K. S. **Prática avaliativa da aprendizagem em escola multisseriada do campo, Ilha de Cotijuba-PA**. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1601>>
Acesso em: 13 de out. de 2022.

COSTA, A.C.M. **Educação do campo e a necessária superação da dualidade rural e urbana**. Extensão, Uberlândia, Edição Especial, p. 92-102,2020.

D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L.. Escola Ativa. In: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 313-326.

- DE OLIVEIRA, J. F.; LIBÂNEO, J. C.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 2. ed.- São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.
- DUARTE, N.. **A catarse na didática da pedagogia histórico-crítica.** Proposições Campinas, SP, v. 30, e20170035, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/3rcCdvWdLNRtGDLVdbMqP5R/?lang=pt>. Acesso em 11 de mai. de 2022.
- DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Martin Claret, 2008b.
- ESCOLA ATIVA: **nota técnica com subsídios sobre o programa escola ativa.** FONEC. 2011
- FAZENDA, I. C. A. (org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 1999.
- FRANCO, M. A. R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S21766681/288236353>>. Acesso em 15 de out. de 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- FREIRE, P. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, V. C. C.; PAULA, K. B. de. **A Institucionalização do Método Lancasteriano durante o império brasileiro.** XII encontro Cearense de história da educação, II encontro Nacional do núcleo de história e memória da educação. GT. Práticas Culturais Educativas. ISBN 978-85-7915-171-2. Disponível em:< https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39161/1/2013_eve_kbpaula.pdf> Acesso em 14 de março de 2022.
- FREITAS, L. C. **A Escola Única do Trabalho:** explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. (Org.). Caminhos para Transformação da Escola: reflexão desde práticas da licenciatura em educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. P. 149-162.
- FERNANDES, B. M. **Território Camponês.** In: CALDART, R. S. *et al.* (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. Disponível em: <<https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>> . Acesso em 06 de nov. de 2021

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S.. Primeira Conferência Nacional **“Por uma educação básica do campo”**: texto preparatório. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART. Primeira Conferência Nacional **“Por uma educação do campo”**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). 3. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2008

FERNANDES, B.M. **Conflitualidade e desenvolvimento territorial**. In: BUAINAIN, A.M. Luta pela Terra, Reforma Agrária e Gestão de Conflitos no Brasil. Campinas: Editora Unicamp, 2008.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S.. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, Florestan, **Capitalismo dependente e classes sociais na América**. 2009. Latina. 4. ed. São Paulo: Globo.

FERREIRA, A. B. de H. Miniaurélio Século XXI escolar: O minidicionário da Língua Portuguesa. 4 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

FERREIRA, F. A.. **Subalternidade nas sociologias brasileira e indiana**. ACENO, 7 (15): 273-290, setembro a dezembro de 2020. ISSN: 2358-5587. Artigos Livres. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/8921Texto%20do%20Artigo-46992-1-10-20210318.pdf> Acesso em 10 de out. de 2022.

FERREIRA, N. S. C.. Especialização em gestão do trabalho pedagógico: **supervisão e orientação escolar**. Curitiba: [S/Ed], 2006.

FIGUEIREDO, N. M. A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2. ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FLEURY, R. Intercultura e Educação. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 27 de out. de 2022.

FORTES, E. *et al.* **Aspectos históricos e contextuais da Educação do Campo: desafios de ontem e de hoje**. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21111_10065.pdf. Acesso em 26 de dez. de 2021.

FREIRE, V. C. C.; PAULA, K. B. de. **A institucionalização do método Lancasteriano durante o Império Brasileiro**. 2013. Disponível em: < https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/39161/1/2013_eve_kbpaula.pdf: Acesso em: 16 de out. de 2022.

GENTILI, P. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GIMENES, E. Diminuição de matrículas e fechamento de escolas em zonas rurais preocupam movimentos. **Brasil de Fato**, Brasília, 07 Jan. 2020. Geral. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/01/07/diminuicao-de-matriculas-e-fechamento-de-escolas-em-zonas-rurais-preocupam-movimentos>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES NETO, J. B. F. *et al.* **Educação Rural**. São Paulo; Curitiba: Editora da Universidade de São Paulo / Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, 1994.

GONÇALVES, G. B.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; RIBEIRO, V. **Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo?** In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.). *Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 49-60.

GONÇALVES, G.B.B. **Nucleação das escolas rurais**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/149-1.pdf>> . Acesso em 21 de abril de 2022.

GIDDENS, A.. **As consequências da modernidade**. São Paulo, Editora UNESP, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

Hage, S. M. (2010). **Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate**. In Soares, L., et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente* (pp. 460- 476). Belo Horizonte: Autêntica.

HORTA, J. S. B.. **Liberalismo, Tecnocracia e planejamento educacional no Brasil: uma contribuição à história da educação brasileira no período 1930-1970**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

IANNI, O. **Estado e Planejamento no Brasil**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **Sebastião Laranjeiras**, 2022. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/sebastiaolaranjeiras/panorama>>. Acesso em 29 de março de 2022.

IBGE. Cidades e estados: **Sebastião Laranjeiras**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=sebasti%C3%A3o+laranjeiras>>. Acesso em 10 de nov. de 2021.

INEP, Instituto Anísio Teixeira. **Instruções para aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/imprensa/2015/cartilha_saeb2015.pdf . Acesso em 11 de mai. de 2022.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: entre experiências vividas e análises científicas. Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/7458/1/RP_O%20Programa_2016.pdf> Acesso em 14 de março de 2022.

JESUS, S. M. A. de. **A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora**. In: SOARES, L. et.al (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, Autêntica, 2010.

KLEIMAN, A.; MORAES, S. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

KNIJNIK G.; WANDERER F.. Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e educação. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 211-225, jan./mar. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/9PrYVhhwWLBzKmfQZ5868hg/?lang=pt>> Acesso em 09 de maio de 2022.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação básica do campo** (Memória). Brasília: Editora UnB, 1999.

LEITÃO, N. L. **Plano Municipal de Educação: História de sua construção**. Taubaté. São Paulo. Disponível em: <https://www.taubate.sp.gov.br/wpcontent/uploads/2015/03/PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCA%C3%87%C3%83O.Hist%C3%B3ria-de-sua-constru%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 21 de dez. 2021.

LEME, A. A.. Neoliberalismo, Globalização E Reformas Do Estado: reflexões acerca da temática. Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Barbarói. Santa Cruz do Sul, n. 32, jan./jul. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Desktop/PASTAS/DEFESA/neoliberalismo.pdf> Acesso em: 10 de out. de 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira e Mirza Seabra Toschi. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

LIRA, M. J. de O.. **Materiais didáticos e mediação do ensino-aprendizagem em escolas Sateré-Mawé**. Sistemas de Bibliotecas da UFAM-Tede. 2015.

