

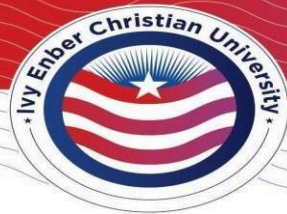
**IVY ENBER CHRISTIAN UNIVERSITY**  
**MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

ALCIRRAINE PINTO QUEIROZ

**ENSINO MULTISSERIADO NAS ESCOLAS DO CAMPO: alfabetização e  
letramento nas séries iniciais do ensino fundamental**

**NOVO ARIPUANÃ-AM**

**2023**



ALCIRAINÉ PINTO QUEIROZ

**ENSINO MULTISSERIADO NAS ESCOLAS DO CAMPO: alfabetização e  
letramento nas séries iniciais do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Internacional em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

**Linha de pesquisa:** Metodologias e Práticas na Educação Básica

**Orientadora:** Miriam Espíndula dos Santos Freire

**NOVO ARIPUANÃ-AM**

**2023**



## CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

### SEÇÃO DE CATALOGAÇÃO E CLASSIFICAÇÃO – ENBER

Q3e

Queiroz, Alciraíne Pinto.

Ensino multisseriado nas escolas do campo: alfabetização e letramento nas séries iniciais do ensino fundamental [recurso eletrônico] / Alciraíne Pinto Queiroz. – Dados eletrônicos. – Novo Aripuanã-AM: 2023.

113 f.

Orientação: Mirian Espíndula dos Santos Freire.

Dissertação (Mestrado) - ENBER/PPGCE.

1. Alfabetização. 2. Escolas do campo. 3. Séries iniciais.  
I. Freire, Mirian Espíndula dos Santos. II. Título.

ENBER/BC

CDU 373.5:37:018.51

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Beatriz E. Maia, CRB 15/980



ALCIRAINÉ PINTO QUEIROZ

**ENSINO MULTISSERIADO NAS ESCOLAS DO CAMPO: alfabetização e  
letramento nas séries iniciais do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Internacional em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Aprovada em: 11/10/2023

**BANCA EXAMINADORA**

---

Nome da orientadora

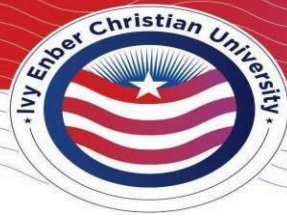
Profª Drª Miriam Espíndula dos Santos Freire/PPGED/ENBER

---

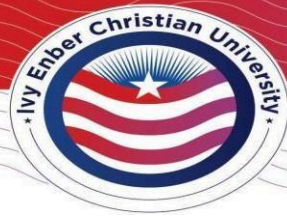
Profª Drª Sawana de Araújo Lopes de Souza/PPGED/ENBER

---

Profª Drª Rafaela Soares Celestino/CE/UFPE



Dedico este trabalho aos meus pais: Valdenor Queiroz Pinto e Maria Roseli Pinto Monteiro, minhas principais fontes de inspiração. Aos professores que lecionam nas escolas multisseriadas do campo e que fazem de sua prática



pedagógica uma ferramenta de luta pela educação enquanto direito.



## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelo dom da vida, por me conceder saúde, sabedoria e coragem no decorrer do curso e especialmente durante a elaboração desta dissertação. Os desafios foram grandes, mas com a ajuda e direção do Criador de todas as coisas pude concluir o curso de mestrado em Ciências da Educação.

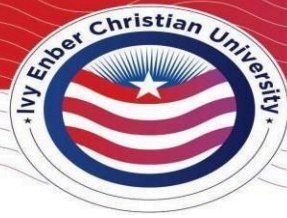
Aos meus pais que mesmo sem terem tido a oportunidade de estudar sempre acreditaram na educação, mostrando-me desde cedo que o conhecimento era o melhor caminho para se vencer na vida. Muito obrigado pela confiança e pelo apoio de sempre!

As minhas irmãs Delsekeller, Greice, Ruthe e Rosiana a convivência com vocês sempre me ensinaram muito, sendo importante no meu crescimento pessoal e profissional.

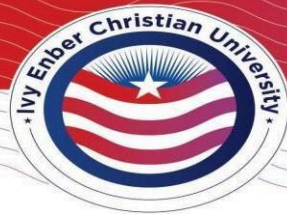
Ao meu irmão José Sérgio pela parceria, amizade e companheirismo que sempre me proporcionam grandes aprendizagens.

A instituição Ivy Enber Christian University pelo oferecimento do curso de mestrado em Ciências da Educação, estendo meus agradecimentos a todos os professores que durante esse período estiveram conosco compartilhando conhecimento, em especial as orientadoras Marcilane da Silva e Miriam Espíndula.

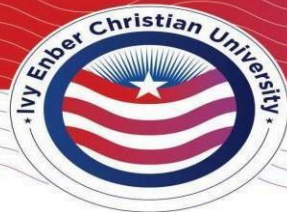
Enfim, a todos que não mencionei, mas que de alguma forma estiveram presentes e foram importantes nesta caminhada, o meu muito obrigado!



“Eu sou é eu mesmo. Divirjo de todo mundo... Eu quase que nada não sei. Mas desconfio de muita



coisa". (Guimarães Rosa)



## RESUMO

A presente dissertação aborda o ensino multisseriado nas escolas do campo com foco na alfabetização e letramento nas séries iniciais do ensino fundamental. A mesma busca responder a seguinte problemática: Quais os agentes causadores dos baixos índices de alfabetização e letramento em turmas multisseriadas nas comunidades do campo brasileiro? E tem como objetivo: Identificar os agentes causadores dos baixos índices de alfabetização e letramento em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas multisseriadas do campo. Caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, pois os dados foram encontrados através de revisões em estudos já realizados e publicados sobre a referida temática, possui caráter descritivo, já que os resultados encontrados foram analisados e descritos na confecção da referida dissertação, tem abordagem qualitativa, pois os dados não foram submetidos a métodos estatísticos. As revisões bibliográficas perpassam pela educação no campo e pela alfabetização e letramento no ensino multisseriado, onde é realizada uma abordagem geral sobre os referidos temas, com explicações sobre os conceitos segundo a visão de diferentes autores. Outros pontos presentes são o surgimento da educação no campo e seus desafios ao longo dos anos, e os processos de alfabetização e letramento utilizados nas escolas multisseriadas do campo brasileiro e seus desafios. A pesquisa evidenciou que o ensino multisseriado nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas do campo existe no Brasil desde o início de nossa história, sofreram mudanças ao longo dos anos que não refletiram em melhorias em sua qualidade. Os resultados demonstraram ainda que as escolas multisseriadas localizadas no campo se caracterizam pela reunião de alunos de séries e idades diferentes em uma única sala, sob a orientação de um único professor, normalmente apresentam estrutura precária e insuficiência de recursos necessários a prática docente. No que se refere as práticas utilizadas nas salas de aula pelos professores comprovou-se a utilização de técnicas variadas, com a presença recorrente ainda de metodologias tradicionais com foco na memorização. Compreende-se que a pesquisa representa uma análise relevante para o campo da educação, pois demonstra a realidade da alfabetização e letramento nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas do campo e propõe soluções, será importante também para a elaboração de estudos futuros.

**Palavras-chave:** Educação no campo. Ensino multisseriado. Alfabetização. Letramento.



## ABSTRACT

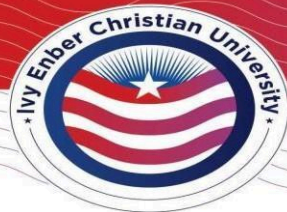
This dissertation addresses multigrade teaching in rural schools with a focus on literacy in the initial grades of elementary school. It seeks to answer the following problem: What are the causative agents of low literacy rates in multigrade classes in Brazilian rural communities? Its objective is to: Identify the agents causing low literacy and literacy rates in students in the early years of primary education in multigrade schools in the countryside. It is characterized as a bibliographical research, as the data were found through reviews of studies already carried out and published on the aforementioned topic, it has a descriptive character, since the results found were analyzed and described in the preparation of the aforementioned dissertation, it has a qualitative approach, as the data were not subjected to statistical methods. The bibliographical reviews cover education in the countryside and literacy in multigrade teaching, where a general approach to the aforementioned topics is carried out, with explanations about the concepts from the perspective of different authors. Other points present are the emergence of education in the countryside and its challenges over the years, and the literacy and literacy processes used in multigrade schools in the Brazilian countryside and their challenges. The research showed that multigrade teaching in the initial grades of elementary school in rural schools has existed since the beginning of our history and has undergone changes over the years that have not resulted in improvements in its quality. The results also demonstrated that multigrade schools located in the countryside, characterized by the gathering of students of different grades and ages in a single room, under the guidance of a single teacher, normally have a precarious structure and insufficient resources necessary for teaching practice. Regarding the practices used in classrooms by teachers, the use of varied techniques was demonstrated, with the recurrent presence of traditional methodologies focusing on memorization. It is understood that the research represents a relevant analysis for the field of education, as it demonstrates the reality of literacy in the initial grades of primary education in rural schools and proposes solutions, it will also be important for the development of similar studies.

**Keywords:** Rural education. Multigrade teaching. Literacy. Literacy.



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular.
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.
- CNE** - Conselho Nacional de Educação.
- CNEC** - Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo.
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos.
- ENERA** - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária.
- GPT** - Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo.
- IES** - Instituições de Ensino Superior.
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- MEC** - Ministério da Educação e Cultura.
- MST** - Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.
- PARFOR** - Plano Nacional de Formação de Professores.
- PEA** - Programa Escola Ativa
- PROCAMPO** - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.
- PRONACAMPO** - Programa Nacional de Educação do Campo.
- PRONERA** - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
- SECAD** - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- UAB** - Universidade Aberta do Brasil.
- UEA** - Universidade do Estado do Amazonas.
- UFBA** - Universidade Federal da Bahia.
- UFMG** - Universidade Federal de Minas Gerais.
- UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- UFS** - Universidade Federal de Sergipe.
- UnB** - Universidade de Brasília.
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
- UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância.
- USP** - Universidade de São Paulo.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>1. METODOLOGIA.....</b>	<b>8</b>
<b>2. EDUCAÇÃO NO CAMPO.....</b>	<b>12</b>
2.1 Contexto histórico do ensino multisseriado no campo brasileiro....	24
2.2 Características do ensino multisseriado no Brasil.....	30
2.3. Resultados e discussões.....	40
<b>3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....</b>	<b>56</b>
3.1 Práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas do campo brasileiro	62
3.2 Desafios do ensino multisseriado na região Amazônica.....	69
3.3. Formação docente dos profissionais que atuam no ensino multisseriado nas comunidades do campo brasileiro.....	72
3.4 Resultados e discussões.....	79
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>89</b>

## INTRODUÇÃO

No mundo atual, as inovações surgem a todo momento, e para se manter atualizado o ser humano precisa estar sempre aberto a novas aprendizagens, seja no trabalho, na vida social, ou em qualquer outra área. Porém, no que diz respeito as práticas educativas nas escolas multisseriadas nas comunidades rurais do território brasileiro, pouca coisa mudou no decorrer de seus longos anos de existência, pois os docentes e discentes que fazem parte das instituições que adotam este modelo de ensino ainda convivem com problemas arcaicos que há muito tempo já deveriam ter sido superados, isso nos mostra o quanto a população rural brasileira carece de políticas educacionais eficientes.

Muitas das características do ensino implantado pelos jesuítas em nosso território continuam existindo em muitas de nossas escolas, principalmente nas regiões mais distantes dos grandes centros urbanos, porém sua conservação não está relacionada a resultados positivos, pois as poucas pesquisas referentes a estas instituições demonstram exatamente o contrário.

Deste modo o ensino multisseriado nas comunidades rurais é um daqueles casos que necessita ser repensado e reestruturado com urgência, pois na conjuntura atual é praticamente impossível a multisseriação oferecer aos alunos do campo um aprendizado satisfatório.

Para aqueles que vivem nos grandes centros urbanos, que não convivem com a realidade do ensino multisseriado nas comunidades rurais, ou não pesquisam sobre o tema, talvez seja difícil acreditar que no mundo desenvolvido em que vivemos, ainda existam professores sem formação ensinando alunos de diferentes séries e idades em uma única sala, espaço muitas vezes pequeno e sem climatização, no qual profissionais trabalham sem apoio pedagógico e materiais necessários ao desenvolvimento da prática docente. Para ficar um pouco mais complexo, muitos destes discentes e docentes moram distantes das escolas e precisam chegar por conta própria ao local de estudo e trabalho, já que o transporte escolar em muitas localidades ainda é uma realidade distante. Por mais inacreditável que seja, essa ainda é a única opção de estudo que o Estado oferece a milhares de crianças brasileiras residentes nas mais diversas localidades rurais deste imenso território.

Diante de tamanha complexidade, os alunos perpassam pelas séries iniciais

do ensino fundamental sem adquirir os conhecimentos mínimos essenciais ao

desenvolvimento e prosseguimento dos estudos. Quando finalizam essa etapa, aqueles que tem a oportunidade de continuar a vida escolar, chegam ao sexto ano do ensino fundamental sem o domínio da leitura e escrita, tornando um grande e complexo desafio para os novos docentes que os recebem, já que precisam elaborar um planejamento totalmente diferente da série ao qual foram designados a lecionar, algo que nem sempre acontece, pois estes profissionais, ou não possuem preparo para alfabetizar, ou mesmo deixam de fazer por entender que não é responsabilidade sua.

Outro problema consequente da não alfabetização e letramento na idade recomendada é a desmotivação dos alunos, pois somados a todas as demais dificuldades existentes nas comunidades, referentes ao acesso à educação e permanência na escola, agora se veem diante de desafios aos quais se sentem incapazes de encarar. Diante disso, a desistência infelizmente apresenta-se como a alternativa mais viável para a grande maioria destes estudantes.

A consequência de todos esses problemas é a manutenção de uma população rural com altos índices de analfabetismo e conseqüentemente uma série de outros problemas que o mesmo acarreta, transformando as populações de muitas destas comunidades em estamentais. Desta forma, o país das desigualdades continua mantendo parcela de sua população no obscurantismo da ignorância sem esperança de dias melhores, já que a educação é sempre uma arma poderosa para transformar e construir pontes rumo ao desenvolvimento.

Diante da persistência dos problemas citados, torna necessário uma discussão ampla no sentido de construir uma educação diferenciada para as populações do campo, um ensino condizente com o mundo do homem do campo, que respeite seus direitos e principalmente seus valores. O povo residente nas localidades rurais precisa ser tratado como protagonista do processo de ensino nas escolas, inclusive participando dos debates e discussões em relação a educação a ser implantada em suas comunidades.

Os métodos de alfabetização e letramento usados pelos professores também necessitam ser pensados de acordo com a vivência dos alunos nas suas comunidades. O meio rural, em decorrência de suas riquezas e diversidades, oferecem inúmeras possibilidades que devem ser exploradas pelos docentes de

forma que os alunos desde o início se identifiquem com a prática educativa e aprendam a

valorizarem suas culturas.

Para compreender a omissão do Estado no oferecimento de um ensino de qualidade às populações do campo precisamos viajar um pouco na história destes povos e da educação em nosso país. Primeiro é importante ressaltar que nossa Constituição atual e as legislações que regem o ensino no Brasil incumbem ao poder público e a família a responsabilidade de garantir o acesso e a permanência dos brasileiros a escola, sendo que os administradores públicos que não garantirem o cumprimento de tal direito devem receber punições na forma da lei.

Como é do conhecimento de muitos brasileiros, vivemos em um país com grandes discrepâncias entre o que consta nas legislações e o que é realmente feito na prática, e com a educação não é diferente, os direitos garantidos nas leis, referentes ao ensino de qualidade aos povos do campo nunca refletiram, ou mesmo se aproximaram da realidade vivida nestas comunidades. E o mais preocupante é saber que a deficiência nos serviços oferecidos, não acontecem por acaso, mas é algo planejado, ou seja, o fato de a educação não chegar com qualidade é pensado e faz parte dos interesses das elites que sempre comandaram este país.

A população do campo brasileiro é composta em sua grande maioria por famílias de baixa renda que sempre estiveram a serviço de uma elite dominante, formada por um pequeno grupo de privilegiados que desde o período da colonização governa este país, o povo do campo sempre foi manipulado e explorado com o propósito de manter o sistema funcionando segundo os interesses de uma minoria. É de se imaginar que, por razões óbvias, estes governantes mantivessem o ensino de qualidade distante destas populações, pois a educação é sempre uma ameaça ao funcionamento de governos incompetentes.

Deste modo, sempre que o governo se sentiu pressionado e precisou agir no sentido de levar educação a estes povos consecutivamente procurou minimizar o problema ou mesmo retardar as mudanças, a história nos mostra que das raras vezes que políticas educacionais foram inseridas neste meio, não ocorreram de forma planejada, com o objetivo de implantar um ensino transformador, mas sim, tentar de alguma forma “maquiar” o problema de forma que transparecesse uma imagem positiva, diferente da realidade, para que seus interesses continuassem como prioridades. A prova disso é que as poucas conquistas educacionais

alcançadas pelas populações do campo foram frutos de muitas lutas,  
principalmente dos movimentos

sociais, que a partir do século XX adotaram a educação do campo<sup>1</sup> como uma de suas bandeiras de luta, e com isso, começaram a pressionar as autoridades por mudanças. Minha relação com o ensino multisseriado no campo inicia ainda quando criança na comunidade Zé João, localizada na zona rural do município de Novo Aripuanã-Am, onde nasci e morei de forma efetiva até meus 12 anos. Nesta localidade funcionava na casa da professora, responsável por ensinar os alunos, uma sala de aula improvisada, onde as crianças daquele lugar eram, ou pelo menos deveriam ser, alfabetizadas e letradas.

Nessa época, meus pais apesar de não possuírem estudo, pois o Estado não ofereceu oportunidades para que os mesmos pudessem ingressar à escola, mas com um conhecimento de mundo invejável, e conhecedores da realidade educacional local, não me matricularam na referida escola, ou seja, meu contato com a prática educativa naquela comunidade ocorreu de forma indireta, contudo já questionava o porquê de muita coisa, sendo uma delas o motivo de não poder frequentar as aulas, meu pai me dizia que aquela professora, “mal sabia fazer o nome”, com isso não faria sentido participar das aulas.

Os anos se passaram e em 2005 tive a oportunidade de ir para a cidade com o intuito de estudar em uma escola, que segundo meu pai, os professores tinham o que ensinar. Em decorrência da distorção idade série, já que à época tinha 13 anos de idade e era minha primeira experiência como aluno em uma instituição escolar, não fui aceito no ensino regular, sendo com isso orientado a iniciar as primeiras séries do ensino fundamental na Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade de ensino com certas semelhanças ao multisseriado, já que a primeira etapa correspondia as duas séries iniciais do ensino regular, havia um único professor que ministrava as disciplinas para alunos de diferentes idades e com níveis de desenvolvimento diferenciados.

Em 2009, ainda na EJA, concluí o ensino fundamental e no ano seguinte iniciei o ensino médio, agora no ensino regular, em uma outra escola, a mesma onde em 2011 finalizei a educação básica. Momento esse de realização, mas também de buscas por novos desafios, sendo o maior deles a aprovação no vestibular para o

---

<sup>1</sup> A educação do campo é uma proposta abrangente que visa à formação do homem do campo e também a valorização no que diz respeito ao espaço, tempo e modelo de currículo, que mobilize as atividades campestres abrangentes a toda a família, bem como as estratégias para o desenvolvimento sustentável.

ingresso no ensino superior na área da educação, já que, as experiências vivenciadas durante esses anos como aluno, davam-me a certeza de que queria ser professor.

No ano de 2013, Novo Aripuanã - Am, através da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), foi contemplado com o curso de Licenciatura em Educação Física, era a primeira oportunidade, após a conclusão do ensino médio, de fazer o vestibular e alcançar a tão almejada vaga para cursar o ensino superior na área da educação e de fato me tornar apto a atuar como docente. Desta forma, realizei o certame, sendo no final, um dos aprovados, as aulas iniciaram no segundo semestre de 2014, durante os quatro anos como discente universitário tive em diversas ocasiões, seja para realizar trabalhos de campo ou mesmo para cumprir o estágio obrigatório, contado direto com a prática pedagógica nas escolas.

Durante as intervenções nas escolas municipais, fui de certa forma surpreendido com um problema que não imaginava ser tão recorrente nas instituições de ensino do município, o grande quantitativo de alunos nas séries finais da primeira etapa do ensino fundamental, e até mesmo nos anos seguintes, sem os conhecimentos básicos referentes a alfabetização e ao letramento. Deste modo, tal recorrência começava a despertar em mim inquietações, questionamentos e o desejo de um aprofundamento sobre a referida questão, alguns professores regentes ao serem questionados relatavam que os discentes com dificuldades eram recentes nas escolas e quase sempre oriundos da zona rural.

Em 2018, ano de conclusão da graduação em Educação Física, fui aprovado em meu primeiro seletivo para atuar como professor em uma escola na zona rural de Novo Aripuanã-Am, era minha primeira experiência como docente. Já nos primeiros dias de trabalho deparei-me com o que seria meu maior desafio naquela instituição, trabalhar os conteúdos de Educação Física do Ensino Fundamental (6° a 9° ano) com a quase totalidade dos discentes sem o domínio da leitura e escrita, precisei me reinventar para planejar e executar um planejamento que de alguma forma minimizasse a deficiência dos alunos, aí já começava a entender que o problema do analfabetismo nas instituições de ensino municipais era muito maior do que imaginava.

No ano de 2020 fui aprovado em outro seletivo, agora para trabalhar com o

ensino médio, em outra comunidade. Nesta escola, apesar de ser a última etapa da educação básica, ainda assim encontrei alunos com dificuldades na leitura e aplicação

dos conhecimentos adquiridos, na vida cotidiana. Neste período não tive contato direto com as turmas do fundamental, mas em conversas com os colegas que lecionavam nas referidas turmas, percebi que os docentes recebiam os discentes naquela localidade com as mesmas dificuldades que me deparei quando atuei como docente dessa etapa em minha primeira experiência como professor.

As vivências dessas experiências foram fundamentais para o despertar do interesse em investigar os problemas que direta ou indiretamente prejudicam a aprendizagem satisfatória dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental, mais precisamente nas instituições multisseriadas, já que, nas comunidades rurais do município de Novo Aripuanã -Am há um predomínio desta forma de organização educacional. E com isso, tornar público um problema sério e preocupante, pois segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as escolas com séries iniciais do ensino fundamental devem desenvolver um trabalho com foco na alfabetização e letramento dos discentes, de forma que, após a conclusão desta etapa os alunos tenham condições de enfrentar os novos desafios inerentes aos estudos.

Compreende-se que o presente estudo representa uma análise relevante sobre o ensino multisseriado em escolas do campo, que poderão ser úteis sobretudo na elaboração de políticas públicas visando a correção dos problemas e a prática de um ensino de qualidade nestas instituições, pois para solucionar qualquer dificuldade é necessário antes de tudo conhecê-la. Outro fator a se considerar é a importância do referido trabalho para o meio científico e possíveis novas pesquisas, já que, tal temática ainda é pouco explorada no cenário nacional.

A presente pesquisa busca responder a seguinte problemática: Quais os agentes causadores dos baixos índices de alfabetização e letramento em turmas multisseriadas nas comunidades do campo brasileiro?

Diante do problema proposto emerge as seguintes hipóteses: A forma de organização do ensino é desfavorável à aprendizagem dos alunos das salas multisseriadas. O que nos leva a inferir que há uma negligência no trato dessas especificidades na formação inicial e continuada, bem como ausência de apoio pedagógico por parte das secretarias dos municípios a estas escolas.

O referido estudo tem como objetivo geral: Identificar os agentes causadores dos baixos índices de alfabetização e letramento em alunos dos anos iniciais do

ensino fundamental nas escolas multisseriadas do campo. Já os objetivos específicos

são: Identificar os avanços na educação do campo, no que tange as escolas multisseriadas no Brasil; Analisar as características do ensino multisseriado nas escolas do campo; Descrever as práticas utilizadas pelos docentes durante o período de alfabetização e letramento nas turmas multisseriadas do campo.

O presente estudo encontra-se dividido em capítulos, o primeiro capítulo abarca os caminhos metodológicos percorridos ao longo da pesquisa, o tipo, a abordagem e a análise do estudo, bem como os autores que deram embasamento à escolha dos métodos utilizados. O segundo intitulado, Educação no Campo aborda o conceito, as características, a história e os desafios inerentes ao ensino no campo presente de forma prática no meio rural desde o início da colonização portuguesa, no final temos a descrição dos resultados e discussões. Já o terceiro capítulo tem como título: Alfabetização e Letramento, no qual é destacado a trajetória conceitual e histórica, a diferença destes termos, bem como as principais características da multisseriação nas escolas do campo localizadas no território brasileiro e a descrição dos resultados encontrados e discussões.

## 1. METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, pois os dados foram coletados através de revisões bibliográficas, realizadas em literaturas já publicadas sobre o tema, durante as buscas aos materiais para consulta foram utilizadas as seguintes palavras-chave: educação no campo, ensino multisseriado e alfabetização, todas relacionadas ao objeto de estudo. Possui caráter descritivo, já que, os resultados encontrados foram descritos na elaboração do novo estudo sem a interferência ou manipulação do pesquisador. A abordagem empregada é qualitativa, uma vez que os dados encontrados não foram submetidos a métodos estatísticos visando quantificá-los nem postos à prova para comprovação.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013) a pesquisa bibliográfica pode ser denominada como a construção de um novo estudo a partir de obras já publicadas com temática relacionada à nova investigação. É necessário que o pesquisador realize uma análise cuidadosa a respeito da confiabilidade das fontes pesquisadas e na veracidade dos materiais encontrados. Deste modo,

a pesquisa bibliográfica é elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Em relação aos dados coletados na internet, devemos atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54).

De acordo com Gil (2008) existem algumas vantagens quando se trabalha com estudos bibliográficos. Esse tipo de pesquisa oferece ao pesquisador uma ampla e diversificada gama de fenômenos que normalmente não se encontra em outros tipos de pesquisas. Sendo que,

a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço (GIL, 2008, p. 50).

A pesquisa descritiva acontece nos estudos em que o pesquisador realiza a

descrição das características de determinado fato sem efetivar interferências na mesma. “O pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52). Para Gerhardt e Silveira (2009) na pesquisa qualitativa os pesquisadores constroem o novo estudo com o intuito de realizar a explicação de determinado fato oferecendo assim uma resposta para a indagação em questão.

Neste caso não existe a necessidade de quantificar os valores encontrados, já que,

os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não métricos (suscitados e de interação), e se valem de diferentes abordagens. Na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.32).

