

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

PAMELA TARDIVO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO
CAMPO: PARA ALÉM DA SERIAÇÃO**

**SÃO CARLOS
2023**

PAMELA TARDIVO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO
CAMPO: PARA ALÉM DA SERIAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Cristina dos Santos.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Estado, Política e Formação Humana.

SÃO CARLOS
2023

Dedico este trabalho a todas as mulheres que fazem ciência e fazem história.

As professoras e professores que lecionam em escolas multisseriadas do campo, que estão em constante luta pela educação enquanto direito.

In memoriam de Anna Pereira Bibó e Clara Sant'Ana Tardivo (minhas avós).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos (as) que, direta ou indiretamente, contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa em questão, a qual resultou nesta dissertação.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro oferecido, que foi de fundamental importância para a execução e conclusão de minha pesquisa.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a Maria Cristina dos Santos, mulher a qual tenho como exemplo profissional e humano, por sua garra e resistência, exercendo seu excelente papel de mulher pesquisadora. Agradeço por ser sempre paciente, amiga e compreensiva em todo o processo e desenvolvimento da pesquisa.

A professora Elianeide Nascimento Lima (Lila) e ao professor Luiz Bezerra Neto, pela disponibilidade e aceite em participar da minha banca, pelas contribuições científicas dadas a este trabalho, tanto na banca de qualificação quanto na defesa do mestrado.

A professora Jaqueline Daniela Basso e ao professor Manoel Nelito Matheus Nascimento, pelo aceite em serem suplentes de minha defesa e qualificação, e contribuírem na realização deste trabalho.

A todos os meus familiares, que acreditaram e me apoiaram em todo meu processo de formação: meus pais, Paulo e Catia; minha irmã, Poliana; e meu cunhado, Marcelo Henrique. Os quais sempre estiverem presentes e torceram por mim, agradeço pela confiança, força, pelo amor e carinho.

Ao meu companheiro, Patric, por toda ajuda e apoio, desde o início da minha formação acadêmica; e a sua família. Ao meu cunhado, José Neto, pelas contribuições e direcionamentos.

Aos meus amigos de ensino médio, graduação e de vida, que me acompanharam em todo o processo, e seguem torcendo por mim: Douglas, Ivone, Cristiane, Ana Caroline, Amanda e Luiz.

Aos meus colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa Trabalho, Política e Educação Escolar (GEPEDUC).

A todos (as) os (as) professores (as) que fizeram parte da minha formação, em especial, aos meus orientadores e supervisores da graduação, por me incentivarem e me introduzirem na pesquisa acadêmica.

Agradeço também a todos que, mesmo não tendo citado por falta de espaço, de alguma forma, estiveram presentes nesta caminhada, me ajudando e apoiando.

“Por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres”.

Rosa Luxemburgo

“Que nada nos limite, que nada nos sujeite. Que a liberdade seja nossa própria substância, já que viver é ser livre”.

Simone de Beauvoir

RESUMO

As salas multisseriadas são uma realidade histórica na educação do campo, seja em escolas multisseriadas ou não e, via de regra, chega a ser a única forma em que o Estado se faz presente nas comunidades como também a única forma de acesso à educação escolar. A principal característica é atender alunos de idades e níveis educacionais diversos, instruídos por um único docente. Apesar de ser uma realidade em todo país, ainda é vista com muito preconceito e deixada em segundo plano na maioria das vezes, pelo poder público, sendo este o fator responsável pelas poucas políticas públicas voltadas a melhoria destas escolas. Este estudo tem como objetivo geral identificar e analisar as práticas pedagógicas realizadas nas salas multisseriadas das escolas do campo a partir da produção acadêmica encontrada e até que ponto elas se adequam a especificidade dessa forma de organização do ensino ou se moldam pelo paradigma seriado, tendo como referencial teórico as contribuições de Salomão Hage e Dermeval Saviani. A metodologia do presente estudo foi desenvolvida com base em uma pesquisa bibliográfica coletada a partir dos dados obtidos por meio de consultas no banco de dados do INEP e google acadêmico (livros e artigos) e a seleção de 17 dissertações e 03 teses no banco de teses e dissertações da CAPES. O resultado da pesquisa mostra que a educação escolar ofertada em escolas multisseriadas do campo apresentam problemas pedagógicos e de infraestrutura recorrentes, assim como, a incipiente formação de docentes e pouca atenção por parte das políticas públicas educacionais, sendo muitas vezes deixadas de lado e até mesmo sendo vistas como uma educação marginalizada, na maioria das vezes, a complexidade do trabalho pedagógico dessas salas não são contempladas nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e via de regra, se moldam no modelo seriado urbano. Com isso, se faz necessário que um olhar para essas salas/escolas multisseriadas para que se desenvolvam práticas pedagógicas voltadas especificamente ao ensino multisseriado do campo, práticas que considerem a realidade desses alunos, suas especificidades e questões particulares, assim como, políticas públicas voltadas a educação multisseriada a fim de contemplar todas as dificuldades encontradas nesta organização de ensino, incluindo a formação de professores.

Palavras-Chave: Escolas multisseriadas. Prática pedagógica. Política Educacional. Ensino em salas multisseriadas. Professores de escolas multisseriadas.

ABSTRACT

Multigrade classrooms are a historical reality in rural education, whether in multigrade schools or not. As a rule, it often ends up being the only way the State is present in communities, as well as the sole means of access to school education. The main characteristic is catering to students of different ages and educational levels, instructed by a single teacher. Despite being a reality across the country, it is still viewed with much prejudice and often relegated to the background by public authorities. This neglect is responsible for the scarcity of public policies aimed at improving these schools. This study aims to identify and analyze the pedagogical practices carried out in multigrade classrooms in rural schools based on the academic production available, examining to what extent they adapt to the specific nature of this form of teaching or conform to the graded paradigm. The theoretical framework relies on the contributions of Salomão Hage and Dermeval Saviani. The methodology of this study was developed based on a bibliographic research collected from data obtained through consultations in the INEP (National Institute of Educational Studies and Research) database and Google Scholar (books and articles), as well as the selection of 17 dissertations and 03 theses from the CAPES (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel) theses and dissertations database. The research findings show that school education offered in multigrade rural schools presents recurring pedagogical and infrastructural problems. Additionally, there is a lack of adequate teacher training and minimal attention from educational public policies, often leaving these schools aside and even viewing them as marginalized education. In most cases, the complexity of pedagogical work in these classrooms is not considered in the Pedagogical Political Projects (PPPs) and generally conforms to the urban graded model. Therefore, it is necessary to take a closer look at these multigrade classrooms/schools to develop pedagogical practices specifically geared towards multigrade rural education, practices that take into account the reality, specificities, and particular issues of these students. It's also imperative to have public policies focused on multigrade education to address all the difficulties encountered in this teaching organization, including teacher training.

Keywords: Multigrade schools. Pedagogical practice. Educational politics. Teaching in multigrade classrooms. Teachers in multigrade schools.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 : Resultados das buscas no catálogo de teses e dissertações da CAPES	188
Tabela 2: Título, autores, ano, programa/universidade e tipo de escrita (Dissertações)	19
Tabela 3: Título, autores, ano, programa/universidade e tipo de escrita (Teses)	20
Tabela 4: Objetivos e palavras-chave das Dissertações	21
Tabela 5: Objetivos e palavras-chave das Teses.....	233
Tabela 6: Critérios de inclusão e exclusão	23

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABA – *Applied Behavior Analysis* - Análise do Comportamento Aplicada
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CNEC – Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
- CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- DEd – Departamento de Educação
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ENERA – Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
- GEPERUAZ – Grupo de Estudos e Pesquisas e Educação do Campo na Amazônia
- HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"
- IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MOPFEE – Manual Orientações Pedagógicas para Formação de Educadoras e Educadores
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
- PEA – Programa Escola Ativa
- PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
- PPP – Projeto Político Pedagógico
- PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
- PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
- UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 11

INTRODUÇÃO 13

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA 17

1.1 Análise e discussões dos resultados 17

2. RESISTÊNCIA Á ESCOLA/SALA MULTISSERIADA NO CAMPO: da invisibilidade a política pública 25

2.1 Escola Multisseriada e o direito a educação **Erro! Indicador não definido.**

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: características, realidades e desafios **Erro! Indicador não definido.**

3.1 Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas multisseriadas **Erro! Indicador não definido.**

3.2 Conceitualização das práticas pedagógicas e o Trabalho educativo **Erro! Indicador não definido.**

3.3 Práticas

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....11

INTRODUÇÃO.....13

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....17

1.1 Análise e discussões dos resultados.....17

2. RESISTÊNCIA Á ESCOLA/SALA MULTISSERIADA NO CAMPO: DA INVISIBILIDADE A POLÍTICA PÚBLICA.....	25
2.1 Escola Multisseriada e o direito a educação.....	
Erro! Indicador não definido.7	
3.1 Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas multisseriadas.....	
Erro! Indicador não definido.4	
3.2 Conceitualização das práticas pedagógicas e o Trabalho educativo.....	
Erro! Indicador não definido.7	
3.3 Práticas pedagógicas Multisseries: paradigma seriado e multisseriado.....	
Erro! Indicador não definido.4	
3.4 Planejamento das aulas e a utilização de materiais didáticos.....	
Erro! Indicador não definido.6	
3.5 Os professores das escolas Multisseriadas e a importância da formação continuada.....	
Erro! Indicador não definido.0	
3.6 Estrutura Física das Escolas Multisseriadas do Campo.....	
Erro! Indicador não definido.4	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	
Erro! Indicador não definido.8	
REFERÊNCIAS.....	822

as pedagógicas Multisseries: paradigma seriado e multisseriado **Erro! Indicador não definido.**

3.4 Planejamento das aulas e a utilização de materiais didáticos **Erro! Indicador não definido.**

3.5 Os professores das escolas Multisseriadas e a importância da formação continuada **Erro! Indicador não definido.**

3.6 Estrutura Física das Escolas Multisseriadas do Campo **Erro! Indicador não definido.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS **Erro! Indicador não definido.**

REFERÊNCIAS 82

APRESENTAÇÃO

Faço esta apresentação com o objetivo de contar um pouco de minha história, e o porquê da escolha do meu tema de pesquisa.

Sou natural de Ribeirão Preto/SP, porém, resido desde o meu nascimento em um município de uma pequena cidade, no interior de São Paulo, Pradópolis. Faço parte de uma família grande, na qual, somente três pessoas cursaram o ensino superior, sendo, esses três, dois homens e eu, a única mulher da família, até o momento, a ingressar e concluir o ensino superior.

Sou a primogênita da família e somos em duas filhas. Fui criada, desde que nasci, no meio urbano, e estudei, do ensino infantil até o ensino médio, em escola pública urbana. Considero ser importante salientar que, atualmente, em meu município, não existem escolas rurais/ do campo, o que faz com que a população que reside na área rural seja deslocada para zona urbana, para ter acesso a escola.

Sou graduada em Psicologia e pós-graduanda em Intervenção ABA (*Applied Behavior Analysis* - Análise do comportamento aplicada) para Autismo e Deficiência Intelectual. Iniciei o mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, em agosto de 2021. Até o momento da elaboração do projeto de pesquisa para o mestrado, não havia tido nenhum contato, a fundo, com o tema; foi a participação, como aluna, de aulas remotas do curso de Pedagogia Histórico-Crítica e Prática Transformadora, ofertado pelo canal do HISTEDBR, que teve duração de 01/10/2020 a 14/01/2021, que me incentivou e me inspirou para a realização e do processo seletivo do mestrado. Logo após iniciar, decidi conhecer mais sobre os temas e linhas de pesquisas ofertados pelo PPGE, escolhendo, portanto, o tema que resultou na realização da minha pesquisa.

Após aprovação e início, pelo PPGE, participei do curso de “Aperfeiçoamento em Educação no Campo”, Escola da Terra (O Programa Escola da Terra é ação constante do Eixo nº 1 do PRONACAMPO e busca promover o acesso, a permanência e a melhoria das condições de aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades), ofertado pela Universidade Federal de São Carlos, com apoio do Departamento de Educação – DEd, no período de 26/06/2021 a 31/12/2021. Participei também de outros cursos ofertados pelo HISTEDBR: Pedagogia Histórico-Crítica: Ciência, Currículo e Didática, de 18/03/21 a

08/07/2021; e Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Infantil, de 03/03/2022 a 30/06/2022, os quais foram de suma importância para que eu pudesse me aprofundar mais no tema selecionado.

Munida dos conhecimentos dessas aulas teóricas, as quais tive o prazer de acompanhar, me dediquei a esta pesquisa como forma de compreender melhor a realidade da população que reside no campo, e que luta por uma educação que lhe é de direito. Junta-se a isso, a realidade presenciada no município onde resido, que optou pelo fechamento das escolas no campo, e utilização do transporte para a cidade, para que os estudantes pudessem ter acesso à educação escolar, mesmo que isso significasse um longo tempo de permanência dentro do transporte escolar, bem como outras dificuldades encontradas no deslocamento até essas escolas.

Dado os fatos apresentados, é que me dediquei a esta pesquisa, que me trouxe novos conhecimentos, experiências e entendimentos sobre a realidade e a permanente luta pela educação, direito primordial de toda a população brasileira. Por este motivo, reconheço a importância da educação escolar e das lutas sociais, assim como, realizações de pesquisas que retratem a realidade de cada indivíduo, pois, como afirma o Professor Saviani, a escola – e, aqui, incluo o ensino superior – existe para isso, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), como também o acesso aos rudimentos desse saber (Saviani, 2011).

INTRODUÇÃO

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento e progresso de uma sociedade. Garantir o acesso a uma educação de qualidade é um direito inalienável de todos os cidadãos, independentemente de sua localização geográfica. No entanto, em muitas regiões rurais, especialmente em países em desenvolvimento, o cenário educacional apresenta desafios específicos. Um desses desafios é representado pelas escolas multisseriadas¹ do campo, instituições de ensino que acolhem alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula.

Essas escolas têm desempenhado um papel vital na manutenção do estudante no local onde vive, mas também enfrentam inúmeros obstáculos, que vão desde a escassez de recursos até a formação de professores. Este trabalho tem como objetivo analisar a realidade das escolas multisseriadas do campo, explorando suas práticas pedagógicas, desafios e perspectivas. À medida que a sociedade rural continua a evoluir e se desenvolver, é crucial compreender como essas instituições de ensino desempenham seu papel na promoção da educação e, ao mesmo tempo, como podem ser aprimoradas para garantir um acesso equitativo à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica.

No Brasil, a educação é um direito individual e inalienável, assegurado pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988, garantindo educação para todos os brasileiros, o que inclui a garantia de educação no campo. Desde a então legislação, a educação no campo vem sendo cobrada através de reivindicações e lutas, pela população que a habita, e por movimentos sociais, o que tem levado a alguns avanços do ponto de vista da política educacional, buscando efetivação do direito à educação no campo em situações em que ela é negada, a fim de evitar retrocessos em relação às conquistas já obtidas (Maia, 2021).

Saviani (2011) defende uma concepção de educação que busca a formação integral dos indivíduos, promovendo o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais. Propõe, ainda, uma prática educativa que desvele as contradições sociais, considerando que a escola é um dos espaços mais importantes de transformação social, em que os alunos são estimulados a compreender criticamente a realidade em que estão inseridos, e a atuar de forma consciente e geradora de modificações profundas e efetivas.

¹ As escolas / classes multisseriadas são uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

A pauta da democratização da educação, visando que todos tenham acesso, traz à tona discussões referentes aos tipos de escolas construídas para atender determinada classe social em localidades distantes e isoladas, como por exemplo a educação no campo, disseminando assim a chamada “multisseriação”, a qual pode ocorrer tanto em espaços rurais quanto urbanos. A escola multisseriada é caracterizada como uma opção de organização, atendendo um número reduzido de indivíduos, em um pequeno espaço, com poucos profissionais e alunos de diferentes níveis e séries em apenas uma sala, se caracterizando deste modo como uma política de democratização do acesso à educação (Parente, 2014).

De acordo com Saviani (2008), é histórica a luta por investimento na educação, no Brasil, e quando tratamos da educação do meio rural, as problemáticas advindas da escassez de investimento, e outras tantas condições degradantes, se tornam ainda piores. Desde o fim do século XIX, as condições precárias da educação, principalmente relacionadas à falta de recursos, constituem enormes barreiras ao desenvolvimento da escolarização brasileira, com pontuais consequências em diversos âmbitos, como a má infraestrutura das escolas, a falta de materiais didáticos, a defasagem das práticas pedagógicas, a carência de formação continuada dos professores, o despreparo, a desatualização, a ausência de apoio, em suma, a falta de políticas públicas que supram tais necessidades.

Em todo território brasileiro há organizações de ensino público, que tem por objetivo de atender a população. Esta oferta de educação, sobretudo para a população que vive em áreas rurais, pequenas cidades e em periferias, se torna a única possibilidade desses sujeitos terem acesso à educação, seja ela infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental. Neste caso específico, as escolas e salas multisseriadas do campo representam um número significativo, sendo uma forma de organização de ensino destinada a atender determinada população, planejar e aplicar, em sua prática, uma diversidade de conteúdos de diferentes áreas/ disciplinas, para públicos diversos, em idade, nível de aproveitamento e desenvolvimento acadêmico, agrupados em um mesmo espaço físico (Carvalho; Silva; Silva; Lopes, 2022).

A educação do campo, no entanto, não deve ser vista apenas como uma modalidade de ensino “básico”, mas, principalmente, como políticas públicas voltadas à oferta e garantias dos mesmos direitos dirigidos à população urbana, pois, desde o início, a educação do campo sempre foi deixada em segundo plano, não havendo coerência entre tal educação e a cultura daquela determinada população, assim como não houve legislação específica que garantisse o direito de qualidade da educação ofertado àquela (Caldart, 2003).

No vasto cenário da educação, as salas de aula multisseriadas em áreas rurais emergem como um desafio singular e vital. A presença de classes multisseriadas, onde alunos de diferentes idades e níveis de aprendizado compartilham o mesmo espaço de ensino, é um fenômeno comum nessas regiões. Esta dissertação se propôs a mergulhar no universo das práticas pedagógicas em salas multisseriadas do campo, explorando os desafios e as possibilidades que esse contexto específico apresenta. Por isso, o propósito das buscas por pesquisas foi conhecer os principais assuntos discutidos, sobretudo, relacionados às “práticas pedagógicas em salas multisseriadas do campo”, sendo este descritor o que possui maior foco na pesquisa em questão.

Nas cidades do interior, onde as distâncias são longas, os recursos limitados e as comunidades, muitas vezes isoladas, a escola desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento e na promoção do desenvolvimento humano. No entanto, as salas multisseriadas trazem consigo uma série de questões complexas e desafios intrínsecos a essas salas de aula, que vão muito além da dinâmica de classes tradicionais, exigindo uma abordagem diferenciada por parte dos educadores. A gestão do currículo, a diferenciação instrucional, a interação entre os estudantes de diferentes idades e níveis de habilidade, e a adaptação às necessidades específicas das comunidades rurais, são apenas algumas das preocupações que permeiam o ambiente educacional rural.

Este estudo buscou analisar as práticas pedagógicas adotadas nessas salas de aula multisseriadas, considerando as estratégias utilizadas pelos educadores, os recursos disponíveis e a eficácia do ensino nesse contexto particular, explorando os aspectos que definem essa modalidade de ensino, e avaliando seu impacto na qualidade da educação rural. Além disso, investigamos como tais práticas podem impactar a aprendizagem dos alunos, o engajamento na escola e o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em áreas rurais.

Diante disto, muitas questões se apresentaram, no intuito de compreender como essas escolas funcionam, e para tal, elaboramos o seguinte problema de pesquisa: quais são as práticas pedagógicas específicas voltadas ao ensino básico multisseriado do campo? Buscou-se, nesse sentido, alcançar o seguinte objetivo geral: identificar e analisar as práticas pedagógicas realizadas nas salas multisseriadas das escolas do campo a partir da produção acadêmica encontrada, e até que ponto elas se adequam a especificidade dessa forma de organização do ensino, ou se moldam pelo paradigma seriado. Assim, à medida que avançamos na pesquisa, nosso objetivo não se resumiu, apenas, em compreender as complexidades e desafios inerentes às salas multisseriadas rurais, mas, também, identificar as estratégias pedagógicas mais eficazes

para atender às necessidades específicas dessas comunidades. Com isso, espera-se contribuir para o enriquecimento da prática educacional nas áreas rurais, promovendo o desenvolvimento humano e a igualdade de oportunidades educacionais em todos os territórios campestres.

O presente texto foi dividido em três capítulos, a saber: Introdução, breve detalhe a serem explanados no decorrer do trabalho, através dos resultados da pesquisa realizadas ao longo dos últimos dois anos; capítulo 1 (Aspectos metodológicos da pesquisa), dedicado a apresentar como foram realizados os estudos e seleção dos materiais utilizados para a análise bibliográfica; capítulo 2 (Resistência da escola/ sala multisseriada no campo: da invisibilidade a política pública), que traça uma breve contextualização acerca da definição e descrição das escolas multisseriadas, e toda a resistência desta, frente a educação de qualidade; capítulo 3 (Práticas Pedagógicas: características, realidades e desafios), em que analisamos as práticas pedagógicas em salas multisseriadas e do campo, presentes nas literaturas selecionadas, assim como, a conceitualização dessas práticas e do trabalho pedagógico, de acordo com o referencial teórico selecionado, bem como o Projeto Político Pedagógico – PPP – dessas escolas, e os professores que nelas lecionam;, e por fim, apresentamos as considerações finais acerca das investigações e pesquisas realizadas.

As buscas apresentadas, a seguir, foram realizadas, primordialmente, com base no descritor “práticas pedagógicas em escolas multisseriadas do campo”; posteriormente, foram utilizados os demais descritores: “ensino em sala multisseriada rural”, “ensino em sala multisseriada do campo”, “escolas multisseriadas rurais”, “organização do ensino em Multisseries”, “sala multisseriada unidocente”, “escola multisseriada”, “educação do campo”, “prática pedagógica na educação do campo” e, por fim, “práticas pedagógicas em salas multisseriadas”.

1. ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para que a pesquisa em questão seja realizada. Trazemos a base de dados utilizada para a realização da pesquisa, critérios de inclusão e exclusão utilizados para a escolha dos materiais, descritores selecionados para melhores resultados, quantidade de materiais encontrados e selecionados.

1.1 Análise e discussões dos resultados

A pesquisa em questão se configura como uma revisão sistemática da literatura, a fim de trazer contribuições significativas para o entendimento da forma como os pesquisadores contemporâneos tem pensado a educação, especificamente da educação do campo, a organização de ensino multisseriado e as práticas pedagógicas das Multisseries, realizadas a partir de produções já existentes na literatura.

Seguindo esta perspectiva, a metodologia do presente estudo foi desenvolvida com base em uma pesquisa bibliográfica coletada a partir dos dados obtidos por meio de consultas no banco de teses e dissertações da CAPES, onde neste, foram selecionados vinte textos (teses e dissertações) para que pudessem compor a análise do trabalho.

Dentre esses vinte textos, três deles são teses e dezessete são dissertações, selecionados a partir do recorte temporal de 2010 a 2020, sendo este recorte temporal escolhido a fim de contemplar todas as informações possíveis a respeito do determinado tema. A princípio, seria realizado um recorte de somente cinco anos, mas, a partir dos dados coletados neste período percebeu-se a necessidade de acrescentar mais cinco anos para uma melhor e mais detalhada análise. Identificando nestes temas, conceitos ou palavras-chave para auxiliar na compreensão do objeto de estudo. Destacando sobretudo critérios primordiais para que a análise fosse realizada: seus objetivos, palavras-chave, descritores de busca, base de dados selecionada e critérios de inclusão ou exclusão.

