

O processo de ensino-aprendizagem em sala multisseriada:

símbolo de luta e resistência para a educação do campo

Irani da Silva de Jesus
Débora Monteiro do Amaral



O processo de ensino-aprendizagem em sala multisseriada:

símbolo de luta e resistência para a educação do campo

Irani da Silva de Jesus
Débora Monteiro do Amaral



Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização dos autores e/ou organizadores.

Editor científico

Décio Nascimento Guimarães

Editora adjunta

Gisele Pessin

Coordenadoria técnica

Gisele Pessin

Fernanda Castro Manhães

Design

Nadini Mádhava

Foto de capa: Freepik.com

Assistente de revisão

Tassiane Ribeiro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Jesus, Irani da Silva de

O processo de ensino-aprendizagem em sala multisseriada : símbolo de luta e resistência para a educação do campo / Irani da Silva de Jesus, Débora Monteiro do Amaral. -- 1. ed. -- Campos dos Goytacazes, RJ : Encontrografia Editora, 2022.

Bibliografia.

ISBN 978-65-88977-76-7

1. Aprendizagem - Metodologia 2. Educação
3. Educação no campo 4. Linhares (ES) - Educação
5. Prática pedagógica I. Amaral, Débora Monteiro do. II. Título.

22-115217

CDD-371.04

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação do campo : Pedagogia da alternância :
Educação 371.04

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

DOI: 10.52695/978-65-88977-76-7

encontrografia

Encontrografia Editora Comunicação e Acessibilidade Ltda.

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101 - Centro - Campos dos Goytacazes - RJ

28035-581 - Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com

editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)
Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)
Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)
Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)
Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)
Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)
Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)
Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)
Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)
Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)
Prof.^a Dr.^a Patricia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)
Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)
Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)
Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Às/aos educadoras/es do campo que atuam em salas multisseriadas no município de Linhares, ES.

Agradecimentos

À minha orientadora, Débora Monteiro do Amaral, pelo compromisso, disponibilidade e por todas as contribuições enriquecedoras à elaboração deste trabalho.

Aos professores Salomão Antônio Mufarrej Hage e Valter Martins Giovedi, por enriquecer essas reflexões com a sua experiência de luta junto ao ensino-aprendizagem, que, com sua paciência, humildade e disposição, me auxiliaram incansavelmente a conduzir esta pesquisa com a criticidade exigida pela temática.

Às/aos colegas e professoras/es dos grupos de estudos e pesquisas em Educação do Campo (GEPECES), por compartilharem ricas reflexões e discussões que compactuam com alguns dos meus anseios, sobretudo a busca pela equidade na sociedade.

À Ufes, que oportunizou o ingresso no programa de pós-graduação, incentivando a qualificação de professoras(es) que atuam na educação básica e acreditando na importância da educação pública, laica e de qualidade, enquanto motivadora de transformações pessoais e sociais, principalmente no atual contexto político de desvalorização das instituições públicas de ensino superior e de perseguição docente.

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: es-
quenta e esfria, aperta e daí afrouxa,
sossega e depois desinquieta.

O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é
ver a gente aprendendo a ser capaz

de ficar alegre a mais, no meio da alegria,
e inda mais alegre

ainda no meio da tristeza! A vida inventa!

A gente principia as coisas, no não saber por que,
e desde aí perde o poder de continuação porque a vida
é mutirão de todos,

por todos remexida e temperada.”

(Fragmentos do livro Grande sertão Veredas, de Gui-
marães Rosa)

Sumário

Prefácio	13
Apresentação	16
1. Introdução.....	19
1.1 Justificativa, problematização e objetivos.....	19
1.2 Opção metodológica pela pesquisa qualitativa	25
1.3 Revisão de literatura, referencial teórico e levantamento documental ..	28
1.4 A escolha do locus da pesquisa.....	30
1.5 As principais características da escola, sala e sujeitos observados.....	31
1.6 Observação participante.....	32
1.7 Utilizando o diário de campo	34
1.8 Entrevista semiestruturada.....	35
2. Trajetória da educação do campo: um percurso de lutas, resistências e conquistas.....	37
2.1 O histórico da educação rural no Brasil	37
2.2 Contexto atual da educação do campo: conquistas e retrocessos.....	39
2.3 A educação do campo no Espírito Santo e a constante ameaça de fechamento de escolas	51
2.4 Principais características do município de Linhares/ES.....	60

2.5 A educação do campo em Linhares/ES.....	61
2.6 A educação do campo no âmbito pedagógico em Linhares/ES.....	66
3. As salas multisseriadas e suas características como símbolo de resistência.....	70
3.1 O surgimento das salas multisseriadas	71
3.2 Legislação que ampara as salas multisseriadas.....	72
3.3 Desafios pedagógicos das salas multisseriadas.....	74
3.3.1 Precariedade na estrutura física das escolas do campo.....	75
3.3.2 Dificuldade de acesso à escola das/os professoras/es e alunas/os em razão da distância e da falta de transporte.....	78
3.3.3 Ausência de formação específica que habilite a/o professora/ professor	78
3.3.4 Rotatividade de professoras/es que atuam nas escolas do campo	79
3.3.5 Ausência da assistência pedagógica e supervisão escolar	80
3.3.6 Falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas do campo.....	81
3.3.7 Baixo desempenho escolar das/os alunas/os e elevadas taxas de distorção idade/série	81
3.3.8 A sobrecarga de trabalho e desvio de função acometidos às/aos professoras/es	83
3.3.9 Falta de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades da população do campo.....	84
3.4 Formação docente.....	85
3.5 O constante assédio para fechamento das salas multisseriadas.....	87
3.6 As salas multisseriadas como símbolo de resistência	91

4. O processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de Paulo Freire	93
4.1 A humanização e a busca pelo “ser mais”	96
4.2 A concepção bancária da educação e a desumanização.....	99
4.3 Educação libertadora.....	103
4.4 A dialogicidade.....	108
4.5 Temas geradores	114
5. Dinâmicas, cenas e percepções sobre as salas multisseriadas.....	122
5.1 Percepção das salas multisseriadas	124
5.2 A formação do docente e as salas multisseriadas	129
5.3 Salas multisseriadas: problemas e soluções	133
5.4 Sobre o planejamento.....	137
5.5 Dialogando sobre conteúdos	142
5.6 Reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem.....	143
6. Considerações finais	148
Referências	151

Prefácio

O texto de Irani é fruto de um processo cuidadoso de pesquisa empreendida no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Ele expressa o compromisso político-pedagógico da autora com as situações práticas que tem vivenciado como profissional da educação, desde as suas primeiras experiências como docente da educação básica. Como o(a) leitor(a) poderá constatar, a história de Irani proporcionou-lhe o encontro com uma realidade muito comum da educação escolar que se realiza nas áreas rurais do nosso país: as escolas e salas multisseriadas.

O contexto das escolas/salas multisseriadas propõe desafios imensos a quem se dedica à política educacional, à gestão e à docência vinculadas a esses espaços escolares. Neles, um/a único/a docente atende crianças (em alguns casos, até mesmo pré-adolescentes e adolescentes) de diferentes idades agrupadas em uma mesma turma. Por exemplo, uma professora de sala multisseriada pode se ver em uma situação em que leciona, ao mesmo tempo, crianças de 6 a 8 anos. Ou, de modo ainda mais desafiador, vê-se em uma situação em que atende, no mesmo espaço-tempo, crianças de 6 a 10 anos, agrupando todos os anos iniciais do ensino fundamental (do 1º ao 5º).

Esse cenário, por si só, provoca inúmeros questionamentos sobre diferentes aspectos da política, gestão e organização escolar: como se faz política pública educacional para melhor atender essa realidade? Como se faz a

gestão institucional das escolas que lidam com essa realidade? Por que essa realidade existe? Quais são os obstáculos inerentes a ela e quais são as potencialidades que advêm desse encontro da diversidade de etapas de desenvolvimento na mesma sala de aula? Quais são os limites estruturais, curriculares, formativos e financeiros que vêm assolando as escolas e salas multisseriadas espalhadas pelo nosso país? O que essas escolas precisam para poder desempenhar de modo adequado o seu trabalho educativo?

Além disso, provoca questionamentos a partir da vivência daquela personagem que mais sente na pele, de modo mais intenso, todos os desafios do contexto de trabalho na escola/sala multisseriada: em regra, A EDUCADORA. Como lecionar ao mesmo tempo um público tão diverso? Como selecionar conteúdos para trabalhar nesse contexto? Como organizar o espaço de sala de aula? Como elaborar atividades? Como dinamizar os encontros com a crianças e jovens de tal modo que todos(as) se sintam acolhidos(as) e atendidos(as)? Como se sentem as professoras que atuam nas salas multisseriadas? Qual a percepção que elas possuem a respeito dos desafios e do seu próprio trabalho?

Neste livro, Irani enfrenta essas e tantas outras questões de modo competente, rigoroso, crítico e propositivo. Ela transformou os seus problemas práticos em objeto de reflexão teórica. Em pouco tempo (no curto período do mestrado), realizou várias descobertas, observações, descrições, sistematizações, análises e propostas que contribuem demais com a melhoria das condições e do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas.

Para desenvolver suas reflexões, ela recorreu a diversas referências de peso na área da Educação e da Educação do Campo. Em especial, ela recorreu a Paulo Freire. Apropriando-se de conceitos basilares da perspectiva freiriana, Irani observa a realidade e escuta sensivelmente os sujeitos que lá atuam. Além disso, de modo coerente com seu referencial crítico-libertador, não se omite e sugere possibilidades inspiradas na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire.

Seu texto alia o desvelamento crítico da realidade vigente nas escolas multisseriadas com o anúncio de caminhos e possibilidades. É um trabalho muito relevante para os(as) estudiosos(as) e para os(as) educadores(as) envolvidos(as) com as práticas pedagógicas em salas multisseriadas em geral e para todos(as) que acreditam na pertinência da perspectiva de Paulo Freire como referência para superar vários desafios pedagógicos colocados

por essa realidade tão presente nas localidades mais distantes dos centros urbanos do nosso país.

Por fim, agradeço a Irani e à sua orientadora, Débora Monteiro do Amaral, por terem me proporcionado a oportunidade de prefaciар uma obra que tem me ajudado demais no meu trabalho de formação de docentes, já que, invariavelmente, encontro-me em espaços de educação permanente com educadores(as) que atuam nos contextos de salas/escolas multisseriadas. Que este livro chegue às mãos daqueles(as) que estão à frente das políticas, da gestão e do trabalho pedagógico cotidiano dessas escolas e salas tão necessárias às peculiaridades do nosso país.

A existência e qualidade dessas escolas é essencial para o cumprimento do direito humano à educação em espaços próximos às residências das populações, principalmente as camponesas, do Brasil. Esse é o tamanho do compromisso assumido por Irani com o seu livro. Não é pouca coisa!

Valter Martins Giovedi

Apresentação

Este livro é fruto da dissertação defendida no Programa de Mestrado Profissional em Educação: Práticas Educativas e Educação Inclusiva da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no ano de 2020, sob a orientação da professora doutora Débora Monteiro do Amaral.

Configura-se como um projeto relevante, visto que possibilitou realizar com afinco a sistematização da proposta dos temas geradores de Paulo Freire nas práticas educativas em salas multisseriadas.

Os motivos os quais nos fizeram dialogar com as temáticas neles apresentadas estão relacionados com nossa vivência e experiência docente na educação do campo e em salas multisseriadas. Essas experiências proporcionaram momentos de angústia e muitos questionamentos no que diz respeito às potencialidades do profissional que atua em salas multisseriadas no campo. Nesse sentido, foi possível refletir novas possibilidades de uma prática educativa nesse contexto, mas com uma reflexão crítico-libertadora de Paulo Freire (2019).

Este estudo buscou investigar o processo de ensino-aprendizagem em uma sala multisseriada de uma escola do campo no município de Linhares/ES e vislumbrar caminhos para atuação pedagógica humanizadora. Justificou-se pela relevância que representa para a educação do nosso país, no sentido de deixar explícito, para a sociedade, a importância da valorização da educação do campo e das salas multisseriadas, porque nos deparamos

com um cenário onde muitas escolas multisseriadas têm sido fechadas, o que representa um retrocesso perante toda luta e resistência defendidas pelos movimentos sociais, que buscam garantir uma educação básica do campo com foco na realidade dos/as camponeses/as.

O trabalho proposto pretendeu ainda analisar, exhibir e levantar questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas em escolas do campo.

O referencial teórico-metodológico utilizado fundamenta-se nos conceitos de Salomão Hage (2005, 2006, 2014), que aborda conhecimentos relevantes sobre as salas multisseriadas e suas características. Refletimos sobre educação do campo a partir das ideias de Miguel Arroyo, Roseli Caldarte e Mônica Molina (2011), por meio do livro *Por Uma Educação do Campo*, em que fizemos um percurso histórico sobre as conquistas da educação básica do campo. Outro autor importante que subsidia este estudo é Paulo Freire (2019, 2018), que discute sobre o processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva crítica e libertadora.

Para levantamento e produção de dados, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, na qual utilizamos como instrumentos de coleta de dados a observação participante e a entrevista em uma escola do campo no município de Linhares/ES, que atende turmas do 1º ao 5º ano, o diário de campo, que constitui importante instrumento para registros dos pontos relevantes utilizados, e a entrevista individual. Com o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível identificar que 56% das escolas do campo do município de Linhares fizeram junção de duas etapas, classificadas, conforme Paulo Freire, como alfabetização e pós-alfabetização, constituindo-se como fator desafiador para o ensino nas salas multisseriadas.

Além disso, foi evidenciado que a prática docente é desenvolvida por uma visão ingênua de que o material didático deveria se adequar à realidade dos estudantes, deixando passar despercebido que a única pessoa capaz de aproximar os conteúdos da realidade da/o estudante é a/o própria/o professora/professor que se encontra na linha de frente em sala de aula.

Por esse motivo, pensamos que o trabalho pedagógico por meio de temas geradores poderia proporcionar às/aos estudantes uma aprendizagem significativa e problematizadora que priorize uma reflexão crítica da realidade. Assim, foi sugerido como produto educacional um caderno com proposta de orientações metodológicas para o ensino em salas multisseriadas, voltada

para a prática docente a partir de temas geradores, na perspectiva de Paulo Freire, pensado para contribuir de maneira significativa para o processo de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas nas escolas do campo do município de Linhares/ES.

As autoras.

1. Introdução

[...] ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração à outra, e aprender não é a pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo, dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do sensu comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento.

(FREIRE, 2007, p. 6).

1.1 Justificativa, problematização e objetivos

Primeiramente, queremos salientar que este estudo apresenta reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas em uma escola do campo no município de Linhares/ES.

Pretendemos, com isso, investigar as possíveis contribuições freirianas para pensar o processo de ensino-aprendizagem em sala multisseriada no contexto campesino. Sabemos que o ensino-aprendizagem em escolas do campo e em salas multisseriadas é colocado em questão e é pontuado por várias eventualidades, visto que o processo para a consolidação da aprendizagem é desafiador,

sendo que a alfabetização em nosso país, até hoje, apresenta-se como um dos maiores desafios da área educacional brasileira.

Sobre essa realidade, Hage (2014, p. 1174) destaca que “[...] a da maioria das escolas brasileiras com salas multisseriadas revela grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas”. Nesse aspecto, fica em evidência que a prática educativa é complexa e multifacetada, em que diversos fatores estão envolvidos, sendo que o desenvolvimento da leitura, os diferentes olhares são uns dos importantes destaques que não podem passar despercebidos.

Há ainda a diversidade entre os/as estudantes que dependerá do sujeito para desenvolvê-la de acordo com sua formação pessoal, suas experiências adquiridas e habilidades ao longo de seu desenvolvimento integral. É essencial entender a complexidade que perpassa o processo de ensino-aprendizagem, além dos aspectos da prática pedagógica nas salas multisseriadas em escolas do campo.

A primeira percepção é que a educação do campo em salas multisseriadas é uma modalidade negativa, afinal, como poderia dar certo várias turmas juntas mediadas por apenas uma/um professora/professor? Parece até impossível associar qualidade ao ensino.

Em sua maioria, as escolas do campo organizam-se no sistema de multisseriação, no qual crianças de diferentes anos e níveis de ensino são agrupadas na mesma classe. Estas se constituem onde há poucas/os alunas/os para cada ano escolar e/ou nos locais em que as comunidades exigem escolas em suas proximidades.

Sobre as características das salas multisseriadas, Hage (2014, p. 1173) destaca que:

[...] essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos.

Com isso, fica explícito que mesmo sendo uma realidade que faz parte do contexto da educação brasileira, as salas multisseriadas nas escolas do campo ainda são tratadas com descaso e abandono pelo poder público. Na trajetória

da educação do campo, houve várias lutas e quebras de paradigmas para conseguir avançar e conquistar o que se tem hoje.

Assim, destaca-se que, apesar das dificuldades encontradas para mediar o ensino-aprendizagem nas salas multisseriadas, não podemos deixar de apresentar as potencialidades educacionais constitutivas das escolas do campo com salas multisseriadas, ou seja, podemos enfatizar as diferentes idades e níveis de conhecimentos, que podem ser abordadas como possibilidades pedagógicas, quebrando com o estigma que por muito tempo coloca em questão a qualidade do ensino realizado nas salas multisseriadas.