Levando em consideração os objetivos da pesquisa, os dados foram analisados por meio do método análise de conteúdo, pois tal método possibilita uma análise aprofundada dos conteúdos de estudo, permitindo a obtenção de resultados concretos e próximos da realidade. Sobre essa técnica de análise Morais (1999) conceitua da seguinte forma:

Constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAIS, 1999, p. 2).

Bardin (2011) dialoga com Morais (1999) ao afirmar que o método análise de conteúdo é um conjunto de técnicas úteis e eficazes na interpretação das comunicações visando a descrição do conteúdo das mensagens. Portanto, tal procedimento pode ser conceituado como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

O método análise de conteúdo permite ao pesquisador o processamento de materiais vindos de diferentes fontes como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Procedimento esse que facilita o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo (MORAIS, 1999, p. 2).

Para o conhecimento amplo e detalhado da problemática de estudo foi necessária uma ampla investigação, através de materiais bibliográficos relacionados ao tema da pesquisa, essa busca abrangeu livros, artigos, monografias, dissertações, teses e documentos oficiais. Em seguida foi realizada a leitura dos materiais encontrados e a seleção daqueles que seriam utilizados na elaboração dos capítulos pré-estabelecidos.

Os documentos selecionados foram analisados de acordo as orientações de Bardin (2011) na visão dessa autora a análise documental permite passar de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (representação do primeiro) com a finalidade de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência.

Seguindo as orientações de Bardin (2011), a primeira fase da análise dos resultados aconteceu com a escolha dos documentos a serem analisados e sua organização de acordo com os objetivos da pesquisa. Em seguida, os artigos, monografias, dissertações e teses começaram a ser analisados de acordo com as unidades de análise: avanços da educação no que tange ao ensino multisseriado nas escolas do campo, características do ensino multisseriado nas escolas do campo e práticas utilizadas durante o período de alfabetização e letramento nas turmas multisseriadas do campo.

Os resultados encontrados foram recortados do texto original e transcritos nos fichamentos em unidades comparáveis, após esse processo, os resultados achados foram então interpretados, através das comparações e inferências, e descritos nos resultados e discussões da dissertação.

A leitura dos trabalhos: Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará, elaborado por Hage (2005) e Alfabetização e Letramento, construído por Soares (2003) nos proporcionaram uma

base de conhecimentos mais ampla sobre os temas o suficiente para nos direcionar  
na busca

de outros estudos publicados com os referidos temas. As informações adquiridas nos direcionaram para algumas bibliotecas e bases de dados confiáveis e que disponibilizam materiais de qualidade ao público.

Deste modo as buscas pelos artigos, monografias, dissertações e teses utilizados na confecção da dissertação foram realizadas através da internet nas bases google acadêmico e Scielo, além de consultas em bibliotecas digitais de universidades como Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), também foram consultados e utilizados livros físicos referentes a temática em questão e documentos oficiais disponibilizados pelo governo federal no site do planalto.

Foram localizados um total de 135 trabalhos referentes ao tema de estudo, sendo 59 artigos, 31 monografias, 26 dissertações e 19 teses, desse total foram utilizados na confecção da presente dissertação 102 pesquisas, além de 6 documentos oficiais e 25 livros. Utilizou-se como critério de inclusão, tanto para os livros quanto para as demais obras encontradas a especificidade desses com o assunto a ser descrito na confecção do referido trabalho, ou seja, todos aqueles que tratavam de forma específica do tema em questão foram incluídos, conseqüentemente, os demais foram excluídos.

Em decorrência da ausência de bibliotecas físicas em muitos municípios do interior do Brasil, realidade a qual o município que resido se enquadra, a visita a esses estabelecimentos restringiu-se a biblioteca pessoal localizada em minha residência.

## 2. EDUCAÇÃO NO CAMPO

A educação no campo<sup>2</sup> brasileiro existe desde o período colonial, com objetivos e metodologias diferentes das atuais. Os portugueses durante a época colonial impuseram aos nativos um sistema de ensino que visava a inserção dos indígenas no seu projeto explorador, para facilitar a comunicação com os índios os europeus precisavam ensiná-los a língua portuguesa.

Os problemas existentes na educação rural, no Brasil, são uma herança antiga deixada pelos colonizadores e que se arrasta ao longo das gerações, sendo que até hoje não foi enfrentado com a seriedade que o tema merece. Para Holanda (2017),

o que percebemos é a intenção certa de instruir os habitantes da época do Brasil colônia, ou seja, os indígenas para a formação de mão-de-obra eficiente, porém se não houvesse a comunicação entre os portugueses e os índios essa instrução não aconteceria. Diante desses fatos evidenciados, podemos afirmar que o primeiro processo de educação escolarizada vivida no Brasil, especificamente na época em que o Brasil se tornava colônia de Portugal, foi no período no qual os índios foram catequizados e inseridos na língua dos portugueses. Desde então, esse primeiro modelo de educação constrói a sociedade brasileira, tal modelo caracteriza-se como uma educação rural, na qual o principal motivo e sua intenção é formar mão de obra eficiente para o trabalho no campo, começando com os índios, com os negros e vestígios dessa vigoram até hoje. Podemos caracterizar a educação rural como uma educação predominantemente voltada a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos (HOLANDA, 2017, p. 12).

O início da educação no campo brasileiro se deu com a chegada dos portugueses em 1500. Contudo, a responsabilidade de ensinar e alfabetizar os nativos foi designada inicialmente aos missionários jesuítas, conforme informa Moreira (2017):

No ano de 1500 quando os portugueses chegaram ao Brasil trouxeram um modelo de educação religiosa os missionários jesuítas implantaram o sistema educacional nas 12 colônias, das quais tinham como objetivo disseminar entre os povos indígenas e demais povos das colônias o serviço de evangelização através do ensino religioso (catequese) e a educação escolar. Enfim, esse modelo de educação predominou por muito tempo nas colônias indígenas, onde esses indivíduos eram alfabetizados pelos jesuítas, porém, com a chegada de Marques de Pombal esse modelo foi abolido e os jesuítas expulsos das colônias indígenas (MOREIRA, 2017, p.12).

---

<sup>2</sup> É uma modalidade da educação que ocorre em espaços denominados rurais. Diz respeito a todo espaço educativo que se dá em espaços da floresta, agropecuária, das minas e da agricultura e ultrapassa, chegando também aos espaços pesqueiros, a populações ribeirinhas, caiçaras e extrativistas.

Apesar da existência prática desde o Brasil colônia, a nomenclatura Educação no Campo só passou a ganhar ênfase no cenário nacional com a Proclamação da República em 1889. A partir de então, o termo ganhou destaque inclusive na classe política, sua presença tornou-se frequente nas legislações que surgiram posteriormente. Jesus (2017) faz um breve resumo sobre o período e o contexto em que tal conceito esteve presente nas leis brasileiras, ressaltando que,

as primeiras concepções de Educação no Campo no Brasil surgiram desde 1889 após a Proclamação da República, com a instituição da pasta da Agricultura, Comércio e Indústria, visando atender os estudantes dessas áreas. Esta pasta foi extinta em 1894, sendo novamente instalada em 1909 como instituição de ensino para os agrônomos. A partir da Constituição Federal de 1934 a Educação ganha abrangência com o movimento dos pioneiros da Escola Nova, representando as forças das diversas classes sociais, solicitando mudanças educacionais e a educação no Campo aparece na nova constituição no artigo 156, no qual o parágrafo único determina que a união reserve vinte por cento dos recursos destinados à educação para o ensino nas áreas rurais. Embora, seja uma medida importante para a educação rural, não é suficiente para as demandas da Educação do Campo. A Constituição Brasileira de 1947 transfere a responsabilidade da educação rural para as empresas privadas, determinando em seu artigo 166 que as empresas agrícolas individuais serão obrigadas a manter o ensino primário e gratuito para os empregados e filhos menores de catorze anos. Neste sentido, o estado se tornou isento da educação para os povos das comunidades rurais (JESUS, 2017, p. 20-21).

Ao longo das últimas décadas, diversas transformações ocorreram em todas as esferas da sociedade, no entanto, quando se fala em ensino para as populações rurais pouco se mudou, em pleno século XXI o país ainda carece de políticas educacionais voltadas exclusivamente para as comunidades do campo. Acerca do assunto, Silva (2014) afirma que,

percebe-se, por exemplo, que ainda hoje, por mais que se inicie a apresentação de algumas políticas públicas relacionadas à educação do campo, em pleno início do século XXI, elas são pensadas e construídas para o meio urbano, sem que se faça qualquer tipo de adaptação às especificidades deste meio. Ademais, ainda é tímida nos órgãos educacionais da administração central, tanto no âmbito da União, como dos Estados e municípios, a preocupação de se construir uma proposta educativa específica para as escolas do campo, embora, no âmbito do discurso, o papel da escola seja o de atender as necessidades educacionais dos alunos (SILVA, 2014, p. 43).

Para Guimarães (2011) a luta por uma educação diferenciada que

respondeste aos anseios do povo do campo no Brasil iniciou-se como forma de denúncia ao abandono histórico vivido por estas populações, importante ressaltar que o ensino

nunca foi o único problema presente nas mais diversas e longínquas comunidades rurais brasileiras. Apesar da negligência do Estado em relação ao oferecimento de uma instrução de qualidade à população do campo, isso não foi o suficiente para silenciá-la. Tendo em vista que,

a luta por uma Educação do Campo nasceu para denunciar o descaso e o silenciamento que historicamente envolveu a educação dessa população. Esse silenciamento das ações governamentais não aconteceu somente no aspecto educacional, mas também na saúde, na habitação, no saneamento básico, entre outros (GUIMARÃES, 2011, p.47).

Considerando as mudanças econômicas e culturais que a sociedade brasileira vem passando no presente século, e a importância que o campo representa para o desenvolvimento do país, torna-se necessário a implantação de políticas educacionais de qualidade a estas populações em suas próprias comunidades. Pois a falta de oportunidades na zona rural configura-se como uma das principais causas de migrações para a cidade. Sobre a necessidade de mudanças nas políticas educacionais para as populações do campo Siqueira (2016) afirma que,

cabe considerar, neste sentido, que a educação destinada aos povos do campo não pode mais ser vista como uma educação segregada e marginalizada com o pensamento de que qualquer coisa serve para o homem, para a mulher e para a criança que vive na zona rural SIQUEIRA, 2016, p. 66).

As primeiras discussões sobre um ensino diferenciado para as populações do campo tiveram início ainda no começo do século XX ocorreram em decorrência do elevado contingente de migrações de pessoas até então residentes no campo para a cidade naquele período. Entretanto, não se pensava exatamente em oferecer uma educação de qualidade, mas sim, manter estes povos em suas comunidades em consequência do impacto social e econômico que as migrações poderiam causar. Para Correia (2012),

[...] o despertar dos governantes para com esta educação esteve atrelado muito mais com uma preocupação econômica e social do que política, visto que essa população, ao chegar aos novos centros urbanos que se formavam, agravava os problemas sociais já existentes, em razão das dificuldades econômicas geradas pela chegada de mais pessoas e,

também, da precária estrutura de que esses locais dispunham para atender a esse contingente populacional (CORREIA, 2012, p. 21).

Gomes e Souza (2021) destacam a industrialização como fator preponderante para o início das discussões relacionadas a uma educação mais significativa capaz de responder aos anseios do homem do campo. Já que, além dos impactos sociais negativos causados nas cidades em decorrência dos grandes contingentes de pessoas vindas do campo, o desenvolvimento começou a exigir mão de obra qualificada, inclusive no meio rural, com isso, o Estado começou a movimentar-se na implementação de mudanças relacionadas a um ensino que respondesse as necessidades das classes dominantes. Neste sentido,

a industrialização brasileira foi um marco na história da educação do /no campo, porque ao mesmo tempo que contribuiu para os avanços da educação no meio rural, ela também contribuiu de forma negativa para a saída do homem do campo. Com a chegada do processo de industrialização a população do campo passou a se deslocar do campo para a cidade em busca de emprego e melhor qualidade de vida. As mudanças no campo e a modernização agrícola, também foram importantes para repensar a educação rural, uma vez que precisariam de mão de obra qualificada (GOMES; SOUZA, 2021, p.15).

Na década de 20 do século passado houve um afloramento dos debates, na esfera governamental, sobre a educação no campo brasileiro, sem necessariamente a participação da população rural, não levando em conta as particularidades locais. O que se buscava na realidade era a construção de uma nova visão de homem do campo, que superasse o espectro de população atrasada e ignorante, para isso, implantou-se um ensino semelhante ao oferecido nas cidades. Silva (2018) explica que,

quando o debate sobre a Educação Rural surge no Brasil a partir da década de 1920, e se afirma na década de 1930, como uma ação governamental, pouco irá mudar desta fisionomia precarizada da escola que foi se instituindo para a população do campo. A concepção de uma população rural, atrasada, ignorante, necessitando de uma ação sanitária para se adaptar a mentalidade urbana, industrial centrada no centro sul do Brasil, foi a referência da Educação Rural, que ao longo do tempo, contribuiu para o processo de inferiorização do campo e de seus sujeitos (SILVA, 2018, p. 34).

De acordo com Bezerra Neto (2003), na década de 1930 do século XX surge no país um grupo de intelectuais dispostos a discutir os problemas educacionais presente no campo, disseminavam a ideia de que mudanças eram necessárias. Os

discursos tinham como base a necessidade de implantação de um currículo que dialogasse com as especificidades das populações rurais, de forma que os

conhecimentos transmitidos a estas populações pudessem ser usados no cotidiano destes povos em suas comunidades. Desta forma,

[...] os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano (BEZERRA NETO, 2003, p. 15).

Ainda na década de 30 do século XX o Estado Brasileiro realizou algumas mudanças significativas na educação no meio rural, com a implantação de algumas escolas, período este que teve pouca duração. Siqueira (2016) explica que,

neste período, sob pressão da elite, o governo brasileiro institucionalizou, com financiamento da União, as escolinhas rurais. Porém, com a implantação, em 1937, do Estado Novo, a educação para a zona rural do país volta para as mãos dos grandes fazendeiros (SIQUEIRA, 2016, p. 67).

Quando descreve sobre as características da educação no início do século XX, Silva (2018) destaca a precariedade do ensino, algo divergente dos próprios discursos das autoridades e das leis vigentes na época. Os problemas eram ainda mais emblemáticos nas comunidades rurais, onde faltava praticamente tudo, inclusive escolas na grande maioria das localidades. O referido autor afirma que,

no campo, a maioria das escolas funcionava nas casas das professoras ou espaços alugados, precários que não ofereciam condições para escolarização, inclusive para aplicação correta do ensino mútuo, que exigia além da monitoria dos alunos mais experientes, espaços físicos adequados e materiais instrucionais. O quadro de precarização, fragilidade e descontinuidade da oferta da instrução primária nas províncias, com exceção das capitais, se expressavam nas condições físicas e/ou materiais da escola, número reduzido de escolas pelo interior do país, falta de mobiliário adequado, carência de um quadro de professores/as preparado, inexistência de uma normatização (SILVA, 2018, p. 34).

Uma explicação para esse quadro de abandono e precarização em relação a educação nas comunidades do campo está diretamente relacionada aos processos históricos e culturais que tiveram início ainda no período colonial com os jesuítas.

A população do campo sempre foi utilizada como mão de obra pela elite, que continuamente esteve à frente da política no Brasil, desta forma, sempre houve a

preocupação na manutenção do sistema, inclusive com a propagação da ideia de  
que

gente do campo não precisa de estudos. Leite (1999) justifica tal afirmativa quando informa que,

a educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (LEITE, 1999, p. 14).

Freire (1979) descreve a educação no campo como uma realidade opressora, pois a mesma foi pensada ao longo dos anos visando a manutenção da classe dominante no poder através da exploração da classe dominada, na qual grande parcela da população rural se encontra. Portanto,

esta “cultura do silêncio”, gerada nas condições objetivas de uma realidade opressora, não somente condiciona a forma de estar sendo dos camponeses enquanto se acha vigente a infraestrutura que a cria, mas continua condicionando-os, por largo tempo, ainda quando sua infraestrutura tenha sido modificada (FREIRE, 1979, p.33).

A ideia de exclusão do homem do campo nos processos de discussões e planejamentos das políticas educacionais elaboradas para as comunidades rurais configura-se como algo histórico e que precisa mudar. É preciso superar essa visão de incapacidade dos indivíduos residentes nas comunidades rurais, pois apesar das poucas oportunidades educacionais que lhes foram oferecidas, eles podem e devem participar da elaboração e execução das políticas educacionais que serão executadas em suas comunidades.

Sobre a visão do Estado em relação a participação da população do campo na construção da educação rural, Hage (2005) destaca que os “sujeitos do campo” são tratados,

(...) como incapazes de tomar suas próprias decisões. São sujeitos que apresentam limitações, em função das poucas oportunidades que tiveram em sua vida e do pouco conhecimento que tem. A educação é dada aos indivíduos para suprir suas carências mais elementares – Educação supletiva. Transmite-se a cada indivíduo somente os conhecimentos básicos, pois se acredita não ser necessário aos sujeitos do campo, que lidam com a roça, aprender conhecimentos complexos, que desenvolvam sua capacidade intelectual. A educação é tida como um favor e não como um direito (HAGE, 2005, p. 2).

Diante dos fatos, é necessário construir uma nova visão, em relação aos

indivíduos do campo, pois é possível sim, incluí-los nas discussões educacionais, e a partir daí estabelecer um projeto educacional adequado e condizente com a realidade do homem do campo. Mesmo com todos os problemas já descritos em relação a educação no meio rural, ainda assim, é possível encontrar aspectos positivos nestas escolas. Sendo um deles, o comprometimento de muitos profissionais que atuam nestas instituições, e que, mesmo sem apoio e estrutura adequada se dedicam e dão o melhor de si em prol de um ensino que gere aprendizagem. Para Silva (2018) a educação no campo,

nunca foi tratada da mesma forma que a educação urbana, mas que apesar disso o que se deve ter é uma nova visão sobre as escolas do campo, pois a maioria dos professores, apesar das dificuldades enfrentadas, dão o melhor de si para que os sujeitos do campo consigam obter o aprendizado necessário para sua formação (SILVA, 2018, p. 39).

Um dos pontos que precisa ser destacado, quando se fala dos problemas nas instituições do campo, é a falta de um planejamento específico, condizente com as características do homem do campo. Os planejamentos atuais configuram-se como um total desrespeito à cultura destes homens e mulheres, que desde o início da história do Brasil, sempre contribuíram com o desenvolvimento do país. É necessário um novo olhar para o ensino no meio rural, as políticas educacionais precisam ser pensadas e elaboradas tendo o povo do campo como protagonista do processo, posto que,

a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido, a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna. Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para a cidade, para a produção industrial urbana, e apenas se lembram do campo quando se lembram de situações “anormais”, das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”. Não reconhecem a especificidade do campo. (ARROYO; CALDART; MOLINA 2004, p. 79-80).

Freire (2001) reforça a ideia de que qualquer planejamento na área da

educação deve ser elaborado de acordo com as peculiaridades da população residente no local onde tal plano será executado. Deste modo,

todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança (FREIRE, 2001, p. 10).

Nesse sentido, Guimarães (2011, p. 77) é enfática ao defender uma educação diferenciada à população do campo, pois não faz sentido trabalhar com estes povos conteúdos dissociados de sua cultura. Entretanto, para que tais mudanças aconteçam é necessária a implantação de políticas inovadoras, focadas na construção de um novo currículo, na melhoria da estrutura das escolas e na formação inicial e continuada dos professores.

Assim sendo, Guimarães (2011) ressalta que a educação no campo deve estar associada aos “interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às diferenças históricas e culturais”. A referida autora destaca a importância de os educadores terem “preparo específico sobre a realidade do campo, assim como os currículos e o material de formação devem incorporar essa realidade e especificidade” (GUIMARÃES, 2011, p. 77).

As políticas educacionais para as populações rurais devem valorizar o homem do campo, reconhecendo-os como sujeitos histórico e sociais. Apesar da visão arcaica, que ainda predomina na sociedade brasileira quando se fala em população rural, estes povos possuem uma cultura rica e diversa que precisa ser valorizada e preservada, e nada melhor que a educação para concretizar tal necessidade, mas para isso, deve ser pensada e planejada com esse viés. Neste sentido, Caldart (2011) apresenta a seguinte reflexão:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2011, p. 110).

Seguindo essa linha de pensamento, Oliveira (2020) destaca que a educação de qualidade se configura como um direito que não pode ser negado aos sujeitos do campo, o ensino necessita dialogar com as especificidades e necessidades destes cidadãos e deve ser oferecido em suas próprias comunidades. O longo

período de descaso a que estas populações foram submetidas precisam ser corrigidas, e neste processo, o protagonismo destes povos não pode ser deixado de lado, tendo em vista

que,

o sujeito do campo além de ter o direito de ser atendido no local onde mora, deverá ser contemplado com uma educação que considere as suas especificidades e suas reais necessidades. Estes devem ser pensados como sujeitos de direitos, direitos estes que lhes foram negados ao longo da história, quando a educação rural era concebida como atrasada e que não traziam desenvolvimento para o país. Nesse sentido a educação do campo passa a ter um caráter de inclusão dos diversos atores que nele vive, como protagonistas de suas propostas educacionais, propostas estas que atendam aos seus anseios (OLIVEIRA, 2020, p. 80).

No contexto da ditadura militar, no final do século XX, essa visão de educação para o homem do campo, condizente com sua realidade passou a ser amplamente discutida. Nesse período, os brasileiros passaram a demonstrar um espírito de insatisfação com os rumos que o país tomava. Alguns movimentos surgiram com o intuito de lutarem contra o autoritarismo imposto pelo Estado, outros temas também passaram a fazer parte das pautas defendidas por estes grupos, sendo um deles a educação rural.

As discussões sobre uma educação crítica que respondessem aos anseios da população daquela época ganharam destaque em todo o território brasileiro. Sobre o referido período Siqueira (2016) destaca que,

a partir dos anos de 1970, outras possibilidades para a escola rural começaram a ser pensadas de acordo com uma perspectiva crítica. Iniciativas diferentes, situadas no campo da educação popular, da política, da educação de jovens e adultos passaram a exigir maior participação do Estado no cenário rural brasileiro. Evidenciam-se, nesta época, grandes movimentações no campo, originadas, principalmente, pela repressão e a violência ocasionadas pela ditadura militar. Os camponeses descontentes se unem em luta pela ocupação de terras e nasce, assim, o mais organizado movimento de trabalhadores sem terras no país: o Movimento Sem Terra (MST). Dentre a defesa pelo pedaço de terra e pela Reforma Agrária do país, este movimento trouxe, também, como bandeira de luta, a educação, que possibilita o desenvolvimento mais pleno do ser humano enquanto sujeito de direitos (SIQUEIRA, 2016, p. 68).

A importância dos movimentos sociais na defesa pelo direito a uma educação de qualidade para o povo do campo é algo a se destacar, pois deram voz a uma população esquecida, e muitas vezes, sem conhecimento de seus direitos. Essas organizações lutaram, não apenas, por uma educação democrática que alcançasse a todos, mas por um ensino diferenciado que dialogasse com as

diferentes culturas existentes no interior das populações do campo. Caldart (2009) argumenta informando que,

os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os movimentos sociais camponeses<sup>3</sup> em estado de luta, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST. O vínculo de origem da Educação do campo é com os trabalhadores - pobres do campo, trabalhadores sem-terra, sem trabalho, mas primeiro com aqueles já dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra - o estado da coisa', para aos poucos buscar ampliar o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo (CALDART, 2009, p. 41).

Nesse sentido, Gomes e Souza (2021, p. 14) reafirmam o protagonismo dos movimentos sociais, em especial, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na luta por uma educação de qualidade para a população rural, pois durante séculos a mesma foi mantida no esquecimento, estando ausente das pautas políticas dos governantes que estiveram à frente do país.

Apesar das lutas e discussões iniciadas a partir do surgimento destes grupos, a educação no campo ainda carece de investimento capazes de garantir os direitos relacionados ao ensino contidos nas legislações brasileiras ao povo do campo, uma vez que,

historicamente a educação no Brasil enfrentou e ainda enfrenta problemáticas que são resultado de seu processo de formação histórica. A educação do/no campo tem sido uma das mais ausentes das discussões e das políticas na sociedade contemporânea, tendo sua base histórica construída pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outros movimentos sociais. Por meio destes movimentos, mudanças e contribuições significativas ocorreram no projeto de educação do campo, com foco no respeito à diversidade do homem do campo (GOMES; SOUZA, 2021, p. 14).

Um evento marcante para a história do povo do campo, referentes a educação, e que culminou com discussões ainda mais fundamentadas sobre a implantação de um ensino diferenciado nas comunidades rurais aconteceu em 1997. Esse episódio ocorreu em Brasília, contou com a participação de diversas instituições e ficou conhecido como o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA). Sobre o encontro Garske (2012) informa que,

na realidade, a luta pela implantação de uma política educacional que atenda às necessidades da população que vive no campo teve início em julho de 1997, em Brasília, no final do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária - I ENERA, promovido pelos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, em parceria com instituições

---

<sup>3</sup> Indivíduos que se dedicam às atividades rurais, notadamente à produção em base familiar, muitas vezes em economia de subsistência, com autonomia total ou parcial na gestão da propriedade, sendo geralmente proprietários dos instrumentos de trabalho e detentores (em parte ou na totalidade) dos frutos do seu trabalho.

como a Universidade Federal de Brasília -UnB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura - UNESCO e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (GARSKE, 2012, p. 21).

Foi a partir desse evento (I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária) que o termo educação do campo ganha notoriedade no cenário educacional brasileiro e torna-se a nomenclatura oficial quando se refere ao ensino voltado para a população do campo. Autores como Kolling; Nery e Molina (1999) salientam sobre o uso da terminação campo em substituição a meio rural e sua finalidade, registrando que,

utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual, meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho do homem do campo e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

Desta forma, os movimentos sociais destacam-se como protagonistas nas discussões e debates sobre a necessidade de mudanças na educação do campo, pois as lutas por um ensino condizente com a realidade do homem do campo surgiram no interior destas organizações. Mesmo não sendo suficientes para solucionar os problemas até então existentes, essas vozes plantaram uma semente que de forma lenta começou a nascer, pois a partir das reivindicações algumas mudanças foram feitas. Silva (2018) destaca que,

em relação ao surgimento da Educação do Campo, pode-se destacar que, ela surge através das reivindicações dos movimentos sociais, já que pode-se considerar que antes, a educação do campo não era tratada de forma que atendia os sujeitos do campo, muitas vezes os sujeitos do campo tinham que se deslocarem do campo para a cidade para estudarem, o que muitas vezes acabava acontecendo o êxodo rural, pois além das dificuldades de deslocamento, tem também, o desinteresse por estudar conteúdos que não condizem com sua realidade, além das paisagens que sempre aparecem nos livros didáticos, que na maioria dos casos são paisagens urbanocêntricas (SILVA, 2018, p. 40).