LOPES, A. C.. Apostando na produção contextual do currículo. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Organização: Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em 12 de mai. de 2022.

MANCINI, MC; SAMPAIO RF. **Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. <https://doi.org/10.1590/S1413-3552007000100013>. Acesso em junho/2021.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Introdução de Jacob Gorender; tradução Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. **O capital crítico da economia política**, volume I, livro primeiro. O processo de produção do capital, Tomo 1, (Prefácios e Capítulos I a XII). Apresentação de Jacob Gorender. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe Editora Nova Cultural Ltda. Copyright © desta edição 1996, Círculo do Livro Ltda.

MARX, K. O capital, Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, V. **Educação na Constituição de 1988: O artigo 205**. Sobral, 2001. Disponível em : < <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/479/Educacao-na-Constituicao-de-1988-O-artigo-205#:~:text=%22%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20C3%A9%20direito%20de,esp%C3%ADrito%20brasileiro%20a%20consci%C3%Aancia%20da>> Acesso em 09 de maio de 2022.

MARTINS, N. **Caminhos para uma práxis transformadora: possibilidades de um processo formativo**.2015. Disponível em: <http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2015%20NATHALIA%20MARTINS.pdf> . Acesso em: 23 de set. de 2022.

MASCARENHAS, M. de L. **Educação do campo no âmbito do Programa Escola Ativa: relações/implicações na formação continuada de docentes (as) no município de Feira de Santana**. Sistemas de Bibliotecas da UEFS-Tede. 2018.

MATEUS, K. A. de O. Formação e saberes das professoras do Assentamento Vila Isabel, Bahia, Brasil: tecendo teias, desvelando identidades.2007. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14066/1/KAOMateusDISPRT.pdf>. Acesso em: 27 de out. de 2022.

MEDEIROS, R. M. V. Território, espaço de identidade. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Orgs.). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 217-227.

- MELO, A. A. S. **A mundialização da educação. Consolidação do projeto neoliberal na América Latina: Brasil e Venezuela.** Maceió: EDUFAL, 2004.
- MENDES, D. T.. Política e planejamento. Rio de Janeiro: PUCRio, 1973.
- MENEZES, E. T. de. **Verbete Fundescola (Fundo de Fortalecimento da Escola).** Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/fundescola-fundo-de-fortalecimento-da-escola/>>. Acesso em 09 mai 2022.
- MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade.** 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MOLINA, M. C. (2011). **Desafios teóricos e práticos na execução das políticas de Educação do Campo.** In Munarim, A., et al. (Orgs.). Educação do campo: reflexões e perspectivas (pp. 103-121). 2. ed. Florianópolis: Insular.
- MORAES, R. P. de; FALEIRO, W. **Concepções de interdisciplinaridade e educação do campo de docentes de ciências da natureza e matemática das escolas de ensino médio do campo de Rio Verde- GO.** Uberlândia. Navegando publicações, 2019.
- MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s):construindo caminhos.** Revista Brasileira de Educação. N. 23, p. 156-168, 2003.
- MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? Revista cultural La Laguna Espanha, 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>
Acesso em: 21/10/2022.
- MOURA, A. Filosofia e princípios da PEADS (PE) e do CAT (BA). In. BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro; BAPTISTA, Naidison de Quintela (Orgs.) **Educação Rural: sustentabilidade do campo.** Feira de Santana: MOC;UEFS, 2003, pp.17-27.
- NÓVOA. A. Formação de professores e profissão docente. Universidade de Lisboa, 1992.
- OLIVEIRA, D. A. Trabalho docente e qualidade da educação: tradições e contradições. Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2007.
- PACHECO, M. M. D. R. **Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino.** Fundação Hermínio Ometto / Uniararas, 2007.
- PAIVA, V.P. **Educação popular e educação de adultos.** 1.ed. São Paulo: Loyola,1973.
- PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PALUDO, C. **Educação Popular em busca de alternativas: Uma leitura desde o Campo Democrático Popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PEREIRA, C. C. **A política de fechamento de escolas no campo na região metropolitana de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

PEREIRA, E. dos. S.; MACÊDO, M.M. **Escolas multisseriadas do campo: tempos, espaços e vivências**. 2018. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/admin,+11_Artigo+8_Macedo,+Pereira_Editado2018.pdf Acesso em 24 de out. de 2022.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIRES, A. M. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

Projeto Político-Pedagógico. **Escolas Rurais**. Sebastião Laranjeiras, BA, 2020.

Projeto Político-Pedagógico. **Escola Municipal Caminho do Saber**. Sebastião Laranjeiras, BA, 2020.

Projeto Político-Pedagógico. **Escola Municipal Manoel da Nóbrega**. Sebastião Laranjeiras, BA, 2020.

Projeto Político-Pedagógico. **Escola Municipal Ministro Prisco Viana**. Sebastião Laranjeiras, BA, 2020.

Projeto Político-Pedagógico. **Escola Municipal Orlando Laranjeira**. Sebastião Laranjeiras, BA, 2020.

PINHO, A. S. T. de; SOUZA, E. C. de. **Educação e Pesquisa** –Revista da Faculdade de Educação da USP. Volume 41, n. 3, jul. /Set. 2015.

PIMENTA, S. G., (org.). **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 15-34.

Plano Municipal de Educação, Sebastião Laranjeiras, BA, 2015.

PORTELLA, A. L.; BUSSMANN, T. B.; OLIVEIRA, A. M. H. de. **A relação de fatores individuais, familiares e escolares com a distorção idade-série no ensino público brasileiro**. Nova economia, vol.27, n.3, p. 477-509, 2017. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/3138/2174>. Acesso em: 6 set. 2022.

RODRIGUES, A. C. da S et.al. **Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623657687>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/gQ3Yj75WDy9cKTRm4dwqppj/?lang=pt>. Acesso em 28 de dez. de 2021.

RODRIGUES, C. L. **Educação no Meio Rural: Um estudo sobre salas multisseriadas**. Belo Horizonte: UFMG, 2009. p. 209. Disponível em: <www.bibliotecadigital.ufmg.br/.../educa_o_no_meio_rural>. Acesso em: 02 de março de 2022.

RODRIGUES, F. A. F.. **O trabalho pedagógico em escola localizada no campo com classes multisseriadas**. Cadernos de pesquisa Pensamento Educacional. 2018.

ROSA, A. C. S. **Educação de Jovens e Adultos: o desafio das classes multisseriadas**. São Paulo: Umesp, 2003. Dissertação de mestrado.

SAAD, S. N. **Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down**. 1º. ed. São Paulo: Vetor, 2003.