Desse modo, surgem questionamentos sobre o processo de ensino-aprendizagem, levando-nos a indagar: **como acontece o processo de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas de escolas do campo? Existem fragilidades nesse processo? Qual a visão das/os educadoras/es que atuam em salas multisseriadas do campo? Como possibilitar uma educação que seja crítica libertadora para as/os estudantes no contexto das salas multisseriadas?**

Sabemos que, em algumas realidades, professoras/es que atuam em escolas do campo não estão satisfeitas/os, pois, além de não terem recursos pedagógicos necessários para desenvolverem as aulas, enfrentam dificuldades relacionadas à infraestrutura, visto que muitas escolas apresentam sérios problemas.

É chegado o momento de conhecer um pouco sobre Linhares, que é um município do estado do Espírito Santo. É banhado pelo oceano e sua população estimada em 2019 é de 173.555 habitantes. Possui uma área de 3496263 km². Linhares é a principal cidade do norte capixaba, com alto índice de desenvolvimento humano e industrial, contando com centenas de empresas moveleiras, petróleo, gás, entre muitas outras atividades, fazendo a cidade ter destaque nacional e internacional. Considerada atualmente como uma das melhores cidades capixabas para investimento financeiro, o município encontra-se em ampliação imobiliária, sediando, inclusive, empresas importantes do ramo. Além disso, é a cidade com maior extensão litorânea e territorial do estado (LINHARES, 2022).

Referente às escolas do campo municipais, atualmente constam nos registros do município trinta e duas (32) escolas localizadas no campo; destas, trinta (30) são escolas com salas multisseriadas, duas são caracterizadas como múltipla, onde é denominada pela Secretaria Municipal de Educação (SEME), e há, numa mesma escola, turmas seriadas e multisseriadas. Cada

escola possui uma média de oito (08) a vinte (20) alunas/os. Conforme dados fornecidos pela SEME, a principal característica física dessas escolas é que são compostas por uma sala, um banheiro e uma cozinha. Assim, a atuação docente em qualquer contexto deve ser considerada devido a tamanha diversidade que envolve esse processo, principalmente quando se analisa a prática docente em salas multisseriadas, trazendo para o palco de discussões as conquistas, os anseios, os desafios pelos quais passam esses profissionais, no que se refere ao tratamento de suas práticas e a afirmação ou negação profissional. É bem verdade que a educação do campo tem passado por modificações no sentido de que ela possa ser entendida não como fracasso, mas como uma transformação social.

Portanto, o **objetivo geral** desta pesquisa é:

- investigar o processo de ensino-aprendizagem em uma sala multisseriada de uma escola do campo no município de Linhares/ES e vislumbrar caminhos para atuação pedagógica humanizadora.

Pretende-se assim conhecer e analisar todo esse processo, considerando suas dimensões objetivas e subjetivas, a partir dos estudos realizados e do que externam os sujeitos envolvidos que atuam em salas multisseriadas. Sendo assim, os **objetivos específicos** são:

- acompanhar o processo de ensino-aprendizagem de uma sala multisseriada no contexto do campo e compreender como uma docente entende o processo de ensino-aprendizagem enquanto educadora que atua nesse contexto;
- analisar a visão que a docente possui do seu processo de formação para atuar em salas multisseriadas do campo;
- propor caminhos para a ação docente no contexto de salas multisseriadas do campo a partir das contribuições da perspectiva freiriana de ensino-aprendizagem.

Após delimitar os objetivos, passamos a pesquisar sobre a temática que nos levou ao conhecimento referente aos trabalhos de Salomão Hage (2005, 2006, 2014), que trazem uma abordagem sobre os conhecimentos em salas multisseriadas e suas características, deixando em evidência a sua importância para escolas que são localizadas no campo e que comportam essa organização.

Assim, refletiremos sobre educação do campo, a partir das ideias de Miguel Arroyo, Roseli Caldart e Mônica Molina (2011), por meio do livro *Por Uma Educação do Campo*. Ao dialogar com os referidos autores neste estudo, faremos um percurso histórico sobre as conquistas dos movimentos sociais por uma educação do campo.

Outro marco importante para este estudo são os conceitos dos livros de Paulo Freire (2019, 2018), *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*, que propõem à/ao educanda/o conhecer a educação popular e a liberdade, tornando-se apto a construir-se criticamente. Além desses, o livro *A concepção de ensino aprendizagem, de Paulo Freire: Fundamentos Teórico-Filosóficos*, de Giovedi (2019), nos faz refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva freiriana. Nessa perspectiva, busca-se obter com o estudo melhor compreensão dos questionamentos, com o intuito de pensar em propostas de intervenção pedagógica a partir dessa realidade, levantando problematizações acerca da educação do campo e de salas multisseriadas, visto que, segundo Caldart (2004), educação do campo é fruto de muita luta dos movimentos sociais e de articulações por uma educação básica do campo de qualidade.

Esta pesquisa se justifica pela relevância que representa para a educação do nosso país, no sentido de deixar explícito, para a sociedade, a importância da valorização da educação do campo e das salas multisseriadas, pois ainda continuam sendo a única possibilidade de oferta de ensino para algumas comunidades campesinas.

Mesmo depois de anos de lutas, visando conquistar uma educação básica de qualidade para a população que vive no campo, vivemos em um cenário em que muitas dessas escolas vêm sendo fechadas. Parece haver um retrocesso perante toda essa luta e resistência defendidas pelos movimentos sociais que buscavam garantir uma educação básica do campo de qualidade que priorizasse a realidade dos(as) camponeses(as).

Diante do retrocesso pelo qual passa a educação do campo, fica evidente a necessidade de produzir conhecimento referente ao processo de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas, com o intuito de colocar em evidência suas potencialidades, pois, nesse contexto de fechamento, são os principais alvos. De forma empírica, e a partir dos estudos realizados, alguns acreditam que a causa das mazelas do ensino nas escolas do campo são as salas multisseriadas.

Desse modo, o trabalho proposto pretende refletir questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas em escolas do campo, já que são uma realidade presente nas escolas brasileiras do campo. É de suma importância compreendermos como são organizadas essas classes e o trabalho pedagógico.

Apresentaremos ainda, os capítulos, que, a partir da introdução, pretendemos detalhar. No **segundo capítulo**, será feita a contextualização do processo de consolidação da educação do campo, iniciando pela oferta da educação rural, passando pelos movimentos sociais e sua importância nas lutas, as reivindicações e conquistas por uma educação de qualidade, que respeite as especificidades e a cultura da comunidade a qual a escola está inserida, enfatizando as conquistas atuais e os retrocessos. Com ênfase na educação do campo no Espírito Santo, apresentamos as principais características do município e da educação do campo no âmbito pedagógico em Linhares/ES.

No **terceiro capítulo**, serão abordadas as salas multisseriadas e suas características, fazendo uma abordagem de luta e resistência que vem sendo construída ao longo de sua trajetória, com o objetivo de colocar em relevo o processo de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas em escolas do campo.

Já no **quarto capítulo**, falaremos sobre o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de Paulo Freire (2019), destacando a crítica sobre as concepções de aprendizagens tradicionais, que defende que o ato de ensinar vai muito além de meramente transferir conhecimento. E, para superá-las, o autor traz outra perspectiva para se conceber o processo de ensino-aprendizagem. Esse outro modelo se consubstancia e se traduz em determinados conceitos que pretendemos desenvolver nos tópicos seguintes, que são os conceitos de “humanização”, “educação bancária”, “educação libertadora”, “dialogicidade” e, por fim, o conceito de “temas geradores”.

No **quinto capítulo**, intitulado como *Dinâmicas, cenas e percepções sobre as salas multisseriadas*, foi realizada a análise dos dados coletados a partir de entrevista realizada com a professora do campo de estudo.

1.2 Opção metodológica pela pesquisa qualitativa

Quando decidi cursar mestrado, desde o início sempre soube em qual linha queria aprofundar os estudos. Desde a graduação, tive grande empatia pela educação do campo, também pelas salas multisseriadas. Penso que tal aproximação se deu por conta de meu primeiro contato com a docência ter sido em salas multisseriadas do campo e que isso tenha ficado marcado em minha trajetória profissional.

Durante a graduação, tive a oportunidade de me aprofundar nos estudos sobre as salas multisseriadas em escolas do campo, cujo trabalho de conclusão de curso (TCC) foi uma pesquisa sobre as salas multisseriadas no campo no município de Presidente Tancredo Neves/BA. Lembro-me que, no dia em que fui apresentar o TCC, minha orientadora falou: “como você vai morar no Espírito Santo, lá a Educação do Campo é bem presente, continue os estudos sobre a temática”.

Dando continuidade aos estudos, já morando aqui no estado, sempre procurei direcionar as produções de conhecimento para as salas multisseriadas e educação do campo. Tive o prazer de cursar a especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS), ofertada pela UFES, e mais uma vez dediquei-me aos estudos sobre classes multisseriadas, com o intuito de desenvolver conhecimentos e habilidades sobre a temática. Porém, posso considerar que o marco decisivo para me candidatar ao mestrado para estudar sobre o tema foi assumir o concurso no quadro efetivo do município de Sooretama/ES, em uma escola do campo localizada na região Patrimônio da Lagoa. Sentia a necessidade de desenvolver o trabalho da melhor maneira possível; sendo assim, só a prática não seria suficiente, então, fui em busca da teoria.

O fechamento de escola do campo é uma realidade inquietante para mim como profissional da educação e como pessoa, pois não concordo com a ação e muito menos com as justificativas apresentadas para concretizar o fechamento de escola. Pior ainda quando vejo os próprios profissionais da educação defendendo os fechamentos, então meu anseio em estudar sobre a temática só ia aumentando.

As salas multisseriadas são uma realidade no Brasil, mas é necessário que sejam ofertadas de maneira efetiva, e que considerem as especificidades existentes no campo. Algumas pessoas desconhecem as salas multisseriadas,

por sua maior concentração ser basicamente no campo brasileiro, escapando assim da reflexão da população urbana e reforçando a política de nucleação, porque acredita-se que os camponeses, ao migrarem para os centros urbanos, iriam superar essa modalidade, pois estudariam em escolas maiores.

Durante esse percurso de pesquisa, foi possível notar que a temática é desconhecida por algumas pessoas. Quando me perguntavam sobre o objeto de estudo, era motivo de espanto e sempre perguntavam: “mas ainda existem salas multisseriadas?”; outros já falavam: “nossa, que tema diferente”, ou nem sabiam do que se tratava.

O objeto deste estudo tem ligação com a prática docente como professora de salas multisseriadas, com uma temática envolvente e problematizadora que faz parte das lutas e de movimentos sociais por uma educação básica do campo de qualidade.

Podemos descrevê-la como uma pesquisa qualitativa, pois, como fizemos uma pesquisa de campo, é essencial que utilizemos essa abordagem. O uso da descrição qualitativa buscou captar a configuração do fenômeno a partir de suas características evidentes, procurando explicar sua origem, relações e mudanças e ainda identificar as consequências.

De acordo com Triviños (1987, p. 132), o ideal é que a pesquisa qualitativa busque “[...] uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem”. Mas, segundo Gil (1999), a abordagem qualitativa proporciona o aprofundamento da investigação de questões relacionadas ao fenômeno em estudo e suas relações.

Para Bogdan e Biklen (2003), o conceito de pesquisa qualitativa envolve cinco características básicas que configuram esse tipo de estudo: ambiente natural, dados descritivos, preocupação com o processo e com o significado e processo de análise indutivo. Nesta pesquisa, o ambiente natural é valorizado pelo pesquisador, pois há contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada por meio do trabalho de campo.

Os entrevistados ficam livres para apontar os seus pontos de vista sobre determinados assuntos que estejam relacionados com o objeto de estudo. Assim, as respostas não são objetivas, e o propósito não é contabilizar quantidades

como resultado, mas sim conseguir compreender o comportamento de determinado grupo-alvo.

Toda a coleta de conteúdo:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 6-7).

Assim, a pesquisa qualitativa ou naturalista, segundo Bogdan e Biklen (2003), envolve a aquisição de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador, e destaca ainda que há uma preocupação com o processo e com o produto.

Desse modo, considerando que o programa de pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação da UFES tem como um dos requisitos, em seu regimento, a elaboração de um produto a partir da pesquisa desenvolvida, fica evidente que a pesquisa qualitativa foi uma escolha assertiva, pois partiremos de uma demanda que vem dos anseios da comunidade, neste caso, da professora participante da pesquisa.

A partir das observações realizadas e do envolvimento mútuo, identificou-se a problematização para assim, juntas/os, comunidade e pesquisadora/pesquisador, pensarem a solução, pois, conforme sugere Freire (2019, p. 140, grifos do autor), “[...] simplesmente, não posso pensar *pelos* outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar”.

Se este estudo fosse realizado de maneira diferente, seria distanciar a prática da teoria, pois já não se faz mais pesquisa em que a/o pesquisadora/pesquisador é vista/o como detentora/detentor do saber. Parafraseando Freire (2019), não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes.

O que se pretendeu foi promover diálogos críticos entre os saberes práticos e teóricos, em busca da construção do conhecimento e, como consequência, da transformação da realidade dos sujeitos envolvidos, pois:

[...] uma perspectiva crítica e problematizadora das ciências sociais implica, portanto, na recusa dos mitos da neutralidade e da objetividade e obriga o (a) pesqui-

sador (a) a assumir plenamente uma vontade de uma intencionalidade política (OLIVEIRA, 2006, p. 25).

A pesquisa qualitativa realizada basicamente percorreu três momentos: 1º Momento – teórico e documental; 2º Momento – empírico de observação; 3º Momento – empírico de entrevista. Esses momentos, com suas respectivas nuances, são brevemente explicitados nas próximas seções.

1.3 Revisão de literatura, referencial teórico e levantamento documental

Na perspectiva de possibilitar o desenvolvimento da pesquisa, e visando alcançar os objetivos deste estudo, que propôs investigar o processo de ensino-aprendizagem em sala multisseriada em uma escola do campo, vislumbrando caminhos para a atuação pedagógica humanizadora, foi necessário realizar a produção de dados a partir da investigação bibliográfica por meio de seleção de trabalhos publicados.

As pesquisas correlatas tiveram início com uma sondagem sobre o que outros pesquisadores já haviam escrito sobre o processo de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas. Conforme registros, iniciamos a investigação no site Scientific Electronic Library Online (SciELO) e na página da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Com intuito de gerar resultados precisos, utilizou-se as mesmas palavras-chaves para ambos os sites: “O Ensino em Classes Multisseriadas”, “Classes Multisseriadas em Escolas dos Campo” e “O processo de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas”, considerando um espaço de tempo de 10 anos (2009 a 2019).

No portal SciELO, encontramos um total de 10 publicações com menção aos descritores anteriormente citados, em função da proximidade de suas temáticas. A pesquisadora realizou a leitura dos trabalhos, por se enquadrarem na proposta desta revisão de literatura. Já na página da BDTD, encontramos ao todo 86 publicações, das quais foram selecionadas 12 por conta da relação com o tema.

Logo após a revisão bibliográfica sobre salas multisseriadas em escolas do campo, identificamos que, apesar de relevante, não há muitas publicações sobre o tema, principalmente sobre a temática associada ao processo de ensino-aprendizagem nas salas multisseriadas. Essa escassez de publicações pode

estar relacionada ao fato de que, mesmo ao longo das lutas e dos movimentos sociais por uma educação básica de qualidade, o número de estudiosos da área ainda é pequeno, talvez por esse motivo as pesquisas desenvolvidas sobre a temática ainda precisem expandir. Claro que a pesquisadora fala de forma empírica, pois não realizou um estudo para comprovar tal pensamento.

Além dos temas pesquisados e dos descritores utilizados durante a etapa de construção do levantamento bibliográfico, desenvolvemos nossa busca em outras temáticas que se aproximavam com o objeto deste estudo, por exemplo: os “Movimentos Sociais Por Uma Educação Básica do Campo”, “Formação de Professores”, “Retrocessos da Educação do Campo”, “Educação Popular na Perspectiva de Paulo Freire”, e várias outras temáticas afins da linha de pesquisa.

Na tentativa de responder à questão inicial deste estudo, foram utilizados como referencial teórico, dentre outros/as autores/as, os pensamentos do educador Paulo Freire, que defende em suas obras a importância de uma educação que valorize a realidade da população como prática de emancipação dos sujeitos (FREIRE, 2019). Isso corrobora os debates referentes a uma educação que seja significativa para os/as educandos/as.

Dialogamos ainda com os pensamentos de Roseli Salete Caldart (2004, 2009, 2012) e seus debates sobre a educação do campo, Miguel Gonzalez Arroyo (2011) e sua abordagem sobre a formação de professoras/es, Salomão Antônio Mufarrej Hage (2005, 2006, 2014), conceituando as especificidades das salas multisseriadas, entre outras/os.