Neste sentido, Caldart (2009) colabora na defesa dessa nova visão de

educação do campo, ao mesmo tempo em que critica o modelo de ensino predominante no campo ao longo da história. A referida autora é enfática na defesa

da universalização do ensino, com escolas em todos os tempos, englobando todos os recantos do país de forma que a população do campo seja respeitada e não marginalizada, uma vez que,

[...] a escola deve estar em todos os lugares, em todos os tempos da vida, para todas as pessoas. O campo é um lugar, seus trabalhadores também têm direito de ter a escola em seu próprio lugar e a ser respeitados quando nela entram e não expulsos dela pelo que são... Como lugar de educação, a escola não pode trabalhar em tese: como instituição cuja forma e conteúdo valem em si mesmos, em qualquer tempo e lugar, com qualquer pessoa, desenvolvendo uma educação a histórica, despolitizada (ou falsamente despolitizada), asséptica (CALDART, 2009, p. 46).

Segundo o Decreto nº 7. 352/2010 que rege a educação no campo o ensino no meio rural deve compreender todas as etapas da educação básica, semelhante ao que acontece na zona urbana, com formação inicial e continuada para os docentes e todas as condições necessárias a um ensino de qualidade de forma que a educação como direito de todos os brasileiros se concretize. A legislação destaca como população do campo um conjunto de povos com características diversas e complexas, isso aumenta a complexidade para se pensar um ensino que responda a todos os anseios e necessidades destas populações, conforme afirma o referido documento:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo (BRASIL, 2010).

Ainda de acordo com o Art. 2º do Decreto nº 7. 352/2010 a educação desenvolvida no meio rural brasileiro deve acontecer pautada nos seguintes princípios:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais,

ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;  
II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social,

economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Deste modo, uma educação de qualidade que dialogue com as populações residentes no meio rural é garantida pelo decreto nº 7.352/2010 que rege a educação no campo brasileiro. Entretanto, na prática a realidade atual é totalmente diferente do que consta nas legislações atuais, sendo que, as instituições educacionais localizadas no campo normalmente encontram-se em estado de precariedade e seus currículos são quase sempre desconectados das realidades locais, isso demonstra a ausência do poder público nas comunidades do campo brasileiro.

Sobre o desafio de construir um novo modelo de ensino nas comunidades do campo brasileiro, que se conecte com os interesses locais, Soares (2002) ressalta a grande diversidade e complexidade dessas populações. Para essa autora,

a educação do campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorporam os espaços da floresta, pecuária, minas e da agricultura, mas ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíças, ribeirinhas e extrativistas. O campo, nesse sentido mais do que um período não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana” (SOARES, 2002, p.14).

Diante de tal realidade, é necessário se pensar em uma educação que na prática dialogue com as múltiplas culturas existentes no meio rural. Já que, o que se observa no cenário brasileiro é a criação ou alteração das legislações com melhorias para o povo do campo, mas que na prática normalmente não se concretizam.

## **2.1 Contexto histórico do ensino multisseriado no campo brasileiro**

A ideia de educação como direito público subjetivo só passou de fato a vigorar,

no Brasil, a partir da Constituição de 1988. A Carta Constitucional incumbiu ao Estado e a família a responsabilidade de oferecer o ensino e garantir a entrada e a permanência dos alunos nas instituições escolares. A educação é concebida como “direito de todos e dever do Estado e da família [...], visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL 1988). Fica evidente que independente de localidade, se houver alunos, o ensino precisa chegar, e com qualidade.

A história do ensino multisseriado no Brasil nos remete ao período da colonização portuguesa, onde formas de organização do ensino semelhantes a essas eram realizadas. Se nos dias atuais as escolas multisseriadas têm normalmente como público-alvo alunos das classes mais pobres da população, lá no início, o ensino era restrito a uma elite que começava a despontar no cenário brasileiro, com isso, a grande maioria da população era totalmente excluída das escolas.

Os encarregados de educar a população no período colonial eram os Jesuítas, os quais desenvolveram uma concepção educacional elitista e universalista conhecida como Ratio Studiorum, que objetivou construir uma sociedade moldada na visão europeia de educação. De acordo com Saviani (2008), essa concepção pedagógica caracterizava-se:

Por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo o homem sido feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural (SAVIANI, 2008, p. 58).

Apesar de o ensino multisseriado ser antigo no país, a nomenclatura em si é recente, anteriormente este modelo de ensino recebia o nome de escolas isoladas, como normalmente acontece no Brasil, mudaram o nome sem realizarem a reestruturação necessária que atendesse as demandas atuais dos povos do campo, ou seja, os problemas continuaram. Nesse sentido, Cardoso (2013, p. 33) ressalta que a denominação “escolas multisseriadas” surge no campo educacional nos anos de 1970, até então “as escolas que mantinham, na mesma sala, várias séries sob a

regência de um só professor eram denominadas escolas isoladas”.

Seguindo esse pensamento de antiguidade do modelo ensino multisseriado,

Oliveira (2014) confirma o Período Imperial como sendo o marco inicial do ensino multisseriado no Brasil. Iniciou com muitas das características atuais, a organização já se caracterizava pelo agrupamento de alunos de diferentes idades e séries em uma mesma sala, o trabalho educativo era realizado através de aulas itinerantes, onde os professores precisavam percorrer longas distancias nas localidades habitadas para ensinar. Desta forma,

a escola multisseriada surge em meados do Período Imperial com a implantação das aulas regias para que a educação, através de aulas itinerantes, tivesse uma formação ou constituição heterogênea, na qual houvesse diversas pessoas estudando series diferentes na mesma sala de aula (OLIVEIRA, 2014, p. 25).

O ensino multisseriado ganhou maior visibilidade no país após a expulsão dos jesuítas, pela coroa portuguesa, ainda no período colonial, posteriormente a saída destes religiosos do território brasileiro desenvolveu-se um novo sistema de ensino. As aulas eram ministradas por pessoas leigas que se deslocavam pelas comunidades com o intuito de ensinar os filhos da elite latifundiária que se formava no país naquele período, os trabalhadores eram colocados em segundo plano, até eram ensinados, mas o objetivo principal era a classe de maior poder aquisitivo conforme explica Janata e Anhaia (2015),

presentes no contexto do campo, as escolas/classes multisseriadas são frutos de um período histórico que nos remete ao Brasil colônia, com as professoras leigas e ambulantes que davam aulas aos filhos dos donos das terras, e por consequência os filhos dos seus trabalhadores, após a expulsão dos jesuítas do país em 1759 (JANATA, ANHAIA, 2015, p.2).

Em sua pesquisa sobre escolas multisseriadas do campo, Gomes (2020, p. 83) confirma a forte ligação existente entre ensino multisseriado e a população do campo. Nos séculos XIX e XX estas instituições eram inclusive financiadas pelos grandes latifundiários donos de propriedades rurais. Isso só começou a mudar na segunda metade do século XX, com o grande contingente de migrações de brasileiros que deixaram a zona rural e migraram para a cidade, a partir de então, começou a se pensar em uma nova forma de organizar o ensino nestas localidades.

Uma vez que, “Em razão do fluxo migratório do campo para a cidade, essas escolas deixaram de ter público suficiente para formar sistemas seriados

classificado por idade". O cenário de abandono motiva a criação do Programa Escola Ativa (PEA),

em 1997, “um modelo internacional de integração e reorganização das escolas rurais” (GOMES, 2020, p. 83).

Ao descrever sobre o modelo de ensino multisseriado, Gomes (2020) confirma que as escolas multisseriadas do campo surgiram com o objetivo de responder aos anseios da elite dominante. Dessa forma, as características iniciais da multisseriação estavam totalmente dissociadas das necessidades educacionais da grande massa brasileira. Tal afirmativa demonstra a incapacidade do poder público de responder as aspirações atuais da população do campo, tendo em vista que,

o sistema escolar multisseriado nasceu e se estruturou segundo os interesses das classes dominantes, sendo montado para servir às classes privilegiadas, e seus filhos, a saber, aos futuros dirigentes, executivos, profissionais. Este sistema ao invés de trabalhar objetivando a formação do ser humano como ser crítico e atuante, esquiva-se da situação, deixando-os sem rumo e realmente fracassados. Por mais que cumpra, por vezes, com suas funções básicas para a alfabetização e o letramento, este não se torna eficaz como fator de formação para a inclusão do sujeito no mundo atual, que é globalizado e dinâmico (GOMES, 2020, p. 89).

Autores como Cardoso e Jacomeli (2010) criticam de forma contundente as escolas multisseriadas, afirmando que: “são, historicamente, consideradas como de segunda categoria; por isso, os educadores e os gestores optaram por esquecê-las, esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento da sociedade” (CARDOSO; JACOMELI 2010, p.175).

Considerando a ideia anterior, parece que o esquecimento não foi o suficiente para o desaparecimento do multisseriado, pois atualmente esta forma de organização de ensino escolar continua presente em estabelecimentos escolares nas diferentes regiões do país, principalmente nas comunidades rurais mais distantes dos grandes centros urbanos e com pouco contingente de alunos.

Nesse sentido, Santana (2018, p. 60) ressalta que as escolas multisseriadas são “destinadas às crianças de famílias que vivem em situações precárias, excluídas do ponto de vista econômico e cultural”. Já Oliveira (2021, p. 55) classifica a multisseriação como um problema histórico, reforçando a ideia de que o acesso desigual ao conhecimento tem sido a válvula propulsora de manutenção das desigualdades. Oliveira (2021) salienta ainda que,

o acesso desigual ao conhecimento marca a história da educação brasileira, sendo as escolas multisseriadas destinadas principalmente para aquelas

peças que têm seus direitos negados do ponto de vista social, econômico e cultural, isto é, do acesso a políticas públicas cujas finalidades visam à garantia da permanência e direito ao acesso à educação escolar no sentido de emancipação dos envolvidos. Encontram-se vinculadas à concepção de educação que legitima a reprodução social das relações sociais de produção capitalista (OLIVEIRA, 2021, p. 55).

Em um contexto mais atual, Alves (2021, p.17) ressalta a má qualidade do ensino oferecido no meio rural nas escolas multisseriadas dando ênfase ao contexto de sua criação e manutenção. O surgimento e conservação do multisseriado no campo, não está relacionada tanto a questões financeiras, mas sim a localizações das comunidades rurais, são normalmente de difícil acesso, as condições dos percursos para se chegar a estas localidades são totalmente desfavoráveis.

Diante de tais desafios, buscou se minimizar as dificuldades com o agrupamento de alunos de diferentes séries em uma única sala sob o comando de um único professor. Os resultados demonstram que a opção por esse modelo não foi a mais acertada, pois não resolveu os problemas educacionais que continuam existindo. Na verdade,

a maioria das pessoas que moram no campo estão desprovidas de uma boa educação - encontrada geralmente nos centros urbanos - não por conta do financeiro que pode também ser uma desvantagem, mas sim, pela localidade e, muitas das vezes, pelo difícil acesso à zona rural, em razão das péssimas e desfavoráveis condições das estradas, do deslocamento dos indivíduos até as escolas bem como as condições de ensino. Consequentemente há a necessidade de se criar salas multisseriadas, que nada mais é do que um único professor para organizar uma metodologia de ensino que exigirá o trabalho com várias séries do ensino fundamental em uma mesma classe/sala, tendo que desenvolver tarefas para os diversos anos contidos dentro da localidade em que está inserido, atendendo todos os níveis de conhecimentos e idades diferentes. Sendo assim, mesmo em meio a tantas dificuldades, a educação no campo se mostra de grande valor e importância (ALVES, 2021, p.17).

Essas adaptações realizadas pelos sistemas de ensino, em decorrência do baixo número de discentes, até são permitidas nas legislações educacionais brasileiras, mas nem sempre são pensadas levando em consideração a qualidade do ensino. Em sua discussão sobre escolas multisseriadas nas comunidades rurais, Rosa (2003, p. 228) reforça a ideia do reduzido quantitativo de alunos por turmas como um dos motivos da permanência deste formato de organização de ensino no meio rural e argumenta que,

[...] a classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar (ROSA, 2003, p. 228).

O multisseriado e seu aparato legal estiveram presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 (BRASIL, 1971), que em seu Art. 8, § 2º, constava que

[...] em qualquer grau, poderão organizar-se turmas que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe (BRASIL, 1971).

Já no art. 11, § 2º, indicava que na zona rural o “estabelecimento poderia organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de safras” (BRASIL, 1971).

A lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 também autoriza a legalidade desse modelo de ensino, quando em seu Art. 23 afirma que,

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

Deste modo, o ensino multisseriado no Brasil possui uma longa história, apesar das diversas mudanças ocorridas na educação brasileira ao longo dos anos, este modelo de ensino sobreviveu, inclusive sem grandes alterações, pois muitas características iniciais continuam existindo ainda nos dias atuais. Em concomitância a essa linha de pensamento, Férri (1994) enfatiza que:

As escolas com classes multisseriadas têm uma longa história. Foi, de modo geral, o primeiro tipo de escolaridade possível para as zonas rurais. Sua característica básica, a de reunir em torno de um professor vários alunos de series diferentes, data do século XIX e perpetua-se até hoje, embora na história da educação brasileira existiam apenas vagas notícias sobre a educação rural e a educação da população em geral, executando-se o caso daquela dirigida aos filhos das elites e a catequese jesuítica (FÉRRI, 1994, p. 28).

Considerando a manutenção de um modelo de ensino, durante séculos, como

acontece com o multisseriado nas comunidades rurais brasileiras, mesmo não apresentando resultados significativos, denota-se certo descompromisso do Estado com a educação. Quando se compara o contexto educacional brasileiro ao de países desenvolvidos é claramente possível observar as dificuldades do Brasil em modernizar seu sistema educativo, nesse sentido, Saviani (2008) comenta que,

as dificuldades para a realização da ideia de sistema nacional de ensino se manifestaram tanto no plano das condições materiais como no âmbito da mentalidade pedagógica. Assim, o caminho da implantação dos respectivos sistemas nacionais de ensino, por meio do qual os principais países do Ocidente lograram universalizar o ensino fundamental e erradicar o analfabetismo, não foi trilhado pelo Brasil (SAVIANI, 2008, p. 168).

As consequências desse posicionamento podem ser observadas ainda hoje no cenário educacional brasileiro, pois a educação brasileira ainda é marcada por deficiências agudas, principalmente nas comunidades rurais. Portanto, os problemas existentes em nossas instituições de ensino são frutos de anos de abandono por parte do poder público.

## **2.2 Características do ensino multisseriado no Brasil**

O ensino multisseriado no Brasil apresenta grandes desafios para os profissionais que atuam em instituições que oferecem este modelo de instrução, são escolas com turmas formadas pelo agrupamento de diversas séries em uma só. Os docentes são designados a trabalharem em salas com estrutura inadequada, sem a devida formação e com ausência de materiais necessários ao exercício da profissão. Diante de tantas dificuldades é difícil se manter motivado e conseguir realizar um trabalho que gere aprendizagem. Desta forma,

nas turmas multisseriadas o desafio de lidar com as diversidades de ritmo e modo de apreensão de conhecimento pelas crianças o que já é esperado, torna-se um desafio ampliado: o professor ainda precisa enfrentar particular dificuldade de estímulo, em função de lidar com as distintas faixas etárias numa mesma classe e, ainda, conseguir planejar e organizar o ensino de maneira a assegurar a apropriação pelas crianças ao mesmo tempo em que é necessário garantir a progressão de conteúdos e aprendizagem das que já se alfabetizaram (HOLANDA, 2017, p. 16).

As instituições multisseriadas convivem com problemas múltiplos que de tão

comuns tornaram-se marcas registradas do sistema multisseriado. Apesar de todas as dificuldades, são poucas as discussões no sentido de encontrar soluções de forma que os alunos tenham o mínimo de conforto na busca do conhecimento em suas próprias comunidades. Neste sentido, Pereira (2005) registra que,

para compreender a problemática atual da educação do campo e especificamente das classes multisseriadas é necessário cruzar aspectos, tais como: a precariedade da estrutura física das escolas; as longas distâncias percorridas pelos sujeitos para chegar às escolas; as irregularidades com relação à merenda escolar; inexistência de material didático; descaso com a formação dos docentes; falta de acompanhamento pedagógico; Relação Escola-Pais e Comunidade e Situações de trabalho Infanto-juvenil e o Currículo (PEREIRA, 2005, p.09).

Diante das dificuldades enfrentadas pelos docentes nas turmas multisseriadas, principalmente no que se refere a planejamento muitos professores têm buscado soluções para tais problemas no uso de indicações presentes em livros didáticos, algo dificultador da aprendizagem, já que, a clientela nas comunidades, em seus diferentes aspectos, difere totalmente das características e níveis contidos nos materiais encontrados prontos. Segundo Hage (2005),

os professores enfrentam dificuldades em realizar o planejamento nas escolas multisseriadas, porque trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes são muito variados. A alternativa mais utilizada para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região (HAGE, 2005, p.52).

Outro problema presente no ensino multisseriado do campo é a falta de programas de formação inicial e continuada, por parte das secretarias, para os docentes que atuam nestas escolas. Em relação a este fato, Arroyo (2007) o descreve como um problema histórico:

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (ARROYO, 2007, p. 158).

Os problemas na aprendizagem dos alunos oriundos das escolas com ensino

multisseriado, no campo, são visíveis já no início dos anos finais do ensino fundamental, pois não adquirem bagagem de conhecimentos suficientes para encarar os novos desafios inerentes as novas séries. Diante de tal realidade, há uma pertinente desmotivação em continuar os estudos, levando muitos deles a desistência da escola, nesse sentido Santos (2016) descreve que:

O ensino multisseriado, seguindo as diretrizes curriculares, sequencias didáticas e políticas públicas, voltadas ao modelo urbano pode ser influência negativa no processo aprendizagem, que pode ser observado quando os educandos ingressam no ensino fundamental anos finais, visto que, essa modalidade de ensino é organizada em séries/ano, não há uma linearidade, é como se houvesse uma lacuna de um ciclo para o outro, é notável que a maioria dos sujeitos sentem dificuldade de acompanhar o trabalho pedagógico que é desenvolvido, acarretando na reprovação e até evasão dos estudantes (SANTOS, 2016, p.07).

A precariedade das escolas multisseriadas do campo foi construída ao longo de anos de abandono, fruto de um projeto construído por uma elite que governa o país. O que vemos hoje nas instituições de ensino do campo é reflexo de uma concepção arquitetada pela classe dominante visando a continuidade de sua influência sobre as classes dominadas. Com isso, a precarização e o esquecimento tornaram-se marcas registradas nestas instituições de ensino, deste modo,

a escola pública que temos hoje no campo brasileiro é consequência de um processo histórico que deu prioridade às demandas do contexto urbano, e secundarizou as necessidades das escolas, localizadas no contexto rural, em defesa de interesses políticos e econômicos. Esta situação decorre de um processo pautado em torno de uma classe dominante e hegemônica, tomada como modelo, que desconsiderou e inviabilizou a realidade dos povos do campo (PIANOVSKI, 2018, p. 318).

Um dos momentos de intensas discussões sobre a importância da educação para o desenvolvimento do país ocorreu após a Proclamação da República. Nesse período, mudanças mesmo que lentas, puderam ser observadas no cenário nacional, a exceção foi o ensino rural, que continuou sem uma política educacional condizente com a realidade do campo, já que, as mudanças foram centradas no meio urbano. Nesse sentido, Winchuar (2020) destaca que,

a Proclamação da República no Brasil estabeleceu a escolarização como alavanca para o progresso, abrindo caminho – mesmo que a passos lentos e marcados pela precariedade - para a educação formal às classes

emergentes, já que até então era um privilégio das classes dominantes. Mesmo assim, a República não desenvolveu uma política educacional voltada

a escolarização rural, uma vez que o comprometimento das elites estava centrado em uma visão urbano-industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século XX (WINCHUAR, 2020, p. 79).

Desta forma, as mudanças ocorridas na educação brasileira sempre estiveram voltadas para a elite dominante, já os grupos sem representatividade foram sucessivamente deixados de lado. Considerando que o principal público do ensino multisseriado são os camponeses não seria coerente que o ensino nas instituições multisseriadas apresentasse um nível de qualidade elevado, como explica Leite (2002),

é esclarecedor ressaltar que os pequenos grupos rurais sem representatividade – trabalhadores sem-terra, arrendatários, boias-frias e outros – não tinham vez e nem voz frente as decisões comunitárias, vistas que estas deveriam ser gerais, coletivas, e não para o atendimento de segmentos isolados (LEITE, 2002, p. 37).

Portanto, as escolas multisseriadas do campo são espaços caracterizados pelo abandono, já que, sempre foram vítimas do descaso do poder público com a educação. Entretanto, mesmo em meio a precarização estas instituições representam a persistência e a luta por uma educação de qualidade para a população rural, conforme explica Winchuar (2020),

as escolas representam um espaço de contradição, um espaço político e social, construído cotidianamente, repleto de marcas de precarização, de abandono, de falta de investimentos em educação, mas também de luta pelo direito a escola e permanência no campo, e da incansável busca por melhores condições de vida. Em nosso entendimento, a partir dos pressupostos da Educação do Campo, a escola caracteriza-se como um lugar de formação humana de sujeitos que a fazem, educadores e educadoras, estudantes, pais e comunidade de forma geral (WINCHUAR, 2020, p. 68).

O ensino multisseriado é uma modalidade desafiadora tanto aos docentes quanto aos discentes, já que, os professores são sobrecarregados com uma infinidade de tarefas que dificilmente um profissional, por mais preparo que possa ter, conseguirá executar com qualidade. Outra questão a se destacar é o nível de escolaridade dos pais destes alunos, pois, são pessoas que em decorrência de fatores diversos não tiveram a oportunidade de iniciar ou continuar os estudos, como consequência possuem capacidade reduzida de contribuir com a

aprendizagem das crianças em casa. Além disso, as dificuldades que levaram estes indivíduos a abandonarem a escola continuam rondando o cotidiano dos filhos, conforme ressalta Alves (2021):

A educação nesta modalidade é um grande desafio, tanto para os alunos quanto para o professor que deverá desdobrar-se para conseguir dar conta de todo conteúdo pertencente as mais diversas séries que possam existir dentro de uma única classe. Outro fator predominante é a questão da alfabetização dos familiares dessas crianças, os quais, muitas das vezes, não tiveram acesso à escola. Conseqüentemente, o nível escolar dessas famílias encontra-se entre o analfabetismo e analfabetismo funcional, pois tiveram que abandonar a escola para se dedicarem ao trabalho no campo e assim sustentarem suas famílias em meio à labuta rural que, por sinal, é algo desgastante e que exige muito daqueles que estão trabalhando o cultivo de terras e plantações (ALVES, 2021, p.17).

Sobre as características das classes multisseriadas em escolas do campo Jesus (2017) destaca a forma como estão organizadas, ao mesmo tempo dar ênfase aos problemas que normalmente são rotineiros. Também descreve sobre pontos positivos, sendo um deles a facilidade de acesso, pois estão presentes em praticamente todas as comunidades do campo, em muitos casos, apresenta-se como única opção de estudos, deste modo,

as escolas multisseriadas são localizadas em comunidades rurais nas quais o número de alunos é insuficiente para formar turmas por seriação. Sua organização é composta de estudantes de duas ou mais séries, com idades e níveis de aprendizagem diversos, atendidos por um único professor. Em geral, possuem infraestrutura precária, com professores, em sua maioria, sem a formação inicial, poucos recursos didáticos e ações pedagógicas desvinculadas do cotidiano social e cultural da comunidade. Porém, esta organização escolar facilita o acesso à educação em sua própria comunidade. Em muitos casos, a escola é o único espaço de acesso ao conhecimento e permite que a população tenha acesso ao conhecimento produzido pela sociedade sem precisar deslocar-se para outros lugares. Entretanto, os professores enfrentam grandes desafios em suas práticas docentes, principalmente o de lidar com a heterogeneidade de idade e ritmos diferentes de aprendizagem (JESUS, 2017, p. 37-38).

Para Moreira (2017) o ensino multisseriado caracteriza-se como uma prática complexa e desafiadora, pois a reunião de alunos de níveis e idades diferentes em uma única sala desafia os docentes a possuírem uma visão ampliada do processo de ensinar. Outro desafio que requer reflexão é como desenvolver tal habilidade sem apoio por parte das secretarias para formação continuada e até mesmo inicial, já que, muitos docentes atuam sem formação específica para lidar com tantos desafios, desta forma,

o multisseriado é caracterizado por um sistema educacional brasileiro, onde se utiliza somente uma sala de aula para alunos de idades e níveis

educacionais diversos, na qual, esta é instruída por um único professor regente. A turma formada pela multisseriação oferece desafios sob medida,

as rotinas diárias na sala de aula são complexas e singulares e nos obrigam como professores a uma compreensão ampliada dos processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva colaborativa e que desenvolva a autonomia dos estudantes (MOREIRA, 2017, p. 11).

Portanto, o ensino multisseriado é organizado e pensado pelos sistemas de ensino nos moldes da seriação, isso envolve planejamento, conteúdos e outros procedimentos. O formato de execução na sala de aula, com alunos de diferentes séries e idades, é que irá variar de acordo com a estratégia de cada profissional, pois a complexidade do sistema multisserie irá exigir habilidades diferenciadas por parte dos professores na execução das aulas, conforme explica Siqueira (2016):

O ensino multisseriado segue a organização na lógica da seriação, tanto para os conteúdos e para o planejamento, quanto para os demais procedimentos, considerando a série de cada aluno. A diferença consiste na prática do professor que, ao invés de atender alunos em uma única série, o faz com várias séries ao mesmo tempo (SIQUEIRA, 2016, p. 73).

Essa forma de organização das turmas multisseriadas configura-se como dificultadora do trabalho docente e conseqüentemente da aprendizagem dos alunos. Pois a junção dos discentes de várias turmas em uma única sala, acaba gerando um ambiente desestimulador da aprendizagem, conforme destacam Barros; Hage; Corrêa e Moraes (2015),

a presença e materialização das séries nas escolas multisseriadas, além de dispersar a turma e deixar o professor enlouquecido ao coordenar as atividades pedagógicas na sala de aula, limita o tempo de aula a ser ministrado aos estudantes, pois os educadores têm que elaborar e executar vários planos de ensino de acordo com os conteúdos de série presente em sua turma, os quais, em geral, são estabelecidos pelos técnicos das secretarias de educação (BARROS, HAGE; CORRÊA; MORAES, 2015, p. 404).