SALTINI, C. J.P. **Afetividade e Inteligência**. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SAMPAIO, R. **Estudos de Revisão Sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica**. Rev. bras. fisioter., São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANTOS, A. R. dos. **Relatório técnico Programa de Formação de Educadores do Campo – FORMACAMPO: educação do campo**. / Arlete Ramos dos Santos. - Vitória da Conquista, 2022. 36p.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. As experiências disputam a vez no conhecimento. In. ARROYO, Miguel G. **Currículo: território em disputa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011, pp.115-123.

SANTOS, C. A. dos; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. dos S. A. de. **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**.(organizadoras). – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

SANTOS, C. E. F. dos; PALUDO, C.; OLIVEIRA, R. B. C. de. **Concepção de educação do campo**. In: Cadernos didáticos sobre educação no campo, UFBA, Universidade Federal da Bahia. 2010. p. 13-65

SANTOS, J. R. dos. **Neoliberalismo e educação: interferências das reformas educacionais nas classes multisseriadas**. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO MARXISMO, EDUCAÇÃO E EMANCIPAÇÃO HUMANA, V. Florianópolis-SC, Brasil, 11 a 14 de abril de 2011. UFSC. Disponível em: <http://www.5ebem.ufsc.br/trabalhos/eixo_02/e02a_t004.pdf> Acesso em: 24 de abril de 2022.

SANTOS, J. R.; QUEIROZ, S. G.; SANTOS, R. dos. **Políticas Educacionais no contexto Neoliberal: Reflexões acerca das Classes Multisseriadas**. Educon,

Aracaju, Volume 11, n. 01, p.1-10, set/2017. Disponível em: http://anais.educonse.com.br/2017/politicas_educacionais_no_contexto_neoliberal_reflexoes_acerca_da.pdf>. Acesso em 01 de março de 2022.

SANTOS, R. B. dos; SILVA, M. A. da. **Políticas Públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo**. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1549/493>. Acesso em 21 de dez. 2021.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**/ Dermeval Saviani. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. Educação socialista, **pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes** In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Demerval. Marxismo e educação: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, D. **Formação de docentes: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro**. Revista Brasileira de Educação. v. 14 n. 40. Jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 12 de abril de 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1996.

SILVA, J. R. S. da; ARRUDA, G. Q. de; BEZERRA, M. A. D. **Ensino e Aprendizagem nas Turmas Multisseriadas**. Conedu. VI Congresso Nacional de Educação. Alagoas, 2020. Disponível em : https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA10_ID4935_30082020024820.pdf Acesso em : 2 de nov. de 2022.

SILVA, A. V. da; SANTOS, I. M. dos. **O Plano Municipal de Educação e suas repercussões na escola pública**. Dialogia, São Paulo, n. 34, p. 277-294, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/14515/8223>. Acesso em: 21 de dez. 2021.

SILVA, A. C. da; PIMENTEL, V. C. Educação Infantil Do Campo: Reflexões Sobre A Organização De Turmas No Formato Multietapas Nas Escolas Do Campo. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD4_SA9_ID3314_26062020183158.pdf. Acesso em: 21 de set. de 2021.

SILVA, J. M.; HESPANHOL, R. A. de M. **Discussão Sobre Comunidade e Características das Comunidades Rurais no Município de Catalão (GO)**. Soc. &

Nat., Uberlândia, 28 (3): 361-374, set/dez/2016 DOI:
<<http://dx.doi.org/10.1590/1982-451320160303>>. Acesso em 08 de fev. de 2022.

SILVA, M. N. S. da. **O território camponês como dimensão educativa: desafios e possibilidades da Educação do Campo em Grajaú- MA**. Repositório UFMG. 2018.

SILVA, M. do S. **Educação Básica do campo: organização pedagógica das escolas do meio rural**. (org.). Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: pesquisas e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

SOUZA, B. L. de; SIMONETTI, M. L. **A Educação do Campo e a Questão Agrária**. 2014. Disponível em:
<https://www.marília.unesp.br/Home/Eventos/2014/jornadadeestudosagrarios/lacerra_bruno_simonetti_mirian.pdf>. Acesso em: 22 de fev. de 2022.

SOUZA, J. V. F. de; GONÇALVES, R. M. **Escolas multisseriadas no contexto da Amazônia**. Periferia. 2018.

SOUZA, R. A. D. de; RODRIGUES, D. C. **Educação/trabalho na relação cidade-campo. 2021**. Disponível em: <<https://doi.org/10.22481/rg.v5i2.2021.e7996>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2022.

STÉDILE, J. P. **Questão agrária no Brasil**. 11.ed. São Paulo: Atual, 2011.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TAVARES, R. C. Teorias que desfavorecem/favorecem o desenvolvimento: reflexão aos métodos de ensino. **Brasil Escola**. 2022. Disponível em:
<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/teorias-que-desfavorecem-favorecem-desenvolvimento-reflexao-metodos-ensino.htm> Acesso em 14 de out. de 2022.

Território de Identidade: **Sertão Produtivo**. V Conferência Estadual da Bahia, 2011. Disponível em: <<https://conferenciadecultura.wordpress.com/2011/10/07/territorio-de-identidade-sertao-produtivo/#:~:text=O%20Territ%C3%B3rio%20do%20Sert%C3%A3o%20Produtiv,Nossa%20Senhora%20e%20Lagoa%20Real>>. Acesso em 11 de mai. de 2022.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2008.

TV SENADO. **1,5 milhão de crianças e adolescentes fora da escola**. Como reconectar alunos ao ambiente escolar? Youtube. Publicado em 29/03/2022. Disponível em :< <https://www.youtube.com/watch?v=-C9KilP5zwo>> Acesso em 10 de mai. de 2022.

UNDIME, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação: Importância do Plano Municipal de Educação, 2012. Disponível em : <https://undime.org.br/noticia/importancia-do-plano-municipal-de-educacao-sera-debatida-no-5-fnex#:~:text=J%C3%A1%20o%20Plano%20Municipal%20de,rumos%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20munic%C3%ADpio>. Acesso em 13 de out. de 2022.

WEISS, R. A.; SOARES, R. A. R. **A educação como socialização em Émile Durkheim**. v. 28, n. 1, Passo Fundo, p. 13-33, jan./abr. 2021 | Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em 13 de out. de 2022.

WIKIPEDIA. **Sebastião Laranjeiras**, 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sebastião_Laranjeiras>. Acesso em : 29 de março de 2022.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Papirus, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

ZANARDI, T. A. C. **Classes Multisseriadas, temas geradores e integração curricular: de Peterson a Freire**. Revista Cocar. v. 9 n. 17. 2015

ZIENTARSKI, C.; PENA, A. dos A. P.; BRAGANÇA, S. Z. de. **Propostas pedagógicas para as classes multisseriadas do campo: disputas entre projetos educativos para os trabalhadores**. Ideação - Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde, Foz do Iguaçu, PR, v. 21, n. 2, p. 87-111, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52590>. Acesso em 10 de nov. de 2022.