Analisamos, ainda, documentos denominados fontes primárias, com o intuito de responder às demandas do objeto de estudo, como, por exemplo, o Projeto Base Escola Ativa (PEA), único programa criado no Espírito Santo com o objetivo de possibilitar aperfeiçoamento em escolas com salas multisseriadas, e o Parecer nº 1/2006, que destaca os dias letivos para a aplicação da pedagogia da alternância nos centros familiares de formação por alternância.

Nesse mesmo contexto, foi realizada a leitura da Resolução nº 2/2008 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB): “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”. E também da Resolução nº 4/2010 do CNE/CEB, que reconhece

a educação do campo como modalidade específica da educação básica e define a identidade da escola do campo.

Assim, foi indispensável analisar o Decreto nº 7.352/2010 da Presidência da República, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e a Portaria nº 86/2013 do MEC, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) (BRASIL, 2010a, 2013).

E, por fim, mas não a menos importante, a Lei nº 12.960/2014 da Presidência da República, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, “para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas” (BRASIL, 2014a).

Desta forma, ao finalizar esta etapa, foi necessário definir o cenário/lócus da pesquisa, ou seja, trata-se do momento de estudar o fenômeno em determinado lugar.

1.4 A escolha do lócus da pesquisa

O cenário onde a pesquisa foi realizada fica localizado em Linhares, cidade do estado do Espírito Santo, que é vizinha dos municípios de Sooretama, Jaguaré, São Mateus, Aracruz, João Neiva e Marilândia. Situa-se a 86 km ao Norte-Leste da Serra. O município de Linhares possui nove distritos: Sede, Bebedouro, Desengano, Regência, Povoação, Pontal do Ipiranga, Farias, Rio Quartel e São Rafael.

Antes de iniciar o procedimento, foi necessário solicitar à Secretaria Municipal de Educação/Linhares (SEME) a indicação de escola e autorização para iniciar a pesquisa. Sendo assim, no dia 09 de abril de 2019 houve um momento de conversa com a coordenadora da educação do campo do município.

Na ocasião, levamos um termo para que a instituição autorizasse a realização da pesquisa, porém, foi solicitado que retornássemos em outra data, pois a coordenadora não se encontrava. E assim foi feito: retornamos alguns dias depois e fomos recebidos pela coordenadora. Apresentamo-nos, conversamos um pouco sobre o estudo e, em seguida, foi sugerido que realizássemos a pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Três Marias

(EMUEF Três Marias), com a justificativa de haver o maior número de turmas juntas em uma única sala.

1.5 As principais características da escola, sala e sujeitos observados

A EMUEF Três Marias encontra-se às margens da BR-248. Fica aproximadamente a uma distância de 17 km do centro de Linhares, localizada na Fazenda Três Marias, motivo que deu origem ao seu nome. A fazenda onde a escola funciona fica próxima à Lagoa Nova, na área rural do município.

As/os alunas/os que ali estudam vêm das comunidades vizinhas, sendo Chapadão das Palminhas a principal. Elas/es utilizam uma van escolar para o deslocamento de suas residências até a escola, saindo bem cedo para não chegarem atrasadas/os nas aulas.

Algumas/alguns das/os alunas/os chegaram a relatar que eram de outro estado, mais precisamente do sul da Bahia. Os pais saíram de sua terra de origem com o intuito de trabalhar nas fazendas da região. Acrescentaram, ainda, que costumam estar sempre mudando de região.

Quanto às características da escola, podemos descrever que possui: 1 sala de aula, 2 banheiros (um feminino e outro masculino) e uma cozinha onde são preparados os alimentos. Atende alunas/os do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

O espaço conta com uma bela área externa, que não é bem aproveitada por conta das irregularidades naturais existentes, por exemplo, o excesso de plantações ao seu redor. Apesar de não ter uma cobertura, mesmo quando chove, as/os educandas/os dão um jeito para não ficarem sem o momento de recreação.

As aulas funcionam apenas no período da manhã, sendo a média de 19 alunas/os por turma; há alimentação escolar para as/os alunas/os, água filtrada, que é de origem de um poço artesiano, e energia fornecida pela rede pública. Visando apresentar e listar as características citadas anteriormente, foi necessário realizar momentos de observação, com o objetivo de se aproximar do campo de estudo, conforme será descrito na seção seguinte.

1.6 Observação participante

A observação participante foi iniciada em abril de 2019. Para isso, foi manifestado consentimento por parte da SEME e da professora, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido. Para registrar os momentos observados, optamos por construir um diário de campo.

Além disso, realizamos com a professora uma entrevista baseada em um roteiro com questões norteadoras, que foram elaboradas a partir das temáticas que surgiram durante as observações realizadas em sala. Assim, salientamos que as etapas da pesquisa foram bem tranquilas e não houve dificuldades para realizarem as observações. Já para efetivar a entrevista com a professora, foi necessário reagendar algumas vezes, devido à sua disponibilidade, porém, não houve dificuldade para sua realização.

A observação *in loco* (expressão em latim, que significa “no lugar” ou “no próprio local”) foi indispensável nesse processo, pois:

[...] a técnica de coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade, não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 190).

Para conhecer a realidade dos sujeitos envolvidos no estudo, foi necessário ir além dos questionários e das entrevistas, pois “[...] olhar os professores é o melhor caminho para entender a escola e o movimento de renovação pedagógica. São eles que fazem e reinventam” (ARROYO, 2000, p. 19).

Sendo assim, não há como estudar o contexto do processo de ensino-aprendizagem, em que há uma pluralidade de envolvidos, sem pensar no papel de cada um (professora/professor, aluna/o, escola), em sua contribuição/ação diante dos fatos que fazem parte do contexto da realidade.

No primeiro dia de observação, houve estranhamento das crianças e da professora, o que é normal diante de uma situação como essa, em que alguém estranho parece invadir um ambiente o qual não lhe pertence. Logo no primeiro contato, ouvi um aluno questionar à professora: “tia ela veio olhar a gente?”. Imediatamente ela respondeu: “não, ela veio fazer uma pesquisa”.

Todas/os olhavam apreensivamente, querendo descobrir o que realmente eu estava fazendo ali. Mesmo sabendo que as coordenadoras já haviam falado com a professora, foi necessário dialogar sobre a pesquisa, e a professora só pediu que, toda vez que fosse para a escola, a informasse com antecedência.

Ao iniciar a aula, a professora pediu que me apresentasse para a turma. Apresentei-me e falei um pouco sobre o que estava fazendo no espaço. A princípio fiquei só observando mesmo, pois, como era o primeiro contato, estava fazendo o reconhecimento do local.

Nos dias seguintes, foi possível uma maior integração. Passei a auxiliar a professora nas atividades em sala, o que possibilitou mais envolvimento, e, depois do quinto dia de observação, parecia que já fazia parte daquele espaço.

Nesse momento da pesquisa, foi essencial uma observação relevante e que promovesse uma compreensão significativa, não podendo haver impregnação de “pré-conceitos”, de ideias previamente construídas, a partir da formação e exclusivamente do olhar do pesquisador.

A observação participante deve inserir o pesquisador na realidade do sujeito de estudo, “não envolve uma atitude do cientista para conhecer melhor a cultura que pesquisa. Ela determina um compromisso que subordina o próprio projeto científico de pesquisa ao projeto político dos grupos” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 192). Quanto mais fidedignos formos à realidade do objeto de estudo, mais respeitados serão os preceitos da investigação científica.

Marconi e Lakatos (2003, p. 196) “descrevem que a observação participante pode ser: **a) Natural** – quando o observador pertence à comunidade ou grupo que investiga; **b) Artificial** – quando o observador se integra ao grupo com o objetivo de obter informações”. No caso desta pesquisa, como a pesquisadora teve que se integrar ao grupo pesquisado, podemos dizer que se caracteriza como uma observação artificial, segundo o conceito do autor.

Não foi um percurso fácil, pois a escola fica a uma distância de 20 km da cidade de Linhares/ES, então, a disponibilidade e condução aparecem como fatores que dificultam essa etapa da pesquisa, mas, ao longo desse período, eles foram superados.

1.7 Utilizando o diário de campo

O diário de campo é um relevante instrumento nesta etapa, pois possibilitou o registro dos aspectos observados que merecem destaque nesta pesquisa, visto que:

[...] apresenta um caráter descritivo-analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas. O diário consiste em uma fonte inesgotável de construção e reconstrução do conhecimento profissional e do agir de registros quantitativos e qualitativos (LEWGOY; ARRUDA, 2004, p. 123-124).

Quando iniciamos o período de observação, concomitantemente iniciamos os registros em sala de aula, porém, sentimos que tal prática gerou certo desconforto entre as partes envolvidas. Diante dessa situação, não registrei mais nada em sala, ficando da seguinte forma: ia a campo e, durante a observação participante, ficava atenta a todos os fatos ocorridos, o que julgava mais importante para a pesquisa, registrava em pensamento. Ao chegar à casa, descrevia passo a passo tudo que tinha acontecido durante o momento de observação.

Esse instrumento de coleta de dados tem possibilitado registrar e anotar tudo que vem acontecendo durante as observações, e o melhor de tudo é que as anotações podem conter os sentimentos, comentários e reflexões da pesquisadora, viabilizando realizar um panorama do que vem sendo estudado e observado. Isso propicia compreender, descobrir e/ou explicar o problema pesquisado.

Para a construção do diário de campo, foi necessário colocar alguns fatores essenciais, como: **a data e local** específicos da saída de campo; **sobre os sujeitos envolvidos** — podemos destacar a aparência e algumas particularidades, as expressões faciais, gestos, modo de falar, modo de agir, entre outras —; **sobre o que é ouvido** — palavras, pronúncias e sons em geral —; **sobre o que é visto no espaço físico**.

É essencial descrever o ambiente (grande, pequeno, antigo, novo), a qualidade (limpo, sujo, depredado, descuidado, bem-conservado), e, se houver construções ou mobílias, será indispensável descrevê-las. Podem ser feitos ainda comentários, reflexões, opiniões e sentimentos que vão surgindo no

momento das observações das atividades realizadas, relatando como ocorreu, sem ser necessário revelar a identidade dos sujeitos envolvidos.

1.8 Entrevista semiestruturada

Depois do período de observar participando e da construção do diário de campo, em julho de 2019 foi o momento de realizar a entrevista semiestruturada com a professora. Na oportunidade, foi essencial que a entrevistadora tivesse a habilidade de ouvir para não interferir na ocasião, ou até mesmo evitar posicionamentos, e, caso haja a necessidade de intervenção, esta deve ser feita de maneira discreta.

Por meio da entrevista, foi possível realizar um aprofundamento da realidade, abordada por alguns teóricos como uma importante fonte de informações. Gil (1999, p. 117) conceitua a entrevista como “[...] uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação”.

É válido ressaltar que essa etapa da pesquisa foi marcada por alguns desafios, sendo um deles encontrar o melhor momento/data na agenda da professora para que pudéssemos realizar a entrevista. Tentamos várias vezes para que fosse consolidada no mês de julho de 2019 na própria escola, onde foi realizado o estudo.

Ao término da aula, depois que as/os alunas/os já haviam ido para suas residências, ficamos na escola, eu e a professora. Antes de iniciar a entrevista, conversei com a professora sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), pedi que realizasse a leitura do documento e, se estivesse de acordo, assinasse em todas as vias.

Para a realização da entrevista, foi necessário utilizar um gravador de áudio, pois entendemos que fica mais completo na realização da transcrição. No início, ficou em evidência a timidez da professora em saber que tudo estava sendo gravado, inclusive suas respostas eram até mais resumidas, porém, com o decorrer do processo, ela parecia nem mais se lembrar do detalhe e ficou mais à vontade, até mesmo em sua fala/expressão.

Nesse aspecto, durante a entrevista não houve necessidade de seguir um roteiro fixo, mas tínhamos questões predefinidas, que poderiam ser adaptadas

conforme o rumo do diálogo. Houve momentos em que tivemos que reorganizar a pergunta ou complementar para que facilitasse o entendimento.

Dessa forma, a entrevista é capaz de oferecer dados importantes, como informações quantitativas e qualitativas. Esse modelo utiliza alguns termos, como: “comente”, “conte-nos”, “fale sobre”, porém, seguindo conforme o entrevistado se sinta à vontade. A conversa aconteceu de forma natural, sendo fundamental respeitar o tempo da professora durante a entrevista, permitindo maior flexibilidade para aprofundar ou confirmar determinadas informações apresentadas.

2. Trajetória da educação do campo: um percurso de lutas, resistências e conquistas

“A educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.”

(CALDART, 2012, p. 90)

2.1 O histórico da educação rural no Brasil

Neste capítulo, faremos uma breve reflexão histórica da educação rural no Brasil, iniciando pela conceituação dos termos “educação rural” e “educação do campo”. Relata-se o quanto é comum ouvir questionamentos referentes ao conceito de educação do campo e educação rural, principalmente sobre o que há de diferença e semelhança.

Tais questionamentos começaram a emergir diante do compromisso do Estado em assumir que a educação das/os filhas/os das/os trabalhadoras/es do campo não fosse usurpada, retirando-lhes o direito ao acesso a um ensino de qualidade. Por isso, é apresentada uma proposta educativa que garanta o

direito constitucional de educação para todas/os as/os cidadãs/os brasileiras/os, e que atenda às demandas históricas da população camponesa.

De início, foi possível identificar que a prioridade, por parte da educação rural, visava atender às demandas criadas pelos mercados interno e externo, em detrimento da garantia da escolarização do homem e da mulher do campo.

Nos textos constitucionais de 1824 e 1891, não há menção à educação rural, mesmo o Brasil sendo um país de origem eminentemente agrária. Segundo Caldart (2011), a primeira referência aconteceu no ordenamento jurídico brasileiro em 1923, nos primeiros anais do Congresso da Agricultura do Nordeste Brasileiro. Entre as décadas de 1930 e 1940 foi o momento que vigorou uma corrente de pensamento denominada “ruralismo pedagógico”, que defendia uma educação que valorizasse os saberes das/os camponesas/es.

Na constituição de 1934 pela primeira vez aparece uma referência a educação rural, que se constituía a partir do modelo de dominação latifundiária, já as constituições de 1937 1946 evidenciam a mudança de poder da elite agrária para as emergentes elites industriais (CALDART, 2012, p. 139).

Já na década de 1950, destacou-se a conjuntura de industrialização do Brasil; a ideia de progresso enfatizava uma cultura de supervalorização do mundo urbano, em detrimento do mundo rural.

No período de 1960 a 1970, a educação rural é caracterizada a partir de programas com fortalecimento da concepção de comunidade e integração, pautadas em projetos integradores que contemplavam, entre suas ações, a educação para o desenvolvimento comunitário.

Na década de 1980, o Brasil foi protagonista de significativas mudanças no quadro político, marcado pela ditadura militar, e houve a criação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o que proporcionou, em 1984, a construção coletiva, junto a outros movimentos sociais e sindicais do campo, de uma proposta de educação que se opôs à educação rural.

Há movimentos sociais que defendem que o campo no Brasil está em constante movimento, sendo mais que uma concentração espacial geográfica; é o cenário de uma série de lutas e embates políticos.

Nesse contexto, destacamos que a educação do campo nasce a partir das experiências de luta pelo direito à educação de qualidade e, além disso, por um projeto político pedagógico que estivesse de acordo com os interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade das comunidades tradicionais e camponesas, agricultoras/es familiares, assentadas/os, acampadas/os à espera de assentamento, extrativistas, pescadoras/es artesanais, ribeirinhas/os e trabalhadoras/es assalariadas/os rurais.

2.2 Contexto atual da educação do campo: conquistas e retrocessos

Para se contrapor à educação rural, nasce a educação do campo – por esse motivo houve a modificação do nome. Mesmo assim, a falta de políticas públicas que valorizassem a educação do campo permaneceu mesmo após a mudança.

Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas (RIBEIRO, 2012, p. 259).

Segundo o Dicionário da Educação do Campo, “[...] o surgimento da expressão Educação do Campo nasceu primeiro como *Educação Básica do Campo* no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho 1998” (RIBEIRO, 2012, p. 259).

Visando à compreensão das políticas públicas voltadas para o campo e o nível de prioridade conferido pelo Estado, é importante analisar a forma como cada demanda é prevista nos documentos executivos, por isso “[...] a Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004” (RIBEIRO, 2012, p. 259).

Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 28):

Nos documentos oficiais sobre educação no Brasil a população rural aparece como dados. São números citados de uma população esquecida. São apenas quantidades, ou, no máximo referências marginais e pejorativas. É como se a diferenciação entre o rural e o urbano não fizesse mais sentido uma vez que a morte

do primeiro já estaria anunciada. Precisamos entender em que contexto esta compreensão vem sendo formulada e quais as possibilidades que temos de reverter esta lógica.