Oliveira (2020) também ressalta sobre o grande desafio enfrentado pelos professores nas escolas multisseriadas do campo, pois a ele é incumbido a tarefa de planejar e ministrar aulas para diferentes séries em uma mesma sala, além de normalmente, exercer outras funções na escola. Diante dos desafios muitos profissionais acabam priorizando determinada faixa etária em detrimento de outras, pois sozinho fica inviável dar a mesma atenção para todos. Desta forma,

embora saibamos que a diversidade está presente em qualquer turma, sem dúvida, em uma turma multisseriada, chama muito mais atenção, pois o

professor terá que ter habilidade para atender os alunos desde a Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o professor dessas turmas geralmente não tem um auxiliar e as escolas não apresentam uma equipe pedagógica para assessorá-lo. Os professores consideram este um fator que prejudica o aprendizado do aluno, tendo em vista que os menores ficam sem a devida atenção e o planejamento de atividades adequadas para os maiores também fica prejudicado (OLIVEIRA, 2020, p. 88).

Ao descreverem sobre a organização do ensino nas instituições multisseriadas do campo, Pereira e Macedo (2018) também dão ênfase aos principais problemas que caracterizam as escolas do campo, e que contribuem para o fracasso escolar nas comunidades rurais. O desenvolvimento de uma prática educativa condizente com as realidades locais, pelos professores, ainda esbarra nos processos burocráticos próprios dos sistemas de ensino, já que,

embora esse modelo de organização escolar represente a principal característica da maioria das escolas rurais, a escola multisseriada ainda se encontra concatenada ao descaso, à secundarização e ao preconceito que elege a multisseriação como responsável pelo fracasso escolar no campo. Tais problemas têm referenciado essas escolas com a precariedade da educação ofertada no Campo. Além disso, com a racionalização do trabalho docente, traço da estrutura burocrática urbana, produto da municipalização do ensino, há um enrijecimento da prática diária que impede o educador de planejar e desenvolver suas aulas com autonomia e flexibilidade, respeitando os ritmos e tempos de aprendizagem dos estudantes, seus saberes e sua cultura (PEREIRA; MACEDO, 2018, p. 158-159).

Uma prática de ensino integrada, que dialogue com todos os envolvidos no processo educacional é fundamental para que a aprendizagem de fato aconteça. A falta de integração entre sistema de ensino, escola e comunidade caracteriza a desfragmentação no ensino multisseriado. Sendo que os docentes realizam “planejamentos, avaliações, impostos pelos determinantes externos que fazem o professor dividir o quadro, usar livros didáticos, apenas para fins burocráticos, que nos mostra quão é fragmentada a lógica multisseriada de ensino” (RODRIGUES, 2017, p. 119).

Nesse sentido, Gomes e Souza (2021) também confirmam que a educação aplicada no campo brasileiro em nenhum momento foi pensada ou discutida no sentido de desenvolver um ensino condizente com as características do povo do campo. Portanto, aquilo que conhecemos hoje como educação do campo é fruto de improvisações realizadas por uma classe dominante sem nenhum compromisso

com a qualidade dos serviços oferecidos ao povo do campo, deste modo,



fica evidente que a educação do/no campo nunca foi planejada efetivamente para os povos do campo, ou seja, o que temos hoje é uma fragmentação do modelo da educação urbanocêntrica sendo implantada dentro da educação que de fato, deveria ser do campo (GOMES; SOUZA, 2021, p. 14).

Diante dos problemas, e levando em conta a forma como o poder público trata o ensino multisseriado é possível classificá-lo como políticas educacionais compensatórias, pois tem como um dos objetivos solucionar a carência de ensino escolar nas comunidades do campo. Apesar de estarem localizadas no campo, ainda predomina o paradigma da instituição seriada urbanocêntrica, como explica Hage (2011) ao dizer que:

Esse discurso se assenta no paradigma urbanocêntrico, de forte inspiração eurocêntrica, que estabelece os padrões de racionalidade e de sociabilidade ocidentais como universais para o mundo, impondo um único modo de pensar, agir, sentir, sonhar e ser como válido para todos, independentemente da diversidade de classe, raça, etnia, gênero e idade existente na sociedade. Esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo e da cidade, levando-os a estabelecer muitas comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e as do campo, e a compreender que as do campo devem seguir os mesmos parâmetros e referências daquelas da cidade, se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar escolas de qualidade (HAGE, 2011, p. 105).

A logística até as instituições de ensino é outro desafio a ser superado nas escolas do campo, muitos alunos e até professores precisam percorrer longas extensões de estradas e rios para chegarem às escolas. Problemas esses que vão muito além das distâncias, os sistemas de ensino, na grande maioria dos casos, não oferecem meios de transportes adequados que respeitem os direitos destes discentes e docentes. Nesse sentido, Oliveira (2020) destaca que:

O transporte escolar é outro gargalo, um dos grandes desafios a serem superados, pois nos períodos chuvosos, com as estradas intransitáveis, pontes quebradas, os alunos ficam sem transporte para frequentarem a escola, são muitos dias de aula perdidos, em muitos estados da região norte o transporte até essas escolas tem que ser feito pelos rios, como é o caso de vários municípios do Pará, Amazonas e Acre (OLIVEIRA, 2020, p.81).

As últimas décadas no Brasil foram marcadas pelo surgimento de inúmeras discussões relacionadas a melhorias na educação oferecida ao povo do campo,

buscava-se a implementação de um ensino condizente com o que consta nas legislações brasileiras. Na prática esses movimentos foram capazes de conquistarem apenas pequenas mudanças, pois ainda prevalece, principalmente nas regiões com

pouca densidade demográfica uma forma arcaica de educação, sobre o assunto

Pantel (2011) disserta que:

Apesar dos esforços empreendidos na última década frente à educação e às escolas rurais, às quais deveriam estar desenvolvendo uma educação do campo – nos moldes das leis implementadas – muitas escolas rurais, de certa forma, permanecem [...] inseridas na dinâmica escolar brasileira enquanto alternativa de oferta de educação nos locais onde há baixa densidade demográfica, bem como baixo investimento em educação. Nestas localidades, parecem prevalecer formas escolares precarizadas, contexto em que muitas escolas multisseriadas estão inseridas (PANTEL, 2011, p. 34).

Considerando a importância que o campo representa, tanto na esfera econômica quanto cultural, é necessário que a escola vá além da construção de um currículo pensado para a população rural. As instituições de ensino precisam encontrar formas de incentivo às tradições dos povos do campo de modo que os alunos possam de fato compreender o valor de suas culturas. Neste sentido, Mesquita; Sá e Leal (2012) enfatizam que:

É indispensável que a escola incentive a construção de narrativas e tradições locais, como forma de valorizar as singularidades identitárias do campo, ou seja, que a escola não só trate, em sala de aula, de temas relevantes para a vida cotidiana das crianças, mas que proponha ações concretas em que as crianças possam estender, para além dos muros da escola, suas conquistas, suas aprendizagens (MESQUITA; SÁ; LEAL, 2012, p. 10).

Ao mencionar as escolas multisseriadas em um estudo na região Amazônica, Hage (2005) também critica a dissociação entre currículo e realidades locais nas instituições de ensino localizadas no campo, pois tal discrepância configura-se como um problema dificultador da aprendizagem. A educação deve dialogar com estas populações de forma que o ensino oferecido seja útil aos alunos em suas próprias comunidades, mas para isso é necessário uma série de mudanças que,

[...] pode ser alcançada através da construção coletiva de um currículo que valorize as diferentes experiências, saberes, valores e especificidades culturais das populações do campo da Amazônia. Sinalizamos ainda à concretização de um processo de educação dialógica que inter-relacione sujeitos, saberes e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária de forte tradição disciplinar, pois entendemos que os saberes da experiência cotidiana no diálogo com os conhecimentos selecionados pela escola propiciam o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e dos educadores (HAGE, 2005,

p. 56).



Diante dos problemas e desafios existentes nas escolas multisseriadas do

campo, e considerando o elevado quantitativo de alunos dependentes deste modelo de ensino, há uma corrente de pensadores que defendem sua extinção e a substituição por instituições nucleadas. Por outro lado, existem aqueles que defendem sua permanência, afirmando que apenas mudanças nos investimentos seria suficiente para elevar sua qualidade. Sobre o assunto Winchuar (2020) faz a seguinte reflexão:

Nessa conjuntura, há discursos contrários às escolas multisseriadas que defendem seu fechamento e a nuclearização do ensino no campo, tendo como justificativa a precarização que elas enfrentam e a qualidade das escolas em áreas centralizadas, frequentemente tomadas como referência. Por outro lado, há posicionamentos que veem na multisseriação uma possibilidade, ou seja, acreditam que se houvesse investimentos na formação do educador, bem como na infraestrutura das escolas, a multisseriação poderia ser uma possibilidade, considerando os processos de interação que ela permite. Há, também, aqueles que acreditam que a defesa da escola pública do campo não passa nem pela questão da seriação, nem pela multisseriação, defendendo a superação do paradigma (multi)seriado (WINCHUAR, 2020, p. 69).

Apesar de todos os problemas existem pontos positivos das escolas multisseriadas, sendo um deles, o comprometimento de muitos professores no exercício da prática docente. Esses profissionais ministram aulas em prédios precários para grupos com características diversas, normalmente em uma única sala e num mesmo período sem remuneração justa, mesmo assim, não desistem, continuam firmes na luta pela disseminação do conhecimento, como afirmam Locks e Pacheco (2015):

Os alunos das escolas pesquisadas aprendem juntos, constroem o conhecimento no cotidiano da sala de aula, auxiliam-se nesse processo e isso constitui uma forma de aprender. As professoras que trabalham nessas escolas mostraram uma realidade que poucos conhecem, que é ministrar aulas, níveis diferentes de conhecimento, níveis de ensino, costumes, tradições, conteúdos e questões particulares de cada um dos alunos e familiares ao mesmo tempo e no mesmo espaço (LOCKS; PACHECO, 2015, p. 183).

Portanto a capacidade dos docentes em serem criativos para realizarem adaptações diante dos problemas existentes nas escolas pode facilitar seu trabalho e a aprendizagem dos alunos. Entretanto não deve seguir como regra, uma vez que, é dever do Estado oferecer estrutura de qualidade e materiais adequados à prática

docente.

### 2.3. Resultados e discussões

A educação no meio rural no Brasil sempre sofreu com o descaso dos governantes, pois ao longo da história as autoridades competentes não desenvolveram políticas públicas que visasse o desenvolvimento educacional da população do campo. Breitenbach (2011, p. 117) reforça a ideia de que pouca coisa mudou no decorrer dos anos quando o assunto é educação no meio rural, “no Brasil a história da educação do campo perpassou e ainda perpassa momentos difíceis”.

Durante o período de colonização portuguesa o governo português não considerou o desenvolvimento de um sistema educacional que envolvesse o meio rural como prioridade. Para as autoridades governamentais da época as pessoas do campo não precisavam saber ler, e sim trabalhar com a terra, com isso o Brasil não teve avanços significativos na educação do campo nesse período, conforme aponta a pesquisa de Breitenbach (2011),

para o Brasil, que foi colônia de exploração durante mais de 300 anos, o desenvolvimento de um sistema educacional não era considerado prioridade. Assim, as pessoas que exerciam as atividades agrícolas, ou seja, escravos – índios e negros africanos – e os colonos imigrantes, encontravam-se em situação de desvantagem, não podiam esperar políticas educacionais, pois, não se considerava necessário saber ler e escrever para trabalhar com a terra (BREITENBACH, 2011, p. 117).

Os resultados do estudo de Silva (2018) dialogam com a citação anterior quando conclui que a educação no meio rural permaneceu no esquecimento até o início do século XXI, pois o Estado brasileiro não desenvolveu políticas educacionais voltadas especificamente para o povo do campo considerando suas particularidades. Isso contribuiu para a precarização dos serviços educacionais nas comunidades do campo vistas ainda nos dias atuais. Durante longos anos o ensino no campo se restringiu aos anos iniciais do ensino fundamental e ainda em turmas multisseriadas, pois,

a ausência até o início do século XXI de política específica para a Educação das populações campestres, acarretou um funcionamento precário ou a inexistência de escolas em todos os níveis no campo - a oferta da escolarização na maioria das regiões restringiu-se aos anos iniciais do ensino fundamental, geralmente em turmas multisseriadas, e até os dias atuais é comum a oferta da Educação Infantil junto com as turmas do ensino fundamental, sem infraestrutura adequada, proposta pedagógica

para trabalhar com a heterogeneidade e formação específica para o professorado que atua com estas turmas (SILVA, 2018, p. 26-27).

O estudo de Nascimento (2005) afirma que a primeira lei sobre educação no Império do Brasil foi aprovada no ano de 1827, essa legislação excluía boa parte da população do direito de formação, já que a mesma determinava que apenas lugares povoados seriam contemplados com escolas de primeiras letras. Dessa forma boa parte da população do campo acabou tendo o direito a educação negado, além disso, nos poucos lugares contemplados com a instrução pública a qualidade do ensino oferecido era precária pois normalmente os professores não tinham formação adequada e os conteúdos a serem trabalhados eram determinados pelos presidentes de províncias, deste modo,

em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias. A mesma lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas (NASCIMENTO, 2005, p. 2).

Nesse sentido, o descaso com a educação no meio rural não é algo recente e sim um problema histórico que faz parte da história do Brasil como país. Apesar dos avanços ocorridos ao longo dos anos em diversas áreas e setores da sociedade a educação no campo ainda é marcada por atrasos e retrocessos.

Na década de 30 a população brasileira foi beneficiada com uma série de direitos que a partir daquele momento foram transformadas em lei, inclusive na área da educação o povo foi contemplado com melhorias significativas considerando os anos anteriores. Entretanto as mudanças se restringiram ao meio urbano, enquanto isso o meio rural continuou a margem das inovações, já que, o governo brasileiro realizou adequações das políticas urbanas para posterior implantação no campo brasileiro. Mesmo considerando que houve pequenos avanços, pelo menos no papel, em termos de resultados as adaptações não surtiram efeitos significativos para o povo do campo, como explica Marcon (2012),

é no contexto dos anos de 1930 que a educação passou a ter um destaque maior no conjunto das políticas sociais e educacionais. Setores urbanos foram contemplados com várias políticas sociais, leis trabalhistas e políticas educacionais, enquanto o campo permaneceu à margem. A educação rural

ganhou, no contexto em pauta, um tratamento complementar de adequação às políticas educacionais voltadas ao meio urbano, de modo especial, em

relação ao calendário escolar e ao currículo (MARCON, 2012, p. 90).

Bönmann (2015) concorda com o resultado anterior quando destaca em sua pesquisa sobre as mudanças no âmbito educacional ocorridas no país no início da década de 30 do século passado como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. No entanto, as mudanças não contemplaram a estrutura organizacional da educação rural, porém o governo adotou algumas estratégias com o objetivo de manter o homem do campo no meio rural entre essas medidas destacam o oferecimento do ensino primário e o aprendizado agrícola de nível elementar a população do campo, portanto,

a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, apesar de apontar para a organização de um sistema nacional de ensino, não contemplou uma estrutura organizacional para a educação rural, a qual continuou subordinada ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A partir daquele momento, a população camponesa passou a ser alvo de campanhas educativas dispersas que tinham como objetivo fixar homens e mulheres no campo, sendo o ensino primário e o aprendizado agrícola de nível elementar incluídos nas estratégias dos projetos de colonização agrária (BÖNMANN, 2015, p. 21).

Os resultados da pesquisa de Ferreira e Brandão (2011) apontam que no período da Proclamação da República (1889) o país sofreu influências da filosofia positivista, muito em voga à época na Europa, políticos e pensadores disseminavam a ideia de que era preciso desenvolver o país, com isso, uma série de mudanças inclusive na área da educação foram implantadas nas cidades brasileiras, contudo mais uma vez a população do campo ficou à mercê de tais transformações. O fato de as escolas não serem acessíveis a todos os brasileiros elevava os indicadores de analfabetismo do país, onde o campo contribuía de forma significativa para esses altos índices, já que, tal população era majoritariamente analfabeta, pois,

a escola ainda não era acessível a todos os cidadãos brasileiros. Esse fato é comprovado pelo percentual de analfabetos no ano de 1900, que de acordo com o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística, era de 75% e, majoritariamente, a população estava no campo, mas a escola e a educação não eram pensadas de forma que a favorecesse (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p. 5).

A Constituição de 1988 trouxe avanços significativos, pelo menos no

documento escrito, sobre a educação no território brasileiro pois a mesma estabelece o ensino como um direito social. O artigo 205 afirma que: “A educação, direito de todos

e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Quanto a forma de ensino, o Art. 206 diz que “será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988). Tais princípios deixam claro que a educação é um direito legítimo de todos os brasileiros e que o Estado não pode fazer distinção entre meio urbano e rural no que se refere a investimentos e qualidade do ensino, deste modo a população do campo deve ter a mesma igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.

A aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 também trouxe avanços significativos para a educação no país, o Estado se compromete a criar políticas educacionais voltadas especificamente para a população do campo que respeitem suas particularidades culturais. De acordo com o Art. 28 dessa lei a educação para a população do campo deve considerar:

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

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

Um acontecimento significativo para a educação rural foi a criação em 1998 da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, uma entidade com a finalidade de promover e gerir ações conjuntas pelo ensino da população do campo em nível nacional. Esse trabalho articulado resultou em conquistas significativas para a educação no meio rural, porém tais ações não foram suficientes para responder aos anseios e necessidades educacionais do povo do campo, conforme conclui Cassol (2013):

Em 1998 foi criada a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, entidade que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas

alcançadas por essa Articulação, estão: a realização de duas Conferências Nacionais por Uma Educação Básica do Campo – em 1998 e 2004; a instituição pelo Conselho Nacional de Educação (CNE); as Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002 e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT) em 2003 (CASSOL, 2013, p. 15).

Outro marco importante para a educação do campo é encontrado no Parecer 36/2001 da Câmara de Educação Básica, tal documento reconhece o povo do campo como detentores de características diferenciadas em relação a população urbana, e com isso, determina a necessidade do desenvolvimento de políticas educacionais condizentes com sua realidade. Portanto, observa-se um primeiro passo para a ruptura da ideia de que campo é extensão da cidade e de que o currículo pensado para o meio urbano pode funcionar no meio rural apenas com pequenas adaptações, conforme explica tal documento:

O que está em jogo é definir, em primeiro lugar, aquilo no qual se pretende ser incluído, respeitando-se a diversidade e acolhendo as diferenças sem transformá-las em desigualdades. A discussão da temática tem a ver, neste particular, com a cidadania e a democracia, no âmbito de um projeto de desenvolvimento onde as pessoas se inscrevem como sujeitos de direitos. Assim, a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional (BRASIL, CNE/CEB, 2001).

A criação no ano de 2004 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, à qual está vinculada a Coordenação Geral de Educação do Campo também representou um marco importante para a educação no meio rural. A partir de então, o país passou a ter uma instância em âmbito federal responsável pelo atendimento das demandas educacionais para a população do campo, como explica Bönmann (2015):

A criação, em 2004, no âmbito do Ministério da Educação, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, à qual está vinculada a Coordenação Geral de Educação do Campo, significa a inclusão na estrutura estatal federal de uma instância responsável, especificamente, pelo atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades (BÖNMANN, 2015, p. 19).

Cassol (2013) destaca como avanço na educação do campo a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) foi mais uma conquista resultado das lutas dos movimentos sociais e sindicatos. Esse programa

surgiu com a finalidade de desenvolver ações educativas em regiões do campo



contempladas com a reforma agrária. No papel foi um projeto ousado que visava o desenvolvimento dessas populações através da educação, respeitando suas características peculiares de pessoas do campo, pois,

o Ministério do Desenvolvimento Agrário pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), a fim de implantar ações educativas para as populações dos acampamentos e assentamentos rurais, resultado da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio) e superior com qualidade social, para jovens e adultos das áreas de Reforma Agrária com objetivo de fortalecer o campo como território de vida em todas as suas dimensões: econômica, social, ambiental, política, cultural e ética, constituindo-se como forte instrumento de democratização do conhecimento no campo e do acesso à terra e se desenvolve por meio de projetos específicos em todos os níveis de ensino, tendo por base a diversidade cultural e socioterritorial, os processos de interação e transformação do campo, à gestão democrática e o avanço científico e tecnológico (CASSOL, 2013, p. 19).

As ações dos movimentos sociais nas últimas décadas do século passado tiveram grande importância para os avanços educacionais no meio rural. Como fruto dessas reivindicações ocorreram mudanças relevantes para a educação do campo entre as quais destacam-se: em 1997 a realização do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - I ENERA; e no ano de 2002 a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, posteriormente ocorreram outros avanços também significativos, conforme explica os resultados da pesquisa de Oliveira e Fraga (2016),

nestes termos, vê-se surgir diversas iniciativas de cunho político enfocadas nos jovens do campo: Em 1997, ocorre o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária - I ENERA, seguidos de outros eventos similares. No ano 2002, tem-se a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, reestruturadas em 2008. Dando prosseguimento nesse processo de conquistas da educação camponesa em 2004, é criado no Ministério da Educação e Cultura (MEC) a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com uma coordenação de educação do campo. Em 2005, ocorre o Projovem Campo - Saberes da Terra. Em 2010, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA e em 2012, o Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo (OLIVEIRA; FRAGA, 2016, p. 9).

Outro avanço significativo na educação do campo foi o surgimento dos cursos de licenciatura voltados especificamente para a formação de professores

para o trabalho no campo e que passaram recentemente a ser oferecidos em algumas universidades brasileiras. Conquista importante, pois busca preparar profissionais

para a docência levando em consideração as características específicas da população do campo, algo inédito na história do Brasil, conforme os resultados descritos por Pantel (2011):

Os cursos de Licenciatura em Pedagogia da Terra e Educação do Campo, que passaram a ser desenvolvidos em algumas universidades para formação específica de professores para atuar nas instituições de educação do campo, também podem ser apontados enquanto conquista da articulação constituída (PANTEL, 2011, p. 55).

Sobre as características do ensino multisseriado nas escolas do campo brasileiro os trabalhos consultados apresentaram resultados parecidos. São escolas normalmente localizadas em locais com pouco contingente de pessoas, sem estrutura adequada para a prática docente e com profissionais muitas vezes sem formações condizentes com a área de atuação. De acordo com Panni; Duarte (2021, p. 2) “a Escola/Classe multisseriada é uma forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com vários anos escolares simultaneamente”. Deste modo, discentes de várias séries e idades são reunidos em uma única sala em um mesmo horário para serem ensinados por professores, quase sempre, sem formação na área que atuam, levando em conta todas essas dificuldades as instituições escolares não apresentam condições adequadas para o ensino aprendizagem.

Seguindo a mesma linha de raciocínio de Panni e Duarte (2021), Parente (2014) também faz críticas contundentes sobre o ensino multisseriado no Brasil, segundo ele: “A organização multisseriada é rotulada como forma de organização indesejável por parte da sociedade e por parte dos profissionais da educação, pois está fincada em problemas históricos dos sistemas educacionais” (PARENTE, 2014, p. 81). Portanto a forma de organização do ensino multisseriado apresenta-se como dificultadora da aprendizagem dos alunos, pois é humanamente inviável um professor por mais preparo que tenha de ensinar com qualidade alunos de séries variadas em uma única sala e em um mesmo horário.

O ensino multisseriado surgiu no país com a proposta de juntar em uma mesma sala de aula alunos de distintas séries do ensino fundamental, ou seja, discentes em diferentes fases de desenvolvimento, foi uma proposta para tentar

suprir a carência de ensino formal em comunidades isoladas. Entretanto, com o passar dos anos demonstrou-se um projeto ineficiente e incapaz de responder aos anseios da

população do campo, mesmo assim, o poder público insiste na continuidade deste modelo de ensino, conforme os resultados descritos por Oliveira (2019):

As salas multisseriadas aparecem enquanto uma proposta para unir, em uma mesma sala de aula, diferentes séries do Ensino Fundamental, com a finalidade de ensinar alunos com diferentes idades e níveis de conhecimento. As salas multisseriadas estão presentes nas escolas da zona rural do País, na qual estão localizadas em áreas que possuem difícil acesso, e que conseqüentemente essas escolas tendem a ter um número baixo de matrículas, como também, o deslocamento até outras escolas quase nunca é viável por conta da distância entre a moradia do aluno e essas escolas (OLIVEIRA, 2019, p. 14).

O resultado encontrado por Hage (2014) dialoga com a citação anterior quando ressaltam as características peculiares do ensino multisseriado no campo brasileiro, as instituições que adotam a multisseriação apresentam particularidades dificultadoras do fazer pedagógico e da aprendizagem. Entretanto, tal modelo de ensino apresenta-se como única opção de estudo para grande parcela da população rural no Brasil, são

escolas que reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, unidocente e diferenciadas da grande maioria das escolas urbanas, onde os estudantes são enturmados por série e cada turma possui seu próprio professor (HAGE, 2014, p. 173).

Em outro estudo Hage (2011) reforça as características citadas anteriormente, dando ênfase para o fato de alunos de diferentes séries serem reunidos em uma única sala em torno de um mesmo professor. Deste modo, a sobrecarga nos profissionais que atuam neste modelo de ensino é uma das características negativas que prejudicam o trabalho docente refletindo diretamente na aprendizagem dos alunos. “Nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma mesma sala de aula” (HAGE, 2011, p.100).

Medrado (2012) também encontrou características semelhantes ao estudar as escolas multisseriadas do país, a ideia de agregar alunos independentemente do nível de desenvolvimento é uma característica marcante nesta modalidade de

ensino, já que, nestas instituições os alunos ficam, normalmente, sob a responsabilidade de um único professor que trabalha com todos os estudantes em um mesmo turno. O fato de

o poder público designar apenas um docente para assumir tamanha responsabilidade dificulta o desenvolvimento do trabalho pedagógico, isso contribui para os baixos índices de aprendizagem nos estabelecimentos multisseriados, pois,

as classes multisseriadas buscam agregar todos os alunos matriculados na unidade escolar independente dos níveis de aprendizagem em uma mesma sala, que por sua vez tem como responsável (na maioria das vezes) um único professor, o qual fica responsável por sua estruturação em série/ano/ciclo (MEDRADO, 2012, p.140).