Pra que fossem facilitadas as buscas dos textos, foram selecionados descritores para que pudessem encontrar melhores resultados de pesquisas acerca do tema proposto. Destaca-se inclusive a quantidade de materiais encontrados de acordo com cada descritor selecionado, assim como ilustra a tabela 01:

Tabela 1 : Resultados das buscas no catálogo de teses e dissertações da CAPES

DESCRITORES	RESULTADOS ENCONTRADOS
Ensino em sala multisseriada rural	11459
Ensino em sala multisseriada do campo	16714
Escolas multisseriadas rurais	1133
Organização do ensino em Multisseries	16672
Sala multisseriada unidocente	276
Escola multisseriada	2868
Práticas pedagógicas em salas multisseriadas	10586
Educação do campo	16547
Prática pedagógica na educação do campo	18639

Para que pudessem ser selecionadas e localizadas as vinte produções científicas, foi realizado um estudo e leitura com caráter criterioso de cada um desses vinte textos selecionados, para que fossem realizadas as análises e a discussão de seus resultados, identificando o que cada um deste traz, a fim de contribuir para os resultados dos objetivos de pesquisa selecionados: 1. Analisar as práticas da educação do campo presente nas produções, 2. Identificar a concepção de sala multisseriada no campo e 3. Verificar quais são as práticas pedagógicas descritas na produção acadêmica.

Além dessas produções selecionadas para a realização da revisão de literatura, realizou-se, inclusive, um breve levantamento de dados e trabalhos destinados ao possível objeto de pesquisa “Práticas pedagógicas de escolas/salas multisseriadas do campo” através de pesquisa bibliográfica, em outras bases de dados como: banco de dados do INEP, através de artigos encontrados na plataforma de pesquisa google acadêmico, banco de teses de universidades públicas como a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade de São Paulo (USP) e outras, livros e outros documentos a fim de complementarem as análises bibliográficas e obtenção de resultados precisos.

Cabe, inclusive, ressaltarmos a dificuldade encontrada durante a realização desta pesquisa, quanto à dificuldade em encontrar dados e documentos, relacionados às práticas pedagógicas em escolas multisseriadas do campo que correspondessem ao que se procurava, levando em conta todos os critérios selecionados. Foram várias as buscas nos meios eletrônicos, referências bibliográficas, programas de dados como Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para que pudéssemos acessar as informações necessárias.

Desta forma, seguindo esse caminho metodológico, foram selecionados e utilizados como base primordial para a pesquisa, vinte materiais (03 teses e 17 dissertações), todos os

materiais foram selecionados na base de dado escolhida (Banco de teses e dissertações da CAPES) e lidos na íntegra, para que fossem certificados de colaboração para a análise.

Pretendendo tornar mais fácil a identificação dos textos selecionados, estes foram caracterizados numa sequência de D01 a D17 representando as dissertações e T01 a T03 representando as teses selecionadas, em que o “T” representa a palavra “tese” e “D” dissertação, e por fim, a sequência de acordo com os anos base de cada texto lido (2010 a 2021) em ordem crescente, contendo suas palavras-chave e título de cada texto, informando sobretudo, quais são teses e quais são dissertações. Dados conforme mostrados nas tabelas a seguir 02 e 03.

Tabela 2: Título, autores, ano, programa/universidade e tipo de escrita (Dissertações)

ABREVIATURA DO ESTUDO	TÍTULO	NOME DOS AUTORES	ANO	PROGRAMA/UNIVERSIDADE	ESCRITA
D01	Aprendizagem docente: o desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas	OZELAME, Greice Rabaioilli	2010	Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS)	Dissertação
D02	As escolas no campo e as escolas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar	BASSO, Jaqueline Daniela	2013	Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar/SP)	Dissertação
D03	Qualidade de ensino – aprendizagem nas salas multisseriadas na educação do campo Capixaba	PIMENTEL, Fabricia Alves da Silva	2014	Programa Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie	Dissertação
D04	Escolas multisseriadas: (RE) construção das práticas pedagógicas dos professores de Caçapava do Sul – RS	FIGHERA, Mariângela Lindner	2015	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Federal do Pampa	Dissertação
D05	A prática pedagógica com o uso de livros didáticos em escolas localizadas no campo	MARIA, Francisco de Assis Teles	2015	Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná	Dissertação
D06	Imagem e memória: uma análise da escola multisseriada na comunidade do campo em Santa Maria de Jetibá-ES	DELBONI, Juber Helena Baldotto	2016	Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
D07	Trabalho docente em escolas do campo multisseriadas	SILVA, Tatiana de Sousa	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Pará	Dissertação
D08	Didática, pesquisa e intervenção na perspectiva do paradigma multisseriado	SANTOS, Débora Pereira dos	2017	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Universidade Estadual de Santa Cruz	Dissertação
D09	A organização do trabalho pedagógico no contexto das escolas/classes multisseriadas do campo do município de Irecê.	SOUZA, Patrícia Gonçalves de	2017	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal da Bahia	Dissertação

D10	O diálogo entre a educação contextualizada e a aprendizagem nas práticas pedagógicas desenvolvidas em classes multisseriadas.	MARTINS, Adeilda Ana da Silva	2018	Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado da Bahia	Dissertação
D11	O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-BA.	TEIXEIRA, Rosiane do Carmo	2018	Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Dissertação
D12	Limites e possibilidades das práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas no campo: um estudo em Dom Macedo Costa-Bahia.	BISPO, Roque Lessa	2018	Programa de Pós-Graduação do curso de Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Dissertação
D13	Classes multisseriadas nas escolas do campo de Ibititá: da proposta de intervenção formativa de professores às efetivas práticas pedagógicas	JESUS, Lucirleide Rosa de	2017	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal da Bahia	Dissertação
D14	Educação do Campo: As Perspectivas das Multisséries em Lima Duarte – (MG)	BARRAL, Beatriz Souza	2018	Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação
D15	Saberes da experiência em salas multisseriadas	PIMENTA, Adailza Mendes Holanda	2018	Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Dissertação
D16	O Processo de ensino-aprendizagem em sala multisseriada: símbolo de luta e resistência para a educação do campo	JESUS, Irani da Silva de	2020	Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação
D17	Educação no meio rural: as práticas das professoras alfabetizadoras nas classes multisseriadas no município de Indaiabira-MG.	OLIVEIRA, Elane Rodrigues de	2021	Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos	Dissertação

As informações apresentadas na Tabela 03 mostram título, autores, ano de publicação, programa e universidade e tipo de estudo, das teses selecionadas para a realização da pesquisa, possibilitando que estes facilitassem a análise teórica da pesquisa.

Tabela 3: Título, autores, ano, programa/universidade e tipo de escrita (Teses)

ABREVIATURA DO ESTUDO	TÍTULO	NOME DOS AUTORES	ANO	PROGRAMA/UNIVERSIDADE	ESCRITA
T01	Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas e as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica	PIANOVSKI, Regina Bonat	2017	Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná	Tese

T02	Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos: um estudo sobre as escolas do e no campo na região do Bico do Papagaio.	NUNES, Klivia de Cássia Silva	2018	Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de São Carlos.	Tese
T03	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CLASSES MULTISSERIADAS: inserção da educação popular no currículo das escolas do campo.	COSTA, Lucélio Marinho da	2019	Programa de Pós-Graduação em Educação. Educação da Universidade Federal da Paraíba	Tese

Em seguida, nas tabelas 04 e 05 foram analisados os critérios de objetivos e palavras-chave de cada uma das teses e dissertações selecionados. Dentre os objetivos de cada material escolhido, procurou-se analisar se estes continuam concepções voltadas ao objeto da pesquisa em questão “Práticas pedagógicas de escolas/salas multisseriadas do campo”.

Tabela 4: Objetivos e palavras-chave das Dissertações

TEXTOS	OBJETIVOS	PALAVRAS-CHAVES
D01	Compreender as concepções e os elementos que marcam a aprendizagem docente de professores de classes rurais multisseriadas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Putinga/RS, e a repercussão destas no desenvolvimento profissional destes sujeitos.	Aprendizagem docente. Classes multisseriadas. Desenvolvimento profissional.
D02	Descrever e analisar as condições da educação no meio rural paulista tendo em vista o processo histórico e os determinantes econômicos que as produziram. Dedicando-se às condições da educação no campo paulista, expondo e analisando indicadores como o número de matrículas, escolas e turmas seriadas e multisseriada	Escolas no campo. Turmas multisseriadas. Condições de escolarização. Estado de São Paulo.
D03	Identificar características de propostas de ensino que melhor se adequasse as demandas do processo de ensino nas escolas multisseriadas do campo	Educação do campo. Salas multisseriadas. Práticas de ensino aprendizagem.
D04	A pesquisa ação discutiu as práticas pedagógicas dos professores que atuam nas escolas multisseriadas de Caçapava do Sul, com o objetivo de contribuir na construção do Projeto Político Pedagógico (P.P.P) destas escolas.	Escolas Multisseriadas. Práticas pedagógicas. Projeto Político Pedagógico.
D05	Analisar como são desenvolvidas as práticas pedagógicas com o uso de livros didáticos em escolas localizadas no campo	Práticas pedagógicas. Educação do campo. Livro didático. PNLD – Campo, 2013.
D06	Analisar as imagens fotográficas na mediação das memórias dos sujeitos sobre a escola multisseriada na comunidade campestre, em Santa Maria de Jetibá - ES. A pesquisa evidencia que as imagens fotográficas são mediadoras das memórias da escola, revelando processos históricos, políticos e culturais relacionados à escola multisseriada, considerando, que as escolas multisseriadas representam o direito das populações do campo a uma educação em sua própria comunidade, fortalecendo as identidades, os saberes e os valores do campo	Fotografia. Memória. Mediação. Escolas multisseriadas

D07	Compreender como os professores de escolas multisseriadas do município de Bragança-Pará desenvolvem o seu trabalho.	Educação do Campo. Escolas Multisseriadas. Trabalho Docente.
D08	Investigação a organização do ensino na classe multisseriada em uma escola localizada no campo no município de Valença/Bahia	Educação do Campo. Classe Multisseriada. Organização do ensino
D09	Compreender a organização do trabalho pedagógico das escolas/classes multisseriadas, de forma a construir uma proposta pedagógica, em atendimento às demandas da educação do campo do município de Irecê, e propondo a partir dos resultados, alternativas que possam ressoar no seu fazer pedagógico	Educação do campo. Prática pedagógica. Formação docente e Classe multisseriada.
D10	Investigar a relação entre as práticas pedagógicas realizadas em uma classe multisseriada e a proposta de contextualização dos saberes locais, que se pauta pela mobilização de novas aprendizagens dos sujeitos do processo educativo	Prática pedagógica. Classe multisseriada. Educação contextualizada. Aprendizagem.
D11	Investigar o trabalho docente nas escolas de turmas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-Bahia. Tendo em vista este objetivo, delineou-se a seguinte questão de pesquisa	Trabalho docente. Educação do Campo. Escola multisseriada. Município de Mutuípe-BA
D12	Compreender as práticas pedagógicas construídas nas escolas multisseriadas no campo, e como objetivos específicos refletir sobre a organização do trabalho pedagógico nas escolas no campo; identificar se o Projeto Político-Pedagógico contribui na organização da prática pedagógica das turmas multisseriadas; descrever e analisar a partir de entrevistas narrativas com educadoras, o processo de organização da prática pedagógica em três escolas no município	Educação do Campo. Escolas no Campo. Práticas Pedagógicas. Turmas Multisseriadas
D13	Investigar quais são os impactos da ausência da formação continuada dos professores relativos às práticas pedagógicas nas classes multisseriadas, nas escolas do campo da rede municipal de educação de Ibititá e propor como proposta de intervenção um plano de estudos sobre educação do campo, classes multisseriadas e práticas pedagógicas para as classes multisseriadas.	Educação do Campo. Classes Multisseriadas. Formação de Professores. Práticas Pedagógicas.
D14	Registrar, analisar e divulgar os resultados positivos de trabalhos das 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 como há outras possíveis formas de organização que atendam as diferentes demandas do processo de ensino e aprendizagem, transgredindo o paradigma seriado urbano	Escola do Campo. Formação de Professores. Transgressão paradigma seriado urbano.
D15	Compreender e analisar, através das narrativas orais e de observações, como acontece a prática pedagógica de uma professora que necessita mobilizar os saberes da experiência para atuar em uma classe multisseriada	Sala de aula multisseriada. Saberes da experiência. Educação do campo
D16	Analisar, exibir e levantar questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas em escolas do campo	Salas Multisseriadas. Educação do Campo. Ensino-aprendizagem.
D17	Analisar a prática docente de professoras alfabetizadoras, em salas multisseriadas, dos anos iniciais do ensino fundamental, no meio rural do município de Indaíra/MG.	Salas Multisseriadas. Escolas rurais. Prática docente. Políticas Públicas.

Tabela 5: Objetivos e palavras-chave das Teses

TEXTOS	OBJETIVOS	PALAVRAS-CHAVES
T01	Análise do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, em relação aos determinantes externos e internos que contribuem para concretizar a vivência das escolas multisseriadas.	Ensino e aprendizagem. Escolas multisseriadas. Psicologia Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico-Crítica. Educação do Campo
T02	Analisar as concepções pedagógicas que se materializam na prática dos professores das escolas multisseriadas e se expressam o ideário Por uma Educação do Campo conforme está posto nas políticas educacionais para essa modalidade de ensino	Concepções pedagógicas. Prática docente. Política de educação do e no campo. Escolas multisseriadas. Pedagogia histórico-crítica.
T03	Analisar as práticas pedagógicas adotadas pela Escola Zumbi dos Palmares em Marí, à luz de um referencial teórico e metodológico que orienta os princípios da Educação Popular do Campo, cuja perspectiva transformadora que embasa o Projeto Político Pedagógico, acena a possibilidade de se inscrever uma organização curricular diferenciada para as escolas do campo multisseriadas	Práticas Pedagógicas. Escolas do Campo Multisseriadas. Educação Popular

Com a finalidade de identificar os textos que melhor abordassem e contemplassem a temática e o objeto de pesquisa selecionado foram adotados dois critérios para a busca de melhores resultados nas buscas de materiais, sendo estes, critérios de inclusão e exclusão, apresentados na tabela 03 a seguir:

Tabela 6: Critérios de inclusão e exclusão

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
Teses e dissertações que no título, palavras-chaves ou resumo apresentassem os seguintes descritores: “ensino em sala multisseriada rural”, “ensino em sala multisseriada do campo”, “escolas multisseriadas rurais”, “organização do ensino em Multisseries”, “sala multisseriada unidocente”, “escola multisseriada”, “práticas pedagógicas em salas multisseriadas”, “educação do campo” e “prática pedagógica na educação do campo”.	Teses e dissertações que NÃO houvessem no título, palavras-chaves ou resumo os seguintes descritores: “ensino em sala multisseriada rural”, “ensino em sala multisseriada do campo”, “escolas multisseriadas rurais”, “organização do ensino em Multisseries”, “sala multisseriada unidocente”, “escola multisseriada”, “práticas pedagógicas em salas multisseriadas”, “educação do campo” e “prática pedagógica na educação do campo”.
Teses e dissertações publicados em língua portuguesa, localizados no banco de teses e dissertações da CAPES.	Teses e dissertações publicados em língua estrangeira
Período de buscas: de 2010 a 2021, que abordem o tema: Práticas pedagógicas em salas multisseriadas do campo	Períodos de busca anteriores ao ano de 2010 e que NÃO abordassem o tema: Práticas pedagógicas em salas multisseriadas do campo
Textos que no resumo sinalizassem que seriam abordados: práticas pedagógicas nas escolas do campo, educação do campo, práticas pedagógicas em salas multisseriadas do campo	Textos que no resumo NÃO sinalizassem que seriam abordados: práticas pedagógicas nas escolas do campo, educação do campo, práticas pedagógicas em salas multisseriadas do campo

<p>Foram selecionados filtros de pesquisa para melhores resultados. Selecionou-se os seguintes filtros: mestrado e doutorado; ano 2010 a 2021; área de conhecimento: ciências humanas; Área de avaliação: educação; área de concentração: educação e nome do programa: educação</p>	<p>Foram excluídos filtros que NÃO correspondiam os seguintes critérios: mestrado e doutorado; ano 2010 a 2021; área de conhecimento: ciências humanas; Área de avaliação: educação; área de concentração: educação e nome do programa: educação</p>
---	--

As informações selecionadas e coletadas favoreceram na definição dos critérios adotados para a realização da pesquisa e foi fundamental para aproximação do objeto pesquisado. Assim, buscou-se fazer uma reflexão da realidade das práticas pedagógicas das escolas multisseriadas do campo, levando em conta seu contexto desde a composição das turmas até a forma como a organização das práticas pedagógicas são desenvolvidas, como são os planejamentos dessas escolas, se possuem políticas públicas voltadas a esta organização de ensino e quais os desafios encontrados pelos docentes neste percurso.

2. RESISTÊNCIA À ESCOLA/SALA MULTISSERIADA NO CAMPO: DA INVISIBILIDADE À POLÍTICA PÚBLICA

Ao falar de educação do campo, destacamos alguns movimentos sociais. Nesse caso, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o qual ocupa um lugar de grande destaque no cenário nacional desde a década de 80, por meio de suas lutas pela Reforma Agrária, que reivindica direitos voltados a moradia, transporte, saúde e, é claro, educação. De acordo com os dados do próprio movimento (Brasil, 2019), existem cerca de 120 escolas de ensino médio, 200 escolas de ensino fundamental completo e mais de mil escolas de ensino fundamental para anos iniciais espalhadas em 24 estados, localizadas em assentamentos e acampamentos. Outra grande conquista importante é o número de crianças, jovens e adultos que estudam nessas escolas: cerca de 200 mil alunos. Além disso, cerca de 10 mil trabalhadores e trabalhadoras da educação atuam nessas escolas.

Foi a partir da proposta feita pelo MST que surgiu o Movimento Por “Uma Educação do Campo” através do Primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) realizado em junho de 1997. A partir desse encontro e também da “I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo”, ocorrida no ano posterior, expressaram-se anseios por uma educação que contemplasse a formação humana, intervindo de forma imediata na realidade do sujeito, resultando na caracterização da realidade educacional do campo (Santos Neto; Bezerra Neto, 2021, p. 39).

Nesse sentido, foi possível analisar que o movimento intitulado “por uma educação do campo”, liderado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), trouxe como proposta uma nova forma de educar a classe trabalhadora que mora no campo, por meio de conteúdos específicos voltados ao meio rural, de uma educação especializada e específica para o campo, com o objetivo de garantir a permanência/fixação do homem no campo. Movimento esse que nasceu através de debates realizados pelo próprio MST no início dos anos de 1990, partindo de uma visão na qual o mundo rural se diferencie do mundo urbano, como se vivêssemos em duas realidades distintas, em que o rural e o urbano não fizessem parte de uma mesma totalidade (Bezerra Neto; Bezerra, 2011; Bezerra Neto, 2020).

Certamente, a atuação dos movimentos sociais que lutam pela terra na defesa da educação do campo provocou um tensionamento no interior do estado, que foi impelido a elaborar políticas públicas voltadas para a educação do campo. Provocou também a emergência

da educação do campo como área de pesquisa em universidades e institutos, o que deu uma maior amplitude à luta em defesa da escola pública, laica, gratuita e de relevância social.

Apresentamos nesta sessão a trajetória da educação multisseriada do campo no Brasil, procurando contemplar alguns aspectos do seu surgimento, e seu intuito até os dias atuais.

Segundo estudos realizados por Ferri (1994), as escolas que possuem classes/salas multisseriadas têm uma longa trajetória histórica. Essas foram e continuam sendo os primeiros modelos de escolaridade ofertados para as zonas rurais e para os centros urbanos periféricos, sendo que sua permanência se torna maioria em áreas ditas rurais. Desse modo, atualmente essas organizações concentram-se quase que somente na zona rural, entretanto, a multisseriação existe tanto em países que já são desenvolvidos, como em países que se encontram em desenvolvimento, em zonas rurais e zonas urbanas (Ferri, 1994).

Com o que se foi exposto, Ferri (1994) afirma que as escolas que têm classes multisseriadas ainda se encontram presentes na realidade brasileira devido ao fato dessas serem consideradas importantes mecanismos de escolarização voltados especificamente aos moradores das áreas rurais. Tais escolas continuam se mantendo pelo fato de viabilizarem a escolarização para estas comunidades, que possuem certa dificuldade no acesso à educação de modo geral. Afirma-se, ainda, que tais escolas se tornam a única alternativa desses sujeitos terem acesso ao conhecimento, o que as torna importantes e mostra que, entretanto, precisam ser reinventadas.

Atualmente, existem alguns termos utilizados para denominar as organizações de ensino em que um único professor leciona para várias séries, com alunos de várias idades, num pequeno espaço e tempo, sendo elas: multissérie, multi-idade, agrupamento vertical, multianual, multigrado, classe múltipla, sala unidocente, ensino mútuo, escolas isoladas, classe/turma ou sala multisseriada, multietapas, multisseriação e salas não seriadas.

A escola multisseriada, organização escolar predominante do campo, se tornou uma realidade cheia de contradições. De acordo com Locks, Almeida e Pacheco (2013), as escolas unidocentes estão na base da educação escolar brasileira e perduram por muitas décadas no cenário da educação brasileira. Apesar de enfrentarem dificuldades com sua estrutura física e de ensino, ainda se fazem presentes. As classes multisseriadas, também conhecidas como “escolas de primeiras letras”, foram institucionalizadas durante todo o Período Imperial, por meio da Lei de 15 de outubro de 1827 que tratava da primeira Lei Geral relativa ao Ensino Elementar, a qual estabeleceu no artigo 1º que “em todas as cidades, vilas e lugares mais

populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Brasil, 1827, p. 01). Segundo Saviani (2006, p. 24):

Na estrutura anterior às escolas primárias, então chamadas também de primeiras letras, eram classes isoladas ou avulsas e unidocentes. [...] E estas escolas isoladas, uma vez reunidas, deram origem, ou melhor, foram substituídas pelos grupos escolares (Saviani, 2006, p. 24).

Esse ensino aconteceria através da ajuda mútua, entre alunos mais adiantados e os menos adiantados. Isso mostra como era deficiente esse ensino e a insuficiência de professores, sendo suas aulas ministradas nas chamadas “casas-escolas”, as quais funcionavam em espaços improvisados. A situação dessas escolas ficou ainda mais crítica após a promulgação do Ato Adicional em 1834 “por conta da transferência de responsabilidade político-administrativa do ensino primário e secundário, que era do Império, para as províncias, ficando, de certo modo, incumbido a elas criar escolas desse nível de ensino no país” (Santos, 2019).

De acordo com Basso (2013), podemos classificar as salas multisseriadas como sendo: unificadas, as quais atendem alunos da pré-escola e creche simultaneamente; as multietapas, que atendem alunos da educação infantil e do ensino fundamental; e as turmas multi e de correção, que têm alunos do ensino fundamental com idades entre oito e nove anos, sendo esses de séries diferentes. Há também as turmas mistas, que atendem alunos da educação profissional, sendo essas concomitantes e subsequentes. As concomitantes referem-se à Educação Profissional oferecida a quem ainda está cursando o Ensino Médio e possui matrícula nos dois cursos, enquanto a subsequente oferece Educação Profissional a alunos que já concluíram o Ensino Médio.

Pode-se notar que, na história da educação brasileira, o ensino voltado para as multisseriadas está presente. Entretanto, nota-se que ao mesmo tempo em que tal organização é ofertada, existe uma ausência da mesma. Tais aspectos podem ser observados desde o período das escolas isoladas — do império brasileiro —, até atualmente. Ressalta-se, sobretudo que, “o acesso desigual ao conhecimento marca a história da educação brasileira, sendo as escolas multisseriadas destinadas principalmente para aquelas pessoas que têm seus direitos negados do ponto de vista social, econômico e cultural” (Oliveira, 2021, p. 54).