Nessa perspectiva, podemos salientar que o processo de redemocratização do país teve início com a aprovação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), da qual foi gerado um grande debate referente aos direitos sociais da população campesina, conseguindo aprovar políticas de direitos educacionais bastante significativas, consolidando o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todas/os, a partir do respeito às suas singularidades culturais e regionais. Em sintonia com essas concepções, foram elaboradas e implementadas reformas educacionais que desencadearam alguns documentos fundamentais, dentre eles, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Com a efetivação dessa nova LDBEN, nº 9394/96, surge a perspectiva de que a educação é para todas/os, alcançando o reconhecimento da diversidade e singularidade do campo, visto que há variedade de instrumentos legais que estabelecem orientações para atender a essa realidade, de modo a se adequar às suas especificidades, como exposto nos artigos 23, 26 e 28, que tratam tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas (BRASIL, 1996). A LDBEN nº 9.394/96, em seu artigo 28, estabelece as seguintes normas para a educação no meio rural:

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

Desse modo, é possível perceber que houve avanços nas políticas educacionais referentes à educação do campo, enfatizando as obrigações do Estado para com a educação ofertada, dentre elas: educação básica para toda população, conteúdos curriculares e metodologias integradas aos interesses

e necessidades das/os educandas/os, assim como a autonomia dos espaços educativos, que poderão organizar seu calendário de acordo com as atividades e trabalhos desenvolvidos na comunidade.

Apesar de reconhecer os avanços, não podemos deixar de mencionar que o artigo 28 da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) prevê “adaptação” do sistema de ensino para a população rural. Com esse direcionamento, podemos supor que a concepção predominante gira em torno de um modelo escolar urbanocêntrico. Por outro lado, fazendo uma autocrítica, em alguns espaços coletivos, ainda sentimos falta da conscientização e participação da comunidade no âmbito escolar.

Sendo assim, é possível perceber que os currículos das escolas urbanas ainda servem de base e orientação para adaptações dos conteúdos nas escolas no meio rural. Ressalta-se que a municipalização do ensino fundamental aumentou o ônus para as prefeituras. A manutenção das escolas em sua totalidade foi um fator de retrocesso para a população do campo, pois muitos municípios não foram preparados para receber tal demanda política e econômica.

Visando reforçar a garantia do direito à educação de qualidade, o respeito à diversidade e a preservação das especificidades da população do campo, não podemos deixar de citar a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002:

E, neste ponto, 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 em que 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.

As políticas públicas passam a ser vistas no âmbito legal como um direcionamento para a educação a ser desenvolvida no campo, embora ainda sejam realizadas sob a percepção da educação urbana. Contudo, já pode ser entendidas como grande avanço, mesmo sendo chamadas por alguns especialistas como “a urbanização da Educação do Campo”, pois, muitas vezes,

não há o devido respeito visto que não são consideradas as especificidades do contexto ao qual a comunidade está inserida.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 89), “[...] o Campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhos de trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito de a sociedade olhar para o campo e seus sujeitos”. Os(as) autores(as) enfatizam que é este movimento que proporcionará um novo olhar para o campo de modo geral. Assim, é inevitável pensar que a educação básica de qualidade é um direito e deveria ser ofertada sem a necessidade de lutas.

Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 89) defendem que “[...] a Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam”. É uma forma de valorizar a cultura e as pessoas que vivem no campo de maneira humanizadora, visto que o campo possui suas particularidades e suas matrizes culturais, destacando-se por ser um campo amplo na perspectiva política. Assim corroboram Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 47):

A formação crítica, resistência, mística, identidades, histórias e produção das condições de existência social. Cabe, portanto, à educação do campo, o papel de fomentar reflexões que acumulem forças e produção de saberes, no sentido de contribuir para a negação e/ou desconstrução do imaginário coletivo acerca da visão hierárquica que há entre o campo e a cidade. Essas são ações que podem ajudar na superação da visão tradicional do imaginário social do jeca-tatu e do campo como espaço atrasado e pouco desenvolvido.

A partir das lutas e movimentos sociais, é possível fortalecer as ideias produzidas pelo campo e, dessa forma, desconstruir a convicção de que a cultura urbana é melhor que a cultura do campo. Ao desmistificar tal pensamento, cabe deixar nítido que as diferenças existem, porém, devem ser respeitadas a partir de suas especificidades.

É comum ouvir relatos das/os próprias/os alunas/os do campo de que querem ir estudar na cidade. Talvez tal pensamento seja construído, pois muitas instituições de ensino não favorecem um processo de aprendizagem que valorize o homem e a mulher do campo e oferecem um ensino voltado para as especificidades urbanas. É possível identificar que, historicamente, a educação

do campo tem sido tratada com descaso e, muitas vezes, até marginalizada, no que diz respeito à promoção de políticas públicas como um direito garantido por lei, sendo tratada como uma política compensatória. Conforme enfatizam Fernandes, Cerioli e Caldart (2024, p. 21):

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade. No modelo de desenvolvimento que vê o Brasil apenas como mais um mercado emergente, predominantemente urbano, camponeses e indígenas são vistos como espécie em extinção. Nesta lógica não haveria a necessidade de políticas públicas específicas para estas pessoas, a não ser do tipo compensatória à sua própria condição de inferioridade e/ou diante de pressões sociais.

Além dos conceitos citados pelos autores, há ainda inúmeros problemas referentes às políticas públicas voltadas para a educação do campo, que não podem ser meramente deixados de lado, mas devem ser levados a sério e serem resolvidos. Podemos citar como exemplo: a localização das escolas, em que há um distanciamento da residência da/o educanda/o, os meios de transporte, as estradas, a baixa densidade populacional em alguns territórios rurais, o fechamento de escolas, a formação das/os educadoras/es, a organização curricular, a pequena oferta de vagas para as séries finais do ensino fundamental e médio e os poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo.

Diante desse cenário de descaso, as políticas públicas para educação do campo não estão sendo efetivadas como deveriam. Para Fernandes, Cerioli e Caldart, (2004, p. 21):

Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de Educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão implementação da nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas sobretudo deve ser educação, no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade visando a uma

humanidade mais plena e feliz. A discussão principal, nesta conferência, nos parece ser a de como garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida do campo. Nisto está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve e o vínculo necessário desta educação como uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo.

Mesmo depois de tantas lutas e embates acerca da educação do campo, para que seja significativa, de qualidade e que atenda às necessidades dos sujeitos envolvidos, é possível refletir que já houve muitas mudanças, mas que ainda há muitos aspectos que precisam melhorar.

A partir de questões que foram discutidas na Primeira Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, acontecida em 2002, percebemos que ainda há muito o que avançar, principalmente no que diz respeito à oferta de uma educação voltada para a realidade do campo, visto que o modelo implantado nas escolas do campo não se difere da educação urbana. Os autores Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 21) corroboram dizendo que:

[...] quando discutimos a educação do campo, estamos tratando da Educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho ao meio rural.

É importante deixar explícito “para quem” e “como” está sendo ofertada a educação do campo e da diversidade de sujeitos envolvidos, reforçando o quanto é importante respeitar o contraste existente e as especificidades da população que vive e/ou trabalha no campo, para garantir, assim, o direito à educação básica de qualidade. Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 27):

A chamada Por Uma Educação Básica do Campo indica o desafio da construção, do processo que pretendemos desencadear com a conferência. Porque nem temos satisfatoriamente atendido o direito à educação básica no campo (muito longe disso) e nem temos delineada, senão de modo parcial e fragmentado, através de algumas experiências alternativas e pontuais, o que seria uma proposta de Educação básica que assumisse,

de fato, a identidade do meio rural, não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo. E isto tanto em relação a políticas como em relação a princípios, concepções e métodos pedagógicos.

O essencial é pensar não somente em uma educação básica de qualidade, mas que esta seja significativa para quem esteja recebendo. É indispensável que haja uma proposta pedagógica voltada para as pessoas que vivem no campo. Para Evangelista (2005, p. 23),

[...] alguns professores de escolas rurais relataram que os programas e planos de ensino que são desenvolvidos nas escolas onde atuam já vêm prontos. Restando apenas cumpri-los, sem possibilidade de questionamentos e de reflexões para adequação desses programas e planos às necessidades da realidade rural. A educação oferecida a esses grupos, devido à generalização ou à inadequação das propostas educacionais e formação insuficiente dos profissionais que com eles trabalham, não conseguem atender às suas necessidades educativas básicas, que são especiais assim como são especiais sua forma de se relacionar com o conhecimento e com a produção e utilização de novos conhecimentos.

É possível perceber que o enfoque dado à educação das populações camponesas brasileiras, colocando o desenvolvimento econômico em primeiro lugar e deixando as necessidades e especificidades das/os trabalhadoras/es do meio rural marginalizadas, transfere para segundo plano a formação desses sujeitos, criando assim um resultado insatisfatório. Para Caldart (2012, p. 91):

As iniciativas do Estado em pensar a educação da população trabalhadora do campo, de modo a escamotear esta contradição e fazê-la de objeto e instrumento executor de políticas e de modelos de agricultura pensados em outros lugares, e para atender a outros interesses que não os seus enquanto grupo social, enquanto classe, enquanto pessoas.

Vendramini (2004, p. 143) enfatiza dizendo que:

A primeira conferência nacional, “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998 e organizada pelo MST, CNBB, UNICEF e UNESCO [...] inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular: *Educação do Campo* e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo.

É necessário observar como surge a construção de um novo paradigma educacional para a população que vive e/ou trabalha no campo, pois, segundo Vendramini (2004, p. 153), “[...] não emerge no vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social [...]”.

O conceito de educação do campo pode ser considerado por muitos estudiosos do tema como um conceito ainda em construção. Com base nos estudos realizados, podemos afirmar que o novo conceito visa suprir as lacunas da “educação rural” ofertada por todos esses anos. Quanto mais debates sobre a delimitação do conceito de educação do campo forem realizados, mais irá contribuir para o fortalecimento da resistência do homem e da mulher que vive no campo, contribuindo para se manterem firmes na luta por uma educação do campo (CALDART, 2012).

Para Vendramini (2004, p. 153):

Observamos que a Educação do Campo foi incorporada e/ou valorizada na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos sociais e sindicais do campo, com o envolvimento de diferentes entidades e órgãos públicos. O que pode ser conferido pelo conjunto de promotores e apoiadores da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em Luziânia (GO), em 2004. Participaram desta iniciativa representantes de movimentos sociais, sindicais e outras organizações sociais do campo e da educação, de universidades, ONGs e de Centros Familiares de Formação por Alternância, de secretarias estaduais e municipais de educação e de outros órgãos de gestão pública.

É possível identificarmos o quão importante têm sido as lutas dos movimentos por uma educação que seja realmente do campo. Percebemos um grande contingente de aliados em busca de uma educação que vislumbre o contexto no qual os sujeitos de direito estejam inseridos, considerando a realidade, os valores e as culturas de cada um.

Com essa postura de atender às expectativas do homem e da mulher que vivem no campo, agregando diferentes aspectos sociais, políticos e culturais às propostas educacionais do campo, fazendo ecoar toda a luta das/os trabalhadoras/es do campo, enxergamos que a escola vai muito além de um simples direito, mas configura-se como possibilidade de transformação social. Conforme salienta Caldart (2004, p. 91), “[...] trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo”.

É comum nos depararmos com os questionamentos referentes às escolas do campo e à educação que respeite as especificidades. As conquistas e avanços não foram construídos sem a indispensável criticidade, conforme corrobora Caldart (2009, p. 46):

Novamente escutemos uma interpelação frequente: como assim uma ‘escola do campo’? Então a escola não é escola em qualquer lugar, em qualquer tempo, seja para quem for? E por que nunca se fala de uma ‘escola da cidade’? Por acaso a Educação do Campo defende um tipo de escola diferente para as famílias dos trabalhadores do campo? E nosso debate histórico sobre a escola unitária onde fica?

No entanto, é primordial que se tenha claro que a educação do campo “[...] não é uma proposta de educação” em si (CALDART, 2009, p. 40).

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas. É então desde esse

parâmetro que a Educação do Campo deve ser analisada e não como se fosse um ideal ou um ideário político-pedagógico a ser implantado ou ao qual a realidade da educação deve se sujeitar.

Pensar a educação do campo nos dias atuais, articulações e movimentos em defesa de uma educação básica do campo de qualidade, tem sido defendido por diversos estudiosos da temática, conforme enfatiza Arroyo (2000, p. 67): “na conferência de 1994, além de ser debatido uma educação básica do campo de qualidade, tenho a oportunidade de viver um momento pedagógico”.

A intenção com esta pesquisa é promover para a comunidade de Linhares/ES reflexões acerca da educação básica do campo, numa perspectiva de valorização e empoderamento dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas no campo.

[...] Os educadores estão entendendo que estamos em um tempo propício oportuno e histórico, para repensar a educação, porque o campo no Brasil está passando por lutas, debates, organizações, movimentos extremamente dinâmicos. (ARROYO, 2000, p. 67).

Podemos considerar a educação do campo como um movimento construído a partir das inquietações da população e das/os trabalhadoras/es que moram e vivem no campo, que, com muita luta e resistência, conseguiram entrelaçar a cultura e suas raízes devido à responsabilidade no papel de formadora/formador. Para Vendramini (2004, p. 149), “[...] a Educação do Campo ganha um novo sentido, quando associada a um movimento social que defende a educação articulada com a criação de condições materiais para a vida no campo”. Vendramini (2004, p. 159) enfatiza ainda que:

O reconhecimento de que esta realidade precisa ser alterada, tendo em vista a crescente pobreza, o desemprego, as grandes desigualdades sociais e as dificuldades de acesso às políticas públicas [...]. Portanto, pensar um projeto de Educação do Campo pressupõe a sua sustentabilidade em termos econômicos, sociais e culturais.

Destacamos que a cultura e sua construção de formação geracional, com ênfase na ampliação do patrimônio de valores e costumes, podem ser consideradas uma das defesas da educação do campo, assim questionando

o que implica o verdadeiro papel da educação e da escola na vida do sujeito em formação.

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... O 'do campo', neste caso, retoma a velha discussão sobre como fazer uma escola vinculada à 'vida real', não no sentido de apenas colada a necessidades e interesses de um cotidiano linear e de superfície, mas como síntese de múltiplas relações, determinações, como questões da realidade concreta. Retoma a interrogação sobre a necessidade/possibilidade de vínculo da escola, de seu projeto pedagógico, com sujeitos concretos na diversidade de questões que a 'vida real' lhes impõe. Uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social (CALDART, 2009, p. 46).

A autora (CALDART, 2009) reforça a necessidade de construir uma escola do campo que abranja a realidade das/os alunas/os inseridas/os na comunidade, e que não seja meramente reprodutora de uma educação urbana que, na maioria das situações, não desperta o interesse e acaba desmotivando ou até mesmo fazendo-as/os acreditar que a educação urbana é melhor.

Rodrigues (apud CALDART 2009, p. 57) aborda algumas questões con-
dizentes com as ideias da Educação do Campo que impulsionam os debates e discussões que ajudam a construir este conceito:

A Educação do Campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina hoje com o Brasil latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. Educação do Campo combina com Reforma Agrária, com Agricultura Camponesa, com agroecologia popular.

- a. A Educação do Campo tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas. Pensa a educação dos sujeitos do campo desde o vínculo com a luta pelos direi-

tos das mulheres camponesas, com a luta pela reforma agrária e por um projeto camponês de desenvolvimento do campo, com a luta pela democratização do acesso à água, com a luta das crianças pelo seu direito à infância...

- b. A Educação do Campo defende a superação da antinomia rural e urbano e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que a tendência de progresso de uma localidade se mede pela diminuição de sua população rural.
- c. A Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país, reforçando a ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna. [...] A Educação do Campo se afirmar no combate aos ‘pacotes’ tanto agrícolas como educacionais e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram ou escravizam. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão de obra e a serviço do mercado (CALDART, 2004, p. 57).

Diante de todos os debates, fica em evidência que a educação do campo deve ser compreendida como fruto de muita luta a partir das inquietações das populações do campo, que têm sido marginalizadas nas tomadas de decisões sobre seus próprios interesses, usufruindo de uma educação com características urbanas, o que reforça o estereótipo de inferior e atrasado.

É necessário que a sociedade perceba as mudanças pelas quais tem passado. É fundamental que tenhamos sensibilidade para nos integrar à dinâmica social, educativa e cultural que a educação brasileira alcançou frente aos desafios que a educação do campo enfrentou ao longo dos anos.

Diante do contexto histórico que perpassa a educação do campo a partir das lutas e dos movimentos sociais que buscam a garantia pelo direito de uma educação básica de qualidade, podemos pensar em como está a educação do campo nos dias atuais – o que vamos refletir no subtópico a seguir.

A educação do campo vem conquistando cada vez mais espaço nas discussões que abrangem a sociedade. Segundo o Ministério da Educação

(MEC), há concepções pedagógicas voltadas para ascender a dinâmica dos seres humanos e sua existência no meio social.

[...] concepção político-pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pescueiros, caçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas (BRASIL, 2009).

Pode ser entendida também como uma modalidade de educação que ocorre em espaços denominados rurais e que, por isso, precisa considerar a diversidade de cada contexto, contemplando no currículo as características de cada local assim como os saberes ali presentes. O fato é que essa concepção de educação está sempre em movimento.

Para Caldart (2012, p. 89), “[...] a Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam”. Segundo os preceitos da autora, a Educação do Campo vem sendo conquistada por meio de movimentos e lutas que favoreceram o desenvolvimento da educação básica do campo, porém, na atual situação, o que presenciamos como cenário da educação do campo foi certo descaso, visto que as escolas do campo estão sendo fechadas.