Ao descrever os resultados de seu estudo, Hage (2014) ressalta que o modelo de ensino multisseriado dificulta o planejamento dos professores, tal modalidade impede que o docente compreenda a turma como um único coletivo, além de ser trabalhoso para o professor aumenta a complexidade para a execução das tarefas planejadas. Deste modo, a necessidade de um trabalho fragmentado no planejamento e execução da proposta pedagógica é algo rotineiro nas escolas multisseriadas, isso interfere diretamente na qualidade do ensino transmitido, conforme explica o autor a seguir:

Justamente a presença do modelo seriado de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários à sua implementação (HAGE, 2014, p.175).

A pesquisa de Azevedo (2010) sobre escolas multisseriadas encontrou instituições com estrutura inadequada, inexistência de materiais pedagógicos, falta de apoio pedagógico, etc. Esses são apenas alguns dos problemas que fazem parte do dia a dia de professores e alunos nas instituições de ensino multisseriadas nas comunidades rurais brasileiras, conforme explica a citação a seguir:

Precariedade de infraestrutura física das escolas, as limitações materiais e pedagógicas, a falta de condições apropriadas para a realização do trabalho docente nessas classes e a falta de projeto político pedagógico que orientasse práticas condizentes à identidade e particularidades dos que vivem, trabalham e estudam no meio rural (AZEVEDO, 2010, p.163).

Oliveira (2018) concorda que as instituições multisseriadas do campo possuem

uma série de problemas como infraestrutura inadequada, falta de merenda escolar entre outras dificuldades. Diante do descaso do poder público com a educação nas comunidades rurais, professores e alunos precisam se reinventar diariamente com adaptações e improvisações para que consigam o mínimo de conhecimento possível, mesmo assim, é visível o déficit de aprendizagem em estudantes desta modalidade de ensino, pois,

os lugares onde funcionam as salas, muitas vezes possuem uma infraestrutura precária, a inexistência de materiais didáticos, ausência de acompanhamento e orientação pedagógica, salas multifuncionais sem funcionar, falta de merendas e de vários outros problemas pedagógicos e administrativos, que dificultam a efetivação de uma educação de qualidade e equitativa. Além disso, também há ausência de políticas públicas eficientes para o desenvolvimento e melhoria da educação básica e principalmente, dessas salas multisseriadas (OLIVEIRA, 2018, p. 25).

Apesar de todas as problemáticas envolvendo as escolas multisseriadas do campo, os estudos de Hage (2006) concluem que as referidas instituições podem contribuir de forma positiva no desenvolvimento das populações das localidades rurais, uma das contribuições seria a manutenção da população do campo em suas próprias comunidades. Entretanto, para que isso aconteça o poder público precisa mudar sua linha de pensamento e investimentos em relação ao ensino multisseriado no campo brasileiro, já que,

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

Os resultados encontrados por Matos (2010) dialogam com os autores já citados quando se trata das características das instituições de ensino multisseriadas no campo, o referido autor ressalta a heterogeneidade da clientela destas escolas pois reúnem alunos de diferentes séries, idades, sexo, interesses, etc. Essa diversidade poderia ser algo positivo para a aprendizagem, se os discentes não fossem agregados em instituições sem estrutura adequada, com professores sem formação específica e com ausência de apoio pedagógico. A educação como

fixadora do homem do campo em suas próprias comunidades, a manutenção e valorização de suas identidades culturais também ganham destaques no trabalho deste pesquisador, na visão dele, as

políticas educacionais para as populações do campo devem ser repensadas, conforme a explicação a seguir:

Estas instituições são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade reunindo grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, dentre outros. As multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência do homem no meio rural com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, se não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa. Essa heterogeneidade deve ser afirmada na elaboração das políticas e práticas educativas (MATOS, 2010. p. 6).

Os resultados do estudo de Dias; Sena e Souza (2020) complementam destacando a importância destas instituições para a garantia dos direitos relacionados a educação da população do campo, entretanto estes autores ressaltam que este modelo de ensino não pode continuar funcionando nos padrões da precarização como vem ocorrendo no país. Deste modo, fica evidente o quanto o ensino multisseriado pode ser útil ao povo do campo, mas para que cumpra sua função com qualidade precisa ser repensado e reestruturado, conforme a citação a seguir:

As escolas multisseriadas são um desafio à lógica dos sistemas de ensino ao tempo que sua presença, no campo, significa a garantia de um direito. Contudo, na perspectiva da Educação do Campo, sua oferta não pode se dar nos moldes da precarização como tem ocorrido; requer, sobretudo, uma proposta educativa que lhe assegure qualidade pedagógica e fortaleça sua diversidade (DIAS; SENA; SOUZA, 2020, p. 13).

Os estudos de Hage; Reis (2018) dialogam com o resultado da pesquisa anterior, segundo estes autores as instituições multisseriadas são marcadas pela heterogeneidade em diversos aspectos e estão espalhadas pelo amplo território brasileiro. Em decorrência de suas características peculiares o trabalho docente nestes estabelecimentos tornou-se algo desafiador ao longo dos anos, pois a estrutura e o apoio por parte do poder público não são suficientes para lidar com tamanha diversidade. “As turmas e escolas rurais (multi)seriadas são marcadas predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de sexo, gênero, raça, etnia, religiosidade, idade, interesses, domínio de conhecimentos,

níveis de aproveitamento, ritmos de aprendizagem etc” (HAGE; REIS, 2018, p. 87).

Outro problema recorrente nas instituições multisseriadas do campo é a descontextualização entre conteúdos, metodologias de trabalho e o campo brasileiro,

tal problema apresenta-se como uma das razões para o fracasso desta modalidade de ensino no meio rural, conforme os resultados descritos no estudo de Correia (2021):

A educação no campo é tratada como um modelo do que é aplicado no meio urbano, como se tudo que fosse aplicado em sala de aula na cidade contemplasse o mesmo contexto que os assuntos das escolas do campo. Nesse sentido, é necessária a construção de pedagogias específicas que sejam pensadas e planejadas pelos povos que vivem no campo, em diálogo com o modo de vida e com os saberes que são passados de geração em geração. Faz-se muito importante o desenvolvimento de uma educação contextualizada com concepções, ideias e teorias que possam ser construídas com a participação dos camponeses (CORREIA, 2021, p. 34).

O diálogo entre conteúdos ensinados e a cultura local das comunidades rurais onde estão inseridas as escolas multisseriadas são fundamentais para que se tenha êxito na prática docente. Já que assuntos descontextualizados, além de não serem atrativos, dificultam a compreensão e conseqüentemente o interesse dos discentes.

Em concordância com a ideia anterior os resultados do estudo de Vizzoto (2021) reforçam a ideia de que o ensino multisseriado no campo é marcado pela desconexão entre currículo e realidades locais, esta característica tem contribuído para os baixos índices de aprendizagem nas escolas multisseriadas do campo. O desinteresse do Estado em discutir e modernizar a educação multisseriada no Brasil tem levado estas escolas a trabalharem com currículos adaptados, ou seja, normalmente os currículos utilizados nas instituições rurais são os mesmos usados nas escolas urbanas. O momento atual exige um novo olhar para o povo do campo no que se refere a educação, uma visão que respeite seu modo de vida, sua cultura, pois,

o que mais se observa é que existe a falta tanto de um currículo quanto de Projetos Políticos Pedagógicos específicos para o ensino multisseriado. Desse modo, os sistemas de ensino ainda possuem essa “deficiência”, já que não se pode lecionar de forma seriada em uma escola/turma multisseriada com alunos de diversas idades, séries e níveis de aprendizagem (VIZZOTO, 2021, p. 27).

Silva Junior; Borges Netto (2011) complementam a tese anterior quando associam a forma de pensar a educação do campo como um dos principais

problemas educacionais em nosso país. As dificuldades existentes atualmente na educação do campo não surgiram agora são problemas históricos que se perpetuaram ao longo

dos anos no sistema educacional brasileiro. As políticas educacionais brasileiras sempre relegaram a educação no meio rural a um segundo plano, como se a população do campo não tivesse direitos, desta forma este modo desrespeitoso de tratar o ensino no meio rural infelizmente continua impregnada na mente dos nossos administradores, conforme a explicação a seguir:

No que se refere à educação no meio rural, observamos que foi historicamente relegada a espaços marginais nos processos de elaboração e implementação das políticas educacionais na realidade brasileira. Uma das possíveis interpretações para esse aspecto - embora não seja a única - diz respeito às sólidas fronteiras entre o espaço urbano e o espaço rural marcadas por construções culturais hegemônicas do meio urbano que tende a inferiorizar, estereotipar e segregar as identidades e subjetividades do meio rural (SILVA JUNIOR; BORGES NETTO, 2011, p. 46).

O descaso do poder público com a educação multisseriada do campo somados a falta de estudos sobre o tema encontram-se entre os problemas principais responsáveis pela ausência de avanços na educação rural do Brasil, pois tais escolas pararam no tempo quando se trata de desenvolvimento educacional no país, principalmente quando comparadas com as instituições urbanas. Deste modo o Estado vem deixando de cumprir com sua obrigação de oferecer educação de qualidade aos brasileiros nas comunidades rurais, pois,

a ausência de estudos sobre a organização das escolas multisseriadas, vinculada ao desinteresse dos órgãos educacionais responsáveis que omitem direitos fundamentais para esses alunos, relegam para essas instituições de ensino um papel isolado e longe dos interesses das políticas educacionais. Pouco se discute a respeito de meios que possam melhorar o trabalho pedagógico e pouco se buscam estratégias de ensino que contemplem as diferenças dessa modalidade (MONTEIRO et al., 2017, p. 201).

Diante da omissão do Estado no que se refere aos problemas educacionais no país é importante ressaltar que a educação se configura como direito público subjetivo, no qual todos os brasileiros independentemente do local onde nasceram ou vivem devem ser alcançados pelas políticas públicas educacionais que o Estado é obrigado a desenvolver e aplicar. Neste sentido Vizzoto (2021, p. 28) ressalta que, “ao tratarmos de escolas multisseriadas, também estamos tratando de sujeitos; e esses merecem o que há de melhor da/na sociedade e o que lhes é de direito.

Direito a um ensino público de qualidade, por meio de políticas públicas que atendam seus anseios”.

Em concordância com as ideias de Vizzoto (2021), os resultados encontrados por Medrado (2012) afirmam que uma das características do ensino multisseriado nas escolas do campo é a ausência de políticas públicas voltadas especificamente para esse modelo de educação. Diante desta carência, os sistemas educativos realizam adaptações do ensino seriado/urbanocêntrico, tal procedimento não dialoga com as características da população do campo, isso transforma a prática educativa em algo desinteressante para os discentes destas escolas, pois,

as classes multisseriadas não dispõem de uma política pública que atenda suas especificidades em moldes heterogêneos e que propicie um ensino de qualidade para seus sujeitos e como consequência há uma adaptação do ensino seriado/urbanocêntrico fazendo com que se perpetue a postura negligente que o estado sempre adotou com a educação dos povos do campo (MEDRADO, 2012, p.146).

Outras características negativas do ensino multisseriado do campo é o fraco vínculo dos professores com as instituições do campo, já que, a grande maioria dos profissionais que atuam nestas instituições são oriundos da zona urbana, ou seja, estão de passagem pelo campo. Isso dificulta a construção de um trabalho contínuo e sólido que a médio e longo prazo gere resultados positivos, além da própria dificuldade para se trabalhar conteúdos condizentes com as realidades do campo, conforme os resultados descritos por Hage (2014):

Outra realidade que enfraquece a afirmação de uma cultura docente nas escolas multisseriadas, como também nas próprias escolas do campo, são os fracos vínculos que os professores possuem com essas escolas, resultante do fato de que grande parte dos profissionais que nelas atuam não é do campo, está de passagem no campo e, quando puder se liberar, com certeza sairá do campo (HAGE, 2014, p. 2).

Outra característica recorrente nas escolas multisseriadas do campo e que contribui para a baixa qualidade da educação rural refere-se à formação dos professores. O Estado brasileiro não desenvolveu até o momento políticas de formação inicial e continuada eficientes voltadas exclusivamente para o campo brasileiro, como consequência disso, parcela significativa dos docentes ativos no ensino multisseriado não possuem formação adequada na área que atuam. Sobre essa característica negativa que infelizmente ainda somos obrigados a vivenciar,

Santos (2019) descreve no resultado de seu estudo que,



esse é um grave problema que precisa ser resolvido pelo Estado brasileiro, pois a formação do professor é imprescindível para que possamos ofertar uma educação de qualidade nas escolas do campo. Essa questão se torna ainda mais complexa se for considerado que os professores formados em nível superior não têm sido preparados para lidar com as especificidades das escolas do campo, como é o caso, por exemplo, das classes multisseriadas, configurando-se como um dos principais problemas da educação no campo (SANTOS, 2019, p. 15-16).

Santos (2019) destaca ainda que a formação inicial e continuada dos docentes que atuam nas escolas multisseriadas do campo é fator indispensável na construção de uma educação de qualidade que atenda aos anseios da população rural. Entretanto, tal formação deve ocorrer de forma planejada de maneira que realmente alcance seus objetivos, mas para isso o autor defende que o processo ocorra através da modalidade presencial e com forte base teórica, conforme a explicação a seguir:

As formações inicial e continuada do professor são uma condição precípua para a promoção de uma educação de qualidade, a qual é um dever do Estado e um direito social de milhões de estudantes camponeses que precisa ser garantido. Porém, essa formação não deve acontecer de forma aligeirada nem fragmentada, tampouco nos modelos de educação a distância, nos quais já é possível visualizar experiências não exitosas no âmbito da formação. Defendemos que ela ocorra na modalidade presencial, que seja uma formação sólida e por meio de uma consistente base teórica. Desse modo, do ponto de vista da formação, esses professores terão, supostamente, condição de desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade juntamente à multissérie (SANTOS, 2019, p. 22).

Os resultados de Melo (2018) dialogam com o autor anteriormente citado pois critica a falta de políticas de formação inicial e continuada para os professores que atuam nas escolas multisseriadas no campo brasileiro. Segundo os resultados da pesquisa desta autora a população tem se mostrado insatisfeita com o fato de os discentes atuarem nestas instituições sem formação condizente com a área de atuação. Quando perguntados sobre preferencias entre escolas seriadas e multisseriadas a população demonstrou preferir o ensino seriado, pois,

apesar de o multisseriado ser uma característica de escolas do campo, ribeirinha de lugares de difícil acesso, longe dos municípios urbanos, percebe-se uma insatisfação grande referente a maioria dos professores que atuam em tais escolas, devido a não ter formação para atender tais turmas, todos ao serem questionados sobre séries seriadas ou multisseriado, optam por séries seriadas todos com o mesmo argumento

para melhorar o aprendizado dos alunos (MELO, 2018, p. 20).



Deste modo, os resultados encontrados sobre as características do ensino

multisseriado demonstram a incapacidade dessas instituições em oferecer um ensino de qualidade a população do campo. Entretanto, o Estado brasileiro não oferece outra alternativa de estudo para as milhões de crianças e adolescentes que vivem nestas localidades, com isso, os pais dos alunos se veem obrigados a matricularem seus filhos nestas escolas.

Considerando que as escolas multisseriadas localizadas no campo normalmente trabalham com as séries iniciais do ensino fundamental e que o foco dos trabalhos nesta etapa escolar deve ser a alfabetização e o letramento, o próximo capítulo disserta sobre a alfabetização na perspectiva do letramento. Deste modo, apresentaremos conceitos sobre os referidos temas na visão de diferentes autores, as dificuldades enfrentadas pelos docentes em alfabetizar e letrar as crianças nas idades recomendadas nas instituições do campo, além de propor soluções e descrever as práticas utilizadas pelos professores nas escolas do campo atualmente.

### 3. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A alfabetização e o letramento são extremamente importantes para a vida escolar do aluno, pois o aprendizado nas etapas posteriores dos estudos irá depender em grande parte da base de conhecimentos construída no decorrer destes dois processos. Desta forma, o conhecimento amplo dos fatores condicionantes deste processo é importante para a implementação de políticas educacionais eficazes, que prepare os discentes para enfrentar os próximos desafios inerentes ao ensino, conforme explica Rocha (2020):

Alfabetização e letramento são processos fundamentais na escolarização das crianças, a ponto de influenciar, condicionar e até limitar o acesso a outros saberes escolares. Portanto, buscar compreender melhor suas interfaces e suas relações é algo imprescindível à construção de novos rumos para a educação, primando pela melhoria significativa e efetiva da qualidade da educação escolar (ROCHA, 2020, p.20).

Em relação ao início da escrita propriamente dita pelos seres humanos, historiadores defendem que a mesma surgiu por volta de 5.000 antes de Cristo. A partir de então foi sendo adotada por diferentes sociedades em períodos de tempos distintos, sendo influenciada por fatores políticos e econômicos. Ao longo do tempo surgiram diferentes tipos de códigos, que também foram sofrendo alterações de acordo com a necessidade dos povos que a utilizavam, ou mesmo, por meio de forças externas, nesse sentido Tfouni (2010) destaca que:

Historicamente, a escrita data cerca de 5.000 anos antes de Cristo. O processo de difusão e adoção dos sistemas escritos pelas sociedades antigas, no entanto, foi lento e sujeito, é óbvio, a fatores político-econômicos. O mesmo se pode dizer sobre os tipos de códigos escritos criados pelo homem: pictográfico, ideográfico ou fonéticos, todos eles, quer simbolizem diretamente os referentes concretos, quer “representem” o “pensamento” (ou “ideias”), ou ainda os sons da fala, não são produtos neutros; são antes resultado das relações de poder e dominação que existem em toda sociedade (TFOUNI, 2010, p. 13).

Apesar de sua indiscutível importância, a alfabetização no Brasil só passou de fato a ganhar relevância, principalmente pela classe política, a partir da Proclamação da República em 1889. A elite brasileira buscava dar uma nova cara ao país, para isso, era fundamental alfabetizar a população, pois durante anos a imensa

maioria dos brasileiros foram vítimas do descaso dos governos com a educação.

Entretanto, as

primeiras reformas visando a escolarização das práticas de leitura e escrita ainda tardaram a acontecer, tais mudanças contaram com o apoio de intelectuais de algumas províncias, com destaque para São Paulo, como afirma Mortatti (2010):

Com relação à História da Alfabetização no Brasil, nas décadas que antecederam a Proclamação da República brasileira, o ensino e a aprendizagem iniciais da leitura e escrita começaram a se tornar objeto de preocupação de administradores públicos e intelectuais da Corte e de algumas províncias brasileiras, especialmente São Paulo. Entretanto, foi somente a partir da primeira década republicana, com as reformas da instrução pública, especialmente a paulista, que as práticas sociais de leitura e a escrita se tornaram práticas escolarizadas, ou seja, ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano (MORTATTI, 2010, p. 330).

Mesmo com essa forte relação entre alfabetização da população e desenvolvimento do país defendida pelos republicanos, pouca coisa mudou, a educação acabou se transformando em palco de disputas políticas. As divergências entre os grupos políticos da época propiciaram ao ensino debates e mudanças constantes, impedindo a implantação e a continuidade de um projeto educacional eficiente. Nesse sentido, Mortatti (2010) descreve o seguinte:

A história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização (MORTATTI, 2010, p.330).

No que diz respeito aos métodos de alfabetização utilizados no Brasil, apesar de todas as discussões e mudanças já mencionadas, houve o predomínio de procedimentos mecanicistas, onde a memorização era vista como o caminho para que a criança fosse alfabetizada. Desta forma, os docentes normalmente aplicavam nas escolas atividades com um forte viés repetitivo, inclusive com o uso das cartilhas alfabetizadoras, tornando o ensino cansativo e desinteressante. Sobre o tema, Cardoso (2015) destaca que:

Por muito tempo o ensino da leitura e da escrita na escola brasileira se apoiou em uma concepção mecanicista e associativa do processo de

aprendizagem. Assim, na prática pedagógica era considerado que a criança seria alfabetizada por meio de muito exercício com a língua – colocar em

correspondência o sistema fonológico (os sons da língua) com o sistema ortográfico (as letras correspondentes a esses sons). Desse modo, o primeiro ano de alfabetização era considerado como puramente instrumental. A tarefa da criança era fazer os exercícios, copiar e memorizar as correspondências entre sons e letras e raramente ler e escrever textos. Escrever textos de forma espontânea só seria possível após a completa “aquisição” do sistema da escrita, ou seja, quando a criança passasse por todas as correspondências fonológicas/gráficas propostas pelo método, ou pela cartilha, incluindo as chamadas sílabas complexas. Esses exercícios repetitivos e enfadonhos afastavam a criança da linguagem viva, pulsante, com significado (CARDOSO, 2015, p. 48).

Nesse sentido, o histórico educacional brasileiro demonstra que os métodos tradicionais de alfabetização utilizados pelos docentes ao longo dos anos não foram eficientes na ação de alfabetizar, principalmente nas escolas do campo, onde normalmente há uma escassez maior de recursos, somados a falta de preparo de muitos profissionais, tem contribuído para uma aprendizagem deficitária. Sobre o assunto Guimarães (2011, p. 86) faz a seguinte reflexão: “Um dos maiores desafios colocados aos professores na atualidade está em desenvolver, por meio de metodologias diversificadas, a aprendizagem do aluno em relação à escrita e à leitura, na intenção de superar os conceitos mecânicos e fazer uso dessa leitura e dessa escrita para outros fins sociais”.

Para sanar a deficiência dos professores nas práticas de alfabetização e letramento, é necessária a implantação de políticas de formação inicial e continuada por parte do poder público de forma que os mesmos sejam preparados para os complexos desafios da docência. Em relação ao tema Falsarella (2004) faz a seguinte defesa:

Formação continuada, em sentido amplo, como processo ininterrupto que acompanha o professor durante toda a sua trajetória profissional e, em sentido restrito, como forma deliberada e organizada de aperfeiçoamento proposta ao docente, que o incentive, pela ação, pela reflexão e pela interação com seus pares, ao aperfeiçoamento de sua prática e à apropriação de saberes rumo a sua autonomia profissional (FALSARELLA, 2004, p.55).

A importância de um projeto claro e consistente de alfabetização da população, em um país com altos índices de analfabetismo e que busca mudanças transformadoras, tanto no sentido político quanto social, é algo indiscutível. Pois somente um povo alfabetizado é capaz de analisar a sociedade de forma crítica a

ponto de compreender o momento atual, e a partir de então, lutar para transformá-lo. Nesse sentido, Monteiro (2010) destaca que:

“No sentido amplo, entende-se a alfabetização como um fator de mudança de comportamento diante do universo, que possibilita ao homem integrar-se a sociedade de forma crítica e dinâmica; constitui uma das formas de promover o homem, tanto do ponto de vista social como individual” (MONTEIRO, 2010, p. 58).

Com o mundo desenvolvido, a necessidade do pleno domínio da leitura e escrita tornou-se algo indispensável para a vivência ativa na sociedade, pois possibilitam aos indivíduos inúmeras possibilidades. O conhecimento oferece as pessoas recursos e competências para exigir das autoridades seus direitos garantidos em lei e que nem sempre são executados pelos administradores, além da capacidade de lutar por novas conquistas, conforme ressalta Mortatti (2004):

[...] saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político (MORTATTI, 2004, p. 15).

Quando se trata de alfabetização e letramento nas escolas do campo brasileiro, o ensino, em sua grande maioria, acontece por meio do sistema multisseriado, no qual ocorre um agrupamento de alunos de diferentes séries e idades em uma única sala. As aulas são ministradas normalmente por professores sem formação adequada e que, não raras vezes, desempenham mais de uma função na escola onde encontram-se lotados, além disso, convivem com a falta de acompanhamento pedagógico adequado por parte das secretárias municipais. Sobre a questão Silva (2018) faz a seguinte reflexão:

Em relação ao letramento e alfabetização nas classes multisseriadas deve-se levar em consideração a heterogeneidade das turmas, já que se sabe que essas comportam faixas etárias diferentes, como também, os níveis de conhecimentos existentes nos alunos são diferentes, para isso o trabalho nas classes multisseriadas tem que ser planejado considerando esses aspectos (SILVA, 2018, p. 39).

Outro fator que precisa ser considerado na implantação das políticas educacionais nas escolas multisseriadas do campo é a necessidade de o ensino transmitido nestas comunidades dialogar com as peculiaridades locais e seu desenvolvimento. Pois o campo atualmente é responsável por uma parcela

significativa da produção econômica do país. Com isso, existe a necessidade de manter esta população ativa em suas próprias comunidades, soma-se a isso, a riqueza

histórica e cultural que estes povos representam para a história do Brasil. Desta forma, o diálogo entre educação e saberes locais necessitam iniciar já na educação infantil. A esse respeito, Moraes e Albuquerque (2007) ressaltam que:

Para que o processo de alfabetização das crianças contribua com o fortalecimento das identidades coletivas e diversos saberes dos povos do campo é preciso que o mesmo se dê de forma estreitamente articulada às comunidades ali existentes, ampliando e valorizando os conhecimentos e vínculos das crianças com a realidade em que vivem. Neste sentido é que não podemos dissociar o desenvolvimento dos processos cognitivos dos formativos, ou a alfabetização das práticas sociais e culturais de escrita e leitura, o ensino das disciplinas escolares com os contextos econômicos, políticos e ambientais em que as crianças do campo estão inseridas (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 9).

Diante das informações já mencionadas, infere-se que a alfabetização acontece através da aprendizagem de um conjunto de códigos inerentes a língua utilizada em determinado país. A obtenção destes atributos necessita de um conjunto de fatores que precisam caminhar juntos considerando a grande diversidade das populações do campo, é necessária a realização de planejamentos diferenciados sem desconsiderar as características locais destas populações, pois a inserção de elementos da cultura local na prática docente configura como facilitadores da construção do conhecimento, conforme cita Soares (2005):

A alfabetização designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (SOARES, 2005, p. 24).

Quando se fala de alfabetização e letramento alguns autores defendem a necessidade de se fazer uma distinção entre os termos: aquisição do sistema de escrita, e desenvolvimento de habilidades de uso destes códigos, seja da língua oral ou escrita, pois a complexidade e amplitude do tema exige subdivisões para melhor compreensão, como afirma Soares (2003):

[...] não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente, que o termo alfabetização designe tanto o processo de aquisição da língua escrita quanto o seu desenvolvimento: etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de - levar à aquisição do alfabeto, ou seja,

ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever;  
pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de

alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (SOARES, 2003, p. 15).

Nesse sentido, alfabetização e letramento podem ser considerados termos interdependentes e indissociáveis, que devem caminhar juntos no processo de ensino e aprendizagem. A ação de alfabetizar envolve práticas sociais de leitura e escrita, já o ato de letrar ocorre por meio das relações morfema-grafema, desta forma a aprendizagem separada poderia ser dificultada. Sobre os temas Soares (2004) realiza a seguinte diferenciação:

[...] interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p. 10).