Nas primeiras décadas do século XIX, com a República, foram criados grupos escolares e, com eles, iniciou-se a adoção do modelo seriado de escolarização, usado até os dias de hoje, o qual é considerado um modelo de “educação de qualidade”. Modelo esse que se popularizou inicialmente em cidades de grandes centros, pois, em vilas e povoados da zona

rural, ainda se fazia presente o ensino multisseriado, que continua vigente e funcionando nessas escolas consideradas mais “isoladas” até atualmente.

A escola multisseriada, por sua vez, viabiliza a educação de jovens e crianças que residem em zonas de difícil acesso e pouca densidade demográfica. No entanto, pouco se tem discutido sobre questões relacionadas à sua permanência ao longo de tantos anos. Nos documentos formais emitidos pelos governos nos níveis federal, estadual e municipal, tais escolas não são mencionadas com clareza, o que de certa maneira acaba por tornar essa forma de organização do processo ensino-aprendizagem de fato invisibilizada. O documento Escola Ativa, durante muito tempo, era o único instrumento que tratava especificamente das escolas multisseriadas (Martins, 2018).

Apesar da existência histórica das escolas e salas com essas características, pouca atenção é dada a elas, inclusive no âmbito da política pública e da formação de professores. A primeira política direcionada para essa realidade foi o Programa Escola Ativa que, desde sua criação no ano de 1998, atendeu mais de mil escolas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, realizando pesquisas com o intuito de identificar as práticas e ressignificações constituídas na atuação de professores e técnicos. Esse programa era uma estratégia metodológica que contemplava formação de professores e material didático específico para o trabalho com os alunos em sala de aula para as escolas do campo (Brasil, 2008).

O Programa Escola Ativa – PEA surgiu como estratégia metodológica exclusivamente voltada para as escolas multisseriadas e unidocentes do campo. Tal programa tem sua origem na década de 1960 na Colômbia, tendo como objetivo primordial reduzir os índices de reprovação e de abandono da sala de aula pelos alunos das escolas multisseriadas rurais. Visava melhorar a qualidade de ensino e o desempenho escolar, tendo sobretudo como estratégias principais para o seu funcionamento a implementação de recursos pedagógicos, a fim de estimular a construção do conhecimento dos alunos e capacitar os professores (Bezerra Neto; Bezerra; Caiado, 2011).

O PEA começou a ser implementado no Brasil por volta de 1998, uma parceria do Governo com agências multilaterais, como expresso em documentos da FAO/UNESCO (2004), do PREAL (1998) e documentos produzidos pelos movimentos sociais (MEC, 2003), afirmando a necessidade de uma política pública que atendesse às necessidades do meio rural (Gonçalves, 2009).

De acordo com Bezerra Neto, Bezerra e Caiado (2011), no início de sua criação esse programa foi direcionado somente para as regiões que apresentavam as maiores taxas de

analfabetismo no campo, sendo elas: Nordeste, Norte e Centro-Oeste, as que continham inclusive a maior incidência de conflitos de terra. Após todo o período de testes do projeto piloto, o processo de institucionalização avançou e se ampliou para os demais municípios, até que, na fase de expansão, em 2008, foi oferecido a todos os estados da federação que possuíam escolas no campo, incluindo o Estado de São Paulo.

Outro programa, como o Escola Ativa, que garantia o direito à educação da população do campo e o ensino multisseriado, seria o Programa Escola da Terra, o qual se caracteriza por:

Promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural (Brasil, 2014).

O Programa Escola da Terra, por sua vez, juntamente com o Ministério da Educação (MEC), promove a formação continuada para professores, para que esses possam atender às demandas e necessidades do funcionamento das escolas do campo e das que estão localizadas em outras comunidades longe de grandes centros urbanos, sendo esse realizado por universidades públicas mediante adesão (Brasil, 2014). Assim como é o caso das atividades formativas do Curso Escola da Terra ministrado e ofertado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

O Escola da Terra oferece recursos como os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) Campo e kits pedagógicos específicos formativos destinados à população quilombola e do campo em seus respectivos sistemas de ensino. Para que se possa acessar esse programa é necessário que a adesão à proposta de formação da Escola da Terra seja feita pela Secretária Estadual, Distrital ou até Municipal de Educação, por intermédio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), em um módulo específico Escola da Terra. Nele, um gestor indicará as escolas e a quantidade de docentes cursistas a serem atendidos, assumindo como contrapartida o apoio necessário ao desenvolvimento da ação, conforme termo de compromisso (Brasil, 2014).

O Programa Escola da Terra foi instituído pela Portaria nº 579 de 02/07/2013 do Ministério de Estado da Educação (Brasil, 2013). Ele integra o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC). A implementação das ações da Escola da Terra ocorre em regime de colaboração com estados, municípios e instituições públicas de ensino superior,

com celebração de Termo de Adesão com o Ministério da Educação, assim como está descrito nos artigos Art. 2º e Art. 3º, tendo como meta atender professores de Comunidades do Campo e Quilombolas que atuam, em especial, em classes multisseriadas ou que a elas estão vinculados (Colares; Xavier; Albuquerque, 2018).

Diante disto, falaremos a seguir das escolas multisseriadas com foco especificamente nas Multisséries do campo, localizadas na zona rural, onde a multisseriação é vista, em muitos casos, como a única forma de organização responsável por garantir acesso à educação para determinada população, mesmo com suas presentes dificuldades e enfrentamentos. Ou seja, mesmo com suas limitações, materiais ou pedagógicas, essas organizações de ensino se tornam uma possibilidade de acesso à educação escolar à população que vive e trabalha no campo.

Apesar da existência histórica das escolas multisseriadas rurais, como mostrado anteriormente, elas receberam pouca atenção, tanto do ponto de vista das políticas públicas, quanto do ponto de vista da produção acadêmica. É uma discussão de caráter novo; seus estudos ganharam foco a partir do início dos anos 2000, inclusive impulsionados pelo Programa Escola Ativa, que deu visibilidade a essas escolas, seus sujeitos e suas práticas educativas. A multisseriação passa então a ser vista como uma forma de organização escolar, com especificidades e características que lhes são próprias.

O maior motivo para o agrupamento de alunos em escolas/salas multisseriadas é justificado principalmente por questões financeiras em que se privilegia a relação custo-benefício, de certa forma, pela diminuição de recursos financeiros destinados a essa organização de ensino e, por fim, pelo baixo número de docentes. As turmas seriadas, por sua vez, não foram capazes de acabar completamente com as escolas isoladas e com a oferta de ensino em salas multisseriadas, visto que tal modalidade de ensino ainda persiste em todo mundo atualmente, mesmo que com certas dificuldades de permanência e infraestrutura.

A multisseriação se tornou uma das formas de organização mais comuns para a manutenção das escolas do campo. Considerando esses aspectos, é fundamental que os profissionais que atuam nessas escolas tenham conhecimento e domínio sobre suas condições de funcionamento e ensino. Entretanto, pode-se dizer que os professores acabam por desconhecer a forma mais eficaz de planejar suas aulas, pois a prática acaba por ser diferente do planejamento realizado nas salas seriadas. Essa tem sido, sem dúvida, uma das dificuldades desses profissionais. Dessa maneira, cabe ao professor organizar os conteúdos adequados por parte do saber desses alunos. Para que seja feito o planejamento do trabalho educativo, o professor se torna responsável por investigar os elementos culturais, os quais necessitam ser

assimilados pelos alunos de modo que não se esqueçam de se preocupar com a forma mais adequada de transmiti-los (Nunes; Bezerra, 2018; Santos, 2021).

O currículo para as salas multisseriadas, assim como para todas as demais, se constitui por um conjunto de atividades políticas pedagógicas desenvolvidas na própria escola, as quais são mediadas pelas práticas sociais, com o intuito de proporcionar a compreensão da sociedade em seu movimento e, sobretudo, a formação integral do indivíduo, a fim de promover o desenvolvimento das capacidades humanas complexas (Santos; Nunes, 2021).

Podemos destacar como uma das características a ser explorada pelo professor dessas salas, a questão do trabalho com grupos de diferentes níveis de desenvolvimento, que pode ser muito rico quando o professor consegue direcionar e organizar a heterogeneidade desses alunos, potencializando sua aprendizagem. Porém, é um processo que demanda cautela, fazendo com que o professor consiga agrupar sua sala. Demanda, desse modo, interação entre os alunos por meio de necessidades compartilhadas e objetivos em comum, assim também desenvolvendo esses objetivos específicos para cada grupo, de acordo com sua demanda de ensino (Magalhães; Pereira, 2021, p. 195).

De acordo com Santos (2021), as salas multisseriadas precisam ser valorizadas, devendo ser incorporadas nos processos de implementação de políticas e propostas educacionais. Sua heterogeneidade deve também ser levada em conta ao se pensar na experiência educativa, por ser um elemento potencializador da própria aprendizagem, que passa pela organização do currículo e do trabalho pedagógico, valorizando as particularidades e heterogeneidades desde que seja feito com planejamento.

Desse modo, as salas multisseriadas, especificamente as multisséries rurais, mesmo com suas limitações, sejam elas materiais ou pedagógicas, se tornam uma possibilidade de acesso à educação escolar, a fim de poupar os alunos de longas viagens de ônibus e caminhadas cansativas, as quais enfrentam diariamente para que possam frequentar as demais escolas. Uma multissérie próxima à casa desses alunos, mesmo que com ressalvas, oferecerá aos que residem no campo e que não dispõem de uma escola seriada grandes oportunidades de prosseguimento em sua escolarização, devido à facilidade de acesso (Santos, 2021).

Devido ao fato de o ensino da multissérie ser realizado por apenas um professor para mais de uma série simultaneamente, cabe ao professor ter que lidar com mais de um currículo e também mais de um planejamento de ensino, o que acaba por sobrecarregá-lo, fazendo com que o mesmo seja forçado a pensar em novas estratégias didáticas para que esse trabalho seja realizado (Rosa, 2021).

A realidade em que se encontram as escolas multisseriadas atualmente no Brasil nos mostra que essas escolas/turmas foram inviabilizadas pelos governantes, assim como pelo poder público, gestores educacionais e, melhor dizendo, pela própria sociedade. Apesar dessas escolas serem de certa maneira uma realidade brasileira, os resultados apontam a inexistência de produções acadêmicas sobre as escolas ou salas multisseriadas que tratem diretamente suas histórias, experiências, práticas educativas e contradições. Diante de tais informações, reafirma-se a necessidade de melhor preparo para a formação dos docentes, a fim de discutir o meio rural, a educação escolar do campo, assim como suas diferentes maneiras de organização escolar (Oliveira, 2021).

De acordo com pesquisas realizadas por Santin, Fujinaga e Oliveira (2021), o total de turmas multietapas e multisseriadas no Brasil no ano de 2015 correspondia a 86.448 turmas. Ao mencionarmos essas multisséries, destaca-se o fato desse termo ser desconhecido por muitos, apesar de fazer parte do nosso contexto atual.

Para Parente (2014), as escolas multisseriadas foram criadas necessariamente como uma opção política, com o intuito de atender uma população historicamente excluída da escola, como é no caso do Brasil e da população do campo. Em 1990, por intermédio da Declaração Mundial sobre a Educação para todos, países de todo o mundo firmaram um acordo garantindo a universalização do ensino fundamental, que colocaria em prática a declaração Universal de Direitos Humanos, a fim de garantir que todo sujeito tenha direito à educação. Já no ano de 2000, os países da Organização das Nações Unidas (ONU) ofereceram “educação básica e de qualidade a todos”, privilegiando a educação primária, gratuita, de qualidade e obrigatória a toda população, sem que houvesse diferença de gênero.

As salas e escolas multisséries possuem o objetivo de proporcionar aos alunos um ensino de qualidade, a fim de oferecer um aprendizado satisfatório que garanta um bom desempenho educacional. Diante disso, precisa-se que se leve em consideração a heterogeneidade, assim como as peculiaridades de cada um desses alunos, mesmo que se encontrem desafios diante das diversas turmas localizadas em um mesmo lugar. Nesse caso, é papel importante do professor articular e facilitar os subsídios, com o intuito de entender a realidade desses (Silva; Oliveira, 2011).

Grande parte das escolas multisseriadas do campo localizam-se em comunidades pequenas e afastadas das sedes do município, e enfrentam adversidades ligadas às suas condições de funcionamento. Tais escolas são desafiadas por uma visão estereotipada de que a

heterogeneidade da multisseriação é um obstáculo à educação, e ao que se considera como “educação de qualidade”.

Essa visão é uma das responsáveis por avaliar a aprendizagem dessas escolas como inferior se comparadas às demais, neste caso, às escolas seriadas das grandes redes e centros urbanos, o que, de certo modo, acarreta a desvalorização de seus profissionais e de seus estudantes. Essa concepção extremamente negativa e historicamente construída foi incorporada pela sociedade e particularmente pelos próprios professores e profissionais que nela trabalham pertencentes a esta realidade (Pereira; Macêdo, 2018).

A precariedade da educação oferecida à população campesina se apresenta mais forte em escolas com turmas multisseriadas, as quais se constituem, em sua maioria, pelas escolas do campo, uma vez que essas recebem um menor número de estudantes, situadas em localidades pouco populosas. A existência dessa forma de organização de ensino (ensino multisseriado) se constitui entre uma realidade educativa diferente do ensino seriado, que envolve situações de condições de funcionamento.

As escolas multisseriadas acabaram se revelando como condição material para que pudessem garantir o direito à Educação do Campo. As multisséries historicamente são secundarizadas no quesito educação pública destinada a todo o âmbito rural brasileiro, reutilizando sobras de recursos pedagógicos e infraestrutura das escolas públicas localizadas das cidades (Teixeira; Lima, 2012).

De acordo com os autores acima destacados, tudo o que é de boa qualidade e novo é destinado às escolas urbanas, e o que não possui mais utilidade é enviado como “recurso” às escolas localizadas em zonas rurais. Situações semelhantes acontecem com os profissionais, gestores e docentes, os quais geralmente só aceitam trabalhar no campo quando a oportunidade de trabalho na cidade não lhes é garantida, sendo contratados como trabalhadores temporários, o que implica na alta rotatividade e descontinuidade de projetos.

De acordo com Nunes (2018), percebe-se pontos de vistas diferentes em relação às escolas multisseriadas do campo. Em uma de suas entrevistas, essas escolas são vistas como uma maneira de economizar, pois é necessária a contratação de apenas um único professor em vez de três, por exemplo.

As escolas que, antes, seguiam o modelo seriado, passaram a ser multisseriadas ou acabaram por multisseriar somente algumas de suas séries, como, por exemplo, juntaram a pré-escola à primeira etapa do ensino fundamental, sendo essa considerada uma multietapa. Pode-se perceber, no entanto, que, de acordo com os dados coletados pela autora, o município

pesquisado em questão está mais preocupado com o fator econômico em detrimento da oferta de educação escolar com qualidade para a sua população. Pode-se identificar essa questão através das situações cruciais e os precários investimentos que se encontram as escolas multisseriadas do campo (Nunes, 2018).

De acordo com Basso (2013), as escolas multisseriadas são típicas da educação no campo e possuem o intuito de diminuir a evasão escolar a fim de aproximar as crianças e os adolescentes que vivem em situações precárias, estimulando-os a iniciar e dar continuidade no processo de escolarização, apesar das escolas nessa modalidade de ensino não serem necessariamente aprovadas por grande parte dos estudiosos, por serem consideradas “organizações difíceis”. Isso fica claro na Resolução nº 02/2008, a qual prevê:

A multisseriação a fim de garantir que os estudantes tenham acesso à escola nas próprias comunidades em que residem, evitando o deslocamento e o fechamento de escolas e cumprindo o direito que está assegurado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 2008).

De acordo com o levantamento de dados realizado através dos microdados da educação básica no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), realizado nos anos de 2021/2022, especificamente voltado a escolas multisseriadas no estado de São Paulo, é notável que a presença de escolas seriadas ainda se sobressai em relação às escolas multisseriadas, levando em conta inclusive o fechamento dessas escolas, o que faz com que esse número se torne ainda maior.

Segundo Hage (2014), os estudos realizados pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) possibilitaram a compreensão de que, para que haja melhoria da qualidade de educação das escolas multisseriadas e das escolas do campo, seria necessário o enfrentamento das dificuldades presentes, as quais envolvem as condições de existências dessas escolas, de forma que haja articulações entre a organização de ensino e de formação de profissionais que nela atuam, e questões voltadas às políticas educacionais.

O autor ainda aponta que, através de seus estudos realizados, pode-se afirmar que a seriação é vista como uma solução para os graves e difíceis problemas que existem em torno das escolas multisseriadas. Tais estudos são apresentados com o intuito de constatar que é justamente o modelo de ensino seriado urbano, utilizado nas escolas e salas multisseriadas, que tem impedido que os docentes compreendam sua turma como um coletivo, tendo em vista suas diferenças e peculiaridades presentes. Assim, são pressionados a organizarem um trabalho pedagógico de maneira a ser fragmentado, fazendo com que desenvolvam atividades de

planejamento e de avaliação de modo particular, para cada uma das séries presentes, para que possam atender os requisitos necessários.

Verifica-se que a maior concentração das escolas multisseriadas se encontra na região do Nordeste, sendo primordial ressaltar: a densidade demográfica, a localização dos municípios pertencentes aos estados destas regiões, sua extensão territorial, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), a condição socioeconômica e o tamanho da população, tudo isso demonstrando critérios que compõem a realidade do campo (Locks; Almeida; Pacheco, 2013).

Essa organização de ensino (ensino multisseriado) é oferecida principalmente em regiões mais empobrecidas e que apresentam baixa densidade demográfica, caracterizando a multissérie como uma forma de organização do sistema de ensino voltada para as camadas populacionais mais carentes, sendo uma modalidade de ensino que contribui significativamente para que os alunos permaneçam na escola e no contexto social ao que estão inseridos (Oliveira; Santos; Souza, 2017).

Seguindo as mesmas ideias, falaremos a seguir do fechamento e da exclusão dessas escolas, sobretudo sobre como a nucleação impacta também no fechamento de escolas multisseriadas, sejam elas do campo ou não. Apesar de não ser a única responsável pelos fechamentos, apresenta significativa importância em seus números.

De acordo com Uchoa, Mourão e Moura (2023), o fechamento das escolas multisseriadas é uma das facetas do grande capital em função de sua expansão, o que representa a perda de direitos da classe trabalhadora brasileira. O silenciamento referente ao fechamento dessas escolas se relaciona ao processo de exploração da classe trabalhadora em função do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Tal problemática, seja ela do abandono, do silenciamento ou da ausência de políticas públicas, se faz presente na educação da classe trabalhadora desde o período do Brasil colônia, o qual era influenciado pelo pensamento escravista e latifundiário.

Deve-se observar que, ao falarmos em educação em escolas do meio rural, existe um paradoxo entre a multisseriação que se mantém como um problema a ser superado e a realidade que desponta entre as escolas do campo. Tem-se como consequência a não aceitação da multissérie por parte do público, que, em vez de vê-la e discuti-la como prática pedagógica de certa forma viável para as escolas do campo, acaba optando pelo sistema nomeado de nucleação (Costa, 2019).

De acordo com Costa (2019), a nucleação consiste no fechamento de algumas escolas consideradas pequenas, o que traz como consequência o deslocamento de estudantes

matriculados nas redes municipais e estaduais do ensino, os quais estão situadas em áreas de baixa densidade populacional. A questão que concerne esse deslocamento seria que, na maioria das vezes, as populações rurais acabam sendo deslocadas para a área urbana, o que acarreta a perda da identidade cultural dos camponeses, uma vez que o sistema educacional urbanocêntrico nada tem a ver com a realidade campesina.

A partir do processo de nucleação, a utilização do transporte escolar se tornou de fato mais um elemento que intensifica a exclusão escolar dos alunos do campo. Esse processo gerou de maneira rápida a redução do número de escolas unidocentes. No ano de 1998, existiam 9.653 unidades e, após dois anos, esse número caiu para 3.684 unidades referentes ao estado de São Paulo, região sudeste do país, conforme dados identificados em pesquisas realizadas por Tardivo e Santos (2022). A nucleação, no entanto, não obteve aceitação geral, devido ao fato da população que precisaria se deslocar do campo para a cidade ainda encontrar dificuldades para chegar nas escolas nucleadas.

Esse processo de nucleação ou agrupamento surgiu como tentativa do Governo de reduzir a quantidade de salas multisseriadas ou de escolas unidocentes, tendo como principal argumento o de melhorar a qualidade da educação em áreas rurais. Todavia, trouxe um novo desafio para aqueles que residem no campo, que seria o distanciamento da escola e a necessidade de sujeitar esses alunos, diariamente, ao transporte escolar. Transporte esse que se torna mais um elemento para dificultar o acesso à educação de determinada população, uma vez que os alunos acabam passando mais tempo dentro dos transportes, devido ao longo período até as escolas nucleadas e até mesmo devido a outras circunstâncias, como estradas ruins e esburacadas e chuva, que fazem com que os ônibus levem mais tempo do que o esperado até a chegada nas escolas.

Faz-se necessário entender que o fechamento das escolas multisseriadas se configura como perda de direito educacional. Entende-se que o movimento no qual o trabalhador que vive no campo migra para a cidade em busca de qualidade de vida e educação de qualidade — pois não encontra políticas públicas educacionais que contribuam para a permanência no campo — faz com que suas terras fiquem disponíveis para a entrada do capital, ou seja, seria esse um dos interesses da classe “opressora” no território, haja vista que “os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes” (Marx; Engels, 1986, p. 24).

Historicamente, o processo de desenvolvimento da escolarização da classe trabalhadora de fato é lento, fato esse claramente presente ao vermos que o Brasil chega ao

século XXI com déficits na escolarização dos trabalhadores do campo. É notável a grande desigualdade entre a educação destinada à classe trabalhadora se comparada à da classe média. Se compararmos inclusive os dados da educação oferecida à classe trabalhadora rural e à classe trabalhadora urbana, podemos perceber que ambas possuem uma qualidade de ensino muito baixa, mas percebe-se que as escolas rurais sempre são mais penalizadas. Com as penalidades, essas escolas acabam por serem fechadas devido ao processo de nucleação, escassez, falta de recursos, e demais fatores que prejudicam o ensino de qualidade (Jesus; Bezerra, 2016).

Apesar da possível tentativa de exclusão dessas escolas, — sendo seu fechamento incentivado pela política atual do Ministério da Educação de nucleação que resulta na transferência dos alunos que frequentam essas escolas para as localizadas nas áreas urbanas de grandes centros/cidades, com grande incentivo dos transportes públicos escolares (por vezes precários), — as escolas e classes multisseriadas ainda possuem certa representatividade no território nacional brasileiro, principalmente nos estados localizados na região Nordeste, como: Bahia, Maranhão e Pará, como já comprovado em dados anteriormente apresentados.

No entanto, é evidente que o processo de nucleação se tornou um dos aliados para o processo de fechamento das escolas multisseriadas do campo em todo o Brasil. O que antes chegou como possível estratégia, para melhorar o ensino dessas escolas, passou a dificultar o acesso à educação que de fato determinada população necessitava, tornando visível o grande descaso e a grande dificuldade encontrada pela população do campo para que possa ter a garantia de seu direito de receber uma educação de qualidade.

Em conclusão, a luta das escolas multisseriadas do campo é um reflexo dos desafios únicos enfrentados por essas instituições educacionais. No entanto, é importante ressaltar que, com devido investimento, apoio pedagógico, valorização dos professores e envolvimento da comunidade, é possível superar essas resistências e proporcionar uma educação de qualidade em ambientes rurais. A busca por soluções é fundamental para garantir que os alunos do campo tenham acesso a oportunidades educacionais iguais e significativas.