2.3 A educação do campo no Espírito Santo e a constante ameaça de fechamento de escolas

É indispensável refletir sobre todo o contexto atual da educação do campo no Brasil, visto que envolve as lutas e os movimentos sociais que discutem sobre as políticas públicas que garantem uma educação básica no campo de qualidade. Coloca-se em relevo o atual retrocesso dessas escolas no Brasil, onde algumas comunidades vivem o drama dos fechamentos das escolas do campo, fato este que já vem ocorrendo há algum tempo, e número não para de crescer.

O contexto histórico da educação do campo em nosso país destacou-se pelo descaso e pela ausência de políticas públicas que priorizem as reais especificidades das/os trabalhadoras/es do campo. Há dificuldade em reconhecer os povos do campo como sujeitos políticos, pertencentes a culturas,

que produzem pedagogias próprias e que vêm se assumindo como sujeitos de sua própria história.

O que fica em evidência é a estratégia dos sucessivos governos de tentarem implantar uma educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos reprodutores da lógica capitalista.

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombolas e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas [...] (CALDART, 2012, p. 20).

Além do desejo de construir uma educação urbanocêntrica por parte dos governos, há outro mal que assola a educação do campo. De acordo com um levantamento realizado pela Universidade Federal de São Carlos (UFScar), de 2002 até o primeiro semestre de 2017, cerca de 30 mil escolas rurais no país deixaram de funcionar, conforme dados apontados:

[...] das mais de 100 mil escolas rurais que existiam em 2002 no Brasil, 17 mil foram fechadas. Isso representou, nas regiões Sul e Centro-Oeste, uma redução de mais de 39%, seguidas pela região Nordeste (22,5%), Sudeste (20%) e Norte (14,4%). Neste mesmo período, o número de matrículas reduziu de 7,9 para 6,6 milhões de educandos, o que representa mais de 1,2 milhão de pessoas sem escola ou obrigadas a estudar nas cidades. Dados de 2014 apontam que entre os jovens das 923.609 famílias que viviam em 8.763 assentamentos no Brasil, 15,58% não foram alfabetizados; 42,27% cursaram apenas até a antiga 4ª série; 27,27% concluíram o ensino fundamental; 7,36% fizeram uma parte do ensino médio e 6,04% concluíram a Educação Básica. A falta de

incentivo e de estrutura justificam esses números (DEISTER, 2018, s/p).

É de suma importância salientar que os dados apresentados vão ao encontro do que é assegurado pela LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual afirma que o direito à educação deve ser garantido pelo Estado, de forma que abranja a igualdade de condições para acessar e permanecer na escola.

Dessa forma, destacamos a relevância de refletirmos sobre o fechamento das escolas do campo, visto que isso representa a real situação da educação do nosso país, no sentido de deixar explícito para a sociedade a importância da valorização da educação do campo de forma geral. Esta seção faz uma abordagem sobre os contrastes e mudanças pelas quais vêm passando a educação do campo.

Há uma enorme variação na educação do campo, pois acontece de acordo com as especificidades de cada local e região que as instituições de ensino ficam situadas, visto que é ofertada para um público com uma cultura própria e diferenciada da vida urbana.

É enfatizada na lei exposta anteriormente, incisos de I a III do art. 28 da LDBEN, a garantia de que haja adaptações no currículo e na metodologia de ensino, a fim de efetivar uma organização escolar própria voltada para cada realidade. O calendário deve seguir o ciclo agrícola e o fator climático, e o ensino deve ser voltado para o trabalho no campo (BRASIL, 1996).

Conforme a lei vista, quando as particularidades do ensino voltadas para o campo passam a respeitar as diversidades, principalmente as culturais, há um avanço quanto à questão das desigualdades, transformando-as em peculiaridades, ou seja, passam a instigar o sistema educacional, realizando adaptações para atender às demandas do grupo.

“Que escola está sendo produzida pelo movimento social do campo em nosso país? Qual lugar da escola na dinâmica de organizações e movimentos que participam da luta por um novo projeto de desenvolvimento do campo?” (CALDART, 2012, p. 90).

A autora traz questionamentos relevantes para serem pensados na atual situação da educação do campo: escolas sendo fechadas para diminuir custos, sem ser levado em consideração o que é garantido pela legislação, forçando-nos a realizar uma reflexão profunda e abrangente sobre a temática.

A orientação estabelecida por essas diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e às diferenças de políticas de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva de inclusão. Nessa mesma linha, o artigo 28 da LDBEN propõe medidas de adequação da escola à vida do campo (BRASIL, 2002, p. 2).

Os movimentos sociais do campo tinham o objetivo de colocar em questão algo que ainda não havia sido discutido, propondo mudanças no âmbito da educação do campo. Das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a segunda foi escolhida como articulação entre os níveis de ensino:

[...] II - Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2012, p. 1).

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

É possível identificarmos que há mobilização, visando a garantia do direito à educação do campo de qualidade, uma conquista histórica de lutas e tensões que permeiam a história brasileira, principalmente no século XX, quando as lutas e os movimentos sociais ganharam ênfase. Na atualidade, é de suma importância reforçar a necessidade de valorizar e potencializar a educação de maneira geral, em respeito à individualidade cultural das pessoas que residem no campo.

No estado do Espírito Santo, a Secretaria de Estado da Educação (SEDU) detém em sua estrutura de organização o Gerenciamento da Educação do

Campo (GECIC), assim como a Subgerência de Desenvolvimento, que foram criados no ano de 2014, por meio do Decreto nº 3616-R, de 14 de julho de 2014. Tal decreto responde diretamente pela política pública de três modalidades da educação básica, cuja qualidade da oferta passa pelo reconhecimento e valorização de todas as formas de organização social e dos saberes característicos desses territórios.

Segundo dados do Censo Escolar 2014, a rede pública estadual possui 115 escolas localizadas no campo, o que corresponde a 23% das escolas de toda a rede, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 – Organização da Educação do Campo no Espírito Santo

Quantitativo escolar	
Escolas Uni/pluridocentes de Ensino Fundamental	63
Centros Estaduais de Educação Integral Rural	03
Escolas de Ensino Médio	09
Escolas de Ensino Fundamental e Médio	18
Escolas de Ensino Fundamental	22

Fonte: Secretaria de Educação do Espírito Santo (2020).

Observando os dados apresentados, é importante destacar que esse quantitativo pode ser considerado baixo, por se caracterizar a nível estadual. Assim, destacam-se as seguintes ofertas:

Quadro 1 – Organização da oferta

<i>Escolas localizadas em área de assentamento e acampamento da reforma agrária</i>
<i>Escola Quilombola</i>
<i>Centros Estaduais de Educação Integral Rural</i>
<i>Escolas organizadas por meio da pedagogia da alternância</i>
<i>Escolas organizadas por meio da multisseriação/multi-idades</i>

Fonte: Secretaria de Educação do Espírito Santo (2020).

Segundo a Sedu, os espaços de formação continuada para discutir sobre as políticas de educação do campo e a produção de orientações curriculares de material didático para as classes multisseriadas das escolas do campo são organizados regionalmente, divididos em macrocentros Norte, Extremo Norte, Sul, Extremo Sul e Centro Serrano.

Nesse sentido, os macrocentros da educação do campo estão instituídos pela Secretaria de Estado da Educação, reunindo técnicas/os pedagógicas/os das Secretarias Municipais e Estadual de Educação, Superintendências Regionais de Educação e movimentos sociais camponeses numa importante interface entre estes.

No aspecto da formação docente, destaca-se o Programa Escola da Terra (PEA), tendo como principal objetivo promover a formação continuada de professoras/es, para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas, oferecendo recursos didáticos e pedagógicos que respeitem as especificidades formativas das populações.

É disponibilizado pelo programa o apoio às escolas do campo que organizam turmas compostas por estudantes de variadas idades e diferentes níveis de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, denominadas classes multisseriadas. Definem-se ações específicas de apoio quanto à efetivação do direito à educação dos povos do campo e quilombola, considerando as reivindicações históricas oriundas dessas comunidades.

Para que a formação das/os professoras/es aconteça efetivamente, há uma parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), que possui a coordenação estadual, localizada na Gerência de Educação do Campo. O curso tem duração de 180 horas e é organizado em regime de alternância, contando com dois períodos formativos: tempo escola/universidade e tempo comunidade. Nesse processo formativo, é discutida a educação do campo a partir de um olhar específico para o espaço/tempo da sala multisseriada, mobilizando diferentes atores sociais campesinos.

Na perspectiva de potencializar a articulação e a interlocução entre o público-alvo das modalidades da educação do campo e a Secretaria de Estado da Educação, foram instituídos, por meio de portaria, comitês estaduais que contam com representação de vários segmentos da sociedade civil e do poder público em sua composição. O objetivo desses comitês é discutir a formulação de políticas públicas de educação para essas comunidades, conforme o quadro apresentado a seguir:

Quadro 2 – Comitês de articulação das modalidades

Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena – Port. nº 219-R, de 11/12/2014
Comitê Estadual de Educação do Campo
Comitê Estadual de Educação Escolar Pomerana – Port. nº 204-R de 01/12/2014
Comissão Estadual de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – Dec. nº 3248-R, de 11/03/2013

Fonte: Secretaria de Educação do Espírito Santo (2020).

A educação do campo, enquanto modalidade da educação básica brasileira, caracteriza-se por diferentes formas de organização metodológica e de gestão das escolas e, neste contexto, a Pedagogia da Alternância é reconhecida no âmbito da prática pedagógica como uma forma apropriada de organização para as escolas do campo.

A Pedagogia da Alternância é uma forma de organização escolar que dialoga, sobretudo, com a realidade camponesa, indígena e quilombola, supondo uma relação orgânica entre os meios de vida comunitário e escolar. Esses meios se integram a partir de uma práxis pedagógica na qual a/o

estudante alterna períodos de aprendizagem no espaço familiar e comunitário (Tempo Comunidade), em seu próprio meio, com períodos na escola (Tempo Escola), cujos tempos estão interligados por meio de instrumentos pedagógicos específicos.

Sobre a educação do campo no Espírito Santo, é importante salientar que algumas escolas têm passado por problemas relacionados aos fechamentos, que são denunciados por pais, estudantes, professoras/es, camponesas/es e moradoras/es das comunidades afetadas.

Segundo a comunicação do Ministério Público (BRASIL, 2018c), as/os responsáveis pela educação realizam uma organização, para não atrair muito a atenção da população, passando nas casas das/os moradoras/es de uma certa comunidade e comunicando o fechamento da escola, com o argumento de que é para diminuir os gastos da prefeitura.

Acreditamos que uma das formas de garantir o direito das/os cidadãs/os é que seja realmente efetivada a permanência e abertura de escolas no campo, evitando que se propague o que já vem acontecendo no estado do Espírito Santo com o fechamento de algumas escolas do campo.

Segundo a direção do colegiado do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (Sindiupes), essa prática fere a política pública que assegura o direito à educação a cada cidadã/o, garantido pela Constituição Federal. Consideramos tal atitude excludente, visto que afeta grande parte das/os trabalhadoras/es e suas/seus filhas/os. Mesmo com esse triste descaso na educação do campo, o Sindiupes afirma que continuará a sua luta em defesa do direito à educação para todas/os.

Na oportunidade, os representantes do Sindiupes denunciaram mais uma vez os efeitos negativos dessas medidas, como: a superlotação de turmas, a evasão escolar e o aumento do analfabetismo. Também defenderam a ampliação de investimentos para a educação, com construção de novas escolas no campo e na cidade e, principalmente, com uma política séria de valorização profissional. A população deve compreender que essa luta envolve todas/os, visto que tal fato não vem ocorrendo só aqui no estado.

Em sua luta por uma educação de qualidade, pública e gratuita, para toda a população, o Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Espírito Santo (Sindiupes) reitera a sua posição totalmente contrária

ao fechamento de escolas, turnos e turmas que vem ocorrendo no Espírito Santo e em todo o país (SINDIUPES, 2018, p. 01).

Em meio a tantas lutas e movimentos sociais para construir e garantir o direito por uma educação do campo de qualidade, a população de maneira geral não pode aceitar tamanho descaso e deve unir forças, fortalecendo as organizações, a fim de impedir os fechamentos das escolas do campo.

Campanhas contra o fechamento das escolas foram realizadas com o objetivo de promover reflexões sobre o fechamento das escolas do campo no Espírito Santo, pois o que está em questão é algo maior, estando relacionado às disputas de projetos de campo.

A campanha contra o fechamento das escolas do campo tem como primeiro grande objetivo fazer um amplo debate com a sociedade, tendo em vista a educação como um direito elementar, consolidado, na perspectiva de que todas/os possam ter acesso. O que precisamos fazer é justamente frear esse movimento de fechamento das escolas do campo que tem acontecido, sobretudo, no âmbito dos municípios e dos estados.

Hage (2014, p. 1173) contribui ainda dizendo que:

Em grande medida, as escolas fechadas no campo são as multisseriadas, envolvidas em uma complexidade de aspectos que implicam em sua existência e atuação, enquanto forma predominante de atendimento à escolarização dos sujeitos do campo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, de forma menos expressiva, na educação infantil, atendendo os estudantes “encostados” que acompanham seus irmãos mais velhos, assim como, nos anos finais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

O autor destaca que a maioria das escolas que são fechadas no campo são as escolas de salas multisseriadas, visto que estão envoltas em várias complexidades que implicam diretamente em sua existência.

2.4 Principais características do município de Linhares/ES

Linhares é município do estado do Espírito Santo, que está localizado a uma latitude 19°23'28" sul e a uma longitude 40°04'20" oeste, numa região conhecida como “Baixo Rio Doce”, sendo banhada pelo Oceano Atlântico (LINHARES, [2022]).

Possui uma área de 3.450 Km², sendo o maior município em área territorial do Estado. É cortado, em toda a sua extensão, pela BR-101, rodovia que interliga o Sul ao Nordeste do Brasil, por onde são escoados os principais produtos da região. O município fica a uma distância de 130 km da capital do Espírito Santo, Vitória. Sua população estimada em 2019 é de 173.555 habitantes (LINHARES, [2022]).

Destacamos que, de acordo com dados do IBGE, Linhares tem se destacado no crescimento econômico e populacional. Sua economia fundamenta-se principalmente nas atividades da agricultura, da pecuária, do comércio, das indústrias e da extração de petróleo e gás (LINHARES, [2022]).

Desse modo, enfatizamos ainda aspectos da agricultura predominante no município, com destaque para o cultivo do café, cacau, cana-de-açúcar, feijão, milho, borracha, banana e mamão. Sem deixar de mencionar a exportação de frutas, por exemplo, o mamão e o maracujá, que tem muita relevância e contribui significativamente para a geração de empregos e desenvolvimento da economia local (LINHARES, [2022]).

Já na área da comunicação, Linhares possui emissoras de rádio, jornais e revistas e a TV Norte, afiliada da TV Gazeta, que é filiada à Rede Globo. Sua programação cobre trinta e seis municípios da região Norte do estado (LINHARES, [2022]).

Além disso, o município se destaca pelo grande potencial turístico, uma vez que possui uma vasta área litoral, com as praias do Pontal do Ipiranga, Povoação, Regência e a de Barra Seca (única praia para a prática do naturismo no estado) (LINHARES, [2022]).

Na área de saúde, Linhares dispõe de um hospital da rede pública e dois hospitais da rede privada. Além disso, conta com unidades de saúde situadas nos bairros da área urbana e na área rural. Com gestão democrática e políticas públicas bem definidas, o município está ampliando o aeroporto,

desenvolvimento do shopping e outros serviços necessários à sociedade (LINHARES, [2022]).

Quanto à educação, segundo dados do IBGE (2018), no que tange à educação privada e pública, municipal e estadual, havia 4.687 alunos/os na “pré-escola”, 23.072 no ensino fundamental e 5.024 no ensino médio. Linhares conta ainda com 04 instituições de ensino técnico: Centro de Especialização e Desenvolvimento Técnico (CEDTEC), Centro Educacional e Técnico (CE-TEC), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

Atualmente, com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) com ensino a distância, conta com a Faculdade de Ensino Superior de Linhares (FACELI), que é uma instituição pública municipal de ensino superior, mantida pela Fundação Faculdades Integradas de Ensino Superior do Município de Linhares, que oferece 03 cursos superiores: Administração, Direito e Pedagogia. Além dessas citadas, há ainda a Faculdade Pitágoras de Linhares (FPL), instituição privada que oferta ensino presencial e a distância.

2.5 A educação do campo em Linhares/ES

Pensar a educação do campo e suas especificidades é essencial para garantir o direito a uma educação de qualidade e que abranja todas/os as/os cidadãs/os. A partir das observações realizadas nesse período da pesquisa, é possível identificar que há uma demanda significativa referente à educação do campo, e as salas multisseriadas são predominantes.