APÊNDICES

ROTEIRO ENTREVISTA

PARTE 01 – NARRATIVA DO SUJEITO

1. Fale-me um pouco sobre sua trajetória de vida.
2. Conte-me o que a/o fez tornar-se professor (a).
3. Relate como é ser professor (a) de turma multisseriadas.
4. Me conte sobre sua escola e sua turma.

PARTE 2 – QUESTÕES DE APROFUNDAMENTO

5. Poderia nos falar (melhor) sobre o contexto em que você nasceu e viveu sua infância a adolescência, e sobre as condições socioeconômicas de sua família?
6. Fale sobre sua trajetória escolar.
7. Como se deu o ingresso na profissão?
8. Como se sente sendo professor?
9. Como se sente sendo professor de escola multisseriadas, localizada no campo?
10. Relate como é o seu dia-a-dia, ou seja, a sua rotina de trabalho?
11. Conte sobre o deslocamento que você faz de casa até a(s) escola(s) que você atua.
12. Descreva a(s) turma(s) que você atua como professor (a).
13. Como é o seu trabalho como professor de turma multisseriadas?
14. Me conte sobre sua condição de professor (a) de turma multisseriadas.
15. Como você vê seus alunos da classe multisseriadas?
16. Você enfrenta dificuldades para trabalhar em classes multisseriadas? Quais?
17. Como é sua prática com os alunos da classe multisseriadas?
18. Como é realizado o planejamento das atividades?
19. O livro didático é utilizado integralmente em suas aulas?

20. Quantos e quais segmentos de escolaridade você atende em sua classe multisseriadas?
21. Qual/quais suas estratégias para atender as variadas séries e idades em sua classe multisseriadas?
22. Considerando a realidade do município em que você atua, e, especificamente, a realidade das turmas multisseriadas, como você avalia as condições de trabalho dadas aos professores deste município, no que se refere à:
- a) Infraestrutura das escolas;
 - b) Deslocamento dos professores (casa-escola);
 - c) Materiais didáticos disponíveis;
 - d) Proposta curricular e planejamento de ensino;
 - e) Política de formação continuada de professores;
23. O que você pensa sobre as questões culturais e sociais atreladas à diversidade existente nas classes multisseriadas?
24. Em sua prática há espaço para as questões que envolvem a diversidade?

ROTEIRO QUESTIONÁRIO

- 1- Idade –
 2. Sexo -
 3. Escolaridade?
 4. Quanto tempo trabalha na escola?
 - 5- Quantos anos de experiência em sala de aula?
 - 6- Quantos anos de experiência em classes multisseriadas você possui?
 - 7- Quantas horas semanais você trabalha?
 - 8- Você é concursada (o) ou contratado?
 - 9- Em sua opinião quais os principais problemas enfrentados por professores e alunos de uma sala multisseriadas?
-

10- Como você realiza o planejamento de ensino da classe multisseriadas?

11- Qual a metodologia de ensino que você mais utiliza com os seus discentes?

12- Como você enfrenta as dificuldades cotidianas na classe multisseriada?

13- Fale sobre sua gestão de sala de aula:

Domínio de conteúdo: (acho esse tópico desnecessário)

Distribuição do tempo para atividades e conteúdo de cada série/ano:

Motivação e efetivação do planejamento:

Relação professor-aluno:

14- Existe um acompanhamento sobre os diferentes desempenhos do rendimento escolar dos alunos diferenciados por série/ano? Se sim, qual/quais?

ANEXOS

Anexo I

PROJETO: II UNIDADE

Escolas do Campo (Multisseriadas) IDENTIDADE CULTURAL: RESGATANDO E FORTALECENDO NOSSAS RAÍZES CULTURAIS.

ESTUDANTES ATENDIDOS: Educação Infantil e Ensino Fundamental I

PERÍODO: 27/06 a 26/08/2022

INTRODUÇÃO:

O presente projeto traz como tema “IDENTIDADE CULTURAL: Resgatando e fortalecendo nossas raízes culturais” que será desenvolvido na Educação Infantil e Ensino fundamental I (turmas multisseriadas), com objetivo de valorizar a cultura campesina, incentivando a leitura, interpretação e produção, a partir da exploração contextualizada da identidade local, riquezas culturais, religião culinária, artesanatos, músicas, lendas, produtos; visando a aprendizagem significativa dos alunos.

JUSTIFICATIVA:

A identidade de um povo é algo valoroso que o define na história, deixar de expressar os valores e os costumes acaba por fazer com que nosso povo perca sua identidade e seus valores culturais. Isso faz com que procuremos agregar outras culturas e valores que acabam por substituir nossas verdadeiras raízes.

Trabalhar a diversidade nas escolas faz-se necessário por garantir primeiramente que cada povo consiga subsistir com suas origens sem perder sua verdadeira identidade pois as características do mundo globalizado, capitalista e a imposição cultural das nações ricas e dominantes acaba por sufocar as demais culturas através de um modelo de cultura “ideal”. Diante deste massacre cultural que vivemos faz-se necessário que as escolas unam forças para assegurar que cada povo mantenha sua identidade cultural. Não podemos fugir do progresso que estamos. Isso é bom e tem melhorado nossas vidas, o que devemos está preparado para conciliar o desenvolvimento com a sustentabilidade cultural onde cada povo cuide de seus valores, sendo a escola o lugar onde isso seja enfatizado.

Resgatar a nossa cultura é fazer com que não percamos nossa identidade, é fazer com que as futuras gerações tenham a oportunidade de viver a nossa maior riqueza: a nossa cultura, o que nos identifica mundo a fora. Para compreender esse contexto cultural na busca de identidade faz-se necessário que perpassemos pela nossa história, valores, crenças e costumes desde nossos antepassados até hoje, se tornando complexo, mas ao mesmo tempo compreensível.

Abordaremos essa temática com o intuito que nosso público de alunos se reencontre com nossa identidade cultural. Conhecer nossa identidade cultural é uma forma de em primeiro lugar firmar-se com autonomia, depois nos orienta e nos ajuda a compreender os caminhos traçados por nossos antepassados para ser o que somos hoje, um povo detentor de um costume tão nobre e um valor imensurável.