2.1 Escola multisseriada e o direito à educação

A segunda década do século XX foi marcada pelo crescimento da urbanização e pelo alto índice de analfabetismo. Nessa mesma época, foi elaborado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932, o qual reivindicava um plano nacional de educação e um ensino articulado. Foi inclusive nesse período que se iniciou no Brasil tentativas com o objetivo de

fixar o homem no campo por meio da escolarização, quando se iniciaram o movimento migratório do campo para cidade em busca de condições melhores de vida e as primeiras tentativas de consolidação de uma educação com âmbito rural (Santos Neto; Bezerra Neto, 2021, p. 34).

A escola nesse período permanecia no Brasil como um privilégio destinado somente às elites. Ao encontro do fenômeno de migração, no qual os trabalhadores do campo buscavam condições melhores de vida nos centros urbanos, surgiu também um movimento que oferecia educação para essa mesma população com o intuito de mantê-la em seu espaço, que seria o campo. Esse movimento ficou conhecido como Ruralismo Pedagógico. Iniciou-se com a intenção de fixar o homem do campo no próprio campo por meio da pedagogia, impedindo sua saída, e fornecendo conhecimentos sobre: agricultura, pecuária e demais atividades voltadas ao dia a dia do sujeito rural.

Nos anos de 1930, surgiu no cenário brasileiro um grupo que se colocava contrário à industrialização e à urbanização. Preocupava-se, no entanto, com a educação rural, tudo isso devido diretamente ao movimento migratório, que tinha por objetivo atrair os trabalhadores rurais para os centros urbanos (as cidades) em busca de melhorias de vida e trabalho. Foi a partir daí que se registraram os primeiros movimentos em defesa da educação dos camponeses (Bezerra, 2003).

O Ruralismo Pedagógico possuía como uma de suas propostas e objetivos a Reforma do Ensino Rural, a qual contava com a formação de docentes. Uma das maiores preocupações naquele momento girava em torno do próprio docente ao lidar diretamente com o discente, sendo que essa interação deveria contribuir para a valorização do campo e por sua consequência fazer com que o homem se fixasse nele.

A educação do campo está em processo de construção com nexos no projeto histórico socialista, destinado exclusivamente à classe trabalhadora do campo. São seus protagonistas os próprios trabalhadores e moradores do campo, tendo a educação como papel primordial de formar sujeitos críticos, capazes de lutar e construir novos projetos de desenvolvimento do campo (Santos, 2019).

De acordo com Vasconcelos (2018), a educação do campo se construiu como resposta à necessidade de um processo educativo destinado exclusivamente à população que no campo reside, excluída do acesso à educação e das políticas educacionais de modo geral, assim como de propostas curriculares voltadas às suas realidades e particularidades.

A educação enquanto organizadora e produtora de culturas não pode seguir a lógica de exclusão do direito da educação de qualidade para todos, sendo essa educação estratégia fundamental para o desenvolvimento sustentável do campo que necessita ser construída através de políticas públicas. Para que se possa entender o direito à educação dessa população, é necessário que sejam consideradas as forças sociais, políticas, econômicas e culturais. Nesse sentido, ressalta-se que a luta pela educação do campo ocorre no palco dos conflitos decorrentes da luta pela terra.

A educação voltada para a população do campo não teve a devida atenção por parte das políticas públicas e do poder público por longa data, o que levou a uma situação de descaso e abandono se comparada à educação urbana. Por isso, deve ser considerada como uma política pública que traga e garanta direito à educação, assim como outros direitos à sua população.

De certa forma, todo o descaso voltado à educação rural resultou por anos em altos índices de analfabetismo e afastamento das populações rurais das instituições escolares, seja esse pela falta de escolas ou pela sua infraestrutura sem qualidade. Diante disso, buscou-se uma educação no campo que englobe as necessidades regionais, atendendo às problemáticas sociais do povo que reside no campo. Sendo assim, a educação do campo nasce através de lutas reivindicatórias de movimentos populares do campo no início da década de 1990 (Vasconcelos, 2018).

Os movimentos sociais são os protagonistas na criação da educação do campo, assim como os movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente o MST. Em sua origem, o “do” descrito na educação do campo está relacionado diretamente com esse protagonismo, não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido (Caldart, 2009, p. 41), o qual precisa ser construído através do processo de formação dos sujeitos, que tendem lutar a fim de tomar parte dessa dinâmica social.

Segundo Santos Neto e Bezerra Neto (2021), as discussões voltadas à Educação do Campo tomaram destaque no cenário educacional no final dos anos 1990, apresentando desse modo uma nova concepção ao conceito, de modo que o termo Educação Rural deixou de ser usado. Diante disso, o conceito Educação do Campo reforça ser uma educação feita pelos próprios sujeitos, na qual os mesmos participam desse processo, a fim de considerar suas especificidades locais, não considerando neste caso a sua totalidade, grande questão que difere a educação no campo e educação do campo. A educação do campo acaba fazendo com que a

educação crie “guetos”, já a educação no campo defende que exista educação de qualidade em todos os lugares, desde que se leve em conta as especificidades e particularidades dos sujeitos.

As reivindicações realizadas pela população rural, através dos movimentos sociais, objetivaram garantir o direito à educação de toda essa população. Foi então instituído, em 16 de abril de 1998, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), política pública de educação do campo. Foi desenvolvido nas áreas de Reforma Agrária e executado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Em seguida, nos dias 27 e 31 de julho de 1998, ocorreu a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (CNEC), a fim de reafirmar a necessidade de inclusão e manutenção da educação no campo (Maia, 2021).

A partir da Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002, institui-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, presente em seu parágrafo único:

[...] A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

O Movimento Nacional por uma Educação do campo foi o responsável por garantir ações a fim de estabelecer critérios e práticas com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade de educação dos sujeitos que vivem no campo. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) é exemplo de ação, uma política pública totalmente voltada para a educação de pessoas que vivem em áreas que foram conquistadas, necessariamente pelo Programa Nacional de Reforma Agrária (Locks; Almeida; Pacheco, 2013).

Determinadas escolas rurais possuem características que as diferenciam das escolas urbanas, podendo-se destacar as salas multisseriadas, que contam com alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento, e também as escolas unidocentes, nas quais o professor acumula tarefas de outros funcionários da escola, como diretor, merendeiro, faxineiro e em alguns casos até conselheiro. Desse modo, ao considerarmos que a educação é um direito público subjetivo assegurado na Constituição Federal de 1988 — por base no instrumento legal, em todas as localidades, sejam urbanas ou rurais, que possuem crianças que se encontrarem em idade escolar — é necessário que haja escolas a fim de garantir o princípio constitucional, portanto, a escola no campo é um direito do cidadão (Santos, 2021).

A luta pela educação a qual contempla o sujeito que vive no campo surge historicamente dentro das lutas dos movimentos camponeses, tendo como demanda uma

educação que se pautem à realidade dos sujeitos presentes e que vivem no campo, a qual foi por direito conquistada e efetivada como política educacional. Esse ensino se volta à determinada população, tendo por finalidade superar a ideia de atraso do campo, imposta diretamente pela sociedade capitalista na qual vivemos, colocando em evidência os saberes da terra, toda a sua luta camponesa, a fim de se estimular a consciência crítica e de conhecimento da realidade na formação dos militantes que vivem no campo (Buscioli; Oliveira, 2018).

De acordo com Hage (2014), os sujeitos que moram no campo, durante os últimos quinze anos e através dos movimentos sociais, se mobilizaram e se organizaram em processo de luta a fim de assegurar seus direitos como cidadãos, como a educação de qualidade nas comunidades onde residem e trabalham, onde produzem e reproduzem, que considere seus modos de vida e suas maneiras de pensar e compreender o mundo onde estão inseridos. A educação do campo, nesse caso, envolve as experiências de luta por um projeto político pedagógico sintonizado com os interesses da classe trabalhadora do campo.

A Educação do Campo se deu a partir dos frutos conquistados pela luta da Reforma Agrária e por um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil, sendo a reforma agrária responsável por combinar a distribuição de terra e a instalação de agroindústrias cooperativas de todas as comunidades rurais, a fim de que haja desenvolvimento das suas forças produtivas e que os trabalhadores rurais possam usufruir de suas matérias-primas a serem produzidas, e por fim responsável também pela democratização da educação formal desses sujeitos, garantindo seu acesso à escola desde o ensino fundamental até o ensino superior (Teixeira; Lima, 2012).

As lutas promovidas nas últimas décadas pelo Movimento Nacional de Educação do Campo refletem também a conquista de algumas Políticas Públicas. Entre elas, estão as multisséries, que demandam e requerem uma abordagem mais aprofundada de acordo com as possibilidades pedagógicas existentes. Diante dessa afirmação, necessita-se que sejam realizadas inúmeras discussões, a fim de verificar de que maneira essas políticas públicas estão chegando e se estão chegando às escolas do campo, com ênfase nas multisseriadas (Pantel, 2011).

Ao se tratar da educação do campo, toda a garantia de direitos de igualdade ainda não se faz suficiente para efetivar e garantir o direito que é dessa população, que consiga mantê-la com total dignidade. Tal fato acontece, pois a legislação mantém em suas terminologias fortes indícios de um favorecimento da educação urbana. Um exemplo disso se torna possível verificar na atual Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, artigo 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente: 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, 2000, p. 21).

Pode-se observar que a educação, como um direito de todos os cidadãos, conquistou avanços significativos nas políticas educacionais para o sujeito que reside no campo. Cabe ao Estado cumprir com as obrigações destinadas a ele, assim como garantir que a educação brasileira, de modo geral, seja no campo ou na cidade, consiga enfrentar seus problemas educacionais recorrentes, como exemplo: analfabetismo, repetências de alunos, crianças/jovens abandonando as escolas, desvalorização do profissional, assim como outras questões.

Ainda que, ao longo dos anos, reconheçamos avanços em termos de políticas educacionais, estamos muito distantes de assegurar uma universalização da Educação Básica aos povos que vivem e trabalham no campo, assim como estamos longe de conseguirmos superar o crítico quadro da acentuada desigualdade social, marcado inclusive pelas desistências de estudantes nas escolas do campo e dificuldades encontradas em suas aprendizagens escolares (Hage, 2014).

Ainda de acordo com Salomão Hage (2014), os dados revelam que, de um total de 29.830.007 pessoas que vivem no campo em nosso país, dados verificados a partir de análise ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), somente 21% dessas pessoas acessam de fato a escola, sendo que existem 6,3 milhões de matrículas nas escolas localizadas no meio rural (Censo escolar do Inep, 2011). Ainda de acordo com os dados obtidos, “existem atualmente 48.875 escolas multisseriadas no Brasil, as quais representam 56,45% das Escolas do Campo existentes. Nessas escolas, há 70 mil docentes e 1,3 milhão de estudantes, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Hage, 2014).

Como já evidenciado, as lutas dos movimentos sociais do campo colaboraram e seguem colaborando de maneira essencial no processo desencadeador de mudanças significativas, na perspectiva da real garantia de direitos por parte do Estado, através de execuções de políticas públicas. Ainda acerca dos movimentos sociais do campo na luta a favor do povo que vive e trabalha no campo, fica claro que esses se articulam em torno de reivindicações visando uma educação de qualidade, a fim de contemplar a realidade dos sujeitos que vivem no campo (Costa, 2019).

É importante ressaltar que os sujeitos do campo, de maneira geral, acabam sendo discriminados, estereotipados, de modo que se nega inclusive sua identidade e subjetividades. Diante disso, se torna extremamente importante que o processo educativo seja pensado como um lugar de “construção de aprendizagens significativas”, sendo esses sujeitos possíveis agentes transformadores, quebrando sobretudo preconceitos e promovendo qualidade de vida para quem mora e vive no campo. A educação no campo é a responsável por reforçar a importância dos sujeitos do campo com seus modos de ser e de viver com suas identidades específicas, combatendo as ideias preconceituosas de que o campo é um local atrasado e possui uma cultura inferior (Martins, 2018).

No currículo das escolas do campo, devem ser levados em consideração alguns aspectos de extrema importância, os quais dizem respeito aos aspectos críticos de sua realidade que envolvam questões sobre o meio em que escola está inserida, ou seja, o currículo da escola se torna essencial e fundamental, sendo que esse deve conter a realidade do meio rural em que determinada escola e população vivem (Amorim, 2019).

A organização da educação do campo surgiu a partir do interesse econômico vindo produtores e proprietários de terras, ou seja, percebe-se grande influência da população rural para o surgimento da educação no Brasil, já que essa inicia-se no campo. No entanto, torna-se importante salientar que o próprio movimento rural de produção agrícola, seguido da falta de emprego, impulsiona a migração para os grandes centros e grandes cidades. Com isso, a educação passa a ganhar ênfase no espaço/meio urbano, onde possa surgir novas práticas, assim como recursos e metodologias ampliadas, passando por constante processo e transformação, algo que de fato acontece de maneira lenta no contexto rural (Oliveira; Santos; Souza, 2017).

Apesar de todos os avanços no ensino destinados à educação do campo, ainda há muito a ser feito, estratégias a ser pensadas e desempenhadas, a fim de conquistar melhorias em sua qualidade de educação. Deve-se considerar que a realidade do ensino nas escolas do campo não é fácil ou mudará rapidamente., Isso porque o ensino nesse ambiente, além de apresentar as dificuldades que surgem no processo de ensino de um modo geral, apresenta situações peculiares do contexto rural que necessitam de um desenho pedagógico e didático aplicados ao contexto social vivido pelo aluno. Isso mostra que, apesar de o ensino ser direito desses sujeitos, ainda são necessários avanços e grande atenção por parte das políticas públicas no caráter de melhorar e entregar um ensino de qualidade a esses alunos.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: características, realidades e desafios

Trataremos nesta seção sobre as práticas pedagógicas realizadas em escolas/turmas multisseriadas e escolas do campo, quais seriam e o que seriam essas práticas, como são realizadas e adaptadas para essa organização de ensino, se de fato são adaptadas ou se ainda se segue o plano de aulas voltado ao ensino seriado urbano dentro dessas salas de aula, e quais seriam os projetos político-pedagógicos (PPP) dessas escolas.

Também conceituaremos o que são essas práticas pedagógicas utilizando os nossos principais referenciais teóricos, Demerval Saviani e Salomão Hage, a fim de contemplar o conceito de trabalho pedagógico e o papel da escola e das práticas pedagógicas, analisando o que a literatura diz a respeito dessas e o papel do professor que leciona nas escolas multisseriadas do campo.

3.1 Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas multisseriadas

O PPP (Projeto Político-Pedagógico), quando tratamos de escolas multisseriadas, deve ser pensado juntamente com a participação das famílias, para que possam ter acesso, conhecimento e envolvimento direto, ajudando diretamente no processo de ensino-aprendizado do aluno. Ainda seguindo essa ideia, entende-se que o educador precisa sobretudo criar estratégias e atividades pedagógicas que também incluam a família, sendo que o aprendizado não deve ocorrer somente o ambiente escolar (Amorim, 2019).

É fundamental que se proponha sempre melhores formas metodológicas em prol da construção de um planejamento, não só eficiente, mas eficaz para as turmas. Mas, essa ação, depende não só da contribuição dos profissionais de acordo com suas habilidades e formações, mas também das experiências adquiridas em sala de aula (Oliveira; Santos; Souza, 2017, p. 77).

O trabalho a ser realizado dentro das escolas ou salas multisseriadas requer que se tenha muita disciplina, exigindo dos professores uma maneira mais flexível de trabalhar. Diante disso, as atividades propostas precisam de adaptações, sendo de extrema importância para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que absorvam o conteúdo de modo gradual e igual para quaisquer que sejam as demandas e os níveis de conhecimento. Cada atividade proposta pelos educadores deve ser pensada a partir de especificidades e níveis de aprendizagem de cada aluno, para que cada um deles possa aprender de maneira satisfatória.

Segundo Santos (2017), quando falamos em planejamento nas escolas do campo, podemos concluir que não se torna uma tarefa fácil, principalmente quando se trata de salas multisseriadas. Nesse contexto, geralmente os coordenadores e professores sentem certa dificuldade de organizar seu planejamento de ensino, pelo fato de terem que trabalhar com diversos alunos, com diferentes níveis de aprendizagem. Diante disso, se apropriam de uma alternativa mais utilizada pelos professores para essa organização, o uso de livros didáticos, mesmo não condizendo com a cultura e realidade da população campesina. E o planejamento de ensino para as escolas multisseriadas ainda é feito a partir do PPP das escolas urbanas seriadas, o que é totalmente fora da realidade do campo.

Organizar o tempo didático também é visto como um dos maiores problemas das classes multisseriadas, devido ao fato de os docentes precisarem lecionar para crianças de várias séries, de diferentes faixas etárias e necessidades de aprendizagem, em um mesmo espaço, e com a atenção de um único professor. Diante disso, Souza (2017) pensou que a solução fosse realizar um planejamento para cada segmento, porém nem sempre essa metodologia se torna eficaz, dado o fato desta prática fazer com que os professores fiquem “correndo” de um lado para o outro a fim de atender às diversas necessidades desses alunos.

As escolas multisseriadas necessitam inclusive ganhar maior visibilidade pelos órgãos responsáveis, tendo em vista que tal ensino acaba não sendo tão mencionado quanto o ensino seriado, em debates relacionados à educação, na formação de professores ou em quaisquer que sejam as questões relacionadas. O grande descaso com esse determinado ensino faz com que pensemos como e por que essas escolas ainda se encontram funcionando. A pergunta pode respondida devido ao fato de que o ensino multisseriado possibilita que, mesmo em situações adversas, os habitantes do campo e de todo o meio rural tenham acesso à educação, sendo que esse acesso ainda nos anos iniciais permite que o aluno do campo adquira conhecimentos adequados a fim de trazer mudanças concretas para a sua realidade.

Essas reflexões são cruciais e apontam para uma questão importante na educação, especialmente no contexto das classes multisseriadas. Ao ignorar a realidade e as necessidades específicas dos alunos em classes multisseriadas, corre-se o risco de negar a eles o direito a uma educação de qualidade que leve em consideração suas características e o contexto. O planejamento pedagógico deve, idealmente, ser adaptado para atender às peculiaridades dos alunos, incorporando suas vivências, objetivos e conteúdos significativos, bem como estabelecendo um processo de avaliação contínua que se ajuste às novas organizações da sala de aula (Souza, 2017).

Souza (2017) ainda observa que a falta de reconhecimento da diversidade, tanto dentro quanto fora da sala de aula, é um obstáculo para uma ação pedagógica eficaz. Enxergar e valorizar as diferenças e semelhanças no cotidiano da prática educativa pode ser um facilitador para o planejamento e a atuação do educador, possibilitando um ensino mais inclusivo e adequado às necessidades dos alunos, independentemente de estarem em classes multisseriadas ou não.

A organização do espaço e do tempo escolar é um aspecto importante a ser considerado. Quanto à organização do espaço, muitas professoras optam por separar os alunos por "séries", seguindo a lógica da seriação tradicional. Elas acreditam que essa separação facilita o trabalho docente e atende às demandas dos alunos. No entanto, essa abordagem pode negar o potencial criativo que a interação e a troca de experiências entre os alunos proporcionariam.

Além disso, a lógica da seriação exige que os educadores do campo elaborem um planejamento específico para cada série, devido à orientação burocrático-administrativa de pertencimento dos alunos a um regime seriado de ensino, mesmo em classes multisseriadas.

Quanto à organização do tempo, muitas escolas adotam uma abordagem semelhante à da seriação, dedicando horas específicas a cada série. Por exemplo, as duas primeiras horas do dia podem ser destinadas ao 3º e 4º anos, enquanto as duas últimas horas são para o 1º e 2º anos. No entanto, também existem professores que dividem as turmas no espaço disponível na sala, sem atribuir um tempo específico para cada série, atendendo os alunos conforme as demandas ou em um sistema de rodízio. Essas abordagens variam de acordo com as escolas e os professores, mas destacam a necessidade de flexibilidade na gestão do espaço e do tempo em classes multisseriadas.

De acordo com os estudos realizados por Bispo (2018), a organização das práticas pedagógicas nas escolas rurais requer atenção a diversos aspectos, incluindo o Projeto Político-Pedagógico, o trabalho coletivo, o conhecimento e as competências pedagógicas. O Projeto Político-Pedagógico é visto como um norteador das ações da escola, e a reformulação desse documento é considerada essencial para adaptar a escola às necessidades específicas do campo. É de extrema importância que as escolas rurais considerem os avanços e problemas da educação no campo em sua organização interna. Isso destaca a necessidade de as escolas estarem cientes das particularidades e dos desafios do contexto rural e de adaptarem suas práticas pedagógicas de acordo com essas realidades.

Na construção do Projeto Político-Pedagógico, é fundamental enriquecer a concepção de currículo e conhecimento escolar ao considerar temas significativos relacionados a problemas e fatos culturais relevantes da realidade da escola. Isso implica pensar na relação entre o singular, o particular e o universal na educação. Conforme preconizado pela pedagogia histórico-crítica, o papel da escola é possibilitar aos alunos a apropriação do conhecimento científico historicamente produzido pela humanidade. No entanto, essa apropriação depende da interação com os conhecimentos cotidianos ou espontâneos que servem de base para a construção dos conhecimentos científicos. Portanto, a escola deve criar uma ponte entre o conhecimento cotidiano dos alunos e o conhecimento científico, facilitando a compreensão e a apropriação desses saberes (Pianovisk, 2017).

3.2 Conceitualização das práticas pedagógicas e o trabalho educativo

A teoria pedagógica proposta por Saviani (2011) baseia-se na ideia de que a educação, como uma modalidade da prática social, tem o potencial de promover a emancipação dos indivíduos através da apropriação de elementos culturais historicamente desenvolvidos. Essa abordagem destaca a importância da escola na transmissão de conhecimento intencional e organizada, efetivamente como uma ponte entre a esfera cotidiana e a esfera não cotidiana da prática social, com foco na formação humana.

Pode-se considerar como sendo prática pedagógica toda prática realizada dentro da sala e oferecida no meio escolar. Sendo que a escola, enquanto uma instituição, é formada e guiada por diversas práticas, pode-se considerar como práticas pedagógicas a ação docente, escolar ou que seja realizada em ambiente educativo, que tenha e traga como objetivo intencional de educar, sendo guiada por metodologias práticas condizentes com o objetivo pedagógico.

O processo de concretização entre o ensinar/aprender ocorre através das práticas pedagógicas, que são organizadas para concretizar quaisquer que sejam as expectativas educacionais. Essas práticas, por mais planejadas que sejam, se tornam imprevisíveis, pois “nem a teoria, nem a prática tem anterioridade, cada uma modifica e revisa continuamente a outra” (Franco, 2015).

Segundo Franco (2015), práticas pedagógicas devem se estruturar como instâncias críticas das práticas educativas, na perspectiva de transformação coletiva dos sentidos e significados das aprendizagens. O professor, diante do exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente, ou seja, para que sua prática docente passe a ser

considerada uma prática pedagógica, precisa apresentar dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas.

As práticas pedagógicas se organizam em torno de intencionalidades, as quais serão perseguidas ao longo do processo didático, de formas e meios variados, visto que essa intencionalidade é entendida pela práxis como sendo: “a relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo” (Franco, 2018).