A Secretaria de Educação (SEME) é responsável pelo planejamento, execução e gerenciamento de ações educativas nas escolas da rede municipal de Linhares. Desenvolve projetos no âmbito educacional que visam ao pleno desenvolvimento das/os educandas/os para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional, norteados-se pelos princípios de liberdade e pelos ideais de solidariedade humana. É a responsável por planejar, coordenar, estabelecer diretrizes e estratégias de ação, visando à implementação das políticas educacionais no âmbito do município. Inclusive, a educação do campo no município de Linhares é organizada tendo a SEME como ponto de referência, na qual ficam as profissionais que coordenam o andamento do trabalho a distância e, em determinados períodos, vão até as escolas realizar o acompanhamento mais de perto.

Atualmente, o município conta com um total de trinta e duas (32) escolas do campo. Desse quantitativo, duas (02) são consideradas múltiplas, por atenderem salas multisseriadas e seriadas. Vejamos o quadro 3:

Quadro 3 – Relação das Escolas do Campo do
Município de Linhares/ES (continua)

Escola	Turno	Turma	Quant. Professoras/ es	Quant. Alunas/os
1. EMPEIPEF “Bana- nal do Sul”	M	1° ao 5°	01	13
2. EMPEIPEF “Bibiana Costa”	M	1° ao 3°	01	10
	M	4° e 5°	01	12
3. EMPEIPEF “Boa Esperança”	M	3°	01	18
	M	2°	01	12
	M	4°	01	17
	V	5°	01	11
	V	1°	01	18
4. EMPEIPEF “Córre- go Japira”	M	1°	01	12
	V	2°	01	12
	M	3°	01	14
	V	4° E 5°	01	21
5. EMPEIPEF “Flo- rentino Rodrigues Batista”	M	1° e 3°	01	19
	V	2° e 5	01	15
	M	4°	01	11

Quadro 3 – Relação das Escolas do Campo do
Município de Linhares/ES (continua)

6. EMPEF “José Cândido Durão”	M	1° ao 3°	01	14
	M	4° e 5°	01	14
7. EMUEF “Nossa Sr.ª do Bom Parto”	M	1° ao 5°	01	9
8. EMPEF “Palhal”	M	3° ao 5°	01	17
	V	1° ao 2°	01	13
9. EMPEIPEF “Rio Quartel”	M	1°, 2° e 5°	01	11
	V	3° e 4°	01	12
10. EMPEF “Patrimônio Humaitá”	M	1° e 2°	01	16
	V	1° e 2°	01	14
	M	3°	01	15
	M	4° e 5°	01	18
	V	3° e 4°	01	17
11. EMPEIPEF “Terra Alta”	M	1° ao 5°	01	19
12. EMPEF “Vila Bethania”	M	4°	01	18
	M	1°	01	19
	M	5°	01	20
	V	3°	01	24
	V	2°	01	16
	V	1°	01	15
13. EMUEF “Arnaldo Bisi”	M	2° ao 5°	01	8

Quadro 3 – Relação das Escolas do Campo do
Município de Linhares/ES (continua)

14. EMPEIPEF “Areal”	M	1° ao 3°	01	20
	M	4° E 5°	01	12
15. EMUEF “Campos Verdes”	V	1° ao 5°	01	19
16. EMUEF “Córrego do Meio”	M	1° ao 5°	01	18
17. EMPEIPEF “Córrego Dr. Jones”	M	1° ao 3°	01	14
	V	4° e 5°	01	12
18. EMPEIPEF “Córrego São Pedro”	M	1° ao 3°	01	15
	V	4° e 5°	01	15
19. EMPEIPEF “Ema Sartório Biancardi”	M	4° e 5°	01	11
	V	1° ao 3°	01	12
20. EMUEF “Fazenda Poção”	M	1° ao 5°	01	12
21. EMUEF “Fazenda Riachuelo”	M	1° ao 3°	01	14
	M	4° e 5	01	15
22. EMUEF “Fazenda Três Marias”	M	1° ao 5°	01	15
23. EMUEF “Fazenda Tesouro”	M	1° ao 5°	01	15
24. EMUEF “Fazenda Zacarias”	M	1° ao 5°	01	17
25. EMUEF “Paulo André de Lima”	V	1° ao 5°	01	12
26. EMUEF “Lagoa das Palmas”	M	1° ao 5°	01	10

Quadro 3 – Relação das Escolas do Campo do Município de Linhares/ES (conclusão)

27. EMUEF “Piabanha”	M	1° ao 5°	01	11
28. EMUEF “Pontal do Ouro”	M	3° ao 5	01	10
	V	1° ao 3°	01	12
29. EMUEF “Santa Rosa”	M	1° ao 5°	01	15
30. EMUEF “Santo Hilário”	M	1° ao 4°	01	12
31. EMUEF “São João da Terra Alta”	M	1° ao 5°	01	11
32. EMUEF “São Judas Tadeu”	M	1°,2°,3° e 5°	01	17

Fonte: SEME de Linhares/ES (2020).

Durante um dos momentos de coleta de dados na SEME, foi informado que: a escola EIMPEIPEF “Córrego do Japira”, a turma do 2° ano vespertino, tem 12 alunas/os; e a sala onde acontecem as aulas é muito pequena, que mal comporta os alunos e a professora, por esse motivo, não tem possibilidade de realizar mais matrículas, mesmo a procura sendo grande. No município, a educação pode ser considerada “no campo”, e não “do campo”, pois não se diferencia da educação urbana. Seja nos livros didáticos, currículo ou, até mesmo, nas propostas pedagógicas.

Os movimentos sociais “Por uma Educação do Campo¹” defendem a valorização das especificidades do homem do campo, a desmistificação de que, nas escolas do campo, qualquer prédio ou ensino “já está bom até

1 A educação “no campo” é algo que vem pronto, sendo impostos o homem e a mulher do campo a aceitarem. É uma educação que somente acontece lá no campo, mas suas características são urbanizadas, não levando em consideração as especificidades dos sujeitos inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Já a educação “do campo” deve respeitar as especificidades e, além disso, valorizar uma educação na qual a/o aluna/o é sujeito ativo na construção do conhecimento.

demais” e o pensamento de que não se precisa de muito. O mais triste é perceber que tal pensamento está arraigado na maioria da população e de alguns profissionais que atuam na educação do campo. A diferença existente entre as escolas do campo e as escolas urbanas passa por despercebido pela comunidade escolar de modo geral. Não há indícios de insatisfação com a realidade e isso, às vezes, pode ser considerado assustador, pois essa postura é notada mesmo após anos de lutas, às quais pessoas dedicaram suas vidas em busca do bem comum, ou seja, de uma educação básica de qualidade e que atendesse aos ideais comunitários.

Presenciar a usurpação do direito à educação básica de qualidade nos sugere que as mudanças não são compatíveis com o tamanho das lutas e dos esforços realizados para chegarmos até onde estamos. Por tudo isso, refletiremos na próxima seção sobre os aspectos pedagógicos da educação do campo no município de Linhares, para tentarmos compreender a gestão e as afirmativas do município.

2.6 A educação do campo no âmbito pedagógico em Linhares/ES

Começamos, aqui, destacando alguns princípios da educação do campo, enfatizando a inclusão e o reconhecimento dos sujeitos do campo como cidadãos/os do processo educacional e de sua própria identidade. Assim sendo, a educação do campo é destinada às pessoas que vivem e trabalham no campo; logo, os aspectos pedagógicos e metodológicos devem considerar o perfil dessas pessoas.

Desse modo, destacamos a importância da gestão pedagógica nesse processo, visto que é a responsável pela organização e pelo planejamento da proposta política e pedagógica de ensino da escola, assim como da definição dos melhores métodos de ensino e aprendizagem. Além disso, ela é a encarregada de estabelecer metas educacionais e avaliar o alcance desses objetivos.

Diferente do que acontece atualmente na educação do campo, o que define quais conteúdos serão trabalhados no processo de ensino-aprendizagem é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018b). A BNCC enfatiza que, ao longo da educação básica, as aprendizagens essenciais definidas por ela devem concorrer para assegurar às/aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem.

Desse modo, é necessário realizar uma breve análise de alguns documentos. Ao ser solicitado, a SEME disponibilizou, para fins de conhecimento e análise, os documentos que direcionam a gestão e o todo andamento da escola, sendo: o Regimento Comum Municipal da Escola e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Porém, foi enfatizado que o material se encontra em fase de construção.

Conforme consta no Regimento, o documento é elaborado pela equipe pedagógica e administrativa da SEME, que tem como principal objetivo definir a estrutura didático-pedagógica da escola. Sendo assim, o documento contém os seguintes itens:

A estrutura e do processo de gestão da criação e identificação da instituição de ensino; patrimônio e do regime financeiro; dos objetivos específicos dos níveis, etapas e modalidades de ensino; estrutura organizacional administrativa e pedagógica; relações entre os participantes do processo; organização e objetivos; direitos e deveres do pessoal docente; dos direitos e deveres do pessoal discente; dos direitos e deveres dos pais e/ou responsáveis; direitos e deveres do pessoal administrativo e pedagógico; as proibições; das normas de convivência pertinentes aos servidores integrantes dos serviços administrativos e pedagógicos; regime disciplinar aplicado ao corpo discente; relações interpessoais da escola; da organização da vida escolar; da matrícula e da transferência; a classificação, da reclassificação, do avanço e do atraso escolar; da organização das classes e turmas; do calendário escolar; da organização do ensino e da aprendizagem; do currículo; do ano letivo, da avaliação, da frequência e da promoção; da recuperação; da organização da instituição de ensino; dos processos acadêmicos; da formação continuada dos profissionais do magistério; do planejamento pedagógico; das disposições gerais e transitórias (SEME, 2020).

Vale salientar que o material é descrito como um documento no qual são registradas as perspectivas de ações e projetos que uma comunidade escolar busca alcançar em seu ano letivo, numa tendência democrática, política e pedagógica desenvolvida juntamente com as/os professoras/es, a coordenação escolar, alunas/os e familiares. Desse modo, podemos destacar que, sem sombra de

dúvida, é uma ferramenta indispensável para a organização e direcionamento do ano letivo. Para que a instituição escolar seja administrada corretamente, é necessário conhecimento, tempo, colaboração e planejamento de uma série de pessoas envolvidas com o ambiente educacional. Cada escola deve estabelecer os objetivos a serem almejados de acordo com a realidade na qual a comunidade está inserida. Assim, esse conjunto de objetivos irá compor o PPP.

O PPP pode então ser descrito da seguinte forma: é um **projeto**, devido a sua composição haver propostas de ações concretas a serem executadas em determinado período; é considerado **político**, pois a escola é um espaço de formação de cidadãos/os conscientes de sua existência e de possíveis transformações; e é **pedagógico**, por definir e organizar as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino-aprendizagem. Quanto ao PPP apresentado pela SEME, este está organizado da seguinte forma:

[...] identificação do curso; justificativa e objetivos; requisitos e formas de acesso; perfil do egresso; organização curricular; a organização curricular do ensino fundamental anos iniciais: metodologia de ensino adotada; critérios e procedimentos da avaliação infraestrutura destinada ao curso, instalações gerais; organização do espaço físico, das instalações e dos equipamentos e descrição de uso pessoal docente administrativo; quadro docente, quadro corpo administrativo; certificados e diplomas a serem emitidos e histórico escolar (SEME, 2020).

O que mais nos chamou a atenção no PPP é que em nenhum momento o documento leva em consideração os aspectos da população do campo. Por exemplo: para realização de novas matrículas das/os estudantes, segue-se conforme as diretrizes da Secretaria Municipal de Educação, em que a forma de acesso se dá por meio de sistema on-line, de divulgação ampla às famílias, respeitada a legislação em vigor.

Outro ponto que merece destaque trata das transferências em rede, pois constava no documento a verificação em bairros, não sendo evidenciado se, para a/o estudante, a instituição de ensino verifica se há vaga no bairro em que a/o estudante irá residir, no intuito de não a/o deixar fora da escola. Verificada a vaga, a instituição de ensino realiza a transferência em rede, ação realizada no sistema acadêmico da rede municipal de ensino.

Quanto à organização curricular do ensino fundamental anos iniciais – 1º ao 5º ano, o documento destaca que o currículo é uma construção situada num tempo e espaço permeado de valores, sujeitos e contextos, que se consolidam numa proposta que continuará sendo construída em seu caminhar.

Assim, o currículo torna-se vivo quando praticado; é ferramenta intencional de transformação da vida, na medida em que se percebem desejos e se consideram as emoções e sensibilidades dos sujeitos envolvidos na prática. Por isso, destacamos que o currículo das escolas do campo deve ser construído de acordo com a realidade e as especificidades das comunidades camponesas, levando em consideração a cultura da comunidade na qual a escola está inserida.

Segundo o artigo 28 da LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), é imprescindível que haja o reconhecimento da diversidade sociocultural na educação brasileira. Por isso, planejar um processo de ensino exige considerar que o currículo deve ser um uma realização de trabalho coletivo, em que sejam expressos os posicionamentos e a prática decente. É necessário rever os currículos e agregar conteúdo que permeiem o conhecimento escolar num todo. No próximo capítulo, serão refletidas as principais características das salas multisseriadas, enfatizando as possibilidades e desafios para o processo de ensino-aprendizagem em escolas atendem a essa demanda.

3. As salas multisseriadas e suas características como símbolo de resistência

“A interação entre alunos de diferentes idades cria espaços produtivos, onde todos aprendem e ensinam juntos. Não há construção de conhecimento e aprendizado sem interação. Nas salas multisseriadas, há um encontro intenso de saberes que se configuram como uma proposta que demanda um olhar próprio e cuidadoso.”

(Cybele Amado, 2016)

Neste capítulo, serão apresentadas as salas multisseriadas e suas características, fazendo uma abordagem da luta e da resistência que vem sendo construída ao longo de sua trajetória. O foco desta pesquisa é colocar em relevo o processo de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas em escolas do campo. Pensamos ser esta uma contribuição relevante para o contexto acadêmico e bibliográfico sobre essa modalidade de ensino, visto que, segundo um levantamento atualizado com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o número de estabelecimentos de ensino na educação básica, **entre 1997 e 2018a**, foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro, o que indica que escolas do campo têm sido fechadas em grande quantidade.

Segundo o Dicionário Brasileiro Aurélio Ferreira, (1999, p. 31), o ato de resistir significa “ação ou efeito de resistir, de não ceder nem sucumbir. Aptidão para suportar dificuldades. Defesa contra um ataque: opor forte resistência a assaltantes. Recusa de submissão à vontade de outrem; oposição, reação”. O termo também pode se referir à resistência em caráter político, conforme posto a seguir: “o termo pode também se referir a qualquer esforço organizado por defensores de um ideal comum contra uma autoridade constituída” (FERREIRA, 1999, p. 31).

As salas multisseriadas têm passado por esse processo de resistir ao longo dos anos, lutando contra os fechamentos que são cada dia mais recorrentes. A justificativa é sempre a mesma: “pouca quantidade de alunos, não compensa manter”. Com isso, vale destacar o breve histórico das salas multisseriadas, suas características e os desafios enfrentados, em que iniciaremos falando como as salas multisseriadas ganham vida nesse processo.

3.1 O surgimento das salas multisseriadas

A salas multisseriadas nascem no contexto educacional em que se tinha como objetivo principal implantar estratégias favoráveis que possibilitassem à população do campo uma educação formal. Essa situação se deu devido à dificuldade em formar salas seriadas; assim, as salas multisseriadas ganham vida, definidas pela junção de alunas/os de diferentes idades e níveis de ensino ocupando o mesmo espaço em sala de aula.

Podemos dizer que as salas multisseriadas possuem uma organização de ensino nas escolas do campo que visa agregar educandas/os de duas ou mais séries/anos em uma mesma sala, onde o ensino é mediado por apenas uma/um professora/professor. Ao longo do contexto histórico, as salas multisseriadas tornaram-se uma possibilidade para o acesso à escolarização da população que vive no campo.

Segundo o Caderno de Orientações Pedagógicas para Formação de Educadoras e Educadores (2010b, p. 23), a sala de aula “[...] passou a ser conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne em um mesmo espaço um conjunto de séries do ensino fundamental”. Com base nessa afirmação, fica em evidência que o modelo das salas multisseriadas define uma forma de organização peculiar das escolas do campo.

Conforme salienta Hage (2014, p. 1), “[...] as escolas com turmas multisseriadas existem no Brasil desde o período imperial, quando se aplicava o método mútuo ou do ensino por meio da monitoria, na instrução elementar, modelo importado da Inglaterra”.

No contexto brasileiro, é comum associar a precarização do ensino do campo às salas multisseriadas, raramente vistas como possibilidade de inovação, pois, dependendo da metodologia adotada, se for proporcionada maior interação entre alunas/os, possibilita-se construir um ambiente produtivo, onde todas/os aprendem e ensinam juntas/os, visto que, conforme Freire (2018, p. 25), “[...] ensinar inexiste sem aprender e vice-versa [...]”.

Há quem defenda o fim das salas multisseriadas. Como assim? Quais alternativas seriam implementadas para o fim dessas escolas no campo, que “[...] reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor responsável pela condução do trabalho pedagógico?” (HAGE, 2014, p. 1173).

A organização que agrega alunas/os de tempos escolares diferenciados talvez ainda por um bom tempo seja vista como uma opção para ser efetivado o direito consagrado pela Carta Magna, a Constituição de 1988: que garante a educação como um direito de todas/os em seu artigo 205: “a educação direito de todos dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Sendo assim, vamos refletir sobre a legislação que ampara o funcionamento das salas multisseriadas.