As diferenças entre os termos alfabetização e letramento de fato existem e devem ser observados nos planejamentos e práticas docentes. O primeiro refere-se ao processo de leitura e escrita, já o segundo, diz respeito ao uso desses conhecimentos em situações sociais. Isso não significa necessariamente que devam ser trabalhados separadamente. Nessa direção, Carvalho (2010) descreve que:

Os sentidos dessas duas palavras são diferentes. Alfabetização, palavra antiga e usada por todos, refere-se ao processo de ensinar (ou aprender) a ler e escrever. Letramento, palavra nova, introduzida recentemente no Português, tem a ver com um domínio mais amplo dos usos da leitura e da escrita em situações sociais variadas (CARVALHO, 2010, p.80).

A escola como responsável pela formação integral dos indivíduos, para o cumprimento de sua função tem sido desafiada a inovar constantemente. Uma das mudanças no que diz respeito a alfabetização ocorrida ao longo dos últimos anos é a superação da ideia de alfabetizar através da memorização e do treino. Com isso, tem surgido a necessidade da realização de um trabalho cada vez mais integrado com o ensino da linguagem sendo realizado por meio de práticas sociais. Neste sentido, Rocha (2020) destaca que:

O dinamismo da sociedade contemporânea apresenta para a escola uma forte demanda: não basta alfabetizar buscando desenvolver capacidades

ligadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras. É importante que o trabalho docente na alfabetização seja construído visando ao letramento. Em outras palavras, deve-se privilegiar o uso da linguagem em práticas sociais, levando o aluno a tomar posse desta de forma significativa, contextualizada e dinâmica. A escola estará, desta forma, direcionando os seus alunos a exercerem a cidadania, proporcionando a eles o uso da linguagem de maneira competente (ROCHA, 2020, p.26).

É importante ressaltar que as mudanças na forma de alfabetizar e letrar citadas anteriormente vem sendo aplicadas de forma desigual nas escolas brasileiras. A grande discrepância no domínio da leitura e escrita entre a elite dominante e as classes dominadas nos deixam claro tal desigualdade. Em um mundo preconceituoso e desigual, tais fatores vem contribuindo para o aumento do preconceito e exclusão de grandes massas populares que não tiveram a oportunidade de uma alfabetização de qualidade, portanto,

a crescente utilização da escrita como forma de comunicação tornou-se mesmo um obstáculo para muitos dos falantes, porque trouxe à tona mais elementos de discriminação social para aquelas comunidades cuja tradição é oral e para os indivíduos cujo processo de socialização não fornece à escrita do mesmo estatuto, que lhe é concebido por classes dominantes: são sucessivas as exclusões sociais a que se veem submetidas os sujeitos provenientes de comunidades de tradição oral, sejam elas no trabalho, na escola ou em outras instituições (MATENCIO, 1994, p. 21-22).

Deste modo, é visível a necessidade de um ensino de qualidade para todos como defende as principais legislações que regem o ensino no Brasil. A educação não pode gerar discriminação, mas sim combatê-la, entretanto para que isso aconteça é necessário investimentos sérios e eficientes que vá de encontro aos problemas educacionais existentes em todo o território brasileiro.

### **3.1 Práticas pedagógicas nas escolas multisseriadas do campo brasileiro**

Em decorrência da diversidade de características, e na ausência de políticas orientadoras, as estratégias utilizadas pelos professores nas salas multisseriadas do campo são variadas. Nesse sentido, muitos destes profissionais recorrem às improvisações na tentativa de minimizar os problemas existentes no ambiente de trabalho, isso demonstra o quanto este modelo de organização de ensino é deficiente, como afirma Neves (2017):

As práticas pedagógicas em classes multisseriadas na inexistência de

políticas que orientem as ações educativas desse modelo de educação são gestadas pelos professores em suas práticas cotidianas. Em geral eles dividem a classe por série ou ano de cada grupo de estudantes e desenvolvem atividades com cada grupo. Muitas dividem o quadro passando atividades escritas que são copiadas pelos estudantes enquanto a professora se dedica a outra turma (NEVES, 2017, p. 28).

Nesse sentido, Santos (2021) confirma que os docentes das escolas multisseriadas do campo encontram grandes dificuldades para organizar as práticas pedagógicas na sala de aula. Isso ocorre em decorrência da falta de formação adequada, e da ausência de apoio pedagógico por parte das secretarias, como explica o autor a seguir:

Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outros que se manifestam com muita intensidade nessas escolas e turmas (SANTOS, 2021, p. 22).

Ao descrever sobre métodos de ensino, Barbosa (2013) ressalta que apesar da grande variedade de metodologias de ensino defendidas por variados e renomados autores, os profissionais que atuam nas escolas multisseriadas do campo ainda enfrentam dificuldades na execução da prática pedagógica. Realidade essa, que só confirma as falhas do poder público em relação a preparação e acompanhamento destes profissionais no exercício da profissão, pois,

na atualidade existem tantos métodos de ensino diferenciados para serem aplicados nas salas de aulas, mas os educadores do campo ainda se encontram com dificuldade na hora da prática. Vale ressaltar que ainda são poucas as instituições de ensino superior que focam seu ensino para prática educativa nas escolas do campo, muito menos para classes multisseriadas, sendo que também não é realizado um planejamento específico para as escolas do campo, posto que os currículos sejam construídos por secretarias e por pessoas que vivem no meio urbano, que em muitas vezes não tem afinidade alguma pelo povo rural (BARBOSA, 2013, p. 18).

Ao criticar as práticas atuais de educação nas escolas do campo, Lima e Silva (2011) afirmam que há consenso entre os movimentos sociais, e os próprios educadores, sobre a necessidade de mudança nos métodos educativos atualmente predominantes nas instituições de ensino do campo. Deste modo, a construção de um projeto de ensino que valorize as diversidades locais torna-se uma necessidade

que o Estado precisa reconhecer, discutir e implementar novas políticas condizentes com

a realidade do povo do campo, conforme explica os autores a seguir:

Entre os movimentos sociais e os educadores que atuam ou discutem sobre a educação do campo é de consenso quanto á urgência na construção de novos projetos educativos voltados para especificidades do meio rural. Uma educação que, além de valorizar as diversidades socioculturais, ambientais e organizativas dos camponeses, preparem os jovens para serem protagonista das políticas de desenvolvimento sustentável construídas de forma coletiva nas áreas rurais (LIMA; SILVA, 2011, p. 109).

As práticas transformadoras defendidas na atualidade como detentoras de recursos capazes de desenvolver um espírito crítico nos discentes, algo necessário para que os mesmos adotem uma postura ativa e crítica em relação ao meio ao qual estão inseridos, devem ser disseminadas também nas escolas multisseriadas do campo. Deste modo, os docentes passariam de fato a mediar o processo, abandonando métodos considerados ultrapassados que o caracterizam como únicos detentores e transmissores do conhecimento, e os alunos como seres passivos que apenas recebem o conteúdo transmitido, como explica Oliveira (2018):

As salas multisseriadas do campo estão inseridas nessa dinamização da pedagogia transformadora. Por seu intermédio, a prática pedagógica deve compreender as diversas experiências e interagir diante do contexto do que representa o campo em sua completude. Por isso é fundamental não só reconhecer a importância do campo na relação educação e vida, assim como, o professor deve ser da comunidade, porque ele é quem melhor conhece seus alunos, suas realidades e seus contextos. Ainda nesse sentido, o planejamento do professor passa a ser direcionado para a dimensão e organização que atendam as séries multisseriadas (OLIVEIRA, 2018, p. 23).

Seguindo a mesma linha de raciocínio da autora anterior, Hage e Reis (2018) ressaltam que quando os professores das escolas multisseriadas trabalham práticas pedagógicas que valorizam a diversidade sociocultural, estão ao mesmo tempo, valorizando o diálogo entre os seres diversos que compõem o ambiente escolar. Isso colabora para a criação de um ambiente harmônico e de respeito entre as pessoas, portanto,

quando desenvolvem práticas pedagógicas que reconhecem e afirmam a diversidade sociocultural dos estudantes, as/os professoras/es das turmas e escolas (multi)seriadas promovem a interação e o diálogo entre os alunos e valorizam as distintas especificidades que se expressam na sala de aula.

Dessa forma, ao fortalecerem a solidariedade, a alteridade e a justiça social, que ajudam a consolidar a igualdade na diferença, os docentes dão passos significativos rumo à transgressão ao modelo seriado de ensino (HAGE; REIS, 2018, p. 87).

A capacidade de planejar e desenvolver uma prática pedagógica condizente com a realidade de seus alunos deve ser uma habilidade inerente a quem se habilita a ensinar, pois o papel de educador vai muito além de transferir conhecimentos. Deste modo o professor deve antes de tudo conhecer o mundo vivido pelos discentes e inclusive se permitir aprender com eles, pois também são detentores de conhecimentos, já que, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23).

Os estudos de Souza e Santos (2007) reforçam a ideia de que a prática educativa deve sempre estar conectada com a cultura da clientela escolar, isso possibilita uma série de possibilidades ao docente no que diz respeito as estratégias de ensino. Fato esse, que normalmente vai na contramão do trabalho realizado atualmente nas instituições de ensino localizadas nas comunidades rurais, em que os professores, quase sempre, recebem planejamentos prontos. Desta forma,

a prática do professor deve ser compreendida dentro do universo plural das relações sociais, econômicas e culturais da sociedade, apontando as possibilidades e limites da realização de uma proposta de educação que não vise à conformidade ao mundo, todavia, que forme o sujeito capaz de transformar sua realidade (SOUZA; SANTOS, 2007, p. 215).

Quem também descreve sobre as práticas adotadas pelos professores nas escolas do campo é Hage (2006), o mesmo ressalta que esses profissionais enfrentam grandes dificuldades, tanto para planejar quanto para executar a prática pedagógica, o apoio efetivado pelas secretarias dos municípios nem sempre são úteis, já que, normalmente fogem da realidade vivenciadas pelos docentes. Outro fato presente nas instituições multisseriadas, e que nem sempre os docentes conseguem lidar com destreza é o acúmulo de tarefas, pois são muitas turmas com alunos de séries e idades diferentes em que o educador precisa dar atenção em um mesmo período de tempo e espaço, isso exige habilidades diferenciadas e preparo adequado, algo que foge a realidade da grande maioria dos educadores das escolas do campo, deste modo,

os professores enfrentam dificuldades em realizar o planejamento nas escolas multisseriadas, porque trabalham com muitas séries ao mesmo tempo, envolvendo estudantes de diversas faixas etárias, interesses e níveis de aprendizagem. A alternativa mais utilizada para solucionar o problema e

viabilizar o planejamento numa situação dessa natureza tem sido seguir as indicações do livro didático, sem, contudo, atentar com clareza para as

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

Nesse sentido, Freitas *et al* (2017) fazem uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes nas escolas multisseriadas do campo, no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem. A heterogeneidade relacionada ao nível de conhecimento dos alunos, algo comum no ensino multisseriado, apresenta-se como um dos fatores dificultadores da prática pedagógica executada por estes profissionais, portanto,

a dificuldade no processo de ensino-aprendizagem ocorre principalmente devido ao nível de conhecimentos dos educandos ser muito heterogêneo, tornando - se quase impossível cumprir todas as habilidades necessárias para cada ano de escolaridade, ocorrendo uma defasagem grande de conteúdos que dificilmente será sanada posteriormente, no próximo ano letivo. Além disso, nem sempre é possível envolver todos os alunos já que cada parte da sala deve estar concentrada em um tipo de atividade diferente e muitas vezes devido à falta de maturidade, já que tratam-se de apenas crianças, os educandos acabam se envolvendo mais com o conteúdo do colega que cursa o ano anterior (por julgarem mais fácil) e não se dedicam tanto quanto deveriam à sua própria tarefa (FREITAS *et al*, 2017, p. 18).

As peculiaridades existentes nas comunidades do campo não são exploradas pelos professores das instituições de ensino multisseriadas no sentido de dar significado a prática docente, pois a contextualização facilita a aprendizagem dos alunos. Os educadores destas escolas ainda se encontram presos a metodologias mecânicas, normalmente os docentes utilizam a técnica de dividir o quadro de acordo com as séries que trabalham, copiam os assuntos e em seguida realizam

breves explicações, torna-se algo cansativo e desinteressante para os discentes, como comenta Silva e Souza (2014):

A Educação do Campo determina que devemos levar em consideração as temáticas do campo, porém o que percebemos, é que as temáticas referentes ao campo não são bem exploradas no fazer e no realizar do planejamento, onde encontramos um ensino fragmentado e baseado na concepção tradicional urbanizada. A técnica utilizada pela professora, na sala de aula consiste em expor o conteúdo separado por série no mesmo quadro, e depois de uma breve explicação sobre o conteúdo passa para o próximo assunto. Isto exige do educador diligência no desdobramento para atender individualmente os alunos de cada série, quando o assunto da aula começa a ser trabalhado. Essa unidocência é uma multitarefa que torna o professor isolado dentro de uma sala de aula heterogênea, um convite a pouca profundidade nos conteúdos e conseqüentemente uma inconsistência na apreensão do conhecimento (SILVA; SOUZA, 2014, p. 25).

Ao descrever sobre metodologias utilizadas pelos docentes nas instituições de ensino multisseriadas localizadas no campo, Silva e Souza (2014) confirmam que ainda predomina o uso de métodos tradicionais nas salas de aula, algo que dificulta o desenvolvimento integral dos alunos, e conseqüentemente seu preparo para o prosseguimento nos estudos e para a vida ativa na sociedade. Desta forma, fica evidente o quanto o poder público tem deixado a desejar na capacitação destes profissionais, pois sem preparo e apoio adequado, dificilmente o ensino nas comunidades rurais conseguirá cumprir sua função com eficiência, deste modo,

a prática baseada na teoria tradicional, ainda é uma realidade na escola do campo, significa que os conteúdos trabalhados nas escolas urbanas são apenas adaptados as escolas do campo, acrescidos talvez de alguns pressupostos apropriados para os misteres campestinos. O ideal seria o professor com capacidade de construir o seu método, modificar conteúdos e reinventar o modo de ensinar respeitando a realidade do aluno (SILVA; SOUZA, 2014, p. 35).

Como visto anteriormente os métodos conteudistas ainda predominam nas escolas do campo, quando se fala de instituições multisseriadas o diálogo e o respeito as características dos sujeitos aprendentes ficam sempre em segundo plano. Realidade essa que contribui diretamente para a manutenção do sistema, com a existência das classes dominantes e dominadas, sendo que, em muitas localidades rurais, os povos do campo ainda vivem sob o jugo da exploração, e os professores, as vezes sem perceber, acabam contribuindo com tal realidade, conforme explica Almeida (2018):

A multisseriação apresenta muito dessas questões conteudistas sem reflexões justamente por ter menos efetivação das políticas educacionais

que oriente essa enquanto sua característica de multisseriação e por falta de apoio pedagógico que os oriente para o que essa junto a Educação do Campo

tende a oferecer aos seus alunos. Sendo assim, o docente acaba se tornando o próprio gestor de todos os desafios que ocorrem dentro de uma escola multisseriada, e esse tende a definir por si só o que aplicar e como será a sua prática pedagógica em sala de aula (ALMEIDA, 2018, p. 28).

Na visão de Amorim (2019) o ambiente escolar é sempre caracterizado pela diversidade, os professores são confrontados em suas rotinas com desafios diversos relacionados a aprendizagem. Isso exige destes profissionais uma visão ampla, e conhecimentos de técnicas de ensino variadas, que devem ser usadas de acordo com as características do alunado, e de preferência que estejam relacionadas a realidade dos alunos, pois,

existem vários casos a serem estudados e cada dificuldade a ser trabalhada em sala de aula carece de uma metodologia diferente a ser executada por parte do professor, o qual poderá sempre procurar usar os recursos didáticos, relacionando-os com a realidade dos alunos, tais como: danças, comidas, agricultura, ou seja, tudo que venha a somar na aprendizagem dos alunos e manter a cultura do local (AMORIM, 2019, p.22).

De acordo com Silva e Costa (2021) para uma mudança significativa nas práticas de ensino nas escolas do campo com a implantação de um ensino condizente com a realidade dos discentes é necessário, entre outras mudanças, realizar investimentos na formação dos docentes que atuam nestas instituições. Somente profissionais preparados conseguirão pensar a educação levando em conta as especificidades da escola e dos alunos, conforme a explicação dos autores a seguir:

Diante dessa compreensão evidencia-se a importância da formação para os/as professores/as da Educação do Campo, uma vez que os mesmos necessitam acompanhar os processos evolutivos pelos quais passam os sujeitos do campo. Priorizando a realidade a qual esses sujeitos estão inseridos articulando saberes e experiências dos mesmos. O/a docente do território campestre necessita de um olhar atento para o contexto dos/as seus/as alunos/as no processo de construção de conhecimentos específicos e diferenciados, que reconheçam as especificidades de sua escola e comunidade campestre (SILVA; COSTA, 2021, p. 51).

Na visão de Batista (2013) as práticas atuais trabalhadas nas escolas multisseriadas do campo encontram-se ultrapassadas e incapazes de oferecer respostas positivas aos anseios atuais da sociedade. Deste modo, é necessário o desenvolvimento de novas formas de organização curricular que abandone o

conteudismo e passe a privilegiar as problemáticas reais e sociais da coletividade, já  
que,

do ponto de vista didático-pedagógico, para viabilizar uma educação de qualidade nas classes multisseriadas é fundamental que os projetos pedagógicos das escolas passem a desenvolver outras formas de organização curricular não mais baseada na seriação e com as disciplinas e conteúdos isolados, e passem a privilegiar problemáticas reais e sociais a partir dos quais são estudados os conteúdos clássicos que auxiliem a compreender e resolver os problemas locais (BATISTA, 2013, p. 9).

Portanto observa-se o predomínio de métodos de ensino conteudistas nas escolas multisseriadas do campo, incapazes de responderem as problemáticas atuais. Com isso fica evidente a necessidade da criação e implantação de políticas públicas educacionais inovadoras no campo brasileiro, que vise o desenvolvimento do homem do campo e que respeite as culturas locais.

### **3.2 Desafios do ensino multisseriado na região Amazônica**

A Amazônia brasileira caracteriza-se por uma ampla dimensão e diversidade, nesta região vivem populações com características únicas, espalhadas pelas cidades e comunidades rurais. Uma das particularidades marcantes, principalmente no meio rural, é a baixa densidade demográfica, esse meio também se caracteriza pelo expressivo quantitativo de escolas multisseriadas, local onde a grande maioria das crianças do campo estudam. Neste sentido, Tenazor e Coelho (2022) afirmam que:

A Amazônia com suas riquezas naturais e com características peculiares, apresenta vastas regiões que se assemelham pelas formas de vida e pelas dificuldades muito comuns encontradas pelos profissionais da educação atuantes nas escolas ribeirinhas do campo (TENAZOR; COELHO, 2022, p. 283).

Sobre os alunos que estudam nestas escolas, caracterizam-se por uma grande diversidade, já que, a população desta região é fruto, como no Brasil, de miscigenações que ocorreram com a chegada e exploração dos europeus no território brasileiro. Fraxe; Witkoski e Silva (2009, p.29) descrevem os povos do campo amazônico da seguinte forma: “Caboclos, ribeirinhos, caboclo-ribeirinhos, seringueiros, o homem amazônico é fruto da confluência de sujeitos sociais distintos- ameríndios da várzea e / ou terra firme, negros, nordestinos e europeus de

diversas nacionalidades”.

Nesse sentido, a educação do campo nesta região apresenta características peculiares que transformam o trabalho docente e a aprendizagem em algo desafiador

tanto para professores quanto para os alunos, que normalmente precisam deslocarem-se por longas distâncias para chegarem até a instituição de ensino que trabalham ou estudam. Esse trajeto nem sempre é feito com segurança, pois os meios de transporte que atuam nesta região, quase sempre, são precários, isso acontece principalmente em decorrência das dificuldades logísticas que dificultam a fiscalização. Sobre a referida temática Coelho (2011) faz a seguinte reflexão:

[...] apresenta uma dinâmica local, singular, caracterizado pelos rios, canoas, barcos, que se diferencia do contexto do campo que perpassa a ideia de campesino, de trabalhador do campo, caracterizado pelas terras, por tratores, campos. Isso tudo nos faz defender a ideia alternativa de Educação Ribeirinha na Amazônia (COELHO, 2011, p. 22).

Seguindo esse pensamento, Jesus (2015) também descreve sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos e professores para chegarem à escola nas comunidades localizadas na Amazônia, pois muitos deles residem distantes das instituições de ensino onde estudam e trabalham, soma-se a isso, a falta de investimentos do poder público em transporte escolar de qualidade nesta região. Desta forma, tal problema caracteriza-se como um dos aspectos que influenciam de forma negativa a prática docente e a aprendizagem dos discentes na região amazônica, conforme explica a citação a seguir:

O transporte escolar, também influencia bastante no processo de ensino aprendizagem do (a) aluno (a), pois, geralmente, muitos discentes moram longe, chegando até de 2 a 6 horas de viagem pra chegar à escola, e como entram cedo precisam sair pela madrugada pra chegar no horário certo à escola, e dessa situação não se exclui o professor que também utiliza o transporte escolar (JESUS, 2015, p. 38).

A maioria das escolas multisseriadas do país encontram-se na região da Amazônia, a opção por esse modelo de ensino acontece por diversos motivos, sendo um deles a complexa logística entre as comunidades e as sedes dos municípios. Como a densidade demográfica é baixa nestas localidades, opta-se por juntar alunos de diferentes séries e idades em uma única turma, algo que dificulta tanto o trabalho docente quanto a aprendizagem dos discentes, conforme explica Lima; Ijuma e Tapudima (2022) a seguir:

As comunidades ribeirinhas da Amazônia abrigam a maioria das escolas multisseriadas, o principal fato é a distância entre as comunidades e as sedes

municipais, conseqüentemente, essas escolas acabam por não atender o número de alunos suficientes para preencher a quantidade de vagas necessárias para abertura de turmas seriadas. Essas escolas recebem alunos de várias séries, com idades diferentes em uma única turma, com apenas um professor (LIMA; IJUMA; TAPUDIMA, 2022, p. 347-348).

O currículo trabalhado nestas instituições do campo ainda se configura como um dos grandes desafios na construção de uma educação rural inovadora, que trabalhe a formação de seres pensantes e críticos dentro de uma perspectiva mais atual de ensino. A grande diversidade cultural e a visão ultrapassada dos governantes que ainda veem o homem do campo como incapaz de pensar e tomar decisões sobre si, tem colaborado para a continuação de um ensino desconectado das realidades locais, algo preocupante, já que, os conhecimentos trabalhados nas salas de aula pouco colaboram no desenvolvimento destas comunidades, portanto,

o processo educativo ribeirinho necessita de um currículo construído coletivamente e que possibilite ao trabalhador ribeirinho ser valorizado pela importância de seu trabalho; possibilite ter conhecimento sistematizado para continuar lendo e criticando suas e outras realidades sociais, econômicas, ambientais e culturais (SOUZA, 2017, p.170).

Apesar dos avanços alcançados na área educacional nos últimos anos, ainda predomina nas escolas rurais da Amazônia um modelo de educação urbanocêntrica, com práticas educativas desconectadas da cultura dos povos do campo amazônico, configurando como um limitador da aprendizagem. Sobre o assunto Jesus (2015) assim o descreve:

Ainda que leis e diretrizes são estabelecidas percebe-se que nessa realidade da Amazônia ainda segue um modelo urbanocêntrico onde há interesses divergentes, ou seja, de um lado é imposto, pelo próprio sistema, uma educação alienadora, com o objetivo de reforçar cada vez mais os interesses do capital, oferecendo uma educação fora do contexto sociopolítico do sujeito do campo e assim fortalecer, constantemente a economia vigente e de outro uma educação pautada numa concepção de educação popular (JESUS, 2015, p.32).

Na visão de Tenazor e Coelho (2022) para que ocorra uma mudança significativa no que diz respeito a construção de uma educação transformadora na Amazônia rural é necessário que o ensino seja pensado para a coletividade da população do campo, o planejamento precisa ser flexível e capaz de dialogar com

os sujeitos do campo amazônico. Deste modo, os povos destas localidades passariam de fato a exercer um protagonismo maior no processo de ensino aprendizagem, algo

defendido atualmente pelos mais variados e renomados pensadores da educação, conforme a afirmação a seguir:

Para que de fato se tenha uma educação ribeirinha de qualidade, é preciso que o processo educativo das crianças ribeirinhas seja construído e pautado na coletividade, um currículo a partir da realidade dos seus sujeitos, um planejamento flexível, uma prática pedagógica dialógica e crítica, e principalmente abertura para outras formas de ensinar e aprender com os sujeitos da Amazônia (TENAZOR; COELHO, 2022, p. 285).

O ensino descontextualizado do mundo do homem do campo também é criticado por Freire (1979), segundo esse autor, a descontextualização torna a busca pelo conhecimento desinteressante e sem efeito prático. Para a implantação de um ensino transformador o mesmo deve ser pensado e desenvolvido a partir da realidade vivida no campo, ou seja, a educação precisa adaptar-se ao homem do campo e não o contrário, conforme explica a citação a seguir:

Finalmente, a ação cultural como entendemos não pode, de um lado, sobrepor-se à visão do mundo dos camponeses e invadi-los culturalmente; de outro adaptar-se a ela. Pelo contrário, a tarefa que ela coloca ao educador é a de, partindo daquela visão, tomada como problema, exercer, com os camponeses, uma volta crítica sobre ela, de que resulte sua inserção, cada vez mais lúcida, na realidade em transformação (FREIRE, 1979, p. 36).

Portanto fazer educação nas comunidades rurais da região Amazônica é um grande desafio, seja pelas dificuldades naturais em decorrência das características locais ou pela falta de políticas públicas na área educacional. São problemas que influenciam de forma negativa a aprendizagem de milhares de alunos que tem nas escolas do campo sua única opção para estudar.