OBJETIVOS GERAL: Resgatar nossa identidade cultural, valorizando sua história, modos de vida, sua forma de interagir socialmente, da sua fala, sua cultura e seus hábitos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

* Conhecer as contribuições dos

- * Desenvolver ações em sala de aula que favoreçam o reconhecimento cultural da nossa região;
 - * Mostrar de forma prática a verdadeira identidade cultural da região;
 - * Contribuir para que nosso aluno possa identificar-se culturalmente em meio a toda diversidade cultural existente;
 - * Conhecer as características de nossa cultura como um mecanismo de divulgação e afirmação de seus valores perante nossa sociedade;
 - * Formar um cidadão capaz de conhecer primeiramente sua cultura para depois explorar as demais, identificando-se nessa diversidade, baseado no respeito e na tolerância a qualquer forma de expressão cultural.
 - * Valorizar as diferenças para viver em harmonia diante de uma cultura diversa onde todos possam promover uma cultura de paz e cidadania.
- Incentivar o gosto pela oralidade e escrita;
 - Ler e interpretar com fluência;
 - Desenvolver situações problemas;
 - Explorar diversos gêneros textuais e suas características.

CONTEÚDOS:

Língua Portuguesa:

Gêneros textuais: Leitura, interpretação e produção.

- Textos narrativos (Jeca Tatuzinho, A lenda da Cestaria, A Chácara do Zé Bolacha);
- Lendas (Iara, Mandioca...);
- Contos e Mitos;
- Músicas Regionais;
- Repentes;

-Fábula: O rato do campo e o rato da cidade;

-Receitas (salada de frutas, bolo de mandioca, beiju...)

-Parlendas, Trava-línguas, adivinhas, charadas.

Livro Didático: Gramática e ortografia, de acordo com o ano/série do aluno e a sua necessidade, contextualizando com a temática em estudo.

Matemática:

-Situações matemáticas (quatro operações) relacionada ao tema;

-Medidas: peso e sistema monetário;

-Frações;

-Gráficos e tabelas; diferentes povos para a formação de nossa cultura;

Ciências:

-Alimentação saudável;

-Comidas e bebidas típicas;

-Plantas medicinais;

-Órgãos dos Sentidos.

Geografia:

-Diferenças entre Campo e Cidade;

-Tipos de Moradia;

-Relação do homem caipira com a natureza (tipos de moradia, trabalho);

- Produtos agrícolas da região;

-Pesquisa: Vantagens e Desvantagens de viver no campo;

- Condições ambientais, climáticas e sociais do campo;

-Plantas em extinção da região;

-Estados e Capitais.

História:

- Costumes e tradições do homem do Campo: festas, religiosidade, danças, artesanatos.

- Datas Comemorativas:

26/07 - Dia dos Avós; 28/07 – Dia do Agricultor; 11/08 - Dia do Estudante; 14/08 - Dia dos pais; 22/08 - Folclore;

Artes:

-Desenhos e pinturas.

- Confecção de artesanatos (objetos com barro e argila);

Educação Física:

- Esportes Regionais;

- Brincadeiras antigas;;

- Danças e coreografias;

- Campeonato com os pais.

Religião:

Valores: amor ao próximo, solidariedade.

DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO:

- Apresentação do projeto á toda comunidade escolar;

-Elaboração pelo professor, de Sequências didáticas relacionadas ao tema e subtemas em estudo com atividades contextualizadas a serem desenvolvidas pelos alunos;

- Roda de conversa com os alunos para discussão sobre o tema a ser trabalhado;

- Pesquisa de campo com observação dos espaços locais e coletas de dados;
- Produção textual (relatório, textos descritivos) sobre as observações;
- Elaboração de tabelas e gráficos sobre dados coletados;
- Situações problemas envolvendo as quatro operações, grandezas e medidas, frações...), contextualizada ao tema em estudo;
- Lista de produtos agrícolas regionais;
- Produção de texto individual e coletivo;
- Reescrita e recontos;
- Exploração de textos informativos sobre a temática;
- Atividades orais e escritas;
- Cruzadinhas, caça palavras, textos fatiados; bingo das palavras;
- Mural informativo;
- Leitura e interpretação de letras de músicas relacionadas ao tema;
- Desenhos, pinturas, recortes E colagens;
- Exploração e Produção de gêneros textuais (poema, contos, parlendas, adivinhas, receitas, repentes);
- Danças e coreografias.
- Maquetes: Tipos de moradia, minha localidade, minha escola);
- Eventos esportivos, desfile;
- Desfile com os pais: profissionais dos pais camponeses, suas qualidades...

SUGESTÕES:

01- LIVRO PARA ESTUDO E REFLEXÃO:

NENHUM A MENOS

Sinopse: Na cruel pobreza da China rural, uma jovem mulher é enviada para uma remota vila para ser a professora substituta. Pouco mais velha que os seus alunos, a tímida jovem é encarregada de manter a turma intacta por um mês, ou então não será paga. Tendo de encarar grandes dívidas familiares, o seu aluno mais traquina desaparece na cidade à procura de trabalho. A teimosa professora, no entanto, está determinada a seguir o rapaz e trazê-lo de volta para a escola. Uma vez na cidade, os seus pedidos

e inquirições caíam em ouvidos moucos, e só quando o canal de televisão local a ajuda é que a sua busca tem frutos.

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL (orientações pág. 19 a 24 da apostila- Matemática e Educação do Campo) FORMACAMPO.

TEXTO: O LITRO, A CUIA E A SACA (Matemática) orientações pág. 27 e 28 da apostila- Matemática e Educação do Campo) FORMACAMPO.

TEXTO: A CHÁCARA DO CHICO BOLACHA

- Apresentação e exploração do poema “A chácara do Chico Bolacha” de Cecília Meireles.
- A partir de sua leitura realizar as atividades de interpretação oral e escrita, estudo da ortografia, leitura oral e silenciosa e a construção de uma carta enigmática partindo da escolha de palavras-chave que podem ser representadas em desenho.

-Em um segundo momento, trabalhar com a localização desse tipo de propriedade (chácara) e o que poderia ser produzido nela. Poderá explorar o que existe na propriedade rural, qual é a principal fonte de renda das famílias.

Após esse momento, em grupos, poderá ser feita a representação através de desenho de uma propriedade a partir de uma imagem onde os alunos deverão inserir os elementos que estão faltando e que foram elencados pelos colegas.

- Realização de visitas a uma propriedade, guiada pelo professor, mostrando para as crianças todos os espaços da propriedade, o que é produzido por ele, oportunizando as crianças de acompanhar a produção, seja de leite, verduras, frutas, sobre como são produzidos e realizado o cultivo.

- Após a visita escrever um relatório da visita, propondo a atividade denominada “Feirinha”, onde cada aluno receberá uma folha com imagens de frutas, verduras e legumes.

Orientação:

A primeira tarefa será nomear e pintar cada um deles.

Como tarefa de casa, pesquisar os preços de cada produto e descobrir como cada um deles era vendido (kg, unidade, etc.).