Afirma-se, nesse sentido, que as práticas pedagógicas caminham por entre as resistências e desistências, seguindo no entanto uma perspectiva dialética na qual afirma-se que, quando o professor chega a um momento de produzir um ensino em sala de aula, muitas circunstâncias estão presentes: desejos; formação; conhecimento do conteúdo; conhecimento das técnicas didáticas; ambiente institucional; práticas de gestão; clima e perspectiva da equipe pedagógica; organização espaço-temporal das atividades; infraestrutura; equipamentos; quantidade de alunos; organização e interesse dos alunos; conhecimentos prévios, vivências, experiências anteriores; enfim, muitas variáveis (Franco, 2015).

Em relação a essas práticas, deve-se levar em conta a historicidade, que implica em tomadas de decisões e de posições que se transformam pelas contradições. A educação, nesse sentido, vista como prática social e histórica, há de se transformar de acordo com as ações dos homens, e produzir transformações. Diante disso, se torna imprescindível que o professor esteja sensibilizado a fim de reconhecer que, ao lado das características observáveis do fenômeno, há de existir um processo de transformação subjetivo. Esse não somente modifica as representações dos envolvidos, como gera uma ressignificação na interpretação do fenômeno vivido, o que produzirá uma reorientação nas ações futuras, sendo de fato importante que o professor compreenda as transformações dos alunos, das práticas e das circunstâncias em processo.

De acordo com Martin (2016), a prática pedagógica é realizada a partir de um sujeito específico, sendo esse sujeito o próprio docente/professor, o que nos remete a um tipo específico/singular de prática social. Seu enraizamento vai muito além dos muros escolares, pois carrega consigo toda concepção de sociedade, de homem, de conhecimento e principalmente o papel da educação escolar na sociedade. Essas práticas pedagógicas se contemplam em três dimensões: dimensão estrutural, que compreende o sistema político-econômico sobre o qual a sociedade se organiza; dimensão gnosiológica, que aponta a capacidade humana para conhecer o real e compreende os aspectos relativos à natureza do

conhecimento; e a dimensão pedagógica, que envolve a seleção dos conhecimentos convertidos em conteúdos escolares a serem ensinados.

É possível perceber que a prática pedagógica não poderá ser pensada somente para dentro de quatro paredes, ou seja, somente para a sala de aula, mas para além dessa sala. É extremamente importante considerar tal prática pedagógica como parte de um processo social e de uma prática social maior, envolvendo a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens (Amorim, 2019), sendo determinada prática educativa responsável por possuir o caráter de agregar grande importância à educação de modo geral, assim como ao processo de aprender do aluno e sua aquisição de conhecimento.

Os sujeitos do campo enfrentam e vivenciam situações complexas a fim de garantir o acesso à educação nas escolas multisseriadas, sendo que essas dificuldades encontradas estão diretamente ligadas à falta de políticas públicas, relacionadas diretamente à desigualdade social e à exclusão escolar dos sujeitos que vivem no campo.

De acordo com Hage (2014), é justamente devido ao modelo seriado urbano de ensino utilizado nas escolas multisseriadas que impedem que os docentes compreendam a turma multisseriada com um único coletivo, levando-se em consideração suas peculiaridades. Assim, há pressão para que seja realizado e organizado um trabalho pedagógico de maneira fragmentada, a fim de desenvolver atividades curriculares, planejamento e de avaliação separadas e destinadas para cada uma das séries, atendendo desse modo aos requisitos necessários à sua implementação.

Hage (2014) discute as mudanças necessárias para melhorar a qualidade da educação em salas de aula multisseriadas em áreas rurais. O autor argumenta que, para que essas mudanças sejam efetivas, é preciso transgredir a constituição identitária dessas escolas, que é baseada no modelo seriado urbano de ensino. Defende que é preciso abandonar o modelo seriado urbano, que é baseado na divisão dos alunos por faixa etária e nível de aprendizado, e adotar um modelo de ensino mais flexível e adaptado às necessidades das comunidades rurais. Afirma, no entanto, que o modelo seriado urbano é precarizado nas escolas multisseriadas, pois é difícil adaptar esse modelo para atender às necessidades de alunos de diferentes idades e níveis de aprendizado.

Para que as escolas/turmas multisseriadas possam superar esse desafio, se torna necessário que as escolas transgridam a constituição identitária que as configura, ou seja, as escolas precisam abandonar o modelo seriado urbano e adotar um modelo de ensino mais

flexível e adaptado às necessidades das comunidades rurais. É preciso que rompam, superem, transcendam ao paradigma seriado urbano de ensino, indo além e desenvolvendo um modelo de ensino próprio, que seja adequado às suas necessidades. Desse modo, as mudanças propostas para melhorar a qualidade da educação em salas de aula multisseriadas são complexas e desafiadoras, mas são necessárias para garantir que todos os alunos, independentemente de onde vivam, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Saviani (2014) destaca a importância da relação entre teoria e prática na educação, enfatizando que o processo educacional deve ser fundamentado em bases científicas e dialéticas. O trabalho pedagógico deve considerar a historicidade da educação e sua relação com a sociedade em que está inserida. Ele defende a ideia de que a educação é um processo social e político, e que os educadores desempenham um papel fundamental na transformação da sociedade por meio da formação dos indivíduos.

O princípio educativo do trabalho, segundo Saviani (2012), atua como um elemento crucial na ligação entre a prática educativa e a prática social. Ele transcende a compreensão das influências sociais sobre a escola e integra o ambiente de aprendizagem com as atividades educativas não institucionais. O trabalho, sendo uma condição natural da vida humana, organiza a educação e orienta as atividades pedagógicas.

O autor também enfatiza a importância da didática como uma ferramenta essencial no trabalho pedagógico, que auxilia os professores na organização do processo de ensino e na mediação entre o conhecimento sistematizado e os alunos. Em resumo, o trabalho pedagógico envolve uma abordagem crítica, histórica e dialética da educação, com ênfase na integração entre teoria e prática, considerando a educação como um processo social e político que visa à transformação da sociedade. A didática desempenha um papel central nesse processo.

O trabalho educativo, para Saviani (2011, p.24.), seria “o ato de produzir” direta e de maneira intencional, em cada sujeito, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens, para que dessa maneira se tornem humanos, sendo esse ato concretizado através e por meio da mediação educativa, denominada como “prática educativa” ou “prática pedagógica”.

De acordo com Turini e Santos (2022) a mediação está totalmente fundada na “lógica dialética dos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural”. Desse modo, mediar não seria apenas a ligação entre dois polos, mas sim “a ação que penetra na esfera das intervinculações das propriedades psíquicas mais elementares dos seres humanos” (Turini; Santos, 2022, p.03), permitindo a influência entre as pessoas e os

objetos envolvidos para a produção de conceitos, “estimulando o desenvolvimento das propriedades psíquicas superiores, que só podem ser edificadas pela vida social” (Turini; Santos, 2022, p.03).

O trabalho pedagógico, no entanto, não pode ser padronizado e fixado a um único método de transmissão, o campo da didática necessita utilizar vários caminhos metódicos para considerar as diversas condições de realização do trabalho pedagógico. Diante disso, o trabalho pedagógico tem por objetivo “garantir viabilidades sistematizadas para que os momentos das mediações educativas se concretizem em articulação com limites e possibilidades dos tempos e espaços escolares” (Turini; Santos, 2022, p.11).

Saviani (2011) analisa profundamente os processos pedagógicos, identificando suas características objetivas e, a partir disso, elaborando diretrizes pedagógicas. Essas diretrizes são responsáveis por visarem a reorganização do trabalho educativo, abrangendo finalidades e objetivos da educação, instituições de formação, agentes educativos, conteúdos curriculares e métodos de ensino. Tudo isso tem o propósito de promover uma nova ética educacional, com foco na construção de uma nova sociedade, cultura e indivíduos.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o trabalho educativo visa levar o aluno a apropriar-se da herança histórica e coletiva da humanidade, promovendo o desenvolvimento de concepções de mundo mais sofisticadas. Isso requer a internalização de conhecimentos sistematizados que se refletem em mudanças na forma como os alunos se envolvem na prática social. Esses conhecimentos permitem que os indivíduos compreendam melhor a realidade e, potencialmente, a transformem. A organização da mediação educativa deve ser historicamente orientada, reconhecendo que a produção do conhecimento é histórica e, portanto, a historicização do saber é fundamental para revelar a ordem existente. A exposição dos conteúdos deve equilibrar a perspectiva histórica com as especificidades das áreas de conhecimento (Saviani, 2011; Turini; Santos, 2022).

Para garantir o progresso bem-sucedido dos alunos durante os anos de estudo, os professores precisam planejar o trabalho educativo de forma a promover a aquisição de habilidades diversas necessárias na escola, como ouvir explicações, resumir informações, fazer anotações, expressar ideias e colaborar em atividades individuais e em grupo. O professor deve equilibrar a complexidade dos conteúdos para evitar desmotivação e desinteresse. Conteúdos muito simples não desafiam os alunos, levando à desmotivação, enquanto conteúdos sofisticados, desde que apropriadamente dosados, podem contribuir significativamente para a humanização e o desenvolvimento do pensamento dos alunos. A linguagem escrita desempenha

um papel crucial na formação de conceitos teóricos e no desenvolvimento da capacidade de pensamento dos alunos (Marsiglia; Saviani, 2017).

A organização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas do campo apresenta desafios significativos, principalmente em relação ao planejamento curricular. Segundo Hage (2012), os professores enfrentam dificuldades devido ao fato de trabalharem com várias séries simultaneamente, lidando com estudantes de diferentes idades, interesses e níveis de aprendizado. Muitas vezes, a solução adotada pelos professores é seguir o livro didático, embora nem sempre considerem adequadamente as implicações curriculares dessa abordagem. Os manuais didáticos frequentemente não refletem a realidade e a cultura das comunidades rurais, o que agrava a situação.

Hage (2012) destaca ainda que muitos professores rurais, sem uma compreensão crítica, organizam seu trabalho pedagógico seguindo a lógica da seriação. Isso envolve a transferência mecânica de conteúdo, muitas vezes por meio da cópia ou da transcrição do quadro, resultando na fragmentação do espaço escolar em grupos ou fileiras seriadas. Essa abordagem é descrita como se houvesse "paredes invisíveis" separando diferentes séries, limitando o tempo de aula disponível para cada grupo. Isso indica uma falta de abordagem pedagógica mais integrada e flexível nas escolas rurais multisseriadas.

Deve-se utilizar como lente para que se possa refletir a organização do trabalho pedagógico das escolas do campo aquela que considera a complexidade e as contradições de um sistema educacional tecido frente à sociedade capitalista, que se divide em classes, ou seja, para que se possa ter certa compreensão da organização e do funcionamento do sistema educativo, se faz necessário reconhecer que a educação não deve e não pode ser pensada de maneira descolada da realidade. Deve considerar-se que a escola não se posiciona fora da sociedade de classes, assim, também sofre transformações impactantes e, à medida que essas transformações, sendo elas históricas, vão se modificando, a escola também sofre alterações e transformações (Oliveira, 2021).

Marsiglia e Martins (2014) ressaltam a importância da organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas e destacam a presença de modelos biologizantes, que enfatizam a idade cronológica como critério principal para agrupar os alunos. Esses modelos sugerem que, em uma turma com alunos de idades próximas, o professor deveria tratar todos como se fossem um único grupo, o que não leva em consideração as diferenças individuais e as necessidades específicas de cada aluno.

As autoras enfatizam a importância do planejamento na aprendizagem, destacando o papel do professor em preparar os alunos para o ato de planejar, priorizando o desenvolvimento de suas capacidades. Elas apresentam duas orientações relevantes para o planejamento: o plano horizontal e o plano vertical. No vertical, os conceitos a serem ensinados são identificados, e ocorre a seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos ao longo de um período mais longo, organizados em etapas. No plano horizontal, são selecionados os conteúdos de ensino que aprofundam os conceitos gerais estabelecidos no vertical, e esses conteúdos são implementados em um período mais curto. Em resumo, o planejamento vertical desdobra-se no planejamento horizontal, possibilitando uma abordagem mais eficaz e detalhada da aprendizagem.

No trabalho pedagógico, Saviani (2011) identifica a relação entre teoria e prática, a qual é fundamental. Defende que a prática educativa deve estar embasada em uma teoria pedagógica consistente, que oriente as ações dos professores e promova uma educação de qualidade. Além disso, destaca a importância da reflexão sobre a prática, para que os professores possam avaliar e aprimorar constantemente seu trabalho.

Outro aspecto relevante do trabalho pedagógico é a valorização do papel do professor. Para Saviani (2011), o professor é mediador entre o conhecimento e o aluno, sendo responsável por criar condições para que o aluno se aproprie do conhecimento de forma crítica e reflexiva. No contexto da educação brasileira, esse tem sido uma referência para a formação de professores e para a construção de práticas educativas mais críticas e transformadoras, as quais têm contribuído para repensar o papel da escola e do professor na sociedade, buscando uma educação mais igualitária e emancipadora, marcadas pela defesa de uma educação crítica e transformadora, que busca a formação integral dos indivíduos (Saviani, 2011).

Para que esse trabalho pedagógico de fato aconteça, Silva (2010) propõe práticas pedagógicas que estimulem a participação ativa dos alunos, como projetos de pesquisa, debates, trabalhos em grupo e atividades práticas, valorizando a interdisciplinaridade e a contextualização do conhecimento. Os conteúdos curriculares devem ser apresentados de forma integrada, relacionados à realidade dos alunos e aos desafios do mundo contemporâneo. Dessa forma, os alunos conseguem compreender a relevância do que estão aprendendo e aplicar o conhecimento de forma significativa em suas vidas.

Monteiro e Nunes (2010) destacam inclusive a importância da avaliação formativa e da individualização do ensino. Acreditam que a avaliação deve ser um instrumento de diagnóstico e de acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, permitindo que o professor identifique suas dificuldades e intervenha de forma adequada. A individualização do

ensino, por sua vez, busca atender às necessidades específicas de cada aluno, respeitando suas diferenças e promovendo um ensino mais inclusivo.

3.3 Práticas pedagógicas multisséries: paradigma seriado e multisseriado

Ao falarmos sobre as práticas pedagógicas nas escolas/salas multisseriadas, falaremos também dos paradigmas dessas práticas, os quais serão exemplificados neste tópico. Nele, trataremos dos paradigmas seriados utilizados por essas escolas, mais especificamente das práticas utilizadas pelos professores que estão diretamente voltadas ao ensino seriado, como planejamento; PPP; material didático e estrutura da própria sala de aula. Também serão incluídas as práticas pedagógicas seguidas e utilizadas por esses docentes de modo a contemplar os paradigmas multisseriados, levando em consideração participação dos alunos, níveis de conhecimento, cultura e realidade de cada um, trazendo materiais e atividades avaliativas voltadas a essas especificidades.

Toda ação pedagógica se configura como uma ação política e é preciso que seja planejada. A partir dessa necessidade de se planejar a ação pedagógica, podemos identificar o que chamamos de trabalho pedagógico, sendo essa organização a responsável por delinear as mediações sociais dentro do ambiente escolar, definindo desse modo como serão realizadas as atividades educativas (Jesus; Bezerra, 2016).

De acordo com Medrado (2012), as práticas pedagógicas devem compreender que a educação é um processo social e histórico manifestado dentro do contexto socioeducacional, a fim de estabelecer relações entre sujeitos/momento/espço. É importante refletir qual seria o papel do educador nesse caso, tendo em vista sobretudo sua concepção de mundo, o que total atenção quanto à reflexão de sua prática pedagógica a ser estabelecida, tornando essencial o relacionamento das questões teóricas com as práticas.

Ao tratar sobre as práticas pedagógicas, se torna importante entender que a educação não somente se estabelece nos arredores do campo escolar, mas também no contexto familiar, atrelado às relações de trabalho e relações humanas, assim como em outros aspectos culturais. Diante disso, as práticas educativas, especificamente em escolas do campo, devem ser baseadas em diferentes iniciativas, adequando-se a determinadas realidades, a fim de resgatar experiências desenvolvidas no próprio campo em que o sujeito está inserido (Medrado, 2012).

De acordo com Marsiglia e Martins (2014), ter um bom planejamento de ensino é temática recorrente na literatura pedagógica. Tomando como base teórica a pedagogia histórico-

crítica, reconhecemos o planejamento e o Projeto Político-Pedagógico como projeção da intencionalidade educativa das condições de sua implementação. Planejar é também desejar, unidade afetivo-cognitiva, a qual resulta no desenvolvimento de propriedades ontológicas que são essenciais ao ser humano, operações lógicas do raciocínio, que são representadas por sínteses, abstrações e generalizações.

Quanto às salas multisseriadas, torna-se evidente que elas possuem características positivas e negativas. Os fatores apontados por Medrado (2012) em suas pesquisas evidenciam que o trabalho docente desenvolvido nas salas multisseriadas do campo não consegue atender às características heterogêneas dessas salas. Apesar dessas possuírem alunos de diferentes idades e níveis de conhecimento, os docentes ainda assim planejam o desenvolvimento de suas aulas de acordo com a metodologia da escola seriada.

Nas classes multisseriadas, os recursos didáticos devem ser voltados a uma atividade de ensino que cumpra a intenção inicial, que seria promover a aprendizagem, sendo mais importante nesse processo o conteúdo absorvido pelos alunos. A missão seria propor os melhores meios de tornar possível de modo efetivo e eficiente o ensino e a aprendizagem (Souza, 2017).

Nunes (2018) chama atenção para o fato de as secretarias e os municípios responsáveis por essas escolas não recorrerem às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo no planejamento de suas aulas. Utilizam-se somente de listas de conteúdos que são disponibilizados e livros didáticos de modo geral e, em alguns casos, livros destinados à educação do campo. Entretanto, é importante salientar que esses materiais específicos voltados à educação do campo estão longe de suprirem as necessidades das escolas multisseriadas, pois mesmo esses ainda se encontram organizados por séries.

Hage (2014) afirma em seus estudos que muitas escolas multisseriadas não possuem suas próprias práticas, assim como não possuem Projeto Político-Pedagógico (PPP) próprio em relação às demandas a serem trabalhadas em sala de aula. Diante disso, o autor conclui que, quando um docente leciona de maneira seriada em uma escola multisseriada, o mesmo acaba por contribuir para a fragmentação e padronização do tempo, do espaço e dos conhecimentos.

Segundo Marsiglia e Martins (2014), nas escolas multisseriadas a aprendizagem dos alunos não ocorre em “linha reta”, e não se orienta por calendário anual escolar. O professor dispõe de um acompanhamento de maneira longitudinal ao desempenho do aluno, possuindo uma formação inicial, seguida de atualizações necessárias, operando numa construção de educação de qualidade, seja ela multisseriada ou não. Há uma solidez teórico-metodológica e

técnica, a fim de instrumentalizar o professor para o enfrentamento de diversos desafios, como o planejamento dos conteúdos de ensino e o agrupamento dos alunos fortalecendo a aprendizagem (Marsiglia; Martins, 2014).

No século XXI, encontram-se aspectos relacionados ao compromisso de instituições de ensino, no que se diz respeito a um ensino que seja de qualidade. Desse modo, como pode-se observar em pesquisas realizadas por Nascimento e Miguel (2020), que o processo que visa o ensino e aprendizagem ocorra de maneira eficiente visando sobretudo a formação de qualquer sujeito de modo que a qualidade de ensino dependerá do acesso ao ensino que possui.

Sabe-se, nesse sentido, que um dos maiores desafios já enfrentados pelas instituições de ensino consiste atualmente em transpor as barreiras do processo de aquisição de aprendizagem de cada estudante, superando sobretudo as dificuldades encontradas no ambiente escolar no que concerne a esse processo. Sabendo disso, o ambiente escolar deve apresentar-se como acolhedor, dinâmico e bem estruturado, fazendo uso de práticas pedagógicas embasadas, de preferência em métodos inovadores e num processo de mediação eficaz (Nascimento; Miguel, 2020, p. 423). Deve-se ter uma prática docente voltada estruturalmente à educação, aderindo a uma pedagogia que vai além do desenvolvimento de métodos de ensino, mas que se ajuste à realidade do próprio educando.

Na pesquisa realizada por Ozelame (2010), as professoras de escolas multisseriadas entrevistadas relataram as dificuldades encontradas para lecionar, dado o fato de terem alunos de vários níveis de conhecimento dentro de uma única sala de aula. Segundo as participantes da pesquisa, não adianta querer trabalhar muito conteúdo em apenas um dia, é preciso trabalhar bem. “Não adianta ter caderno cheio se os alunos não aprenderem”, ou seja, deve-se trabalhar com todos os alunos, todas as séries de maneira conjunta, porém, com conteúdos diferentes para cada agrupamento de alunos. Em outros casos, para que as aulas não se tornem tão difíceis de serem administradas, as professoras decidem por iniciar a aula com um tema comum para todos os alunos e, no decorrer da aula, puxam conteúdos de acordo com cada nível de conhecimento.

A complexidade do gerenciamento do tempo de ensino em classes multisseriadas está no fato de os professores precisarem lidar com alunos de diferentes séries, faixas etárias e necessidades de aprendizado em um único espaço, com atenção de uma única pessoa. Embora a ideia de planejar para cada segmento pareça uma solução, na prática pode ser ineficaz, levando os professores a constantes deslocamentos para atender às diversas necessidades dos alunos (Basso, 2013).

Pimenta (2018) destaca que é papel dos professores de escolas multisseriadas exercer o papel de gestor do espaço na sala de aula, responsável por organizá-lo de acordo com seu planejamento pedagógico, com o objetivo de facilitar a aquisição e o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Isso significa que os professores enfrentam desafios significativos em suas habilidades pedagógicas, especialmente devido à crescente heterogeneidade entre seus alunos, enquanto conduzem suas aulas. Essa heterogeneidade pode se referir a diferentes níveis e estilos de aprendizado e necessidades individuais, e os professores precisam adaptar suas práticas para atender a essa diversidade e promover o aprendizado de todos os alunos.

Essas escolas são consideradas como sendo um tipo problemático de organização — visto que seria difícil trabalhar com várias séries ao mesmo tempo, o que de certo modo geraria deficiência no processo de aprendizagem —, e passam por inúmeros desafios mesmo sendo numerosas, vindos de seu funcionamento no país, perpassando pelo constante risco de fechamento por parte das prefeituras e pela marginalização da sociedade, que considera que elas ofertam um ensino deficiente. No entanto, apesar de tudo, representam uma alternativa diferenciada na educação, na qual os alunos de diferentes faixas etárias e diferentes experiências podem interagir construindo de maneira coletiva novas formas de conhecimentos e aprendizagens, sendo para alguns a única alternativa para o início da escolarização (Souza; Santos, 2007; Basso, 2013).

Pensando ainda na proposta de atuação nas salas multisséries, Souza (2017) sinaliza que uma ação pedagógica voltada diretamente à realidade dessas classes se faz necessária para refletir sobre alguns aspectos, como oferecer um planejamento e uma execução de trabalho a partir da coletividade da sala de aula, permitindo que todos expressem criativamente dinâmica, e sistematizando seus conhecimentos ainda que diferentes um dos outros, sem que eliminem as disciplinas e as diferenças de séries.

A prática dos docentes nas escolas/salas multisseriadas perpassa as funções de somente sala de aula. Dado o fato de que o professor atuante solo na sala necessita realizar outras atividades que não só lecionar para os alunos, realiza sobretudo atividades voltadas para merenda e limpeza da escola em si, serviços de secretaria e administração geral escolar, necessita-se que esse se engaje com a comunidade fora do ambiente escolar para que se só assim possa entender a realidade em que a escola está inserida. Desse modo, as singularidades da atuação em classes multisséries pode afetar a construção da docência educativa desses sujeitos (Ozelame, 2010).