3.2 Legislação que ampara as salas multisseriadas

A educação brasileira apresenta ampla base legal para as instituições com políticas voltadas para organização das escolas que atendem à população que vive no campo. Desse modo, é importante levar em consideração o que é expresso na legislação sobre aderir a organizações escolares diferentes.

Assim, as salas multisseriadas são predominantes na oferta de ensino no meio rural brasileiro, onde são amparadas legalmente pela legislação educacional e pelas normas publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no que se refere à educação do campo.

Na Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 216, é garantida a identidade dos grupos que constituem a sociedade (BRASIL, 1988). Já o artigo 206 fala que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes

princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais” (BRASIL, 1988). O artigo que detalha o direito à educação é o artigo 208, formulado nos seguintes termos:

O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I. ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II. progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III. atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV. Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;
- V. acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI. oferta de ensino noturno regular, adequada às condições do educando;
- VII. atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

É admirável perceber como as ideias vão se ampliando ao longo do processo investigativo. Durante a realização da minha graduação, as salas para mim eram uma modalidade negativa, uma forma de organização paliativa que visava atender às demandas das comunidades que vivem no campo, porém, não via como algo permanente, e ficava questionando o motivo de as/os alunas/os não irem estudar na cidade.

Durante a graduação, mudei totalmente o pensamento sobre as salas multisseriadas. Passei a enxergá-las como uma modalidade positiva, ou seja, uma forma de organização de ensino na qual a/o professora/professor trabalha na mesma sala de aula, com vários anos do ensino fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunas/os com idades e níveis de conhecimento diferentes. Tal modalidade tem como característica ser presente no campo; em algumas situações, estão localizadas em áreas de difícil acesso, visto que

algumas escolas têm um número pequeno de matrículas por ano e a mudança para outras escolas nem sempre é possível, por conta da distância ou até mesmo por não ter opção.

Segundo Santos e Moura (2010), as salas multisseriadas têm como característica a junção de alunas/os de diferentes níveis de aprendizagem, geralmente submetidas/os à responsabilidade de uma/um única/o professora/professor. Nasceram da necessidade de democratizar o acesso à escola. As salas de aula tinham de comportar alunas/os de idades múltiplas, e, muitas vezes, estágios múltiplos de aprendizado, devido a uma ausência de infraestrutura que permitisse a seriação.

Conforme Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, e Parecer do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica – CNE/CEB nº 11/2010 percebeu-se a popularização das salas multisseriadas, com o surgimento dos grupos escolares, organizados de forma seriada, por idade, por série e nível de aprendizagem; porém, nas vilas, povoados.

De acordo com Santos e Moura (2010, p. 42), os grupos escolares são criados dentro de uma política de modernização educacional e se organizam, primeiramente, nas capitais e depois nas cidades do interior, por meio da reunião de escolas multisseriadas — pequenas escolas que funcionavam em espaços improvisados — em prédios escolares maiores, construídos especialmente para este fim.

Várias razões contribuíram para a criação das salas multisseriadas. Hage (2014) destaca algumas delas, como: baixa densidade populacional na zona rural; a carência de professoras/es com residência nas localidades; a dificuldade de locomoção das/os alunas/os.

Além disso, outro fator importante é enfatizado por muitos profissionais que atuam nas salas multisseriadas: a dificuldade para o profissional docente em trabalhar numa sala extremamente heterogênea, contemplando todas/os as/os alunas/os, independentemente do nível de conhecimento de cada um.

3.3 Desafios pedagógicos das salas multisseriadas

As escolas multisseriadas, em sua maioria, possuem uma realidade desafiadora, pois são compostas por inúmeras contradições. Lembrando que não são apenas desafios que perpassam a gestão escolar; ressaltamos que as

experiências fundamentadas na resistência objetivam superar os obstáculos e dificuldades que são desenvolvidos por meio de relevantes fatos que se manifestam de maneira negativa na prática pedagógica, causando um distanciamento da busca por uma educação humanizadora, transformadora e libertadora.

Constantemente ouvimos a discussão de que as/os professoras/es demonstram ter dificuldades em realizar atendimento individual às/aos estudantes e em planejar as aulas para quatro séries iniciais do ensino fundamental para uma mesma turma. A falta de material didático e bibliotecas no ambiente rural também é um entrave rotineiro na realidade das salas multisseriadas.

Tratando-se da prática pedagógica que se desenvolve em salas multisseriadas, é preciso entender que esse processo de ensino-aprendizagem se constituirá em um meio diverso, onde há várias vivências e experiências na sua diversidade. Tem que entender, também, que a educação se estabelece não só e puramente nos arredores escolares, mas no contexto familiar, na relação humana, no trabalho, nos atos religiosos, entre outros.

Desse modo, a construção de práticas educativas em escolas do campo deve se basear em diferentes iniciativas que visem uma melhor qualidade de vida, abordando o mundo do trabalho, buscando sempre elevar a autoestima de ser agricultor ou agricultora. Pensando nisso, elencamos a seguir algumas das dificuldades pelas quais as salas multisseriadas enfrentam.

3.3.1 Precariedade na estrutura física das escolas do campo

Constantemente somos surpreendidos por notícias de escolas que estão “caindo aos pedaços”, sem estrutura física mínima para receber as/os alunas/os que são seres de direito de uma educação pública de qualidade. Sabemos que uma infraestrutura de qualidade influencia diretamente no desenvolvimento e na qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Costuma-se associar a qualidade da educação meramente ao contexto pedagógico, porém, é necessário enfatizar que a escola pode contar com o melhor suporte pedagógico possível (boas/bons diretoras/es, professoras/es dedicadas/os), mas os resultados podem não ser satisfatórios devido à falta de um ambiente adequado e que favoreça uma prática docente eficaz.

É na escola que as/os alunas/os passam boa parte de seu dia durante anos de suas vidas; assim, destacamos a importância de a escola ser um ambiente agradável, estimulante e funcional.

Para compreendermos melhor o conceito de infraestrutura, destacamos itens básicos, por exemplo, o fornecimento de água, energia elétrica, manutenção e limpeza dos ambientes, salas de aula confortáveis, móveis adequados e de qualidade, banheiros e cozinha; sem deixar de mencionar os espaços de apoio didático-pedagógico, como laboratórios, bibliotecas, quadras, locais de conveniência (pátios, brinquedoteca e parques). Outro aspecto relevante são os suportes de equipamentos e materiais didático-pedagógicos, como computadores, acesso à internet e outros insumos tecnológicos que auxiliam no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, podemos entender que a precariedade corriqueira não é uma característica meramente das escolas do campo, mas é predominante. Segundo pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br), alguns dados são um tanto preocupantes referentes ao uso de tecnologias e acesso à internet nas escolas do campo do Brasil (BRASIL, 2003). A maioria das escolas não tem nenhum computador. Sendo assim, a infraestrutura da escola onde foi realizada a pesquisa, segundo dados do censo escolar de 2019, diz o seguinte:

Quadro 4 – Descrição da Infraestrutura da
Escola Três Marias em Linhares/ES (continua)

Infraestrutura	Outras informações
Alimentação escolar para os alunos; Água filtrada; Água de poço artesiano; Energia da rede pública; Fossa; Lixo destinado à coleta periódica; Instalação de ensino.	Ensino fundamental de 9 anos; Sala multisseriada; Aulas no período da manhã; 1 turma/média de 18 alunos por turma.

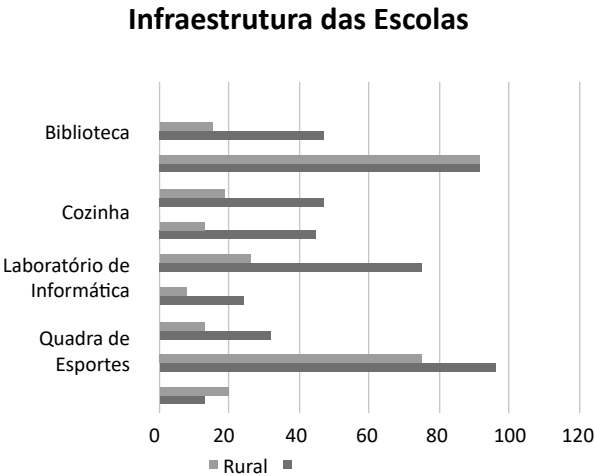
Quadro 4 – Descrição da Infraestrutura da Escola Três Marias em Linhares/ES (conclusão)

1 sala de aula; 1 Cozinha; Banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida; Pátio descoberto.	
--	--

Fonte: Brasil (2019).

Desse modo, destaca-se que, em sua maioria, as escolas urbanas não possuem uma infraestrutura de “se encher os olhos”, mas as escolas do campo conseguem ficar aquém a essa realidade. É o que nos mostram os dados do Censo escolar de 2018, principalmente sobre as dependências, ou seja, há um enorme abismo entre as escolas urbanas e as escolas do campo conforme apresentado no gráfico a seguir.

Gráfico 1 — Infraestrutura das escolas do campo



Fonte: Brasil (2018a).

A partir da análise dos dados, fica em evidência a diferença existente entre as escolas urbanas e as escolas rurais, visto que 47% das escolas urbanas

possuem biblioteca, e apenas 15% das escolas rurais possuem esse espaço. Outro ponto importante é que 47% das escolas urbanas possuem laboratório de informática; ao passo que apenas 19% das escolas rurais possuem. Outro fator que chamou atenção foi que 45% das escolas urbanas possuem quadra de esportes, já as escolas rurais, apenas 13%.

Os dados só confirmam a disparidade existente entre as escolas urbanas e as escolas rurais. Essas diferenças só contribuem ainda mais para a ampliação dos desafios, pois, além da diferença existente na infraestrutura, há a questão da dificuldade de acesso à escola, tanto das/os professoras/es quanto das/os alunas/os, em razão da distância e da falta de transporte.

3.3.2 Dificuldade de acesso à escola das/os professoras/es e alunas/os em razão da distância e da falta de transporte

A garantia de acesso à educação de qualidade em todos os segmentos da educação básica se constitui como grande desafio para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Destacamos que, em algumas regiões, a distância se constitui como outra dificuldade, pois, para chegar às escolas, as/os estudantes e as/os professoras/es, muitas vezes, enfrentam distâncias quilométricas, com chuva ou sol, promovendo risco que atenta contra a integridade física e emocional das/os discentes e docentes, sem falar no cansaço, pois podem ter que acordar muito cedo para chegar à escola depois de horas de caminhada.

Tratando-se da escola onde a pesquisa foi realizada, a maioria das/os alunas/os morava distante da escola, porém, havia um transporte escolar que levava para escola e, ao final da aula, retornava-os às suas casas, mas, mesmo assim, se considerarmos que as aulas se iniciam às 7h, as/os estudantes têm que estar prontas/os desde muito cedo para conseguir chegar aos locais demarcados como “pontos” e não perder o transporte. A questão da distância é corriqueira nas discussões que englobam a educação do campo, mas não podemos deixar de mencionar que a ausência de professoras/es com formação específica que os habilite a atuar neste contexto é outro fator relevante.

3.3.3 Ausência de formação específica que habilite a/o professora/professor

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, portanto, 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. Enfatizamos que, segundo dados do censo de 2011, 78% das/os professoras/es que atuam na área urbana possuem curso superior, enquanto no campo, esse percentual cai para 53%.

Devido às condições inadequadas que já foram citadas, cria-se uma resistência das/os profissionais, por não quererem atuar nas escolas do campo, seja por conta da infraestrutura, ou por falta de recursos e suportes pedagógicos, ou até mesmo devido à distância. Tal condição acaba potencializando a visão negativa para com as escolas do campo, fortalecendo o grau de rotatividade das/os professoras/es que atuam nessas escolas.

3.3.4 Rotatividade de professoras/es que atuam nas escolas do campo

Verifica-se elevada rotatividade de professoras/es que atuam nas escolas do campo. Um dos fatores que pode estar associado se deve ao fato de que vários profissionais que atuam nas escolas do campo residem na área urbana. Em sua maioria, os docentes não ficam muito tempo nas comunidades, dificultando a compreensão de elementos que constituem a identidade das/os estudantes, assim como da comunidade na qual estão inseridas/os.

O sistema de ensino que é estabelecido entre os profissionais pode se constituir como justificativa para a constante rotatividade docente. E, como o que prevalece nas escolas do campo é o ensino fundamental dos anos iniciais (1º ao 5º ano), grande parte dos docentes é vinculada ao sistema municipal de educação, e, em alguns casos, pode até ser influenciada pelo sistema político local.

Sendo assim, o perfil do docente do campo é daquele profissional que tem vínculo por contrato temporário, por causas políticas, seleção de designação temporária, ou aprovado em concurso, cuja opção apresentada é a escola do campo.

Outra visão precária é a questão da perseguição política, em que se é obrigado a trabalhar nas escolas do campo, mesmo se constituindo mais distante de sua casa. Por fim, fica evidenciado que a falta de professoras/es habilitadas/os e efetivadas/os é a causa maior que provoca constante rotatividade. Além disso, as/os docentes ainda lidam com a falta de acompanhamento diário pedagógico.

3.3.5 Ausência da assistência pedagógica e supervisão escolar

A função da assistência pedagógica é de suma importância no ambiente escolar, visto que é responsável por promover a interação entre os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo o fortalecimento de uma relação saudável e interpessoal entre os envolvidos.

Além disso, atua diretamente auxiliando as/os educadoras/es no desenvolvimento das aulas, visando contribuir para práticas dinâmicas, com o intuito de favorecer um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente. Considera-se que é no planejamento pedagógico que há o entrosamento para troca de relatos, experiências e de ideias entre as/os professoras/es e a coordenação pedagógica, na perspectiva de construir uma proposta pedagógica mais eficiente, que busque atingir os objetivos abordados na missão da instituição.

Nas escolas do campo, essa presença da coordenação nem sempre é possível, visto que, na maioria das situações, a gestão pedagógica realiza visitas periódicas. Trata-se da realidade do município de Linhares/ES, onde o planejamento acontece a cada 15 dias ou mensalmente. Todas/os as/os docentes se reúnem no período da noite na SEME e dialogam sobre o processo de ensino-aprendizagem, conforme foi relatado pela professora entrevistada, que define o encontro como “momento de estudo e partilha”.

Esse déficit de acompanhamento pedagógico certamente contribui para os desafios na busca por um ensino de qualidade e pode se constituir como fator relevante que contribui com a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas do campo.

3.3.6 Falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas do campo

A proposta pedagógica escolar é prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e tem como principal objetivo a garantia da autonomia da instituição de ensino, no que se refere à gestão das questões pedagógicas, ou seja, é o documento que orienta todas as ações da escola, desde sua estrutura curricular até sua prática de gestão.

Nesse aspecto, trata-se de um documento importante, que deve ser construído e atualizado a partir das contribuições e cooperação de todas/os as/os envolvidas/os da comunidade escolar, sendo indispensável a participação das/os alunas/os, coordenadores, pais e comunidade, que podem opinar, comentar e apresentar tópicos que sejam relevantes e, principalmente, que sejam adequados à realidade da instituição e ao local onde estão inseridos.

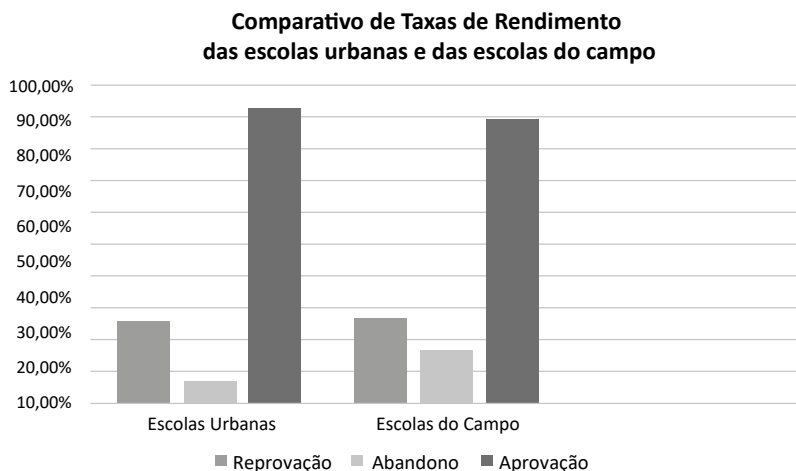
É um documento que deve ser atualizado pelo menos uma vez por ano, considerando que o público atendido pode mudar a cada ano. Assim sendo, essa falta de atualização da proposta pedagógica pode estar vinculada a uma das causas que contribuem para a distorção idade/série, visto que o processo de ensino-aprendizagem deve fazer sentido para a/o educanda/o, contribuindo para despertar o interesse no decorrer desse processo.

3.3.7 Baixo desempenho escolar das/os alunas/os e elevadas taxas de distorção idade/série

Quando o assunto é evasão e abono escolar, algumas causas se destacam sendo definidas como causas primárias que contribuem para desenvolver esse processo: a situação socioeconômica da/o aluna/o, por exemplo. Porém, destacamos que isso nem sempre é um fator determinante.