Na aula seguinte, poderá realizar a construção de uma tabela de preços tomando como parâmetro o menor preço encontrado e fixar na sala de aula. Com a tabela construída, realizar diversas atividades de interpretação, maior e menor preço, cálculos de adição e subtração envolvendo valores, escrita por extenso, escrita matemática e manuseio de cédulas e moedas de brinquedo.

- Construção de gráficos a partir de pesquisa realizada em sala de aula sobre a fruta, verdura e legume preferido de cada um dos alunos. Para cada um poderá ser construído um gráfico e realizadas atividades de interpretação específicas.

- ESPAÇO RURAL E URBANO

Objetivo: Analisar as diferenças entre Campo x Cidade através de diferentes aspectos, possibilitando aos alunos a reflexão sobre a íntima ligação que ambos os espaços possuem.

Atividades:

-Assistir ao vídeo do Personagem Chico Bento “Na roça é diferente”. Após assistirem ao vídeo, responder às questões:

1-Você mora na zona rural ou urbana?

2-O que mais chamou sua atenção no vídeo de Chico Bento?

3-A maior parte do vídeo se refere ao campo. Verifique qual dos personagens vive mais feliz e com liberdade.

-Assistir ao vídeo “Chico Bento no shopping” e realizar uma discussão sobre os personagens e as situações vivenciadas por eles.

1-Relate a reação de Chico Bento ao chegar no shopping.

2-O que mais chamou sua atenção sobre o passeio de Chico Bento ao shopping?

3-Qual foi a sensação, ou seja, os sentimentos em relação as cenas vistas?

4-A situação vivida por Chico Bento durante o passeio ao shopping, em sua opinião, seria constrangedora para um morador da zona rural na vida real?

-Ler a fábula de Esopo “O RATO DO CAMPO E O RATO DA CIDADE” e, após a leitura, analisar e interpretar as diversas comparações entre os animais dos dois ambientes que o texto oferece e, assim, relacioná-las ao homem do campo e da cidade. Após a apresentação do texto e a discussão, realizar a seguinte atividade:

- MÚSICAS REGIONAIS – ORALIDADE E ESCRITA

Objetivo: Analisar junto com os alunos algumas letras de músicas regionais e comparar a linguagem oral e a escrita.

-Ler e interpretar a música “Chico Mineiro”, ressaltando as implicações linguísticas do dialeto caipira.

-Ler e compreender a letra da música “Asa Branca” de Luiz Gonzaga.

-Destacar a importância da preservação e do respeito ao vocabulário e à variedade linguística cabocla.

- PRÁTICAS CULTURAIS, COSTUMES CAIPIRAS.

Objetivo: Desconstruir preconceitos, refletindo acerca do modo de vida do homem do campo;

-Discutir sobre a relação do homem caipira com a natureza (Tipos de moradia, trabalho);

- MINHA TERRA TEM HISTÓRIA, CULTURA, UM FOLCLORE A EXPLORAR!

-Lendas, mitos, charadas, parlendas, adivinhas, Receitas.

-Brincadeiras e danças da cultura brasileira.

- PRODUTO AGRÍCOLA DA REGIÃO

Objetivos: -Resgatar o valor dos trabalhadores do campo;

- Entender sobre produto agrícola da região e o seu plantio;

Os alunos poderão pesquisar o produto agrícola que mais se destaca na região e a partir da mesma desenvolver atividade referente ao tema. Um exemplo é a Mandioca, o milho

SAÚDE E ALIMENTAÇÃO.

Objetivo: -Discutir sobre a alimentação saudável na vida do ser humano;

- Explorar sobre os alimentos produzidos na região.

-Mostrar a importância do trabalho do homem do campo na produção, variedade e qualidade dos alimentos.

TRABALHO SOBRE PLANTAS EM EXTINÇÃO DA REGIÃO:

Germinação das sementes, seu cultivo, trazendo pessoas da comunidade para dar relatos sobre a existência desta planta antigamente, sobre os motivos que a estavam levando a extinção, o que podíamos fazer para enfrentar esse processo etc.

Questões tais como: “Na área da Matemática trabalhar, com as sementes, a noção de quantidades. Perguntas como: Quantas sementes são necessárias pra fazer um colar? E se fossemos fazer um colar para cada menina da sala quantas sementes seriam necessárias? ”. Após várias problematizações os alunos farão o registro no caderno.

Posteriormente, poderá explorar o sistema monetário. Levar para a sala de aula mini cédulas de dinheiro e trabalhar o comércio, com um aluno sendo o vendedor, o outro o comprador e deveriam pagar com as cédulas.

Para isto, pensar se o valor que tinham em mãos será suficiente ou não para comprar aquela peça, se sobraria troco ou não.

PRÁTICA SOCIAL:

Escolher, em sua comunidade, uma prática social que vocês acreditem que possa disparar um trabalho didático rico em aprendizagens.

Para auxiliar nesse processo fique atento a:

- Saber e fazer sociocultural da comunidade (história do saber e fazer; saber e fazer em ação);

- Tradições e mitos;

- Experiências de aulas;
- Jogos e brincadeiras.

Escolhido a prática, elabore um plano de aula de acordo com a realidade da comunidade escolar.

BARRO E ARGILA: LUGAR DE HONRA NAS CULTURAS DA INFÂNCIA

Qual o lugar da modelagem no desenvolvimento das crianças?

Conversando sobre a modelagem na educação infantil, a artista-educadora Beatriz Nogueira (Bia) fala num ponto importante dessa questão: qual a nossa relação com o barro? Costumamos experimentar trabalhar esse material? Brincar com ele? Sentir de todas as suas características? ... tudo isso para poder apresentá-lo para as crianças!

A artista explica os percursos de um trabalho formativo desenvolvido com professores e as dicas para colocar a argila no lugar de honra na rotina da educação infantil.

Na voz da Bia...

Que tal recorremos às memórias pessoais das brincadeiras com o barro? Se abrirmos nossas bagagens, encontraremos lembranças das experiências que vivemos, seja debaixo de uma forte chuva, onde deixamos as marcas dos pés num lamaçal, seja pisando no fundo fofo e barrento de um rio ou mesmo da beira mar. Brincadeiras de fazer buracos, muros, castelos, riscando com gravetos ou simplesmente afundar os dedos dos pés sem mais nem porquê.

Tal como a areia, o barro é presença fundamental nas culturas da infância e podem ser inúmeras as maneiras para aproximar barro e argila do cotidiano das crianças na escola.

BARRO E ARGILA: IGUAL OU DIFERENTE?

O barro passa por um tratamento para se tornar argila e está presente na nossa história desde as culturas ancestrais, tanto na produção de utilitários quanto nas manifestações

artísticas. Hoje é possível encontrar inúmeros artistas e artesãos que dedicam suas vidas à prática da modelagem.