A aprendizagem nas salas multisseriadas na Educação do Campo Capixaba, descrita por Pimentel (2014), representa uma abordagem inovadora na educação rural, que visa identificar práticas de ensino que resultem em aprendizagens significativas para os alunos e métodos que estimulem o desenvolvimento das crianças rurais como protagonistas de seu próprio processo de formação. Várias políticas educacionais foram desenvolvidas a fim de adotar práticas pedagógicas voltadas à realidade do campo. Desse modo, foram realizadas práticas destinadas à realidade em que os alunos estavam inseridos. Nelas, os alunos registraram os conteúdos pesquisados em sua comunidade em um caderno de acompanhamento, onde realizavam-se as atividades de habilidades e convivência, sendo que tal trabalho já era uma prática comum da escola multisseriada em questão.

Em suas pesquisas, Fighera (2015) destaca a afirmação feita por um professor de escola multisseriada do campo, de que ele trabalha de forma interdisciplinar, seguindo os projetos da escola de acordo com o PPP. O autor enfatiza a fragmentação nas práticas dos professores em classes multisseriadas, opondo-se a uma abordagem interdisciplinar baseada em projetos que deveriam atender às especificidades das escolas rurais, conforme estabelecido nos Projeto Político-Pedagógicos (PPP).

As aulas podem variar significativamente de uma série para outra, refletindo uma falta de integração curricular, considerando que o PPP, neste determinado caso, foi realizado respectivamente pelo próprio professor entrevistado com pouca participação da comunidade escolar. Sugere-se que o PPP foi realizado de maneira individual, tornando-se vazio em relação às necessidades da comunidade. O professor deve tentar trabalhar a partir de projetos, identificando qual seria o interesse dos alunos, ou seja, são os docentes que buscam adequar os conteúdos valorizando as especificidades do meio em que vivem os estudantes (Fighera, 2015).

O estudo realizado por Maria (2015) investigou a prática pedagógica de professores que utilizam livros didáticos em escolas localizadas no campo em Araucária/PR. Concluiu que, apesar das contradições e dos desafios impostos pelo sistema educacional, as professoras se esforçam para desenvolver atividades que se conectam com a cultura e a realidade dos alunos que vivem e trabalham no campo. Além disso, destacou a utilização de diferentes materiais didáticos disponíveis nas escolas como parte do processo de ensino e aprendizagem.

Os grupos escolares das escolas multisseriadas introduzem duas inovações significativas na educação: uma arquitetura dedicada especificamente à escolarização e a disseminação de um modelo de ensino baseado na organização eficiente do tempo e espaço escolar, incluindo a regulamentação do conteúdo e da aprendizagem por meio de um sistema

de avaliação. Além disso, um elemento importante destacado por Delboni (2016) é a classificação dos alunos de acordo com o nível de conhecimento, agrupados em categorias supostamente homogêneas.

A cultura escolar que se originou do modelo dos grupos escolares permaneceu ao longo do século XX e continua a ser uma referência para o modelo de escola que temos atualmente (a seriação). Isso inclui a prática de seriação das classes, a gestão eficiente do tempo escolar, o controle sistemático do trabalho dos professores e a influência contínua dessa tradição no desenvolvimento das teorias pedagógicas (Delboni, 2016).

De acordo com os estudos de Silva (2017), no início dos anos de 1990 a 2000, o trabalho na sala de aula era estruturado com base na lógica da seriação, que era aplicada desde a lista de frequência e estendia-se a outros aspectos da organização do ensino, a fim de organizar os conteúdos que seriam administrados; espaço e tempo da sala de aula, assim como provas avaliativas no final de cada semestre.

No entanto, nos anos de 2010 a 2014 notaram-se significativas mudanças em poucos diários de classe, nos quais é evidente a presença da lógica da seriação. Na maioria dos registros, não há uma separação clara dos conteúdos por série. Em alguns casos, a organização se assemelha à abordagem de ciclo. Houve inclusive mudanças perceptíveis no que diz respeito à inclusão de aspectos da história e da vida dos alunos e da comunidade nos conteúdos de algumas disciplinas. Logo, essa inclusão ocorre de forma bastante limitada, o que não era identificado nos diários das décadas anteriores (Silva, 2017).

As aulas passaram a ter um caráter mais dinâmico, com a utilização de diferentes materiais e estratégias que não se limitam à aula expositiva e à cópia de textos. Algumas dessas abordagens incluem conversas informais com os alunos, estabelecimento de acordos com a turma, dinâmicas, atividades em grupo, exploração de diferentes gêneros textuais como poemas, parlendas e acrósticos, excursões educacionais, pesquisas na comunidade, interpretação e produção de textos, além da elaboração de sínteses pelos próprios alunos, como murais, mapas da comunidade, acrósticos e dramatizações. Essas práticas demonstram uma maior diversificação no processo de ensino e aprendizagem (Silva, 2017).

A organização do planejamento de ensino para escolas do campo muitas vezes segue o paradigma urbanocêntrico, que se materializa através do modelo seriado de ensino. De acordo com Hage (2011), esse paradigma é a base da organização do trabalho pedagógico em escolas rurais multisseriadas, o que muitas vezes resulta em práticas de ensino que não estão alinhadas com a realidade das crianças do campo.

A coordenação pedagógica desempenha um papel fundamental na organização desse planejamento, trabalhando em conjunto com os professores. O objetivo é criar estratégias que ajudem os professores a melhorar seu desempenho em sala de aula e a obter sucesso nas atividades planejadas. É importante que a coordenação pedagógica participe ativamente e acompanhe o processo de planejamento de ensino. Junto com os professores das escolas rurais, é essencial realizar um diagnóstico da realidade local, buscando compreender as especificidades das escolas desse contexto. Isso é fundamental para adaptar o planejamento de ensino de acordo com as necessidades e características das crianças do campo (Santos, 2017).

As classes multisseriadas são frequentemente organizadas devido ao número reduzido de alunos para cada série, tornando-as mais do que simples classes. Elas representam um tipo de escola oferecida a uma população específica e levam a reflexões sobre a concepção de educação que se pretende implementar. Não reconhecer as características da multisseriação, ou seja, sua diversidade, nega as condições reais de trabalho e pode resultar em uma série de problemas na prática docente (Souza, 2017).

As práticas educacionais nas escolas do campo com turmas multisseriadas muitas vezes seguem uma lógica seriada, sem levar em conta as necessidades e realidades específicas das áreas rurais. Bispo (2018) defende a ideia de que as escolas rurais devem adaptar suas práticas pedagógicas para melhor preparar os estudantes para enfrentar os desafios da sociedade atual a fim de desenvolver habilidades que permitam aos alunos operar, revisar e transformar os conhecimentos adquiridos, promovendo valores como cooperação, solidariedade e ética. Isso sugere uma abordagem de educação mais orientada para o desenvolvimento integral dos estudantes, capacitando-os não apenas com conhecimentos acadêmicos, mas também com habilidades e valores que os ajudarão a enfrentar os desafios da vida na sociedade contemporânea.

O desenvolvimento dessas práticas toma como princípio as concepções de uma educação contextualizada, a fim de possibilitar e motivar os docentes e alunos a construir seus próprios conhecimentos a partir de sua própria realidade, considerando, assim, os vários níveis cognitivos e impulsionando o trabalho pedagógico, a partir da realidade local em que vivem. Ou seja, as atividades dadas e propostas em sala de aula partem do conhecimento dos próprios alunos, em que são realizadas avaliações de maneira a investigar quais as dificuldades de cada um deles, e é a partir delas que os docentes começam a trabalhar (Mota; Silva; Rios, 2021).

Tais práticas compreendem um trabalho a fim de valorizar a realidade em que esses alunos estão inseridos, possibilitando a aquisição de habilidades que se tornam responsáveis por uma inferência nos seus modos de vida e em sua existência, como uma maneira de interagir nos seus coletivos. Diante disso, os docentes realizam variados recursos pedagógicos e didáticos, a fim de colaborar com o processo de aprendizagem, atentando-se às dificuldades de aprendizagem que irão surgindo e sobretudo planejando as suas atividades de acordo com a necessidade apresentada em sala de aula.

Jesus (2017) afirma, com suas pesquisas, que o ensino nas classes multisseriadas não está conectado às práticas sociais dos estudantes em seu contexto rural, e a valorização da cultura local não é incorporada nas práticas pedagógicas. Essa desconexão é resultado de um currículo único que não reconhece nem valoriza os saberes diversos e modos de vida das comunidades rurais, o que leva à perda das identidades construídas no convívio social dos estudantes em classes multisseriadas. Essa situação de desvinculação e falta de valorização da cultura local contribui para o fracasso na educação do campo.

De acordo com Jesus (2020), ao tratarmos das práticas pedagógicas de uma sala multisseriada, o professor pode ou deve articular sua prática dividindo a sua sala em grupos por série, se esse caso se tratar de conteúdo específicos, assim como separar grupos com diferentes formações durante as atividades multidisciplinares, possibilitando mais interação, no momento em que o aluno apresentar qualquer que seja a dificuldade.

Na classe multisseriada, é fundamental que os recursos didáticos sejam utilizados para apoiar as atividades de ensino, com o propósito central de promover a aprendizagem. Souza (2017) reconhece que o aspecto mais crucial nesse processo de ensino é aquilo que os alunos devem assimilar e compreender. Portanto, a missão do educador é encontrar os meios mais adequados para tornar o ensino e a aprendizagem possíveis, efetivos e eficientes, garantindo que os alunos adquiram o conhecimento e as habilidades necessárias para seu desenvolvimento educacional.

Pianovisk (2017) observou em seus estudos uma escola multisseriada do campo, a qual tem sua sala de aula dividida em três partes, correspondendo aos anos 1º, 2º e 3º. O professor utiliza essa divisão para tentar dar conta do conteúdo proposto pela Secretaria de Educação Municipal em uma turma multisseriada. Ele relata a dificuldade de lidar com esse tipo de turma, mas recebeu orientação que segue o mesmo modelo de condução do processo educativo em uma escola urbana, com divisão por séries. Já no período da tarde, na mesma escola, outra professora adota uma perspectiva diferente em seu trabalho pedagógico. Ela procura conectar

o ensino com a realidade dos alunos, tornando o aprendizado significativo para eles. Além disso, desenvolve aulas que exploram o entorno da escola, realizando atividades ao ar livre e explorando a natureza. Os alunos estão envolvidos na criação de materiais educativos sob sua orientação, o que enfatiza uma abordagem mais prática e contextualizada no processo de ensino e aprendizado.

Nessa mesma escola, a professora adota uma abordagem pedagógica que incorpora uma variedade de recursos para organizar suas aulas. Esses recursos incluem o uso de livros didáticos, revistas, ábaco, material dourado e jogos. Além disso, ela aproveita o ambiente fora da sala de aula, como o campo, para enriquecer o processo. Por exemplo, ela utiliza a paisagem para ensinar sobre o relevo e as folhas das árvores para explorar texturas.

Além dos aspectos acadêmicos, a professora também se dedica ao ensino de valores importantes, como convivência, companheirismo, cidadania e respeito às regras. Isso demonstra um comprometimento em promover não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento social e ético dos alunos. A variedade de recursos e abordagens pedagógicas enriquece a experiência educacional dos estudantes e torna o processo de aprendizado mais significativo e envolvente (Pianovisk, 2017).

A abordagem pedagógica na classe multisseriada em áreas rurais deve ser adaptada para atender à realidade do campo, aproveitando os recursos disponíveis no ambiente, bem como os conhecimentos que os pais, estudantes, técnicos e líderes da comunidade possuem sobre diversas temáticas a serem abordadas. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental na facilitação da aprendizagem, mas não é o único detentor de conhecimento.

Barral (2018) relata em seus estudos que as professoras das classes multisseriadas estão preocupadas em garantir que seus alunos alcancem o nível adequado, conforme exigido pelo currículo de cada turma. Essa preocupação com o cumprimento do conteúdo também é compartilhada pelos professores da seriação, o que pode resultar em alunos que não conseguiram atingir os objetivos da série anterior sendo deixados para trás. No Ensino Fundamental I, por exemplo, as professoras enfrentam desafios complexos, como lidar com crianças cheias de energia, alguns alunos cobrando mais conteúdo, outros, menos, e outros não conseguindo sequer acompanhar o que foi passado, e experiências rurais, um currículo extenso e a necessidade de trabalhar em várias escolas, além de suas responsabilidades domésticas. Essa situação reflete a desvalorização da profissão e as dificuldades enfrentadas pelos educadores nas escolas rurais.

Certamente, a abordagem de problematização é valiosa em escolas multisseriadas e em qualquer contexto educacional. Ela estimula a interação entre os estudantes, promovendo a colaboração entre aqueles que já possuem conhecimentos e habilidades mais avançadas e aqueles que estão em processo de aprendizado. Através da problematização, os alunos podem desenvolver habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e trabalho em equipe.

Nas escolas multisseriadas, onde os alunos têm diferentes níveis de aprendizagem e experiências, a abordagem de problematização pode ser particularmente eficaz. Os professores podem criar situações desafiadoras que permitam aos alunos aplicar o que já sabem, aprender com os colegas e enfrentar problemas complexos de forma colaborativa. Portanto, promover a problematização no ensino é uma estratégia importante para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e engajador, especialmente em contextos multisseriados em que a diversidade de conhecimentos e habilidades dos alunos é uma realidade (Martins, 2018).

Pimenta (2018) observa em suas pesquisas que a professora entrevistada, que leciona em uma escola multisseriada, utiliza um sistema de agrupamento na sala de aula, dividindo os alunos por ano de ensino, como na primeira fila os alunos do 1º ano, na segunda fila, os do 2º ano, e assim por diante. Quando questionada sobre o planejamento, ela menciona que o utiliza como uma diretriz, mas muitas vezes se torna inviável devido à diversidade presente na turma multisseriada. Isso destaca o desafio de criar um planejamento que atenda às necessidades de alunos de diferentes anos em uma mesma sala de aula, o que pode ser um processo complexo e que exige flexibilidade por parte dos professores.

Os professores entrevistados sugerem inclusive que o livro didático adotado na sala de aula aborda os conteúdos de forma interdisciplinar, ou seja, integrando diferentes áreas do conhecimento. No entanto, ressalta-se a necessidade de desmembrar esses conteúdos em sua concepção, pois a diversidade dos alunos, principalmente nos níveis de ensino de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, exige que os conteúdos sejam tratados separadamente. Essa separação é considerada crucial, uma vez que os alunos precisam de um embasamento mais sólido à medida que avançam para o ensino fundamental nos anos finais. Essa base de conhecimento estruturada é vista como fundamental para preparar os alunos para os desafios educacionais subsequentes. Portanto, a professora enfatiza a importância de abordar os conteúdos de forma mais detalhada e segmentada, de acordo com as necessidades e os níveis de aprendizado dos alunos (Pimenta, 2018).

Souza (2017) traz, inclusive, a ideia de que a metodologia a ser utilizada nas escolas multisseriadas deva buscar e valorizar a riqueza das experiências que ocorrem no campo,

utilizando uma variedade de procedimentos, dando como exemplo: aulas na natureza, excursões, entrevistas, reuniões, dramatizações, observações, etc., recursos (incluindo enciclopédias, livros, jornais, revistas, vídeos, além dos recursos naturais como rios, campos, serras, etc.) e espaços (como a comunidade, florestas, áreas agrícolas, engenhos, casas de farinha, postos de saúde, monumentos históricos, praças, órgãos públicos, etc.) para construir uma prática pedagógica inovadora e adaptada à realidade do campo. Isso permite uma educação mais contextualizada e significativa para os alunos, que incorpora o conhecimento local e as especificidades da vida rural em seu processo de aprendizagem.

Dada a precariedade referente à infraestrutura dessas escolas, assim como a formação dos docentes, questões pontualmente pedagógicas e outra situação presentes, a organização escolar voltada para a multisseriada, em sua grande maioria acaba por não atingir aos ideais esperados, sendo essa questão fortemente ligada ao quadro da política de abandono existente, particularmente voltado à política educacional designada ao próprio meio rural. Assim, a realidade da grande maioria das escolas multisseriadas traz consigo grandes desafios para que de certo modo possam ser resolvidos (Oliveira, 2021).

De acordo com Amorim (2019), as práticas pedagógicas em escolas multisseriadas do campo demonstram resultados positivos e negativos, os quais dependem principalmente de como essas acontecem, de como os professores que lecionam nessas salas desenvolvem seus trabalhos e de como são essas escolas. Para alguns, as escolas multisseriadas atualmente estão sendo levadas a sério; estão sendo reinventadas e não mais ignoradas ou desprezadas, como era de costume acontecer no passado. Porém, por outro lado, alguns acreditam que as estas escolas estão geralmente associadas ao “baixo desempenho escolar e a falta de preparação específica dos professores” para atuarem nesse tipo de ensino. Os fatores que justificariam essa afirmação são: a falta de preparo e formação dos docentes, assim como a escassa metodologia voltada ao trabalho dessas salas, levando em conta que as metodologias trabalhadas são as mesmas utilizadas em classes seriadas.

De acordo com Nunes e Bezerra (2018), os professores acabam por desconhecer a forma mais eficaz de planejarem suas aulas, pois o planejamento a ser realizado se diferencia das salas seriadas. Sendo essa questão uma das dificuldades encontradas por esses profissionais, cabe ao professor organizar os conteúdos adequados por parte do saber de cada aluno, para que seja realizado o planejamento do trabalho educativo, no qual o professor se torna responsável por investigar os elementos culturais, que necessitam ser assimilados pelos alunos de modo que não esqueçam de se preocupar com a forma mais adequada de transmiti-los.

O maior desafio desses docentes, no entanto, tem sido trabalhar com diferentes níveis de conhecimentos juntos e ter que desenvolver as habilidades necessárias dentro do tempo esperado, como realizar um planejamento para diferentes níveis de aprendizagem; o fato de a escola urbana possuir mais recursos para trabalhar os conteúdos em sala de aula, o que não acontece nas salas multisseriadas; e falta de acompanhamento por parte da coordenação pedagógica (Nunes; Bezerra, 2018).

No entanto, mesmo com todos os desafios que as escolas/salas multisseriadas apresentam, até o presente elas são uma das únicas maneiras, se não a única, de escolarização e acesso à educação de alguns alunos. Mesmo com suas carências, são consideradas um meio de manter os sujeitos das áreas rurais no ambiente escolar. Possuem o intuito de diminuir a evasão escolar e aproximar os alunos que se encontram em situações desfavoráveis da escola, como sendo uma possibilidade de resgate desses.

De fato, outro problema vivenciado nas escolas multisseriadas está na ausência de capacitação e formação específica de seus professores, na escassez de material pedagógico adequado para a organização de ensino e a má infraestrutura das escolas, seja elas de materiais ou de recursos humanos, responsáveis por fornecer e garantir a efetividade do processo de ensino aprendizagem. Ou seja, se investimentos forem feitos nessas questões já destacadas, as escolas multisseriadas podem, se transformar em uma excelente alternativa de educação para a população do campo, atendendo às necessidades e especificidades desta população, ao dispor de uma escola próxima ao local de moradia desses determinados alunos, sem que seu ensino seja afetado por questões externas (Oliveira; Santos; Souza, 2017).

Diante destas afirmações, se faz extremamente importante que, apesar das dificuldades sofridas por essa modalidade/organização de ensino, o professor torne o processo de ensino e aprendizagem de certa forma prazeroso para esses alunos, a fim de que esses tenham boas aquisições de conhecimento e uma aprendizagem de qualidade.

De acordo com Teixeira (2018), os pontos negativos apresentados em sua pesquisa referentes ao ensino das salas multisseriadas do campo são relativamente maiores que os positivos, sendo: a superlotação das salas (o que de certo modo dificulta o trabalho do professor); o difícil acesso às escolas; a falta de um transporte seguro, de recursos e de assistência técnica; problemas na estrutura física; escassez de materiais didáticos básicos; alunos com necessidades especiais e sem o acompanhamento de um professor auxiliar especializado e estradas precárias. No entanto, aponta como ponto positivo o bom convívio com a comunidade escolar, a relação professor/ aluno.

De acordo com Santos (2021), as salas multisseriadas devem ser valorizadas, devendo ser incorporadas nos processos de implementação de políticas e propostas educacionais. Sua heterogeneidade deve também ser levada em conta ao se pensar na experiência educativa, sendo um elemento potencializador da própria aprendizagem, que passa pela organização do currículo e do trabalho pedagógico, e valoriza as particularidades e heterogeneidades desde que seja feito com planejamento.

Desse modo, as salas multisseriadas, especificamente as multisséries rurais, mesmo com suas limitações, sejam elas materiais ou pedagógicas, se tornam uma possibilidade de acesso à educação escolar, a fim de poupar os alunos de longas viagens de ônibus e caminhadas cansativas, que enfrentam diariamente para que possam frequentar as demais escolas. Uma multissérie próxima à casa desses alunos, mesmo que com ressalvas, oferecerá aos que residem no campo e que não dispõem de uma escola seriada grandes oportunidades de prosseguimento em sua escolarização, devido à facilidade de acesso (Santos, 2021).

3.4 Planejamento das aulas e a utilização de materiais didáticos

O planejamento é uma ação habitual de todo ser humano; organizar previamente o que se pretende realizar, seja numa sala de aula ou fora dela. A escola também planeja a construção de seu ensino-aprendizado. Por meio do planejamento, se torna mais preparada e adaptada para as incertezas que virão, dessa forma, o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social (Santos, 2017).

O planejamento para escolas localizadas no campo, particularmente em classes multisseriadas, é uma tarefa desafiadora. Nesse cenário, professores e coordenadores pedagógicos frequentemente enfrentam dificuldades na organização do planejamento de ensino, uma vez que têm que lidar com diversos alunos em um mesmo espaço, cada um em níveis diferentes de aprendizado (Santos, 2017).

Teixeira (2018) destaca a importância do planejamento pedagógico nas escolas multisseriadas localizadas em áreas rurais, e os professores veem o planejamento como uma ferramenta crucial para criar ações efetivas nas escolas rurais. Ele é visto como uma maneira de estruturar o ensino, adaptando-o às necessidades e realidades específicas dos alunos, considerando as temáticas do currículo e as características de cada turma.

Souza (2017) destaca desafios no planejamento educacional para escolas do campo, realizado através de entrevistas com professores de escolas multisseriadas, que evidencia a

falta de currículo adequado, insuficiência de anos completos no ensino fundamental, precariedade de infraestrutura e ausência de suporte tecnológico. Isso ressalta a necessidade de um planejamento abrangente, que guie ações alinhadas ao currículo e práticas pedagógicas, além de envolver pesquisa constante para compreender e avaliar a realidade local. O planejamento torna-se crucial como meio de superar obstáculos e direcionar o trabalho educativo de maneira mais específica e eficaz.

Hage (2006) afirma que os professores enfrentam dificuldades significativas ao planejar suas aulas, especialmente porque muitos deles lidam com alunos de diferentes séries, incluindo a educação infantil. Isso gera angústia, pois planejar e desenvolver atividades pedagógicas para todas essas séries no mesmo espaço e tempo é desafiador. Conseqüentemente, muitos professores acabam organizando o trabalho de maneira descontextualizada e elaborando vários planejamentos distintos. Diante disso, os professores nas escolas rurais precisam preparar suas atividades de modo a garantir o sucesso do planejamento. Isso implica em adaptar as atividades de acordo com as necessidades dos alunos, visando concretizar o planejamento de ensino e o plano de aula por meio do processo de ensino e aprendizagem.

Os docentes mencionam que o planejamento é orientado para uma pedagogia crítica e significativa, com sugestões metodológicas que visam tornar a aprendizagem dos alunos mais significativa. Isso sugere uma abordagem pedagógica que vai além da simples transmissão de informações. Desse modo, o planejamento pedagógico nas escolas multisseriadas rurais desempenha um papel fundamental na adaptação do ensino às necessidades dos alunos, considerando suas diferentes realidades e níveis. Isso envolve discussões, formação e a busca por abordagens pedagógicas que promovam uma educação mais significativa e crítica (Teixeira, 2018).