### **3.3. Formação docente dos profissionais que atuam no ensino multisseriado nas comunidades do campo brasileiro**

A falta de formação adequada é apenas um dos obstáculos enfrentados pelos docentes que aceitam o desafio de serem professores nas escolas de ensino com turmas multisseriadas no campo brasileiro. Tanto o Estado como as instituições de ensino formadoras em nível superior têm falhado na implementação e oferecimento de cursos condizentes com as realidades enfrentadas pelos

docentes nas mais diversas comunidades rurais do país, conforme afirma Costa *et al* (2021):

A maioria dos cursos de formação continuada deixa de valorizar a educação do campo, deixa também de dar assistência aos professores camponeses que passam por inúmeras e diversas dificuldades, ficam sem apoio diante de realidades tão difíceis, desenvolvendo assim variados transtornos. A formação continuada, conforme era concebida por Freire permite que o educador faça de sua prática objeto de estudo, reflita-a coletivamente e à luz de teoria, recriando-a permanentemente (COSTA *et al*, 2021, p. 4)

Nesse sentido, a formação docente, seja ela inicial ou continuada, constitui-se fator essencial na construção de um ensino de qualidade em qualquer sistema de ensino. No Brasil, este tema tem ganhado repercussão nos últimos anos, principalmente quando se divulga os índices educacionais, em que os resultados não são tão animadores. Para Rocha (2007, p. 57) “as formações de professores chamam a atenção não só pela complexidade que envolve, mas pela consequência que a formação docente pode trazer na vida dos professores e dos alunos que eles ensinam”.

Um país que historicamente não prioriza a educação certamente também apresenta problemas na formação de profissionais qualificados para o mercado de trabalho, inclusive professores. É o que se vê atualmente no Brasil, onde ainda é possível encontrar docentes lecionando, principalmente nas escolas distantes dos grandes centros urbanos, sem ensino superior, isso reflete de forma negativa na formação das crianças e adolescentes que futuramente estarão assumindo os postos de trabalho, deste modo,

a formação de professores, ou como alguns autores preferem definir como educação de professores, tem sido um dos muitos desafios da educação na contemporaneidade. A formação é a base para todo o processo educativo, as concepções e práticas que ela promove com os futuros professores serão refletidas na educação básica como uma aprendizagem significativa ou um modelo tradicional de ensinar e aprender; dependendo da formação que o professor teve ou de como ele constrói sua prática a partir desse processo a educação básica será o ponto final, ou seja, o espaço onde todo esse processo se concretiza. (COSTA, 2010, p. 02).

De acordo com Jesus (2020) a maioria dos professores que atuam nas turmas multisseriadas nas escolas do campo e que possui nível superior são licenciados na área de pedagogia. Formação essa que não proporciona um preparo adequado para a prática docente na referida forma de organização do ensino, pois

as grades dos cursos superiores nessa área não possuem, sequer, disciplinas voltadas para a educação rural. Diante disso, tais profissionais realizam improvisações no sentido de

buscar soluções para os problemas e oferecer um ensino de qualidade, uma tarefa complexa e sem garantia de sucesso, conforme explica a citação a seguir:

Em sua maioria, a/o docente que atua em escolas do campo é licenciada/o em Pedagogia. Sabemos que a graduação no curso não proporciona uma formação específica voltada para realidade das salas multisseriadas, buscar a formação continuada se configura como relevante para o processo de ensino-aprendizagem nas escolas do campo. As/os profissionais que atuam no contexto educacional das escolas do campo buscam alternativas com objetivo de desenvolver práticas pedagógicas da melhor maneira, mas vem se tornando cada dia mais árduo e difícil desempenhar um trabalho de qualidade imerso nas condições de trabalho inadequadas em que se encontram as escolas do campo atualmente (JESUS, 2020, p.90).

Barros; Araújo e Barros (2022) destacam que na conjuntura atual a multisseriação transforma-se em um agravante ao processo de ensino-aprendizagem, pois, os docentes que atuam nestas escolas não possuem formação adequada. Diante da complexidade da tarefa de ensinar e na ausência de preparo muitos destes profissionais acabam se sentindo perdidos e sem condições de desempenhar o papel para o qual foram designados, desta forma,

a multisseriação acaba sendo um agravante, pois, como muitos professores nunca nem ao menos ouviram falar nessa organização escolar, devido, principalmente, a esta ser negligenciada durante sua formação, seja ela a nível médio ou superior, muitos descrevem a experiência inicial nessa realidade como um “pesadelo”, se sentindo totalmente perdidos. O fato de iniciarem, como professores em turmas multisseriadas, contribuí para aumentar as dificuldades expostas. Em vários memoriais, os professores-alunos chegam a descrever essa experiência inicial como assustadora, em outros, como traumática (BARROS; ARAÚJO; BARROS, 2022, p. 361-362).

Autores que também corroboram com seus conhecimentos sobre escolas multisseriadas e formação de professores são Silva e Nunes (2021) segundo estes pesquisadores o ensino multisseriado no Brasil, atualmente, pode ser classificado como ineficiente. Um dos fatores que contribui para a baixa qualidade é a falta de capacitação dos profissionais que atuam nestas instituições, algo extremamente preocupante, já que existe um público significativo dependente desta forma de ensino, deste modo,

a educação em classes multisseriadas é desvalorizada vista como ineficiente, isso se deve à falta de investimento em estrutura física, humana e materiais didáticos adequados. A população segregada esse tipo de

modalidade. Outro ponto a ser considerado é a ausência de formação de professores capacitados para atuar nesse setor. Entraves que tornam esse ensino quase

inviável. A formação de professores no Brasil, pouco explora essa forma educacional, que talvez não seja um problema, e sim uma solução para comunidades não urbanas deficientes de professores e mobilidade municipal (SILVA; NUNES, 2021, p. 119).

O fato de os professores das escolas multisseriadas do campo não terem acesso a formação continuada desfavorece, segundo Freire (1997), a ação-reflexão, pois “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1997, p. 18).

Ao falar sobre os desafios enfrentados pelos professores que atuam nas turmas multisseriadas Oliveira (2019) destaca a formação continuada como fator indispensável na mudança de patamar das escolas do campo. A construção de um ensino que gere índices significativos de aprendizagem passa, sem dúvida, pela qualidade dos profissionais que se encontram na linha de frente nas escolas. Diante disso, o Estado precisa desenvolver políticas de formação inicial e continuada que auxiliem esses docentes na execução de uma prática pedagógica significativa, pois,

é indispensável inserir recursos para a formação continuada, com o intuito de que o educador possa identificar os sujeitos e seus costumes de vida no campo em que residem. Tendo isso como objetivo, conseqüentemente, terá mais facilidade de analisar as fragilidades que ocorre dentro de um determinado local que precisam de investimentos (OLIVEIRA, 2019, p. 23).

Seguindo essa linha de pensamento Folgiarini e Dickmann (2019) afirmam que a formação específica na área de atuação é indispensável para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade em qualquer profissão. Nesse sentido, os professores das escolas multisseriadas carecem de formações específicas que ofereçam bases de conhecimentos concretos e condizentes com os desafios que os mesmos encontram no exercício docente, portanto,

a boa formação é necessária, pois as suas ações nas práticas pedagógicas serão sentidas no decorrer do aprendizado, refletirão por toda a trajetória pedagógica, sendo assim, essa formação precisa de bases concretas com fundamentos que capacitem os educadores que são formadores de opinião na sociedade. Relacionando com a pesquisa em questão, podemos associar a percepção que as educadoras possuem do espaço de atuação em que se encontram e suas relações com as escolas multisseriadas no campo (FOLGIARINI; DICKMANN, 2019, p. 126).

A partir do final da década de 90 do século passado, com a entrada em vigência da nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, que rege a educação no país, a exceção da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, o ensino superior tornou-se obrigatório para a docência na Educação Básica. Apesar do avanço, com a obrigatoriedade de curso superior para o exercício da profissão, a legislação deixa a desejar, quando admite formação de nível médio para se atuar na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, anos que atualmente compõem o ensino multisseriado, conforme ressalta o artigo a seguir:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Com o objetivo de cumprir com as exigências das legislações em vigor que começaram a exigir profissionais qualificados no mercado portadores de diplomas de nível superior, surgiram no país diversas modalidades de formação tanto públicas quanto privadas. Sobre o referido assunto Oliveira (2021) faz a seguinte explanação:

Diante da exigência de uma melhor formação profissional docente para o exercício do magistério, pouco a pouco, foram sendo criadas no Brasil várias modalidades de formação e titulação de professores, como cursos presenciais de licenciatura em entidades públicas e privadas, cursos à distância e programas emergenciais de certificação de professores em serviço. Em síntese, todas essas formações visam a uma prática docente de qualidade na melhoria da educação, diminuindo, assim, o fracasso escolar. Além da formação inicial, a formação continuada também tem aumentado muito nos últimos anos, nesse sentido, manifesta-se uma grande preocupação com a qualidade do que tem sido ofertado (OLIVEIRA, 2021, p. 100).

Nesse sentido, Caldard (2011. p. 128) relata que na tentativa de sanar o problema da ausência de formação de professores, ou mesmo, a capacitação desconectada da realidade do campo o Ministério da Educação criou o curso de Licenciatura em Educação do Campo. O mesmo vem sendo oferecido desde o ano de 2007 em algumas universidades no país com apoio do Ministério da Educação,

voltado especificamente para professores do campo.



Ainda sobre o curso de Licenciatura em Educação do Campo Molina e Hage (2015) ressaltam que o mesmo tem a finalidade de formar profissionais para atuação na educação básica. Além do preparo para atuar em sala de aula, também proporciona capacitação em gestão de processos educativos escolares e gestão de processos educativos comunitários, pois,

os cursos de Licenciatura em Educação do Campo têm por objeto a escola de Educação Básica, com ênfase na construção da Organização Escolar e do Trabalho Pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. Esses cursos objetivam preparar educadores para, além da docência, atuar na gestão de processos educativos escolares e na gestão de processos educativos comunitários (MOLINA; HAGE, 2015, p. 135-136).

Apesar de todos os avanços referentes ao surgimento de cursos de formação inicial e continuada para professores no Brasil, oferecidos em instituições públicas e privadas nos últimos anos, os profissionais que trabalham com o ensino multisseriado continuam desassistidos, já que, não existem cursos específicos, ou mesmo disciplinas nas grades dos cursos, que trabalhe as particularidades desta forma de organização de ensino. Sobre a questão, Santana (2018, p. 60) afirma que é “conceitualmente apresentada como um desvio do padrão da organização por série e não é ensinado e apreendido em cursos de formação inicial nos quais se estuda a política, a organização e a legislação da educação básica no Brasil”.

Diante disso, é necessário repensar a organização dos cursos de formação inicial e continuada para professores, seja no campo ou na cidade. A inclusão de formações específicas para a docência nas escolas multisseriadas do campo é uma necessidade relevante que precisa ser considerada pelas instituições formadoras. Anhaia; Janata (2015) afirmam que a realidade da educação rural requer,

uma sólida formação de docentes que atuam nesses espaços para que, a partir da compreensão dos fundamentos teóricos dessa concepção possam lançar mão de estratégias pedagógicas intencionais que impulsionem a aprendizagem de seus estudantes, garantindo o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados (ANHAIA; JANATA, 2015, p. 69).

Com o objetivo de suprir a carência de profissionais qualificados nas escolas do campo brasileiro, surgiram nas últimas décadas programas de formação visando

dar uma nova cara a educação rural. Entre eles vale destacar o Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), Procampo (Programa de Apoio à

Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo) e Pronacampo (Programa Nacional de Educação do Campo), portanto,

o Pronera surgiu em decorrência das discussões do I ENERA - Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária, em 1997, como reconhecimento da necessidade de vencer o desafio de aumentar a escolarização das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais. Naquele encontro identificou-se que muitas experiências genuínas para promoção da educação do campo estavam sendo desenvolvidas por várias organizações sociais e universidades. Nesse sentido, era preciso articular tais ações. A partir de então foram organizadas inúmeras mobilizações que resultaram na criação do Pronera (SANTOS; SILVA, 2016, p. 138)

Deste modo, o Pronera surgiu no interior dos movimentos sociais, ganhou destaque como programa de incentivo a educação do campo nos anos 90, tornando-se conhecido no cenário nacional a partir do Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária em 1997. Na década seguinte sofreu algumas reformulações tornando uma política de Estado quando passou a ter os seguintes objetivos:

- Alfabetização e escolarização de jovens e adultos no ensino fundamental e capacitação e escolaridade de educadores(as) para o ensino fundamental em áreas da Reforma Agrária;
- Formação continuada e escolaridade de professores(as) de áreas da Reforma Agrária (nível médio na modalidade normal ou em nível superior por meio das licenciaturas);
- Formação profissional conjugada com a escolaridade em nível médio por meio de cursos de educação profissional de nível técnico ou superior (de âmbito estadual, regional ou nacional) em diferentes áreas do conhecimento voltados para a promoção do desenvolvimento sustentável no campo (BRASIL, 2004).

O Procampo foi outro programa de formação que teve como precursor os movimentos sociais que ainda nos anos 90 começaram a exigir do Estado a criação de políticas públicas específicas, capazes de garantir a capacitação de professores para as escolas do campo. Sobre esta política de formação Molina; Hage (2015) fazem a seguinte explanação:

O Procampo é uma política de formação de educadores, conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelos movimentos sociais. Pautada desde a primeira Conferência Nacional por Uma Educação Básica do Campo (CNEC), realizada em 1998, a exigência de uma Política Pública específica para garantir a formação de educadores

do campo vai se consolidar também como uma das prioridades requeridas ao término da II CNEC, realizada em 2004, cujo lema era exatamente “Por Um Sistema Público de Educação do Campo.” A implantação dessa política se inicia por meio de uma experiência piloto, com a construção de quatro cursos que foram

realizados com base em convites efetuados pelo MEC a partir de indicações de IES pelos movimentos sociais, ligadas à Educação do Campo (UFMG, UnB, UFBA e UFS). Com essas experiências piloto ainda em execução, a começar da imensa demanda de formação de educadores do campo e da pressão dos movimentos sociais, o MEC lança editais em 2008 e 2009 para que novas instituições pudessem ofertar a Licenciatura em Educação do Campo. Porém, sem nenhuma garantia de sua continuidade e permanência, uma vez que a oferta por meio desses Editais fez-se mediante aprovação de projetos especiais, tramitados e autorizados somente para uma turma (MOLINA; HAGE, 2015, p. 135-136).

Em 2010 é assinado o decreto n. 7352, de 4 de novembro, o qual estabeleceu a criação da Política Nacional de Educação do Campo, surgindo assim o Pronacampo. Esse programa tinha entre seus objetivos a ousada meta de através de diferentes estratégias formar 45 mil educadores do campo nos primeiros três anos de execução, conforme explicam Molina e Hage (2015):

a conquista pelos movimentos sociais, da assinatura do Decreto n. 7352, de 4 de novembro de 2010, o qual instituiu a Política Nacional de Educação do Campo, exigiu a elaboração do Pronacampo, e para dar materialidade às ações previstas no referido Decreto, institui-se, em 2012, outro Grupo de Trabalho, para conceber as ações que integrariam o citado Programa. Embora aquém da demanda existente, o Pronacampo estabelece meta ambiciosa para três anos: a formação de 45 mil educadores do campo – quantitativo que deveria ser distribuído entre três estratégias de formação que ocorreriam simultaneamente, isto é, os próprios cursos do Procampo –, os cursos desenvolvidos por meio da Plataforma Freire via Parfor (CAPES, 2011), e a terceira via mais problemática, por meio da Educação a Distância, via UAB. Alvo de profundas e pertinentes críticas do Movimento da Educação do Campo, esta última estratégia não foi ainda iniciada, não sendo, porém, o caso da oferta da formação de educadores do campo via Parfor, cujo crescimento tem sido expressivo (MOLINA; HAGE, 2015, p. 135-136).

Podemos considerar as conquistas acima citadas, frutos das lutas e reivindicações dos movimentos sociais, importantes, porém, insuficientes para solucionar ou mesmo minimizar os problemas das escolas do campo. Deste modo, a realidade demonstra a necessidade de políticas públicas educacionais mais amplas, eficientes e permanentes, só assim será possível mudar tal realidade.

### **3.4 Resultados e discussões**

As práticas de alfabetização e letramento no campo Brasileiro variam de

acordo com a localidade onde é realizada. Em decorrência da ausência de materiais pedagógicos nas escolas a criatividade dos professores é um ponto a se destacar,

pois exercem grande influência na aprendizagem das crianças.

Os resultados encontrados por Silva (2019) demonstram docentes realizando práticas educativas com forte viés tradicional, uma das docentes iniciou sua prática em sala de aula com uma oração, logo depois mostrou uma lata enfeitada de emborrachado de onde retirou uma história (fábula) e iniciou a leitura, além da prática verbal a docente realizou demonstrações através de desenhos, trabalhando também a leitura não verbal, conforme a descrição a seguir:

Ela deu início com uma oração, em seguida mostrou uma lata toda enfeitada de emborrachado com a imagem de uma ovelha, a docente iniciou a leitura incentivando a participação dos alunos por meio do questionamento sobre o animal presente na lata. A história escolhida foi a fábula “Maria vai com as outras”, ao longo da história PA ia retirando da lata parte por parte da história, mostrando o não-verbal as crianças e despertando a curiosidade do que vinha a seguir. A professora também buscou a participação delas enquanto fazia a contação, dando oportunidade para o levantamento de hipóteses, verificando-se se confirmavam, dando espaços para antecipações, visto que experiências como essas além de motivarem os alunos à leitura, criam expectativas, inserindo-os na prática social da leitura e da escrita (SILVA, 2019, p. 32).

O envolvimento das crianças com o texto trabalhado é importante não só para o desenvolvimento da alfabetização e letramento, mas também é fundamental para despertar nos pequenos o gosto pela leitura.

Os resultados encontrados por SCHIAVINI (2018, p. 119) dialogam com os de Silva (2019) pois as práticas de ensino analisadas demonstram os docentes utilizando técnicas pautadas na memorização e repetição, deixando de lado a problematização e a contextualização dos conteúdos trabalhados, conforme o resultado descrito a seguir:

A correspondência entre fonema e grafema é trabalhada a partir de atividades de cópia, recorte, repetição, fragmentação de palavras em sílabas, junção de sílabas para formar palavras e similares, hora partindo da palavra para as sílabas e letras, hora das letras e sílabas para as palavras, característica dos métodos analíticos e sintéticos, respectivamente (SCHIAVINI, 2018, p. 119).

Apesar de essa não ser a maneira mais prazerosa e simples de aprender pelos discentes ainda é muito utilizada em muitas escolas no território brasileiro. Em relação a descontextualização e a não problematização dos conteúdos conforme

demonstraram os resultados. Freire (1996) realiza críticas contundentes sobre tal forma de ensinar, ao mesmo tempo defende o diálogo como algo fundamental na

prática docente, principalmente quando se pensa em uma educação transformadora, conforme explica o referido autor:

O diálogo em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos (FREIRE, 1996, p.32).

Santos (2019) encontrou práticas de alfabetização mais atualizadas e condizentes com a realidade rural, isso demonstra que apesar de todos os problemas existentes nas escolas do campo existem profissionais neste cenário com capacidade de inovar em suas práticas em sala de aula. A diversidade de métodos de ensino, principalmente quando condizentes com a realidade dos alunos torna a aprendizagem mais simples e prazerosa, por isso a necessidade de professores nas escolas do campo com conhecimento técnico e motivados a desenvolverem um trabalho capaz de responder aos anseios educacionais da população rural. Quando questionado sobre as metodologias usadas com os alunos uma das professoras entrevistadas respondeu da seguinte forma:

Nós fazemos jogos voltado para a alfabetização, para o desenvolvimento do letramento, da leitura e da escrita. Nós realizamos dinâmica também, brincadeiras, músicas, no caso eu toco, então já levo o violão. A gente faz várias coisas, passeios também. Essas aulas que a gente faz fora da escola é muito interessante. E a gente aprende bastante, por quê? Porque eles são criados no campo. Tem muita coisa que já é do conhecimento prévio deles, já está dentro deles (SANTOS 2019, p. 78).

Os resultados da pesquisa de Cardoso (2009) dialogam com os achados de Santos (2019) quando se trata de metodologias e estratégias de ensino nas salas multisseriadas. Observa-se uma multiplicidade de atividades voltadas ao desenvolvimento da alfabetização e letramento, um fato interessante a se destacar é a inserção do lúdico na sala de aula, a ludicidade principalmente quando contextualizada torna a aprendizagem mais simples e prazerosa, por isso deve ser praticada e incentivada nas escolas do campo, conforme demonstram os resultados descritos por Cardoso (2009):

Atividades lúdicas com jogos pedagógicos, como bingo de palavras, alfabeto móvel, dominó de sílabas e quebra-cabeça. Em seguida, aparecem

painéis didáticos com letras, números e imagens; em seguida, o teatro na escola, com os próprios alunos atuando, ou com fantoches, a contação de histórias

infantis, e a utilização de músicas e cantigas de roda (CARDOSO, 2009, p. 93).

Ferreira (2011) também encontrou em sua pesquisa formas diversas de se trabalhar a alfabetização em escolas multisseriadas, mas sem grandes inovações, observa-se um grande apego dos professores por métodos tradicionais, muitas vezes desconectados da realidade dos discentes. Em uma das respostas as perguntas realizadas pela pesquisadora o professor detalha sua maneira de trabalhar com os alunos, uma das estratégias utilizadas é a contação de histórias a qual gera outras atividades de acordo com o resultado descrito a seguir:

Eu apresento a história para a turma através da leitura feita por mim, às crianças ficam atentas a cada frase e em silêncio montam seu mundo imaginário, em seguida consigo observar o que mais chamou a atenção do aluno e começo a explorar as atividades de acordo com cada série. Faço grupos com educação infantil e com o 1º ano separadamente (FERREIRA, 2011, p. 48).

Ferreira (2011) destaca ainda a importância da aprendizagem colaborativa em sala de aula, a ajuda entre os colegas é fundamental, pois o método utilizado pelo professor para ensinar determinado conteúdo nem sempre consegue alcançar todos os discentes. Isso deixa claro a necessidade do conhecimento e utilização de metodologias variadas pelos professores das classes multisseriadas. Quando perguntado sobre práticas em sala de aula um dos professores respondeu da seguinte forma:

Sempre que realizo uma atividade diversificada, a ajuda do colega é muito importante, pois os métodos que levou o mesmo a construção de seu conhecimento é muito importante, pois nem sempre o método que o professor ensina o aluno vai compreender. Às vezes precisamos criar as nossas próprias estratégias (FERREIRA, 2011, p. 50).

Os resultados encontrados por Rodrigues (2022) mostram professores utilizando como estratégia no desenvolvimento da prática pedagógica os agrupamentos em sala de aula. Os docentes começam o trabalho com a organização dos alunos em sala por nível de escolaridade, em seguida explicam as atividades que serão trabalhadas, para então distribuírem as tarefas. A aprendizagem em grupo é algo positivo desde que o profissional não se prenda a

esta forma de ensinar, a diversidade existente nas turmas multisseriadas exige dos docentes também uma

variedade de métodos, a criatividade deve ser sempre um recurso a ser explorado.

Conforme o resultado descrito a seguir:

Percebemos que a prática pedagógica dos professores das classes multisseriadas, começa na organização da sala de aula. Os professores agrupam os estudantes por nível de conhecimento e de escolaridade, neste espaço um é o apoio do outro e ambos aprendem. Depois de um longo diálogo com todos os segmentos sobre a pauta, distribui entre eles atividades compatíveis com seu desenvolvimento (RODRIGUES, 2022, p. 138).

Já os resultados encontrados por Silva (2018, p. 54) demonstram professores colocando em prática conhecimentos adquiridos em programas de formação continuada, a professora entrevistada destaca que desenvolve seus trabalhos de alfabetização com base nos fundamentos de Emília Ferreiro. A docente responde que com os novos conhecimentos consegue organizar melhor os conteúdos a serem trabalhados:

Eu trabalho na alfabetização com os fundamentos de Emília Ferreiro. Antes trabalhava, mas não intensamente como agora, porque como os novos conhecimentos sistematizados, bem mais organizados, através de eixos temáticos, antes eram mais isolados, agora através dos eixos temáticos e eixos estruturantes organizando os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, ganha outra dimensão (SILVA, 2018, p. 54).

Os resultados encontrados por Oliveira (2020) demonstram a utilização da prática da leitura diária em sala de aula, conforme a resposta de uma das professoras entrevistadas sobre as práticas de alfabetização e letramento utilizadas por ela. A docente destaca o uso da leitura diária com a finalidade de desenvolver nos pequenos a prática da leitura e da escrita, além do gosto pela leitura. Essa estratégia é muito positiva na aprendizagem dos alunos, entretanto um ponto negativo a se destacar são os materiais (livros) utilizados na prática docente, já que os mesmos eram descontextualizados da realidade dos alunos, conforme o resultado descrito a seguir:

A professora mencionou a leitura diária como uma prática para trabalhar a leitura e a escrita vinculada ao letramento, de fato a leitura diária possibilita ao aluno o desenvolvimento pelo gosto da leitura, ampliação do seu vocabulário, auxilia no desenvolvimento de sua imaginação e proporciona a reflexão através das histórias. No entanto, durante a observação constatamos a realização de leitura, mas os livros utilizados são materiais

enviados pelo Ministério da Educação e os textos não apresentam uma relação com a vida no campo (OLIVEIRA, 2020, p. 125).

Já os resultados encontrados por Oliveira (2021) em um estudo no município

de Indaiabira- MG demonstram professoras utilizando didáticas variadas, mas muito alinhadas aos métodos tradicionais.

A partir da visita na sala de aula e entrevista com as professoras, percebe-se que a didática delas se dá com aulas expositivas, escrita no quadro, xérox, trabalhos em duplas ou em grupos, leituras, atividades dos livros didáticos, avaliações variadas (provas, trabalhos, etc.). Cabe ressaltar que todas as professoras entrevistadas afirmaram fazer uso de livros didáticos seriados e que estes não eram específicos para as salas multisseriadas. As professoras disseram realizar o planejamento semanalmente, com atividades diferenciadas para cada série/ano (OLIVEIRA, 2021, p. 134).

Os resultados acima demonstram que muitos professores ainda se encontram presos a métodos de ensino desinteressantes do ponto de vista dos alunos, isso se dá em decorrência de vários fatores, um deles a falta de formação continuada, o nível de aprendizagem dos alunos das escolas multisseriadas confirma a necessidade de inovar, não só no desenvolvimento de políticas públicas, mas principalmente nas práticas docentes em sala de aula.

Quando questionada sobre estratégias para alfabetizar os alunos em turmas multisseriadas uma das professoras participante da pesquisa realizada por Oliveira (2021) respondeu da seguinte forma:

É uma tarefa difícil. Você precisa fazer planejamento para cada turma né, ser bem firme é bem trabalhoso, procuro muito ser bem eficiente, diria assim, na escolha da atividade pra que você vá conseguir explicar e o aluno entender e se desenvolver. [...] no passo a passo trabalhando primeiramente as letras principalmente quando se trata das séries iniciais, trabalhar as letras, assim eu vejo, que quando a criança começa a entender o som das letras, trabalhar bem o fono pra que ela consiga ouvir e identificar bem o som das letras, aí ela começa a se deslanchar, eu vejo como um ponto essencial nos anos iniciais (OLIVEIRA, 2021, p. 134).