A ARTE INSPIRA OS GESTOS DA MODELAGEM

Ao observar algumas imagens da artista ítalo-brasileira Anna Maria Maiolino, percebemos que a produção da artista envolve, em grande parte, a manipulação da argila por meio da repetição de gestos

elementares, próprios ao ato de modelar. A artista produz uma série de elementos, tais como variações de bolinhas, cobrinhas e plaquinhas, para então colocá-los lado e lado e organizá-los compondo diferentes instalações.

ATIVIDADES DE MODELAGEM: QUAL É A INTENÇÃO?

Toda proposta pode ser interessante para as crianças e, para isso é importante estabelecer uma intenção. A definição do foco da proposta envolve pensar no que queremos que a criança desenvolva e vivencie. Por exemplo: desenvolver a coordenação motora fina; experimentar forças e pesos; figurar bichos e seres etc.

AÇÕES DE MODELAR E AS EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS

Quais ações o professor pode esperar que as crianças façam com a argila?

Por exemplo: enrolar, amassar, apertar, dedilhar, furar, espalmar, socar, torcer, marcar, pisar, levantar, pendurar etc.

ARGILA: FORMATOS E QUANTIDADES

Que formato e quantidade de argila melhor se adequam à intenção pedagógica da proposta? Diversos fatores estão implicados no modo como apresentamos a argila para a turma. Por exemplo, ao oferecer um bloco grande do material sem disponibilizar mesas e cadeiras, pode-se favorecer um trabalho de força e peso, que promove uma relação direta da massa com o corpo todo da criança. Ao oferecer pedaços já modelados e pré-formatados (como bolas, pequenos cubos, placas e tiras), pode-se instigar um trabalho de montagem das partes. Organizando uma atividade com pedaços de argila e água, pode-se estimular uma experimentação mais barrenta, um processo de dissolução da argila.

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO

Como a criança vai visualizar a argila logo no início da proposta? Como o espaço está preparado?

A criança participa da organização?

Mesmo nas atividades em que são disponibilizados pedaços de argila semelhantes, é dada a oportunidade da criança escolher com qual pedaço quer trabalhar?

Há variação na apresentação: um dia a argila é colocada sobre a mesa, no outro, sobre o piso, em outro momento, na área externa?

O trabalho acontece com as crianças de pé ou sentadas?

Elas podem escolher como irão se acomodar para trabalhar a massa?

COMBINAÇÃO ENTRE MATERIAIS

Considere propor também trabalhos que relacionam a argila com outros materiais:

- Naturais: gravetos, pedras, folhas, sementes.

PROGRAMA PARA O DIA DOS AVÓS

Prepare as crianças. Faça convites, explique sobre esta data.

Os convites podem ser em forma de bule, pois durante a festa podemos servir chá e salgadinhos.

Inicie explicando a origem da data, depois faça uma sequência de atividades com leitura de poemas, músicas e brincadeiras.

POEMAS PARA A VOVÓ “VOVÓ”

Falar de Vó para mim é beleza! É pura certeza de viva alegria,

Vovó é doçura, é mel que escorre, É fada – socorre de noite e de dia. Vovó é denginho gostoso,

Molhado, fofinho... Ensopado de amor e carinho, Vovó é segurança.

Vovó – esperança do esperto netinho

De tomar (sem ser a hora!) o seu “danoninho”...

Vovó tem magia nos lábios e encantos,

Pois sara com beijos a neta, que em pranto, mostra-lhe o dedinho que machucou. É flor sempre viva que não tem idade,

Pois brinca de roda, se deita no chão, se faz de cavalinho pra neta ou netinho do seu coração.

Vovó conta história pra gente comer comidinha, Vovó conta história pra chegar o soninho,

Vovó conta história de lobo, girafa, formiga, ursinho... ou

SER AVÓ

Ser avó é sentir felicidade

É conhecer um amor doce, profundo, É viver de carinho e ansiedade,
 É resumir nos netos o seu mundo! Ser avó é voltar a ser criança,
 É fazer tudo pelo neto amado... É povoar a vida de esperança,
 É reviver todinho o seu passado. Ser mãe é dar o coração, eu creio,
 Mas ser avó... que sonho abençoado!!! É viver de ilusão, num doce enleio,
 É viver no neto o amor ao filho amado!

CHEGOU A HORA DA BRINCADEIRA

1. Qual é o chá? adivinhas

Qual o chá que se usa na cabeça? (chapéu) O chá que agasalha ? (xale)

O chá que abre portas? (chave) O chá da praça? (chafariz)

O chá que é um problema? (charada) O chá que é um tipo de casa (chalé) O chá da
 fábrica? (chaminé)

O chá que fica no campo? (chácara)

O chá que se tem de escolher para votar? (chapa) O chá que atrai a simpatia? (charme)

Vamos distribuir brindes?

Qual a vovó que tem o maior número de netos? E qual a vovó mais jovem?

Como está a memória da vovó?

A dirigente diz uma parte de um provérbio popular e algum avô ou avó completa com
 a outra parte.

Quem não tem cão... caça com gato. Quando um não quer... dois não brigam. Quem
 com ferro fere... com ferro será ferido.

Diga-me com quem andas... e te direi quem és. Água mole em pedra dura... tanto bate até que fura. Ri melhor... quem ri por último.

Gato escaldado... tem medo de água fria,

Mais vale um pássaro na mão... do que dois voando. Quem tem boca... vai à Roma.

Pau que nasce torto... não tem jeito morre torto. Quem corre cansa... quem não corre alcança.

Antes só... do que mal acompanhado.

Somando os pontos

Chamar à frente os casais de avós presentes e premiar o casal que somar mais pontos nos seguintes itens: o número de filhos, anos de casamento, botões da roupa (dos dois), o número de netos idade de cada um

SERVIÇO DO CHÁ

Enquanto o chá é servido, todos podem cantar músicas folclóricas e músicas de roda antigas, bem conhecidas dos nossos avós...— “Luar do Sertão”, “Alecrim Dourado”, “Peixe Vivo”, “Se esta rua fosse minha”, “Casinha Pequeninha”, “Ciranda, cirandinha”, “Teresinha de Jesus”,... etc

Atividades adaptadas do site:

http://www.saf.org.br/sugestao_programas/dia_avos.php3

ENCONTRE MAIS MATERIAIS SOBRE ESTE ASSUNTO AQUI:

http://www.diariopopular.com.br/26_07_07/artigo.html

<http://cybelemeyer.blogspot.com/2008/06/dia-da-av-26-de-julho.html>

<http://pragentemiuda.blogspot.com/2008/05/projeto-dia-da-vov.html>

RECURSOS DIDÁTICOS:

- Quadro branco e pincel;