Os educadores das escolas multisseriadas do campo continuam a reproduzir modelos de ensino baseados na lógica da seriação, sem considerar as especificidades e necessidades das comunidades rurais. Essa abordagem parece adotar características urbanas e negar a identidade do campo, o que pode não ser adequado para os alunos rurais. No entanto, em controvérsia, existem professores que reconhecem a importância de adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades das turmas multisseriadas nas escolas do campo. A professora entrevistada na pesquisa realizada por Bispo (2018) destaca que o planejamento das aulas e atividades começa com a definição de um tema e, a partir dele, ela desenvolve toda a proposta de trabalho. Além disso, ela menciona que, durante as aulas, utiliza metodologias que atendem a todos os alunos, independentemente de sua série.

De acordo com Oliveira (2021), as professoras das salas multisseriadas entrevistadas realizam o planejamento semanalmente, com atividades diferenciadas para cada série/ano. No entanto, o plano de aula não é completamente seguido segundo o planejado, tendo que ser estendido. A coordenadora pedagógica, nesse caso, tem a função de acompanhar os planejamentos e dar os suportes necessários.

Oliveira (2021) ainda aponta fatores responsáveis por impedir a realização do planejamento nessas escolas: a diversidade de níveis de aprendizagem dos alunos, a falta de recursos materiais e pedagógicos, grande demanda de trabalho e falta de apoio da coordenação pedagógica e da secretaria municipal de educação. A fim de melhorar o planejamento das atividades pedagógicas nas salas multisseriadas, recomenda: o fornecimento de recursos materiais e pedagógicos adequados; a redução da carga de trabalho das professoras; o oferecimento de apoio mais efetivo da coordenação pedagógica e da Secretaria Municipal de Educação; e a promoção da formação continuada para as professoras sobre o ensino multisseriado.

Pimenta (2018), em seus estudos, mostrou que o planejamento de aula é um processo complexo e desafiador para as professoras que atuam em classes multisseriadas. Elas precisam considerar a diversidade de níveis de aprendizagem dos alunos, a falta de recursos materiais e pedagógicos, e a grande demanda de trabalho. Considera o livro didático uma ferramenta importante para as professoras que atuam em classes multisseriadas. No entanto, é importante que ele seja utilizado de forma crítica e reflexiva, a fim de atender às necessidades dos alunos, assim como os projetos pedagógicos são uma estratégia eficaz para promover a aprendizagem em classes multisseriadas, permitindo que os alunos aprendam de forma significativa e colaborativa.

Bispo (2018) enfatiza, em suas pesquisas, que a Secretaria da Educação, visando proporcionar às educadoras a reconexão com seus sonhos e desejos por meio da formação inicial, implementou uma abordagem que incluía a organização do planejamento pedagógico. Esse processo envolvia momentos de reflexão sobre a prática pedagógica, intercalados com estudos de teóricos que discutiam questões relacionadas a políticas públicas, Projeto Político-Pedagógico, currículo e avaliação. É relevante destacar que, durante esse período, as discussões e reflexões sobre a Educação do Campo eram ausentes, refletindo uma perspectiva mais generalizada na abordagem da educação. A falta de políticas públicas específicas para a Educação do Campo no município seguia uma tendência nacional, na qual, até o início da década de 1980, houve escassa atenção governamental e legislativa para essa área.

O contexto rural, de modo geral, tem sido marcado por desfavorecimentos, especialmente na ausência de políticas públicas, evidente na falta de qualidade na educação para os habitantes do campo. Isso se reflete na escassez de recursos, móveis e livros didáticos que abordem de forma clara a vida e o trabalho no campo. Além disso, os materiais didáticos são limitados, as instalações escolares são precárias e o currículo não está alinhado com a realidade dos habitantes rurais (Souza, 2017).

Algumas escolas não possuem materiais para serem utilizados nas salas multisseriadas e, quando os têm, não possuem docentes capacitados para utilizá-los, sendo esses professores que nunca tiveram sequer contato com a escola do campo. Dado esse fato, tem-se a necessidade de uma formação mais específica para esses professores e da implantação de políticas públicas que auxiliem o trabalho desses profissionais da educação. Acredita-se, no entanto, que a maioria dos professores que dão aulas nas escolas multisseriadas não passou por uma formação que incluísse discussões sobre as mesmas. A vasta gama de cursos de formação de docentes existente ainda não contempla essas especificidades, não oferecendo o suporte necessário a esses profissionais que atuam nesse modelo de ensino.

De acordo com pesquisas realizadas por Mota, Silva e Rios (2021), os materiais pedagógicos utilizados por professores(as), em salas multisseriadas rurais do campo da cidade de Várzea do Poço/BA, são construídos pelos próprios docentes e coordenadores das escolas, que elaboram uma ficha pedagógica norteadora para que possam desenvolver seu trabalho. Ou seja, fica sob responsabilidade dos docentes desenvolver mecanismos e estratégias para lidar com as questões que emergem na sala de aula, mecanismos esses que possibilitem o atendimento às necessidades do aluno da escola multisseriada, a partir de suas especificidades.

Maria (2015), em sua investigação sobre a perspectiva das professoras em relação à produção de livros didáticos destinados às escolas localizadas no campo, constatou uma grande preocupação em relação ao conteúdo dos livros didáticos do PNL — Campo. De acordo com as professoras, esses livros apresentam algumas semelhanças com a concepção da Educação do Campo, mas os conteúdos são considerados pouco significativos para ampliar o conhecimento dos alunos e não valorizam suficientemente a cultura e a realidade das pessoas que vivem e trabalham no campo.

Souza (2017) relata em suas pesquisas que o sistema educacional brasileiro não adota um currículo diferenciado para turmas multisseriadas, embora a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) permita flexibilidade de acordo com as especificidades locais (Art. 28). Em 1997, foi criado o Programa Escola Ativa, inspirado no Programa Escuela Nueva da Colômbia, para

melhorar recursos pedagógicos e capacitar professores. Inicialmente na Região Nordeste, expandiu-se para 3.326 municípios até 2010. Em 2013, foi substituído pela Ação Escola da Terra, focada na formação de professores e materiais didáticos para turmas multisseriadas. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Campo, em 2011, destinou recursos à infraestrutura dessas escolas. As turmas multisseriadas são classificadas em turma unificada, multietapa e multi, sendo a última referente a alunos de diferentes anos do ensino fundamental.

Diante disso, Jesus (2020) ressalta que a falta de materiais didáticos é uma das principais dificuldades enfrentadas por salas multisseriadas. Isso ocorre porque as escolas rurais, em geral, têm poucos recursos materiais e pedagógicos. A falta de materiais didáticos pode limitar o aprendizado dos alunos, pois eles não têm acesso aos recursos necessários para aprender. No entanto, para superar essa dificuldade, é importante que as escolas rurais tenham acesso a recursos materiais e pedagógicos adequados. O governo, as organizações não governamentais e a comunidade podem contribuir para fornecer esses recursos.

3.5 Os professores das escolas multisseriadas e a importância da formação continuada

De acordo com Ozelame (2010), na organização da rotina escolar das escolas multisseriadas, o professor tem o papel não somente de lecionar as aulas e cumprir com suas tarefas pedagógicas, mas também se torna responsável por realizar a merenda, limpeza da escola e inclusive cuidar da parte organizacional (documentação escolar), ou seja, cabe ao professor o dever de planejar suas aulas e ainda ocupar um tempo de sua rotina cansativa para cumprir com demais funções essenciais de uma escola do campo.

O trabalho docente, nesse contexto, envolve funções que vão além do ensino tradicional e é influenciado por processos formativos, com a formação sendo um ponto crucial na transformação de práticas pedagógicas. Além disso, a docência é um processo de aprendizado contínuo. As categorias identificadas no trabalho docente apresentam elementos de atividade reprodutora e atividade criadora, o que significa que os professores em classes multisseriadas replicam certos aspectos de suas práticas, mas também incorporam elementos inovadores em suas abordagens pedagógicas. Portanto, o trabalho docente nessas classes é caracterizado pela interação entre repetição e inovação na definição de como ser um professor nesse contexto específico (Ozelame, 2010).

O fato do ensino da multissérie ser realizado por apenas um professor para mais de uma série simultaneamente, que lida com mais de um currículo e mais de um planejamento de

ensino, sobrecarrega o docente, fazendo com que o mesmo seja forçado a pensar em novas estratégias didáticas para que o trabalho seja realizado (Rosa, 2021).

Diante do que foi exposto, cabe ao professor comprometer-se com sua técnica de ensino, o que requer escolhas, ou seja, abrir ou não mão de certos métodos, pois, dependendo da ação metodológica escolhida o professor acaba por direcionar o aluno para um determinado caminho de aprendizagem com competências e habilidades diferenciadas, assim como fica claro em estudos de alfabetização. Por isso, é importante reafirmar que a formação do docente e seu nível de letramento, por exemplo, têm grande peso nessas escolhas. Deve-se levar em conta as características de cada procedimento metodológico, e o professor deve ser capaz de associar tais métodos e assim diversificar suas práticas alfabetizadoras, sem que essas prejudiquem a aprendizagem, principalmente de leitura e escrita desses alunos (Oliveira, 2021).

De acordo com Figuera (2015), embora a maioria dos professores das classes multisseriadas de Caçapava do Sul/RS tenha formação em pedagogia e pós-graduação em gestão e educação, o que os habilitaria a trabalhar com alunos dos anos iniciais e a atuar como gestores nas escolas rurais, suas práticas pedagógicas não sofreram uma mudança substancial em relação ao que historicamente tem sido observado nessas escolas. Essa percepção indica que a maioria dos professores ainda divide as turmas com base no ano escolar e conduz o ensino separadamente para cada turma, com abordagens, propostas e temas de trabalho distintos, justificando que os cursos de graduação não estão preparando adequadamente os professores para lidar com o desafio das classes multisseriadas, o que resulta em práticas pedagógicas fragmentadas e carentes de contextualização.

Os professores, em geral, enfrentam desafios significativos, já que precisam superar as contradições impostas pelo sistema educacional. Apesar dessas dificuldades, eles buscam estabelecer conexões significativas entre o conteúdo ensinado, a cultura e a realidade dos alunos que vivem no contexto das escolas localizadas no campo. Isso demonstra um esforço considerável por parte dos educadores para tornar o ensino mais relevante e significativo para seus alunos rurais (Maria, 2015).

As professoras demonstram restrição no uso do livro, optando por selecionar apenas os conteúdos que mais se alinham com a perspectiva da Educação do Campo. Diante disso, elas buscam diversificar as atividades em sala de aula, utilizando outros materiais didáticos para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Acreditam que isso contribuirá para ampliar o conhecimento científico dos alunos, uma vez que o livro didático fornecido pela Coordenação do Campo da Secretaria Municipal de Educação (SMED) não abrange os conteúdos necessários

para um desenvolvimento mais significativo do conhecimento científico dos estudantes (Maria, 2015).

De acordo com Hage (2011, p. 127), a alternativa mais comum adotada pelos professores envolve muitas vezes que os professores se sintam pressionados a seguir as indicações do livro didático, mas podem não estar plenamente conscientes das implicações curriculares dessa abordagem. Isso ocorre porque esses manuais didáticos frequentemente impõem a definição de um currículo que não está alinhado com a realidade e a cultura das comunidades rurais de cada região. Isso pode resultar em um ensino que não atende às necessidades específicas dos alunos e não leva em consideração suas experiências e contexto.

A falta de uma política pública adequada para lidar com as classes multisseriadas, juntamente com os desafios presentes no cenário socioeducacional dessas classes, torna extremamente difícil para qualquer professor ministrar aulas nesse contexto. A visão pedagógica e política capaz de abordar esses desafios é escassa, incluindo a falta de formação adequada para os professores, o que torna ainda mais complicado o desenvolvimento das aulas. A ausência de formação e informações sobre classes multisseriadas deixa muitos professores e coordenadores perdidos, sem saber como lidar com as especificidades da educação no campo e como elaborar e implementar uma proposta educacional que atenda às diferentes séries/anos presentes em uma classe multisseriada. Sem essa orientação, muitos acabam adotando o modelo urbano convencional, planejando série por série e disciplina por disciplina, o que impacta na organização de suas aulas (Souza, 2017).

De acordo com Teixeira (2018), a maioria dos professores e professoras que lecionam nas escolas e turmas multisseriadas enfrentam suas precariedades, desde sua estrutura física até a qualificação para a atuação frente ao que se propõem e, com isso, acabam por assumir inúmeras atribuições, as quais deveriam ser realizadas por outros profissionais, o que interfere de maneira negativa em suas atividades. Os autores selecionados apontam que estão entre os maiores problemas enfrentados por esses docentes, a estrutura, a falta de qualificação, a falta de formação e capacitação dos professores para lecionar nessas salas e as dificuldades de deslocamento de suas casas até as escolas.

Para Jesus (2017), a falta de formação e apoio adequado para os educadores rurais, especialmente aqueles que trabalham em escolas multisseriadas, se torna um desafio significativo enfrentado pela educação do campo. Muitos professores podem se sentir isolados e desconectados dos processos de formação contínua, o que dificulta a adaptação de suas práticas pedagógicas à realidade dos estudantes rurais. O distanciamento entre os professores e

a formação inadequada podem ter um impacto negativo na produção de conhecimento escolar, uma vez que o ensino pode se tornar desvinculado da realidade dos alunos, resultando em um aprendizado desprovido de significado. Isso ocorre porque valores, experiências cotidianas, saberes e referências das comunidades rurais não são incorporados às práticas escolares nas classes multisseriadas. Isso gera um descompasso entre o que é ensinado na escola e o contexto dos alunos, o que pode levar ao fracasso da educação do campo.

A prática docente nas classes multisseriadas é moldada pelo cotidiano das salas de aula, cujos alunos têm diversas histórias de vida. Nessa reflexão, os professores precisam compreender o verdadeiro significado da aprendizagem, indo além da simples reprodução de conhecimentos científicos preestabelecidos, frequentemente elaborados por pessoas que não têm vivência no dia a dia do campo. Para enriquecer sua prática, os professores devem incorporar a análise social da vida dos alunos rurais, entendendo suas realidades, desafios e necessidades específicas. Isso promove uma abordagem pedagógica mais significativa e relevante para os estudantes do campo (Jesus, 2017).

Barral (2018) menciona em suas pesquisas que, em muitas ocasiões, as professoras que lecionam em escolas urbanas consideram que as professoras das escolas rurais têm uma situação privilegiada, trabalhando com turmas menores, que variam de nove a doze alunos. Por isso, esperam delas um trabalho perfeito. Isso contrasta com as escolas urbanas, onde as turmas são lotadas, com trinta a trinta e cinco alunos em cada uma delas, e onde os professores também enfrentam desafios significativos, mas com uma carga de trabalho muito maior. Além disso, Barral (2018) sugere que a prefeitura pode estar direcionando recursos e priorizando as escolas rurais, o que pode levar a uma falta de aumento salarial para os professores das escolas urbanas. Essa situação reflete as complexidades e desigualdades na distribuição de recursos e nas condições de trabalho para professores em diferentes contextos, sejam rurais ou urbanos.

O professor desempenha um papel fundamental na sala de aula, indo além da mera transmissão de conhecimento. Ele deve exercer uma influência significativa sobre os alunos, incentivando-os a questionar e, se necessário, modificar suas atitudes, ideias, habilidades e comportamentos. A atuação do professor vai além do ensino acadêmico; ele se torna parte da vida dos alunos. Para ter um desempenho eficaz, o professor deve compreender as diversas dimensões que caracterizam a essência da prática educativa, o que o tornará mais seguro em seu próprio papel como educador. Essa abordagem enfatiza a importância do relacionamento entre professor e aluno, bem como a responsabilidade do professor em guiar o desenvolvimento holístico dos alunos.

Silva (2010) enfatiza que outro aspecto importante do trabalho pedagógico das escolas multisseriadas é a valorização da formação continuada dos professores, entendendo que os professores são sujeitos fundamentais no processo educativo e devem estar constantemente atualizados e capacitados para lidar com os desafios da sala de aula.

Jesus (2017) conclui que o desafio da educação para os povos do campo é a superação de políticas públicas inadequadas ou da ausência delas. Mesmo quando existem políticas públicas direcionadas às escolas rurais, elas frequentemente se mostram ineficazes devido à falta de atendimento pedagógico específico a elas. Além disso, a organização equivocada das redes de educação muitas vezes resulta na escolha de professores que não possuem a formação adequada e que não têm ligação com o meio rural, pois residem em centros urbanos. Esses fatores dificultam o acesso à escola e geram uma desconexão entre os educadores e a realidade das comunidades rurais. Essa situação contribui para os desafios enfrentados pela educação no campo.

3.6 Estrutura física das escolas multisseriadas do campo

Os desafios estruturais das escolas desempenham um papel crucial na discussão sobre a qualidade da educação. Há mais de duas décadas, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil, visando garantir o adequado funcionamento de instituições públicas e privadas (BRASIL, 2006). Além disso, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que trata da Política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ressalta a responsabilidade da União em criar mecanismos para garantir a manutenção e o desenvolvimento da educação no campo nas políticas públicas educacionais (BRASIL, 2010). Além dos regulamentos mencionados, os Parâmetros Nacionais de Infraestrutura destacam a importância da infraestrutura básica para qualquer escola que ofereça o primeiro segmento da educação escolar, independentemente de estar localizada em áreas urbanas ou rurais.

Apesar do fortalecimento da concepção de educação do campo nos últimos anos, a realidade pedagógica e de infraestrutura nas escolas públicas ainda enfrenta precariedades significativas. Em vários estados, observou-se um processo de nucleação, caracterizado pelo fechamento de escolas e pela concentração de recursos em escolas localizadas em áreas centrais, entre bairros ou vilas rurais. Esse cenário resultou em desafios para os alunos, que passaram a enfrentar distâncias maiores entre suas residências e as escolas, muitas vezes tendo que passar

longas horas no transporte escolar. A necessidade de melhorias nessas condições é evidente para proporcionar uma educação de qualidade no contexto rural (Souza, 2017).

Pianoviski (2017) afirma que os desafios relacionados às turmas multisseriadas persistem, destacando-se questões como a formação inicial e continuada precária dos professores, a infraestrutura inadequada e as dificuldades de acesso, especialmente no que diz respeito às políticas de transporte. Contudo, o foco agora recai sobre a sala de aula da escola multisseriada, direcionando a atenção para as condições em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva ressalta a importância de compreender e abordar as condições específicas desse ambiente educacional, visando melhorar a qualidade do ensino e proporcionar uma experiência educativa mais eficaz para os alunos.

É notável que as escolas multisseriadas, em sua grande maioria, são precárias, pois apresentam estrutura inadequada para que se possa fornecer uma educação de qualidade. Diante disso, pesquisas realizadas por Amorim (2019) apontam características encontradas em muitas realidades de escolas multisseriadas do campo, sendo elas: insuficiência e precariedade das instalações físicas; dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana e falta de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra.

Os desafios encontrados diariamente por professores em escolas multisseriadas foram associados ao fato de que esses docentes desenvolvem seus trabalhos em condições pouco adequadas. As escolas em que trabalham possuem má infraestrutura e se localizam em prédios muito pequenos, os quais se encontram em mau estado de conservação. E há casos em que não possuem nem prédios para serem alocados esses alunos; essas escolas acabam funcionando em salões, barracões ou até mesmo igrejas, sendo que as práticas pedagógicas acontecem em um único compartimento, assim como todas as outras atividades da escola (Hage, 2014).

A precária infraestrutura escolar é um desafio persistente que impacta negativamente a qualidade da educação pública. Embora o foco na qualidade pedagógica seja comum, é crucial

reconhecer que a falta de uma infraestrutura adequada pode comprometer significativamente o processo de ensino-aprendizagem. A deterioração física das escolas, muitas vezes destacada nas notícias, reflete a urgência de investimentos para proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento educacional. Mesmo com profissionais qualificados, incluindo diretores e professores dedicados, a ausência de condições adequadas pode limitar o alcance de resultados satisfatórios. Portanto, a melhoria da infraestrutura escolar é essencial para garantir uma educação pública de qualidade (Jesus, 2020).

Jesus (2020) enfatiza que a precariedade da infraestrutura escolar é um problema que afeta todas as escolas públicas do Brasil, mas é predominante nas escolas do campo. Essa precariedade pode ser observada em diversos aspectos, como: seus edifícios e instalações, já que muitas escolas rurais estão em condições precárias de conservação, com prédios danificados, instalações elétricas e hidráulicas inadequadas, etc.; seus equipamentos e materiais, sendo que muitas escolas rurais não têm acesso a equipamentos e materiais adequados para as atividades educacionais, como livros didáticos, equipamentos de informática, laboratórios equipados, etc. e até mesmo os serviços básicos, como água potável, energia elétrica, saneamento básico etc., uma vez que muitas escolas rurais não os oferecem.

Tal precariedade da infraestrutura escolar pode ter um impacto negativo no aprendizado dos alunos, dificultando a concentração e o aprendizado. Os alunos podem se distrair com a falta de segurança ou conforto do ambiente escolar e terem o acesso a recursos educacionais limitado, o que geraria certo desconforto e desmotivação, fazendo com que os alunos se sintam desmotivados em estudar em um ambiente inadequado (Jesus, 2020).

Pianoviski (2017) relata que, embora a infraestrutura das escolas, em si, possa não ser um fator tão limitador, apesar de precário, as condições de acesso representam uma preocupação significativa. A limitação de acesso devido a problemas como estradas impraticáveis durante chuvas intensas, buracos e acúmulo de lama pode impactar negativamente o funcionamento regular das aulas. Essas dificuldades de acesso não apenas interrompem o processo de ensino e aprendizagem, mas também afetam a consistência e a continuidade do calendário escolar. Portanto, melhorias nas condições de acesso, como manutenção adequada das estradas e alternativas para períodos chuvosos, são essenciais para garantir a regularidade e a eficácia do ensino nas escolas em áreas afetadas por esses desafios logísticos.

Em última análise, a qualidade da educação em escolas multisseriadas é um reflexo direto do compromisso coletivo com o desenvolvimento educacional. A insuficiência de escolas

para atender à demanda revela uma lacuna crítica no acesso à educação no meio rural. A carência de infraestrutura adequada impacta diretamente a qualidade do ensino oferecido, a qualidade inadequada das instalações escolares representa um obstáculo significativo para o aprendizado e a precariedade na infraestrutura pode incluir condições físicas deficientes, falta de recursos básicos e limitações tecnológicas. A construção de uma educação do campo alinhada com a realidade e as necessidades específicas da comunidade rural requer esforços persistentes e colaborativos, com o comprometimento de todos os interessados, evitando desse modo o fechamento e o esquecimento dessas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao falarmos da história da educação brasileira, buscando propiciar um maior entendimento do processo histórico das escolas multisseriadas no Brasil, percebemos que sua existência, até os dias atuais, foi negada desde o período das escolas isoladas, passando para a institucionalização dos grupos escolares e do ensino seriado.

As escolas multisseriadas do campo enfrentam desafios únicos, como a gestão curricular, a diferenciação instrucional, a interação entre os estudantes e a adaptação às necessidades específicas das comunidades rurais. No entanto, com o devido investimento, apoio pedagógico, valorização dos professores e envolvimento da comunidade, é possível superar essas dificuldades e proporcionar uma educação de qualidade em ambientes rurais.