A vontade de realizar um trabalho eficiente nas turmas multisseriadas esbarra muitas vezes numa série de obstáculos que dificultam o trabalho docente. São dificuldades que nem mesmo a criatividade dos docentes é capaz de superá-los, mesmo assim a professora opta pela simplicidade nas práticas em sala de aula, planeja atividades simples de explicar e que o aluno consiga desenvolver. Outro ponto a se destacar é que as atividades são pensadas para desenvolver nos alunos o conhecimento das letras, para então trabalhar outros assuntos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, chegamos ao final de uma longa e desafiadora caminhada de muitas pesquisas, leituras e noites em claro escrevendo a presente dissertação. Como em toda jornada surgiram algumas dificuldades ao longo do caminho, sendo as principais: pouco tempo disponível para dedicação à escrita da pesquisa, já que, trabalho em uma escola de tempo integral nos turnos matutino e vespertino; indisponibilidade de internet de qualidade para as pesquisas, pois na localidade onde trabalho o sinal de internet é precário e poucos estudos disponíveis nas bases consultadas sobre o tema de estudo. Porém, com coragem e determinação os desafios foram todos superados e o trabalho de pesquisa enfim concluído.

As razões que fundamentaram o presente estudo foram o de investigar os fatores responsáveis pelos baixos índices de alfabetização e letramento nas escolas multisseriadas nas comunidades rurais do Brasil. As instituições multisséries agrupam em uma única sala de aula crianças de diferentes séries e idades, isso exige do professor uma série de habilidades e criatividade para que possa desenvolver uma prática exitosa.

Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica descritiva nos permitiu alcançar nosso objetivo geral que foi identificar os agentes causadores dos baixos índices de alfabetização e letramento em alunos dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas multisseriadas do campo. Com o intuito de alcançar tal finalidade verificou-se através de estudos já realizados a realidade das escolas multisseriadas do campo, as práticas de alfabetização e letramento utilizadas pelos professores, as concepções atuais de alfabetização e letramento, perpassou-se também pela história desta modalidade de ensino no campo brasileiro.

As análises bibliográficas evidenciaram que as escolas multisseriadas localizadas nas comunidades rurais ainda são única opção de estudos para milhares de crianças, principalmente as que vivem nas localidades de difícil acesso e pouco povoadas. Apesar da grande demanda, o poder público não vem cumprindo seu dever constitucional de oferecer ensino de qualidade nessas instituições.

Entre os principais problemas encontrados nestas instituições destacam-se: escolas precarizadas, falta de formação inicial e continuada para os professores,

ausência de materiais pedagógicos e apoio pedagógico das secretarias municipais  
de

educação. Diante do abandono por parte do poder público a prática docente torna-se um grande desafio para os profissionais que persistem em ensinar nestas escolas, por mais interesse e dedicação que possuam, raras as exceções, não conseguem desenvolver um ensino de qualidade.

Os estudos demonstraram que os problemas existentes não são recentes, pois existem desde o Brasil Colônia e até o momento o poder público não tem demonstrado interesse em resolvê-lo. Diante disso, houve pouquíssimos avanços ao longo da história no que se refere ao ensino multisseriado no Brasil.

Outro fato revelado com a pesquisa é a descontextualização das práticas pedagógicas com a realidade local dos alunos, isso ocorre muito em decorrência da ausência de um currículo pensado exclusivamente para o ensino multisseriado do campo e a falta de capacitação dos profissionais que atuam neste modelo de ensino. Diante de todos os problemas evidenciados nas escolas multisseriadas localizadas no campo brasileiro que trabalham com séries iniciais do ensino fundamental, concluo que tal forma de organização do ensino é totalmente desfavorável ao trabalho docente e a aprendizagem dos discentes. Deste modo, é necessário que o poder público repense sobre a continuidade deste modelo de ensino e desenvolva políticas públicas educacionais capazes de oferecer um ensino de qualidade aos povos do campo.

Os fatos evidenciam que o ideal seria o Estado substituir este modelo de ensino por escolas seriadas onde cada professor ficasse responsável por uma única série, com isso, os profissionais teriam mais tempo para planejar suas aulas e dar maior atenção aos discentes em sala de aula. Além dessa mudança, o poder público necessita, melhorar a estrutura das escolas, oferecer materiais pedagógicos a estas instituições, realizar investimentos em formação inicial e continuada e valorização dos docentes, oferecer transporte e merenda de qualidade aos alunos e profissionais e construir currículos voltados especificamente aos povos do campo.

É compreensível as dificuldades que as características peculiares das localidades rurais brasileiras e a baixa densidade demográfica proporcionam ao poder público na hora de pensar e implantar o ensino seriado em todas as escolas com o formato multisseriado, porém não deve ser justificativa para a continuação de

um modelo de ensino que nunca deu certo e da forma que funciona dificilmente dará. Deste modo, torna urgente a necessidade do Estado garantir o cumprimento

constitucional de oferecer um ensino de qualidade em todo o território brasileiro, inclusive aos povos do campo.

A presente pesquisa contribui de forma positiva com a ciência e a sociedade, pois revela problemas em uma área fundamental para o desenvolvimento do país, além de colaborar de forma positiva com os estudos já existentes referentes a referida temática. Através dos conhecimentos revelados, a população pode refletir e cobrar melhorias referentes ao ensino no meio rural, já as autoridades podem através das informações reveladas elaborar e aperfeiçoar as políticas educacionais existentes.

Desta forma, a mesma traz contribuições significativas também para a área da educação, pois demonstra os problemas causadores do fracasso da aprendizagem dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental nas escolas multisseriadas do campo, ao mesmo tempo que propõe soluções. São conhecimentos que poderão despertar nos profissionais da educação um novo olhar para o ensino no meio rural, e quiçá, dentro de suas possibilidades procurarem inovar no sentido de melhorar suas práticas educativas.

Diante da complexidade atual do ensino multisseriado no campo e considerando a dimensão territorial brasileira, garantir o acesso e a permanência das crianças em idade escolar de todas as comunidades rurais do país em escolas com ensino de qualidade na própria localidade onde residem é uma tarefa complexa, porém não impossível. É necessário que os entes federados estejam articulados e comprometidos com o desenvolvimento de políticas educacionais sérias que vá ao encontro dos problemas existentes, para isso a participação da população rural é fundamental.

Considerando que o conhecimento é algo inesgotável e que o mundo atual se encontra em constantes transformações a presente pesquisa não esgota todos os conhecimentos relacionados a temática em questão. Deste modo é necessário a realização de novos estudos sobre o referido tema para que se possa obter informações mais aprofundadas sobre o ensino multisseriado nas escolas do campo brasileiro.

Por fim, a presente pesquisa nos possibilitou conhecer os principais problemas existentes nas escolas multisseriadas localizadas no campo brasileiro e

que impedem que as crianças sejam alfabetizadas e letradas nas idades recomendadas pelas legislações brasileiras. Esperamos que os resultados encontrados possam de alguma

forma colaborar com a reflexão de tal realidade, e quiçá a população venha exigir de forma mais contundente seus direitos garantidos em lei e o poder público cumpri-los.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. **Salas multisseriadas: os desafios docentes na prática pedagógica**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2018.
- ALVES, A. **Letramento digital nas escolas do campo**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB, 2021.
- AMORIM, F. **Práticas pedagógicas em salas multisseriadas**. Monografia. Universidade Federal do Tocantins – UFT. Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Tocantinópolis (TO), 2019.
- ANHAIA, E; JANATA, N. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015.
- ARROYO, M. CALDART, R. MOLINA, M. **Por uma educação do campo**. Petrópolis (RJ): Vozes, p. 19 – 63. 2004.
- ARROYO, M. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago, 2007.
- AZEVEDO, M. **Avaliação do Programa Escola Ativa como Política Pública para Escolas do Campo com Turmas Multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)**. 2010 215p. Tese (Doutoramento em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, R. ARAÚJO, E. BARROS, D. **A Realidade e a Qualidade do Processo Ensino-Aprendizagem nas Turmas Multisseriadas do Ensino Fundamental I**. Conjecturas, ISSN: 1657-5830, Vol. 22, Nº 3.
- BARROS, O. HAGE, S. CORREA, S. MORAES, E. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: HAGE, Salomão Mufarrej. ROCHA, Maria Isabel Antunes. (Orgs.). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. 1ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- BATISTA, M. **Educação escolar no campo: desafios e possibilidades nas classes multisseriadas**. Anais VI Simpósio Internacional de Geografia Agrária, VII Simpósio Nacional de Geografia Agrária, I Jornada de geografia das águas. João Pessoa, 2013.
- BARBOSA, A. **A prática pedagógica dos educadores do campo que atuam em classes multisseriadas nas escolas a, b e c no município de Cruz das Almas – BA**. Monografia. Curso de Pedagogia da Faculdade Maria Milza – FAMAM.

Licenciatura em Pedagogia. Governador Mangabeira – BA, 2013.



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.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LEI Nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Brasília, DF: 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)> Acesso em 10 outubro de 2022.

BRASIL. **CNE/CEB. Parecer n. 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, 2001.

BRASIL. MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário. PRONERA. **Manual de Operações.** Brasília, 2004.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.** Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF, 2010.

BÖNEMANN, P. **Realidades das escolas do campo: um olhar crítico sobre espaços físicos, descasos, construção de políticas públicas e proposta pedagógica.** Monografia. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUI. Ijuí, RS -2015.

BREITENBACH, F. **A Educação do Campo no Brasil: uma história que se escreve entre avanços e retrocessos.** Revista espaço acadêmico – Nº 121 – junho de 2011. Mensal – Ano XI – ISSN – 1519-6186.

CALDART, R. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso.** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35- 64, mar./jun.2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s198177462009000100003&script=sci\\_abstract&tln=g=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s198177462009000100003&script=sci_abstract&tln=g=pt). Acesso em: 23 mai. 2022.

CALDART, R. **A escola do campo em movimento. In: Por uma educação do campo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CALDART, R. **Caminhos para transformação da escola: reflexões desde**



15, junho 2011.

CALDART, R. **Por uma educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CARDOSO J. **Alfabetização na educação do campo: relatos de professores de classes multisseriadas da Ilha de Marajó**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

CARDOSO, M; JACOMELI, M. **Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p.174-193, mai. 2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em:  
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639788/7351>. Acesso em: 05 setembro de 2022.

CARDOSO, M. **A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

CARDOSO, C. Produção de textos escritos na escola: linguagem em funcionamento. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A oralidade, a leitura e a escrita**. Brasília, 2015, Caderno 5 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 2010.

CASSOL, G. **A relação entre a educação do campo e agricultura familiar:**

**reconhecimento nas políticas**. Monografia. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Erechim, RS, julho de 2013.

COELHO, M. **A diversidade cultural presente na Escola Municipal Capitão Avelino Nogueira – BC/AM**. Monografia de graduação da Universidade Federal do Amazonas, 2011.

CORREIA, R. **Quem forma o professor para a escola do campo? As trajetórias da formação e constituição da identidade docente de licenciandas em memoriais de formação**. Dissertação de Mestrado. Rondonópolis, MT: UFMT, 2012.

CORREIA, P. **Educação do/no campo: uma análise sobre a educação no campo em uma escola do município de Água Branca – AL**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Alagoas, Campus do Sertão. Delmiro Gouveia – AL, 2021.

COSTA, G. **Um estudo sobre a relação teoria e prática na formação do professor de geografia**. Anais do IV Colóquio Internacional Educação e contemporaneidade, São Cristóvão, Sergipe, EDUFS, setembro, 2010. ISSN: 1982-3657.

COSTA, M. MIRANDA, J. XAVIER, V. VASCONCELO, T. **Ser professor camponês**

**em sala multisseriada: um relato de experiência do ensino remoto emergencial.**

IV CINTEDI – Edição Digital. ISSN 2359-2915. Novembro de 2021.

DIAS, A; SENA, I; SOUZA, J. **A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas do campo: reflexões e possibilidades.** Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 5, p. 1-28, 2020. Anual. Universidade Federal do Tocantins. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e8201>. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/8201>. Acesso em: 12 abr. 2023.

FALSARELLA, A. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).

FERREIRA, M. **A organização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas: na busca de fazer diferente.** Monografia. Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Sumé, 2011.

FERREIRA, F. BRANDÃO, E. Educação do campo, um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista eletrônica de educação**, São Carlos, Ano V, n. 9, jul./dez. 2011.

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

FOLGIARINI, J. DICKMANN, I. **Formação inicial na Pedagogia e o trabalho nas escolas multisseriadas do campo no Oeste de Santa Catarina – Brasil.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 11, n. 21, p. 121-136, mai./ago. 2019.

FRAXE, T; WITKOSKI, A; SILVA, S. Os sujeitos da Amazônia: A construção das identidades locais, IN: **A pesca da Amazônia Central.** Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2009.

FREIRE, P. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Educação e Atualidade Brasileira.** São Paulo: IPF, Ed. Cortez, 2001.

FREITA, C. RAMOS, G. VARGAS, P. CRUVINEL, J. ERVITE, L. REIS, M. **A**

**realidade da prática educativa de classes multisseriadas.** Revista Saúde e Educação, Coromandel, v. 2, n. 1, p. 08-22, jan./jun. 2017.

GARSKE, L. **A trajetória da educação do campo: considerações básicas.** In:

**Educação do Campo: Intencionalidades Políticas e Pedagógicas.** Org. Garske,  
Lindalva Maria Novaes, Cunha, Érica Virgílio Rodrigues da. Cuiabá: EdUFMT,2012.

GERHARDT, T. SILVEIRA, D. **Método de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, D. **Educação em escolas rurais de Pariquera-Açu: proposta de ensino de ciências em salas multisseriadas**. Dissertação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru/ SP 2020.

GOMES, P. SOUZA, V. **Direitos de aprendizagem e o processo de alfabetização: o lugar da educação infantil em classes multisseriadas**. Monografia. Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Departamento de Ciências Humanas – Campus IX. Barreiras-BA, 2021.

GUIMARÃES, W. **PROGRAMA PRÓ-LETRAMENTO: A Formação Continuada de Professores nas Escolas Multisseriadas do Campo no Planalto em Santarém/PA**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Belém, 2011.

HAGE, S. **Classes Multisseriadas: Desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica**. In: **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará / Salomão Mufarrej Hage (Org.)**. - Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, S. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará (Org.)**. 1. ed. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE, S. **Movimentos sociais do campo e afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.87 n.217, p.302-312, 2006.

HAGE, S. **Educação do campo e transgressão do paradigma (multi)seriado nas escolas rurais**. Universidade Federal do Pará. Belém, 2011.

HAGE, S; REIS, M. **Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino**. Brasília, v. 31, n.101, p. 77-91, jan/abr, 2018.

HAGE, S. **Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo**. Educ. Soc. Campinas, v. 35, nº. 12, p. 1165 -1182, out.-dez., 2014.

HAGE, S. **Por Uma Escola do Campo de Qualidade Social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino**. Brasília, v.24, n.85, p. 97-113, abril, 2011.

HOLANDA, D. **O ciclo de alfabetização na educação do campo, as práticas de**

**leitura e escrita proposta pelo PNAIC e suas contribuições para educação do**

**campo.** Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa - Paraíba, 2017.

JANATA, N; ANHAIA, E. **Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente.** Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis/SC – Brasil Porto Alegre, 2015.

JESUS, I. **O processo de ensino-aprendizagem em sala multisseriada: símbolo de luta e resistência para a educação do campo.** Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2020.

JESUS, L. **Classes multisseriadas nas escolas do campo de Ibititá: da proposta de intervenção formativa de professores às efetivas práticas pedagógicas.** Proposta de Intervenção. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2017.

JESUS, M. **Classe multisseriada: possibilidades e desafios uma análise a partir da concepção da educação do campo na escola Jardel Filho.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal Rural da Amazônia. Gurupá, 2015.

KOLLING, E; NERY, I; MOLINA, M. (orgs.). **Por Uma Educação do Campo (Memória).** Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília (vol. 1), 1999.

LEITE, S. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

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

LIMA, E; SILVA, A (Orgs.). **Diálogos sobre educação do campo.** Teresina: EDUFPI, 2011.

LIMA, P; IJUMA, I; TAPUDIMA, V. **Desafios do trabalho docente em turmas multisseriadas: um estudo de caso na área rural da tríplice fronteira amazônica.** Anuário do Instituto de Natureza e Cultura- ANINC V05, Nº 01, ano 2022.

LOCKS, G; PACHECO, S. **A educação do campo e as escolas multisseriadas em Lages-SC: uma conquista, muitos desafios.** 1. Ed. – Curitiba: CRV, 2015.

MARCON, T. **Políticas de educação do campo: avanços e desafios Rural education policies: advances and challenges.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 85-105, jan./jun. 2012.

MATOS, C. **Classes Multisseriadas: estratégias pedagógicas, desenvolvidas por professores em escolas rurais.** IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Laranjeiras - SE, 2010.

MELLO, J. **A multisseriação em escolas do campo na visão de professoras de ciências da natureza.** Trabalho de conclusão de curso. Educação do Campo:

Ciências da Natureza - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul -  
UFFS.

Erechim, 2018.

MATENCIO, M. **Leitura, produção de textos e a escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras – Editora Autores Associados, 1994.

MEDRADO, C. **Prática pedagógica em classes multisseriadas.** Revista Eletrônica de Culturas e Educação, Jiquiriçá-BA, v. 2, n. 7, p.133-148, 2012.

MOLINA, M; HAGE, S. **Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior.** *Educação em Questão*, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MONTEIRO, M. et al. **Desafios e possibilidades nas escolas multisseriadas: reflexões a partir das experiências do Pibid.** Formação de Professores: Contextos, sentidos e práticas. EDUCARE. 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24382\\_12741.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24382_12741.pdf). Acesso em: 19 de jun. de 2023.

MESQUITA, R; SÁ C; LEAL, T. **Currículo no ciclo de alfabetização: introduzindo a discussão sobre a educação do campo.** In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma Educação do Campo.** Brasília, 2012. Unidade 1. p. 09-16.

MONTEIRO, M. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MORAIS, A; ALBUQUERQUE, E. **Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”?** In: Construir Notícias: Alfabetização e letramento, nº 37-Ano 07, nov./dez.2007, p. 5-13.

MORAES, R. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, C. **Relato de caso – realidade docente em processo multisseriado desenvolvido na zona rural do estado do Pará nos anos de 2015 e 2016.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Tocantins- UFT. Araguaína – TO, 2017.

MORTATTI, M. **Educação e letramento.** São Paulo – SP: Editora UNESP, 2004. Coleção Paradidáticos, Série Educação.

MORTATTI, M. **Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados.** Revista Brasileira de Educação, v.15, n.44, mai/ago. p.329- 410. 2010.

NASCIMENTO, M. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889).** Unicamp: Histedbr, 2005. Disponível em:

<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo\\_imperial\\_intro.html](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html)>. Acesso

em: 26 jul. 2023.

NEVES, E. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: estratégias pedagógicas utilizadas em sala multisseriada em escola rural no Município de Conde/PB**. Projeto de monografia. Curso de Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB, 2017.

OLIVEIRA, E. **Educação no meio rural: a prática das professoras alfabetizadoras nas classes multisseriadas no município de Indaiabira- MG**. Dissertação. Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH. Programa de Pós-Graduação em Educação. São Carlos- SP, 2021.

OLIVEIRA, E. **Alfabetização e letramento na educação do campo: um estudo de caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré-RO**. Dissertação. Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho-Ro, 2020.

OLIVEIRA, A. **A educação no Brasil e o ensino multisseriado: uma análise da percepção dos professores de triunfo – PB**. Monografia. Universidade Federal de Campina Grande - Campus de Cajazeiras- PB. Cajazeiras - PB. 2014.

OLIVEIRA, M. **Educação do campo: um olhar nas práticas pedagógicas da sala multisseriada na escola municipal do ensino fundamental Antônio César de Carvalho – Pedras de Fogo-PB**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB, 2018.

OLIVEIRA, F. **Salas multisseriadas: compreensões sobre a organização da prática docente**. Monografia. Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Mossoró/RN, 2019.

OLIVEIRA, E.; FRAGA, N. **A vida está na raiz, na terra, no campo em luta – a educação do (no) campo como forma de resistência da agricultura camponesa**. Geographia Opportuno Tempore, Londrina, v. 2, n. 2, Edição Especial, p. 2-13, 2016.

PANNI, M.; DUARTE, C. Provocação entre duas senhoras: Dona Seriação e Dona Multisseriada. **Debates em Educação**. UFAL: Macéio, AL. 2021. Vol. 13, n. 31, p. 1-16. Acesso em 11/07/2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/230897>.

PARENTE, C. M. D. **Escolas Multisseriadas: a experiência Internacional e reflexões para o caso brasileiro. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]**. 2014, v. 22, n. 82, pp. 57-88. Acesso em 14/07/2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DrWKHc9xpY9X9SmwK7K6wZw/?lang=pt#ModalArticles>.

PANTEL, K. **Escola rural multisseriada: espaço de relações**. Dissertação de mestrado. Florianópolis, SC. UFSC: 2011.

PEREIRA, A. Lições da Educação do Campo: um enfoque nas Casses Multisseriadas. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará** - Belém: Gutemberg Ltda, 2005.

PEREIRA, E. MACEDO, 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.

PIANOVSKI, R. **Ensino e aprendizagem em turmas multisseriadas**. In: Escola pública, educação do campo e projeto político pedagógico / Maria Antônia de Souza (Org.). Curitiba: UTP, 2018. p. 317-336.

PRODANOV, C; FREITAS, E. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul - Brasil 2013.

ROCHA, S. **Construção da ação docente: aprendizagem de professoras leigas em classes multisseriadas no campo**. Tese (Doutorado em Educação) - 176 Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2007.

ROCHA, R. **Alfabetização e letramento em tempos de reestruturação curricular: Um trabalho articulado entre a gestão escolar e professores alfabetizadores numa escola pública municipal paulista**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara – SP, 2020.

RODRIGUES, F. **A prática pedagógica em turmas multisseriadas: processo de transgressão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

RODRIGUES, V. **O processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas de uma escola do campo de Sebastião Laranjeiras – Bahia: saberes e práticas docentes**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista/BA, 2022.

ROSA, A. **Educação de Jovens e Adultos: o desafio das classes multisseriadas**. São Paulo: UESP, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, 2003.

SANTOS, J. **Educação do Campo, multisseriação e formação de professores**. Revista Brasileira de Educação do Campo, Tocantinópolis, v. 4, p. 1-26, 2019. Anual. Universidade Federal do Tocantins. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e3834>. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3834>. Acesso em: 26 jun. 2023.

SANTOS, M. **Professores (as) de classes multisseriadas do município de Ubaira-**

**BA: desafios e possibilidades da prática pedagógica.** Trabalho de Conclusão de

Curso. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa/Ba, 2019.

SANTOS, N. **Processo de ensinar e aprender em uma escola multisseriada. III CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, Natal/RN, outubro de 2016.

SANTOS, R. SILVA, N. **Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo**. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SANTOS, T. **Educação no campo: desafios e possibilidades da prática pedagógica em classes multisseriadas**. Monografia. Licenciatura em Pedagogia. Faculdade Maria Milza – FAMAM. Governador Mangabeira-BA, 2021.

SANTANA, D. **Educação e formação humana: direito à educação e classes multisseriadas no meio rural brasileiro. 2018**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2018.

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

SCHIAVINI, A. **Alfabetização e letramento nas escolas do campo de Concórdia: o que dizem os cadernos dos alunos do primeiro ano**. Dissertação. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Chapecó, 2018.

SILVA JUNIOR, A. F; BORGES NETTO, M. **Por uma educação no campo: percursos históricos e possibilidades**. Entrelaçando - Revista Eletrônica de Culturas e Educação. N. 3, 2011, p. 45 – 60.

SILVA, A. Jogos de alfabetização In: **Glossário Ceale: termos de Alfabetização, leitura e escrita para educadores/ Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs)**. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2014.

SILVA, A. **Alfabetização e letramento em turmas multisseriadas: um estudo sobre as práticas pedagógicas no município de Calumbi – PE**. Monografia. Universidade Federal Rural de Pernambuco. Serra talhada, 2019.

SILVA, C. SOUZA, M. **SALAS MULTISSERIADAS: um olhar sobre as práticas educativas construídas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ovídio Tavares de Moraes**. Monografia. Curso de Pedagogia. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB, 2014.

SILVA, I. COSTA, M. **Educação do campo: reflexões sobre as práticas pedagógicas docentes exitosas em turmas multisseriadas**. SAJEBTT, Rio Branco, UFAC v.8 n.1 (2021): Edição jan/abr. ISSN: 2446-4821.

SILVA, M. **Educação do campo e políticas educacionais: avanços, contradições e retrocessos**. Revista Educação e Políticas em Debate – v. 7, n.1, p. 23 - 41 –



SILVA, G. **Práticas de letramento e alfabetização em sala multisseriada do campo**. Monografia. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). SUMÉ – PB 2018.

SILVA, I. NUNES, V. **Educação no/do campo no brasil: interfaces com o ensino, a arte e memória**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7.n.9. set. 2021.

SILVA, M; SANTOS, R. **Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo**. Revista Eletrônica de Educação, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SIQUEIRA, M. **Alfabetização e letramento em salas multifases da educação do campo, no contexto do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)**. Dissertação. Universidade federal de Mato Grosso. Rondonópolis – MT, 2016.

SOARES, E. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/ SECAD - 2002.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo – SP: Editora Contexto, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**.

Universidade Estadual Paulista – UNESP, Conteúdo e Didática de Alfabetização.

Publicado em Revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004b, pela Artmed Editora.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

SOUZA, J. Processos Educativos no lugar de vida Ribeirinho. In: SOUZA, D. VASCONCELOS, M. HAGE, S. (Org.). **Povos Ribeirinhos da Amazônia: Educação e pesquisa em diálogo**. Curitiba: CRV, 2017.

SOUZA, M; SANTOS, F. **Educação do campo: prática do professor em classe multisseriada**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 217-233, set./dez. 2007.

TENAZOR, I. COELHO, M. **Os desafios no processo da alfabetização nos anos iniciais em escola ribeirinha amazônica**. Anuário do Instituto de Natureza e Cultura - ANINC V05, Nº 01, ano 2022.

TFOUNI, L. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2010.

VIZZOTO, L. **Estudos sobre o ensino multisseriado: um debate (ir)relevante**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). ERECHIM/RS, 2021.

WINCHUAR, M. **Práticas de leitura em escolas do campo: um estudo com professores de escolas e classes multisseriadas de Prudentópolis-PR.** Tese. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2020.