- Livro didático e livro da literatura infantil;
- Notebook, TV, som, pendrive, celular;
- Papel metro, cartolina, folha sulfite, tesoura, cola, lápis de cor, tinta guache;
- Atividades impressas;
- Barro e argila;

AValiação DA APRENDIZAGEM:

A avaliação deve ocorrer ao longo das atividades desenvolvidas em todas as aulas (avaliação processual). Acompanhe o envolvimento da turma nos debates e conversas e, sempre que possível, tente motivar os mais tímidos a exporem suas opiniões e a participarem das propostas. Também é importante dedicar especial atenção ao momento das aulas voltado para aferir o conhecimento prévio dos alunos, inclusive para avaliar os progressos individuais. Ao longo deste trabalho, tenha o hábito de realizar apontamentos e sistematizar as informações sobre cada um considerando aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Todas as ações desenvolvidas fazem parte de um rol de possibilidades de aprendizagens dos alunos. Mas é importante que seus alunos também sejam avaliados quanto às conquistas e aprendizagens procedimentais, vinculadas às atitudes que desenvolveram durante todas as etapas das várias propostas realizadas. Os alunos tiveram a oportunidade de participar com toda a turma, de interagir em duplas, de se relacionar com adultos fora do seu círculo social, de se confrontarem com momentos distintos para falar e ouvir e de criar soluções coletivas. Essas ações envolvem sempre a necessidade de vivências, de momentos concretos para exercitar a capacidade de atuar como sujeitos responsáveis, solidários, participativos.

Vale ainda destacar que o papel do professor no processo de avaliação é fundamental, pois cabe a ele o procedimento investigativo do trabalho pedagógico. É o professor quem medeia as atividades, instiga a turma e cada aluno, faz perguntas desafiadoras,

ouve e acolhe as respostas dos alunos, reposiciona novas questões, analisa seus saberes e compara com os conhecimentos prévios.

Considere nesse contexto todos os avanços, tanto da turma como os individuais. Procure registrar o domínio de seus alunos quanto ao conhecimento especificamente trabalhado:

CULMINÂNCIA:

- Feira da Cultura: Exposição de comidas e bebidas típicas da região, plantas medicinais, produtos agrícolas da região, artesanatos...
- Momento cultural: declamação de poemas, coreografias, repentis, quadrilha, pau de fita, desfile; reisado; samba, casamento caipira bumba meu boi; corrida do jegue.
- Momento esportivo: cavalgada, argolinha, futebol...
- Exposição de produções textuais.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NAS CLASSES MULTISSERIADAS DE UMA ESCOLA DO CAMPO DE SEBASTIÃO LARANJEIRAS BAHIA

Pesquisador: VILMA AUREA RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52701621.2.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.176.486

Apresentação do Projeto:

O objetivo deste trabalho é analisar as práticas docentes que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas. O estudo empregará a metodologia qualitativa, com o uso da técnica de estudo de caso e observação participante. A coleta dos dados irá ocorrer numa escola do campo no município de Sebastião Laranjeiras /BA, por meio da observação, realização de entrevistas, aplicação de questionário e análise documental. Irão participar deste trabalho os docentes, a equipe diretiva da escola, representante de pais e discentes. A análise dos dados da pesquisa será realizada a partir das proposições de Minayo e Bardin. Com esta pesquisa, busca-se compreender os entraves que dificultam o processo de ensino aprendizagem dos estudantes das classes multisseriadas e propor aos docentes uma alternativa teórico-metodológica para que se concretize a aprendizagem eficiente e significativa em classes dessa natureza.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Objetivo Primário: Analisar as práticas docentes existentes nas Classes Multisseriadas, bem como sua implicação no sucesso do ensino aprendizagem.

Objetivos Secundários:

Dialogar com os docentes das classes multisseriadas sobre suas práticas pedagógicas;

Identificar como se dá a escolha dos temas a serem trabalhados pelos professores;

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.176.486

Detalhar os saberes pedagógicos adquiridos nos grupos de estudos dos professores das classes multisseriadas;

Descrever quais recursos pedagógicos os professores usam em sua prática pedagógica

Diagnosticar quais métodos obtiveram maior significado para os estudantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados pelo pesquisador conforme se segue:

Riscos: Riscos mínimos. Pode ocorrer desconforto, constrangimento, vergonha e timidez. Benefícios: Desenvolvimento de práticas pedagógicas que conversem com as necessidades e aspectos socioculturais dos estudantes das escolas do campo; Produção de material teórico que enriqueça a formação continuada dos professores das classes multisseriadas; Fortalecimento da cultura/identidade campesina por meio do processo de ensino aprendizagem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa de Mestrado Programa De Pós-Graduação Em Ensino - PPGEn , da Universidade estadual do Sudoeste da Bahia, que aborda temática acerca as práticas docentes que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Informações Básicas do Projeto - 05/10/2021 18:10:33 OK v2- 20/11/2021 15:50:02
- Projeto Detalhado / Brochura Investigador- 05/10/2021 17:59:38 OK
- Autorização de Coleta de Dados - 05/10/2021 18:01:54 OK
- TCLE / Termos de Assentimento - 05/10/2021 17:58:40-OK
- Cronograma – OK
- Folha de Rosto— 05/10/2021 15:49:21 -OK
- Roteiro do questionário - -v2 20/11/2021 15:47:22
- Roteirodeentrevistas.doc-v2-20/11/2021 15:47:22. ok
- Declaração de Compromisso Pesquisadores – -20/11/2021 15:45:01. ok
- Declaração Individual dos Pesquisadores —20/11/2021 15:43:46. ok

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.176.486

Recomendações:

Ver conclusões.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram corrigidas e o projeto está aprovado. A pesquisadora precisa apenas estar atenta à seguinte solicitação:

Relatórios:

- Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião extraordinária no dia 17/12/2021, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1834860.pdf	20/11/2021 15:50:02		Aceito
Outros	ROTEIRO_DO_QUESTIONARIO_E_ENTREVISTA.pdf	20/11/2021 15:47:22	VILMA AUREA RODRIGUES	Aceito
Outros	COMPROMISSO_GERAL.pdf	20/11/2021 15:45:01	VILMA AUREA RODRIGUES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR_RESPONSAVEL.	20/11/2021 15:43:46	VILMA AUREA RODRIGUES	Aceito
Outros	Autorizacao_coleta_de_dados.pdf	05/10/2021 18:01:54	VILMA AUREA RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	05/10/2021 17:59:38	VILMA AUREA RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP.pdf	05/10/2021 17:58:40	VILMA AUREA RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	05/10/2021 15:49:21	VILMA AUREA RODRIGUES	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 5.176.486

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 17 de Dezembro de 2021

Assinado por:

**Leandra Eugenia Gomes de Oliveira
(Coordenador(a))**

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br