A busca por soluções é fundamental para garantir que os alunos do campo tenham acesso a oportunidades educacionais igualitárias e significativas, assim como a formação específica para professores. Os professores de salas de aula multisseriadas precisam de formação específica para aprender a lidar com os desafios desse contexto. Essa formação deve incluir tópicos como gestão curricular, diferenciação instrucional e construção de relacionamentos com alunos de diferentes idades. Este estudo evidenciou que as escolas rurais precisam de apoio pedagógico para ajudar os professores a enfrentarem os desafios de suas salas de aula. Esse apoio pode incluir recursos de aprendizagem, assessoria de especialistas e oportunidades de colaboração entre eles.

Nas escolas localizadas no campo, ainda prevalece um modelo de ensino que reflete os princípios teórico-metodológicos da educação urbana, em vez de uma abordagem mais adequada à realidade rural. Ou seja, apesar das demandas por uma Educação do Campo, ainda persiste um modelo de educação com raízes no ambiente urbano e industrial, discordando do modelo que descreve que a Educação do Campo necessita estar alinhada com a cultura e a realidade dos sujeitos que vivem no campo.

Outro ponto que deve ser levado em consideração é a atual desvalorização dos educadores. Os professores de salas de aula multisseriadas trabalham em condições difíceis e merecem ser valorizados. Isso pode ser feito por meio de salários justos, oportunidades de desenvolvimento profissional e reconhecimento por seu trabalho.

A comunidade local também pode desempenhar um papel importante no apoio às escolas rurais. Isso pode ser feito inclusive por meio de doação de recursos, assim como pela demanda por políticas que apoiem a educação rural.

Desta maneira, conclui-se que é grande importância continuar discutindo e abordando a problemática das escolas multisseriadas no campo, enfatizando a necessidade de melhorias em vários aspectos, incluindo formação continuada para os professores, valorização do docente, disponibilidade de recursos e materiais adequados, entre outros. Além disso, destaca-se a importância de garantir aos professores a autonomia em sua prática pedagógica, permitindo-lhes criar e aplicar seus conhecimentos de forma eficaz.

Ressalta-se também a necessidade de atenção por parte das autoridades públicas e da sociedade em relação à qualidade da educação nas escolas multisseriadas, bem como às condições de trabalho dos professores. Os resultados apresentados servem como base para futuras reflexões e discussões sobre como repensar o ensino multisseriado no campo através da Pedagogia Histórico Crítica como forma oferecer uma educação de qualidade para os alunos que frequentam essas escolas.

As escolas multisseriadas do campo são realidade em muitas regiões rurais e remotas do Brasil, sendo uma alternativa para garantir o acesso à educação básica a crianças e jovens que vivem nessas áreas. No entanto, enfrentam diversos desafios que comprometem a qualidade do ensino oferecido. Entre eles, o fato de que o professor precisa lidar com diferentes níveis de aprendizado e conteúdos curriculares simultaneamente e a falta de recursos pedagógicos e materiais didáticos adequados.

Outro desafio é a formação continuada dos professores, que muitas vezes estão isolados geograficamente e têm poucas oportunidades de atualização e troca de experiências com outros colegas. Isso impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido, uma vez que o professor é peça fundamental no processo de aprendizagem dos alunos. Diante desses desafios, é fundamental que sejam desenvolvidas políticas públicas que visem a valorização e o apoio às escolas multisseriadas do campo. Investimentos em formação continuada para os professores, disponibilização de recursos pedagógicos adequados e a criação de redes de colaboração entre as escolas são medidas que podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nessas instituições.

Também é importante ressaltar que as escolas multisseriadas do campo desempenham um papel fundamental na garantia do acesso à educação básica em regiões rurais e remotas. Elas possibilitam que crianças e jovens tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver, mesmo diante das dificuldades geográficas e demográficas dessas regiões. Portanto, é necessário reconhecer a importância das escolas multisseriadas do campo e buscar soluções para os desafios enfrentados por essas instituições. Somente assim será possível garantir um

ensino de qualidade e promover a inclusão educacional de todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica.

Diante da constatação da ausência de critérios claros na organização das turmas multisseriadas, para além da seriação, torna-se evidente a necessidade premente de uma abordagem mais cuidadosa e centrada nos sujeitos da educação. O anseio por um avanço na multisseriação é acompanhado pelo desejo de eliminar o fardo nominal que carrega, intrinsecamente vinculado à rigidez da seriação. Essa aspiração reflete um movimento em direção a uma educação mais flexível e adaptada às singularidades de cada aluno, indo além das convenções tradicionais.

Contudo, a sobrecarga percebida por esses profissionais na tentativa de atingir os objetivos estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revela uma desconexão significativa entre as diretrizes normativas e a prática pedagógica nas escolas multisseriadas. Os objetivos, muitas vezes formulados considerando o contexto de classes seriadas, tornam-se um desafio adicional para os educadores que buscam adaptar essas metas à dinâmica peculiar das turmas multisseriadas.

Nesse cenário, fica ainda mais evidente a lacuna persistente em termos de políticas públicas efetivas para a Educação do Campo. A falta de medidas concretas contribui para a perpetuação das dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos em ambientes multisseriados, comprometendo a qualidade do ensino oferecido.

Diante disso, conseguimos observar certa urgência de uma intervenção decisiva por parte das autoridades educacionais. É essencial que sejam estabelecidos critérios organizacionais claros e adaptados às particularidades das turmas multisseriadas. Além disso, a revisão e adaptação dos objetivos da BNCC para atender às necessidades desses contextos específicos são imperativas. Somente através do comprometimento efetivo com políticas públicas inclusivas e sensíveis às realidades do campo poderemos superar os desafios e promover uma educação de qualidade em todas as suas formas, independentemente da configuração das turmas.

Pensar a organização pedagógica do ensino e da escola para além da seriação envolve considerar abordagens mais flexíveis e personalizadas, alinhadas com as necessidades e características individuais dos alunos. Tem-se como possibilidade de organizar de ensino, um aprendizado de forma a realizar uma adaptação curricular, a fim de permitir que os educadores ajustem o currículo de acordo com o nível de habilidade e interesse de cada aluno, e a realização de metodologias novas e variadas incorporando diferentes metodologias de ensino, como

aprendizado baseado em projetos, ensino colaborativo e abordagens práticas para atender às diversas formas de aprendizado.

Também é importante repensar as turmas multisseriadas, agrupando os alunos com base em suas habilidades e necessidades específicas em vez de idade, promovendo interações entre diferentes faixas etárias e estimulando a colaboração; implementar avaliações formativas ao longo do ano letivo, focando no progresso individual dos alunos, em vez de depender exclusivamente de avaliações pontuais; utilizar plataformas que adaptem o conteúdo com base no desempenho e nas preferências e realidades individuais de cada aluno; desenvolver um currículo que incorpore a realidade e a cultura local, tornando o aprendizado mais relevante e significativo; fornecer formação continuada para os docentes visando seu desenvolvimento profissional, formando os educadores a implementar práticas pedagógicas inovadoras e adaptáveis; e promover a participação da comunidade e o envolvimento dos pais, a fim de propiciar a participação ativa dos pais na educação de seus filhos, estabelecendo parcerias escola-comunidade que enriqueçam o ambiente educacional.

Logo, essas possibilidades visam criar um ambiente educacional mais flexível e centrado no aluno, indo além da seriação tradicional para atender às diversas necessidades de aprendizado dos estudantes. A implementação bem-sucedida dessas abordagens exigirá o envolvimento de educadores, comunidades e formuladores governamentais de políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

AMORIM, F. L. de. **Práticas pedagógicas em salas multisseriadas**. Monografia (Graduação), Universidade Federal de Tocantins, Curso de Educação do Campo, Tocantinópolis/TO, 2019. Disponível em: <http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/1611>. Acesso em: 19 mai. 2023.

ARAÚJO, L. A; et al., O ensino remoto em turmas multisseriadas na unidade escolar João Lisboa - povoado Sumaúma - Lagoa Grande do Maranhão. **X Jornada Internacional Políticas Públicas**. 2021. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_914_914612d8ba1c82c7.pdf. Acesso em 10 jun. 2023.

BARRAL, B. S. **Educação do Campo: As Perspectivas das Multisséries em Lima Duarte – (MG)**. Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6965>. Acesso em: 10 out. 2023.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

BEZERRA NETO, L; BEZERRA, M. C. S. Educação do campo: referenciais teóricos em discussão. **Revista Exitus**, v.01, n.01 jul/dez, 2011. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/209>. Acesso em: 29 dez. 2021.

BEZERRA NETO, L; BEZERRA, M. C. S; CAIADO, K. R. M. Escola Ativa: Qual sua contribuição para a educação do trabalhador do campo? *In*. BEZERRA NETO, L; BEZERRA, M. C. S. **Educação para o Campo em discussão: Reflexões sobre o Programa Escola Ativa**. São José, Premier, 2011, p. 9-18.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-101827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio. Acesso em: 19 set. 2022.

_____. **Câmara dos Deputados. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, Brasília/DF, 2000. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 dez. 2022.

_____. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.

_____. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: Programa escola Ativa**. Ministério da Educação, Brasília/DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_ativa/projeto_base_ea.pdf. Acesso em: 03 dez. 2022.

_____. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. MEC/GOV, Brasília/DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 20 mai. 2023.

_____. MEC/INEP/Deed. **Censo Escolar de 2010**. INEP, Brasília/DF, 2010.

_____. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 18 nov. 2023.

_____. MEC/INEP/Deed. **Censo Escolar de 2012**. Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira, INEP, Brasília/DF, 2012.

_____. MEC/INEP/Deed. **Censo Escolar de 2012**. Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira, INEP, Brasília/DF, 2021.

_____. MEC/GOV. **Ministério da Educação: Escola da Terra**. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena para as Relações Étnico-Raciais, Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo I, Sala 402, Brasília/DF, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra>. Acesso em: 05 jun. 2023.

BASSO, J. D. **As escolas no campo e as escolas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar**. Dissertação (Mestrado), UFSCar, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640313>. Acesso em: 05 dez. 2022.

BARROS, O. F; HAGE, S. M; CORRÊA, S. R. M; MORAES, E. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. P. 25-33. In: ROCHA, M. I. A; HAGE, S. M. (Orgs). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2015.

BISPO, R. L. **Limites e possibilidades das práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas no campo: um estudo em Dom Macedo Costa-Bahia**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do curso de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa/BA, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7305357. Acesso em: 15 set. 2023.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p.60-81, jan/jun, 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 29 dez. 2021.

_____. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 dez. 2022.

CARVALHO, M. O; SILVA, F. S; SILVA, I. G; LOPES, T. M. R. Salas multisseriadas – um olhar sobre a realidade do município de Campos Sales – Ceará. **Editora Realize**, Anais VIII CONEDU, Campina Grande, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89455>. Acesso em: 15 mai. 2023.

CATINI, C. R. **A escola como forma social: um estudo do modo de educar capitalista**. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-11122013-153624/pt-br.php>. Acesso em: 09 abr. 2023.

COLARES, D; XAVIER, N. R. V; ALBUQUERQUE, P. P. de. Escola da terra: a formação docente como espaço reflexivo na interdependência entre extensão, ensino e pesquisa. **Editora PUCRS**, Anais de evento, 2018. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/213.pdf>. Acesso em 15 jun. 2023.

COSTA, L. M. da. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CLASSES MULTISSERIADAS: inserção da educação popular no currículo das escolas do campo**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa/PB, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/16904>. Acesso em: 10 mai. 2023.

COSTA, K. C. S; BEZERRA, M. C. S. Escolas multisseriadas e a pedagogia histórico-crítica: início de uma reflexão. **Educação: Teoria e Prática**, v.28, n.58, p.408-425, eISSN1981-8106, maio-agosto, Rio Claro, SP, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/12218/8639>. Acesso em: 29 dez. 2021.

DELBONI, J. H. B. **Imagem e memória: uma análise da escola multisseriada na comunidade do campo em Santa Maria de Jetibá-ES**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8653>. Acesso em: 10 ago. 2023.

FÉRRRI, C. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1994.

FIGHERA, M. L. **Escolas multisseriadas: (re) construção das práticas pedagógicas dos professores de Caçapava do Sul – RS**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pampa, 2015. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3471134. Acesso em: 08 jul. 2023.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2023.

GONÇALVES, G. B. B. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. 2009, Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana), Universidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

HAGE, S. M. **A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente as Conquistas na Legislação Educacional**. In: **anuais da 29ª reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos**. Caxambu: ANPED, 2006.

_____. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

_____. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out/dez. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 abr. 2023.

JANATA, N. E; ANHAIA, E. M, de. Escolas/Classes multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645783>. Acesso em: 25 nov. 2022.

JESUS, A. C. de; BEZERRA, M. C. S. Organização do trabalho pedagógico em escolas do campo: limites e possibilidades. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 238-260, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723817332016238>. Acesso em: 19 mai. 2023.

JESUS, L. R. de. **Classes multisseriadas nas escolas do campo de Ibititá: da proposta de intervenção formativa de professores às efetivas práticas pedagógicas**. Programa de Pós-graduação em Educação (MESTRADO), Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28093>. Acesso em: 29 jul. 2023.

JESUS, I. S. de. **O processo de ensino-aprendizagem em sala multisseriada: símbolo de luta e resistência para a educação do campo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9697494. Acesso em: 10 jul. 2023.

LOCKS, G. A; ALMEIDA, M. L. P; PACHECO, S. R. A escola multisseriada no cenário educacional brasileiro contemporâneo. **GEPEC: grupo de estudos e pesquisas em educação**

no campo, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a12-a-escola-multisseriada-no-cenario-educacional.pdf>. Acesso em 19 mai. 2022.

MAGALHÃES, G. M; PEREIRA, A. P. A periodização Histórico-cultural do desenvolvimento e suas contribuições para salas multisseriadas. In. SANTOS, M.C. dos; SANTOS NETO, J. L. **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: O ensino em salas Multisseriadas**. São Carlos, Pedro & João, p.33-44, 2021.

MAIA, M. C. Z. Direito Humano Fundamental à Educação no Campo. In: SANTOS, M. C. dos; SANTOS NETO, J. L. dos. **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: O ensino em salas multisseriadas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 321p. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/site/formacao-de-professores-para-escolas-rurais-no-estado-de-sao-paulo-o-ensino-em-salas-multisseriadas/>. Acesso em: 20 out. 2021.

MARIA, F. A. T. **A prática pedagógica com o uso de livros didáticos em escolas localizadas no campo**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PA, 2015. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2773304. Acesso em: 08 jul. 2023.

MARSIGLIA, A. C. G, MARTINS, L. M. Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. **Nuances: estudos sobre Educação**, v.25, n.1, p.176-192, jan./abr., Presidente Prudente, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v25i1.2725176>. Acesso em: 03 dez. 2022.

MARTINS, L. M. Elementos Fundamentais da Prática Pedagógica: currículo comum para o ensino fundamental Municipal. **Editora Cascavel**, Bauru, Prefeitura Municipal de Bauru, 2016. Disponível em: http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23062016_ligia_marcia_martins.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

MARTINS, A. A. S. **O diálogo entre a educação contextualizada e a aprendizagem nas práticas pedagógicas desenvolvidas em classes multisseriadas**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas), Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro/BA, 2018. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/23371>. Acesso em: 20 abr. 2023.

MARTINS, D. P; MORAIS, L. Educação do campo: salas multisseriadas e as dificuldades que elas apresentam para o(a) professor(a). **Revistas Uniandrade**, v.22, n.1, 2021. Disponível em: <https://revista.uniandrade.br/index.php/revistauniandrade>. Acesso em: 05 jan. 2022.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. 5 ed, São Paulo: HUCITEC, 1986.

MEDRADO, C. H. S. Práticas pedagógicas em classes multisseriadas. **Entrelaçando Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, n. 6, v.2, p.133-148, set-dez, 2012. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br>. Acesso em: 02 fev. 2022.

MOTA, C. M. A; SILVA, F. O; RIOS, J. A. V. P. Classes multisseriadas em escolas da roça: Locus das Práticas contextualizadas pela diferença. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 34, no. 2, pp. 107-124, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37472626007/html/>. Acesso em: 18 mai. 2023.

MONTEIRO, A. L; NUNES, C. S. C. **Formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo: perspectivas, contradições, recuos e continuidades.** In. ROCHA, M. I. A; HAGE, S. M. (Org's). Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

MST. **Educação do Campo: conquistas e resistência popular: A construção de escolas no campo, do Pronera e do Fórum Nacional de Educação do Campo são referências da luta dos trabalhadores e trabalhadoras.** Movimento dos trabalhadores rurais sem-terra, 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/05/13/educacao-do-campo-conquistas-e-resistencia-popular/>. Acesso em: 14 jul. 2023.

NASCIMENTO, D. F, do; MIGUEL, J. R. Salas multisseriadas: os desafios da educação básica. **Id on-line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, V.14, N. 50 p. 421-432, Mai/2020 - ISSN 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/2449>. Acesso em: 05 dez. 2022.

NUNES, K. C. S. **Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos: um estudo sobre as escolas do e no campo na região do Bico do Papagaio.** Tese (Doutorado em Educação), Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10356/Tese%20K1%c3%ad%20via%20de%20C%c3%a1ssia%20Silva%20Nunes.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 mai. 2023.

OLIVEIRA, F. J; SANTOS, W. L; SOUZA, A. T. de. Entre desafios e possibilidades: práticas docentes desenvolvidas em classes multisseriadas. **Revista Científica da FASETE**, 2017. Disponível em: https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2017/14/entre_desafios_e_possibilidades.pdf. Acesso em: 03 jun. 2023.

OLIVEIRA, E. R, de. **Educação no meio rural: as práticas das professoras alfabetizadoras nas classes multisseriadas no município de Indaiabira-MG.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/14327?show=full&locale-attribute=pt_BR. Acesso em: 05 abr. 2023.

OZELAME, G. R. **Aprendizagem docente: o desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/6927/RABAIOLLI%2C%20GREICE%20OZE LAME.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 fev. 2022.

PARENTE, C. M. D. Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: avaliação políticas públicas de Educação.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000100004>. Acesso em: 05 jan. 2022.

PEREIRA, E. S.; MACÊDO, M. M. Escolas multisseriadas do campo: tempos, espaços e vivências. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v.7, n.1, p.152- 169, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/download/47051/25499/195110>. Acesso em: 29 nov. 2022.

PIANOVISK, R. B. **Ensino e aprendizagem em escolas rurais multisseriadas e as contribuições da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Programa de Pós-Graduação (Doutorado em Educação), Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR, 2017. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/handle/tede/1734>. Acesso em: 30 ago. 2023.

PIMENTA, A. M. H. **Saberes da experiência em salas multisseriadas**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró/RN, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6431127. Acesso em: 25 ago. 2023.

PIMENTEL, F. A. S. **Qualidade de ensino-aprendizagem nas salas multisseriadas na educação do campo Capixaba**. 2014. 293 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História), Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1395234. Acesso em: 26 jul. 2023.

PROJETO BASE. **Escola Ativa**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&Itemid=30192. Acesso em: 05 dez. 2022.

RABAIOLLI, G. O. **Aprendizagem docente: desenvolvimento profissional de professores de classes rurais multisseriadas**. Dissertação (Mestrado em Educação); Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_7dd5268ff08498cd8137675d8fcbd7a2. Acesso em 17 jul. 2023.

ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Org's). **Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

ROSA, J. M. Considerações sobre o trabalho pedagógico no ensino de ciências em salas multisseriadas. In. SANTOS, M. C. dos; SANTOS NETO, J. L. **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: O ensino em salas Multisseriadas**. São Carlos, Pedro & João, p.45-66, 2021.

SANTOS, M. C. dos. Escolas multisseriadas rurais paulistas: organização do ensino e trabalho educativo. In. SANTOS, M. C. dos; SANTOS NETO, J. L. **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: O ensino em salas Multisseriadas**. São Carlos, Pedro & João, p.45-66, 2021.

SANTIN, A. A. C.; FUJINAGA, C. I. J.; OLIVEIRA, E. C. A atuação em classes multisseriadas em uma escola do campo e a parceria comunitária. **Perspectivas em Diálogo**,

Naviraí, v.8, n.18, p.85-98, jul/dez. 2021. Disponível em:
<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/12878>. Acesso em: 25 set. 2022.

SANTOS NETO, J. L; BEZERRA NETO, L. Aspectos históricos sobre a educação no campo. In. SANTOS, M.C. dos; SANTOS NETO, J. L. **Formação de professores para escolas rurais no estado de São Paulo: O ensino em salas Multisseriadas**. São Carlos, Pedro & João, p. 33-44, 2021.

SANTOS, J. R. dos. Educação do Campo, multisseriação e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v.4, 2019, Disponível em:
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/286/2861120004/html/index.html>. Acesso em: 19 set. 2022.

SANTOS, D. P. dos. **Didática, pesquisa e intervenção na perspectiva do paradigma multisseriado**. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-graduação em Formação de Professores da Educação Básica, Ilhéus/BA, 2017. Disponível em: <http://www.biblioteca.uesc.br/biblioteca/bdtd/201520083D.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SAVIANI, D. O Legado Educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. In: **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. SAVIANI, Dermeval [et al.]. 2006. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados. p. 9-57.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Modo de produção e a pedagogia histórico- crítica. Entrevista (Por: Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Elza Margarida de Mendonça Peixoto). **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009.

_____. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev, Campinas/SP, Autores Associados, 2011.

SILVA, I. C. da. **Um professor sua formação e subjetividade refletidas nas práticas pedagógicas**. In. ROCHA, M. I. A; HAGE, S. M. (Org's). Escola de Direito: reinventando a Escola Multisseriada. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

SILVA, C. G. da; SOUZA, M. S. L. de. **Salas multisseriadas: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes**. (Monografia), João Pessoa/PB, 2014. Disponível em:
<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2913/1/CGS06102014.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

SILVA, T. S. **Trabalho docente em escolas rurais multisseriadas**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém/PA, 2017. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/dissertacoes/11/Tatiana_de_Sousa_Silva.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

SOUZA, M. A. de; SANTOS, F. H. T dos. Educação do campo: Prática do professor em classe multisseriada. **Diálogo Educacional**, v.7, n.22, p.211-227, set./dez, Curitiba, 2007. Disponível em: <http://www.labeduc.fe.usp.br/wp-content/uploads/Fernando-Henrique-1dialogo-1584.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2022.

SOUZA, A. T. C. F. Educação do Campo e escola Multisseriada: o livro didático na formação do sujeito campestre. **Anais V CONEDU, Realize Editora**, Campina Grande, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47075>. Acesso em: 07 dez. 2022.

SOUZA, J. C. S. e. Educação e História da educação no Brasil. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil>. Acesso em: 10 abr. 2023.

SOUZA, P. G. de. **A organização do trabalho pedagógico no contexto das escolas/classes multisseriadas do campo do município de Irecê**. (Dissertação mestrado profissional em Educação), Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/29672>. Acesso em: 15 fev. 2023.

TEIXEIRA, R. C; LIMA, S. L. S. A multisserie frente aos desafios da educação do campo. **Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, n.6, n.2, p.149-158, ano III, 2012, set-dez. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/component/phocadownload/category/186?download=197>. Acesso em: 07 dez. 2022.

TEIXEIRA, R. C. **O trabalho docente nas escolas multisseriadas do campo no município de Mutuípe-BA**. Relatório Técnico (Mestrado profissional em Educação do campo), Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa/Bahia, 2018. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/ppgeducampo/turma-iii-2015?download=43:20180608142713-roseane-do-carmo-teixeira>. Acesso em: 02 maç. 2023.

UCHOA, I. C; MOURÃO, A. R. B; MOURA, E. S. O fechamento das escolas multisseriadas no Amazonas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, V. 12, n.1, p.174-184, jan./abr. 2023. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n1a2023-67540>. Acesso em: 17 mai. 2023.

VASCONCELOS, P. H. de. Educação do campo: marcos normativos. Quais indivíduos as políticas públicas pretendem formar? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.3, p.865-883, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652125/18615>. Acesso em: 05 dez. 2022.