Ao final de um ano letivo, alunas/os matriculadas/os em escolas públicas brasileiras podem ser aprovadas/os, reprovadas/os ou abandonar os estudos. A soma da quantidade de alunas/os que se encontram em cada uma dessas situações constitui a taxa de rendimento:

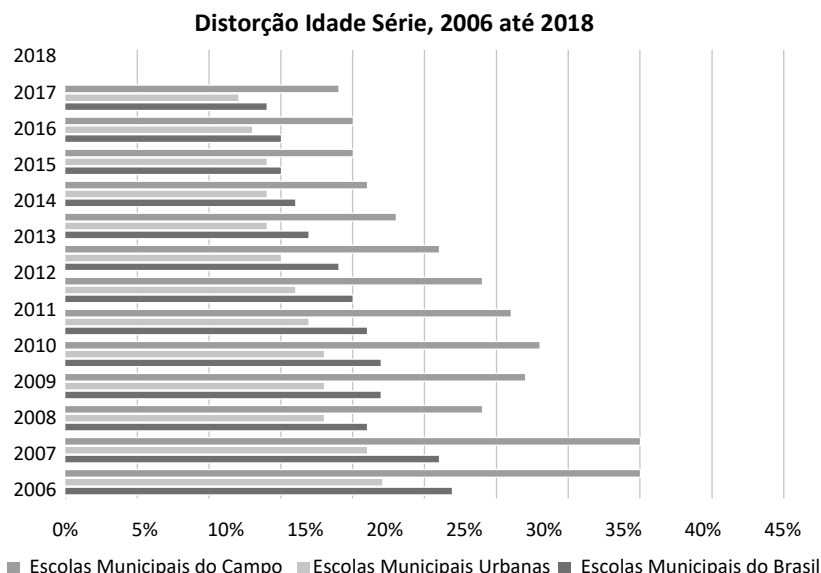
Gráfico 2 – Comparativo de taxas de rendimento das
escolas urbanas e do campo municipais



Fonte: Brasil (2018a).

Quando a/ aluna/o reprova ou abandona os estudos por dois anos ou mais, durante a trajetória de escolarização, ela/e acaba repetindo a mesma série. Nessa situação, ela/e dá continuidade aos estudos, mas com defasagem em relação à idade considerada adequada para cada ano de estudo, de acordo com o que propõe a legislação educacional do país. Trata-se de uma/um aluna/o que será contabilizada/o na situação de distorção idade/série. Observe o gráfico a seguir, que apresenta dados das escolas municipais do Brasil, depois municipais urbanas e municipais do campo, do período do ano de 2006 ao ano de 2018.

Gráfico 3 – Porcentagem de distorção idade/série



Fonte: Brasil (2018a).

Ao analisar os dados do gráfico apresentado, fica em evidência que o percentual de distorção idade-série nas escolas do campo no ano de 2006 diminuiu, porém, ainda é alto, se comparado com as escolas urbanas. Desse modo, questionamo-nos: será que esses quantitativos poucos satisfatórios podem ter ligação direta com fatores relacionados à sobrecarga e ao desvio de função pela qual os docentes, em especial os que atuam nas escolas do campo, são acometidos?

3.3.8 A sobrecarga de trabalho e desvio de função acometidos às/ aos professoras/es

No contexto da atuação docente em algumas situações, os profissionais necessitam dividir o seu tempo para ministrar aulas, organização/limpeza do espaço escolar e, em circunstâncias mais extremas, quando necessário, preparar os alimentos/refeição.

Além disso, em situações de conflito na escola, o que é normal, visto que é um ambiente que acolhe uma diversidade de pessoas, ou até mesmo para conversar com os pais, os docentes geralmente atuam sozinhos, já que a presença da gestão escolar não é constante no espaço. Durante o momento da observação no local da pesquisa, a professora necessitou se ausentar da sala para mediar um conflito entre os pais de aluna/o e a merendeira. Logo em seguida, foi necessário assumir o andamento da refeição.

Situações como essa podem acontecer nas escolas do campo, onde o ponto norteador acaba sendo a/o professora/professor, que, em determinadas situações, atua como gestora/gestor, coordenadora/coordenador pedagógica/o, secretária/o escolar, além de ter que lidar com os desafios de sua prática, acarretando uma sobrecarga de trabalho docente.

3.3.9 Falta de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades da população do campo

No contexto educacional da escola, é indispensável que seja priorizado o respeito e a equidade, valorizando as diferenças que existem nessa conjuntura, com o objetivo de incentivar as/os educandas/os a perceberem que é possível conviver em um ambiente que valorizamos e que leve em consideração a sua visão de mundo, pois assim contribuirá para que as/os educandas/os se sintam acolhidas/os e possam compreender que fazem parte desse processo, favorecendo para que o diálogo faça parte do cotidiano escolar.

Para isso, será necessário compreender que dentro da comunidade escolar existe essa diversidade, por mais que vivam dentro da mesma comunidade de núcleo social. Porém, os currículos costumam não ser interessantes, não cativam as/os estudantes, pois, em sua maioria, não têm nada a ver com a realidade da/o educanda/o. O que se tenta é incutir a cultura da área urbana na cultura dos homens e mulheres do campo.

O correto seria que houvesse uma adaptação do currículo à realidade local, valorizando principalmente aquilo que faz parte da vida das/os educandas/os e de suas famílias.

Quanto aos calendários, é indispensável que sejam adaptados, pois, em algumas situações, o período de férias coincide com a colheita das safras, o que causa o afastamento de muitas/os alunas/os que precisam ajudar seus pais.

Em meio a tantos desafios que foram citados, fica em evidência que uma formação docente inicial e continuada de qualidade faz toda a diferença nesse processo, pois contribuirá significativamente para desenvolver os fatores determinantes no processo de ensino-aprendizagem.

3.4 Formação docente

A maioria dos docentes que atuam na educação do campo e/ou em salas multisseriadas possui a formação inicial em Pedagogia. Contudo, será que somente a formação inicial é suficiente para trabalhar com as especificidades das salas multisseriadas? Questionamento relevante, e, segundo os dados de 2017 fornecidos pelo Ministério da Educação (MEC), aponta-se que:

[...] metade dos professores que lecionam no Ensino Médio das escolas da zona rural do Brasil não têm a formação mínima exigida pela legislação. Isso significa que 50% deles não têm licenciatura na disciplina que ensinam, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Quando se observa a zona urbana, a taxa de docentes dessas etapas de ensino que não possuem a formação obrigatória é de 38,4% (BRASIL, 2018b).

Tais dados não podem passar despercebidos, surgindo outros questionamentos: por que nas escolas do Campo é permitido muitas vezes que os profissionais que atuam na área não tenham formação adequada? Quando fui lecionar em uma sala multisseriada, estava no 2º período do curso de Pedagogia e não tinha magistério, minha formação no ensino médio tinha sido formação geral. Mesmo precisando do trabalho, ficava me perguntando: “como era possível eu, sem experiência nenhuma e sem formação adequada, poder ter sido admitida para tamanha responsabilidade?” Quando retornei para atuar no ensino urbano, não poderia mais ser regente, pois ainda não havia concluído o curso. Só fica em evidência o tamanho do descaso constante na educação do campo/salas multisseriadas.

As salas multisseriadas não são exclusividade do Brasil, estão presentes no Canadá, além de países europeus. São consideradas como uma medida adotada por diferentes regiões, visando proporcionar à população do campo acesso à educação, uma vez que o baixo número de alunas/os matriculadas/os por ano dificulta a criação de turmas seriadas.

Parafraseando Hage (2014), escolas que reúnem, em uma mesma sala de aula, alunas/os de diferentes idades e variados níveis escolares do ensino fazem parte da realidade da educação brasileira nos espaços marcados pela ruralidade. As salas multisseriadas apresentam características únicas, que são consideradas heterogêneas e também relevantes, pois é devido às relações das diferenças que existe a possibilidade de uma cooperação no ambiente escolar. Essas especificidades são colocadas em questão, ainda, por Hage (2014, p. 1173):

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.

Assim, faz-se necessário considerarmos que não existem classes homogêneas, e que o planejamento das atividades precisa contemplar todas/os as/os estudantes, independentemente de seu nível de conhecimento. Refletindo essas singularidades, fica em evidência a necessidade de trabalhar a partir da realidade das salas multisseriadas, garantindo que o trabalho pedagógico considere a demanda da turma.

Freire (2018, p. 32) questiona: “porque não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e à experiência social que eles têm como indivíduos?”. Partindo desse pensamento, é necessário aproximar os saberes que as/os educandas/os carregam consigo para trabalhar o saber científico de maneira significativa.

Não podemos deixar de enfatizar a seguinte colocação feita por Hage (2014, p. 1173) sobre as salas multisseriadas:

Essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos evidenciando inclusive o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo (HAGE, 2014, p. 1173).

O direito à educação básica de qualidade existe e não pode ser mitigado, pois, independentemente da sua condição social, as/os moradoras/es e trabalhadoras/es do campo têm o direito enquanto cidadãs/os brasileiras/os de terem uma educação de qualidade, respeitando suas especificidades e as características do ambiente onde vivem.

Mesmo tendo as classes multisseriadas como uma de suas poucas opções, é comum ver algumas pessoas, que não compreendem o verdadeiro significado das lutas e dos movimentos sociais por uma educação do campo de qualidade, se dizerem a favor do fechamento das escolas com salas multisseriadas, colocando a culpa pelo fracasso escolar meramente na modalidade da multissérie. Porém, se for realizado um levantamento nas classes seriadas no campo e/ou na cidade, é possível perceber que a dificuldade em mediar o processo de ensino-aprendizagem é recorrente nestas classes também.

Como bem enfatiza Freire (2018, p. 32):

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, por isso mesmo pensar certo coloca ao professor, ou mais amplamente a escola, o dever de não só respeitar os saberes com o qual os educandos, sobretudo das classes populares, chegam a ela.

3.5 O constante assédio para fechamento das salas multisseriadas

Para Hage (2014), a falta e a ineficácia das políticas públicas contribuem para tal descaso, conforme enfatiza:

Esse quadro, em grande medida, é resultante da falta e/ou ineficiência de políticas públicas, em particular da política educacional para o meio rural, situação que envolve fatores macro e microestruturais relacionados, como a profunda desigualdade e exclusão social e o fracasso escolar dos sujeitos do campo, expresso nas taxas elevadas de distorção idade-série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, entre outras situações e fatores que comprometem o ensino e a aprendizagem nas escolas rurais com turmas multisseriadas. De fato, quando nos interrogamos sobre os fatores que interferem na qualidade da educação e fortalecem o descrédito que se atribui às escolas rurais multisseriadas, em primeira instância se

destaca a precariedade dos prédios escolares, as longas distâncias que os estudantes e docentes percorrem no deslocamento até a escola e as condições de transporte inadequadas, a sobrecarga de trabalho docente através de múltiplas funções desempenhadas e a instabilidade no emprego, a falta de acompanhamento das secretarias municipais de educação, a permanência do trabalho infantil, a vulnerabilidade da escola e dos docentes às interferências do poder local, o avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar e o fechamento das escolas, o currículo e os materiais pedagógicos pouco identificados com a realidade do campo... Enfim, múltiplas questões que impactam na identidade da escola e na organização do trabalho pedagógico, resultando no fracasso escolar dos sujeitos do campo (HAGE, 2014, p. 1174-1175).

São vários os fatores que contribuem para uma visão pejorativa sobre as classes multisseriadas, mas tal realidade deve ser abordada de maneira diferente. Esses fatores não podem ser usados como argumento para o fechamento das escolas como vem acontecendo. Eles devem servir como impulso para as devidas melhorias e para que a organização de ensino seja menos negligenciada.

Conforme salientam Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 161):

[...] não temos uma tradição que pense em políticas focadas, nem afirmativas para coletivos específicos. Nosso pensamento e nossa prática supõem que as políticas devam ser universalistas e generalistas, válidas para todos sem distinção.

Há duas vertentes sobre o entendimento da educação como um direito universal, uma boa e outra ruim. A boa é que garante a extensão desse direito, e a ruim é a sua funcionalidade, pois, no momento em que há a universalização, gera-se uma visão generalista, e, como consequência, acaba-se desconsiderando as diferenças. Arroyo (2011, p. 161), destaca que “[...] as ênfases dadas à educação como direito universal de todo cidadão significam uma grande conquista, desde que avancemos no reconhecimento das especificidades e das diferenças”.

Ainda nessa perspectiva, Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 158) afirmam que:

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos. Há uma idealização da cidade como espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural.

A educação urbana continua servindo como parâmetro, como se o homem e a mulher que moram no campo tivessem a obrigação de aceitar o que vem sendo imposto sem questionar; como se não houvesse especificidades humanas, levando em consideração a diferença entre a cultura presente no campo e a cultura urbana. Proporciona-se, assim, uma reflexão sobre a formação das/os educadoras/es do campo que nem sempre estão valorizando a cultura, os costumes e a identidade das comunidades na qual a escola está inserida.

Para Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 163):

Os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade. Uma concepção muito mais rica do que a redução do direito à educação, ao ensino, informação que pode ser adquirida em qualquer lugar.

O autor corrobora dizendo sobre a importância de se ter conhecimento referente ao território e sobre a educação, que no campo possui uma perspectiva diferente da educação urbana, principalmente em relação à formação docente, pois é bastante relevante que as/os professoras/es atuantes no campo estejam inseridas/os na comunidade onde lecionam, que façam parte da realidade.

É importante reconhecer e localizar o percurso das salas multisseriadas na história brasileira. Primeiramente, colocamos a necessidade emergente da reconfiguração do currículo escolar, sobretudo, nas classes multisseriadas, sendo também classificadas classes unidocentes, porque ficam sob a responsabilidade de uma/um única/o professora/professor. Apesar de serem uma realidade atual no Brasil, esse modelo de escola não é recente.

As salas multisseriadas surgiram no contexto educacional como uma estratégia favorável para implantar a educação formal no campo. Devido à dificuldade em formar classe seriada, viu-se nas multisséries — junção de diversas séries dividindo um mesmo espaço escolar — a possibilidade de ofertar ensino à população que vive no campo. “É a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deveria ir ao encontro dos educandos e não ao contrário” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 93), mas sabemos que a realidade é totalmente diferente: a/o aluno/a que deve se “enquadrar” no sistema.

Hage (2014, p. 1175, grifo do autor) nos diz que:

Essas particularidades, no conjunto, fortalecem uma visão negativa, pejorativa e depreciativa com relação à escola rural, que leva grande parte dos sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou demandam a educação no campo e na cidade, a se referirem às escolas multisseriadas como um “*mal necessário*”, por enxergarem nelas a “única opção de oferta dos anos iniciais do ensino fundamental nas pequenas comunidades rurais”; e como responsável pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo; reforçando com isso, o entendimento “naturalizado” de que a solução para os problemas vivenciados pelas escolas rurais multisseriadas, ocorrerá com sua transformação em escolas seriadas, seguindo o modelo do meio urbano.

O autor relata uma triste realidade: as salas multisseriadas há tempos levam toda a culpa pela dificuldade de realizar um ensino de qualidade no campo. Se formos caminhar por essa vertente, então como pode haver, no ensino urbano em que as classes são seriadas, várias dificuldades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem? Será que o problema e o fracasso do ensino do campo se dão exclusivamente por conta das salas multisseriadas? É válido ressaltar a importância de refletir onde está realmente a dificuldade, pois

[...] nossos estudos também evidenciam que a seriação, que em geral é reivindicada como solução para os graves problemas que permeiam as escolas multisseriadas, já se encontra fortemente presente, materializada nas escolas rurais multisseriadas, de forma precária, sob a configuração de multi(série) (HAGE, 2014, p. 1175).

Para Hage (2014, p. 1175):

Para ser mais explícito, estamos afirmando que as escolas rurais multisseriadas já se constituem enquanto efetivação da seriação no território do campo. Elas representam a maneira possível, viável e exequível que a seriação encontrou para se materializar num contexto próprio como o meio rural, marcado pela precarização da vida, da produção e da educação, conforme indica a visão urbanocêntrica de mundo, que predomina e é hegemônica na sociedade brasileira e mundial.

3.6 As salas multisseriadas como símbolo de resistência

Historicamente, as salas multisseriadas foram colocadas em segundo plano no âmbito da educação pública voltada à educação do campo brasileira. Em alguns casos, são condicionadas e submetidas a fazerem uso de materiais que sobram dos recursos pedagógicos e da infraestrutura das escolas públicas da área urbana. Infelizmente, predomina uma cultura a qual o bom e o novo ficam na escola urbana, e o que não tem mais utilidade é enviado para as escolas do campo.

Outra situação corriqueira que acontece é com as/os docentes e gestoras/es que, dependendo dos casos, não têm interesse em trabalhar no campo, a não ser quando lhes falta oportunidade na cidade, ou quando já são residentes na região na qual vão trabalhar.

Na maioria das situações, são profissionais com vínculo de designação temporária, o que implica na alta rotatividade e descontinuidade dos projetos nas instituições de ensino. Mesmo com várias mudanças ao longo do contexto histórico, é possível perceber um panorama semelhante em muitos municípios brasileiros.

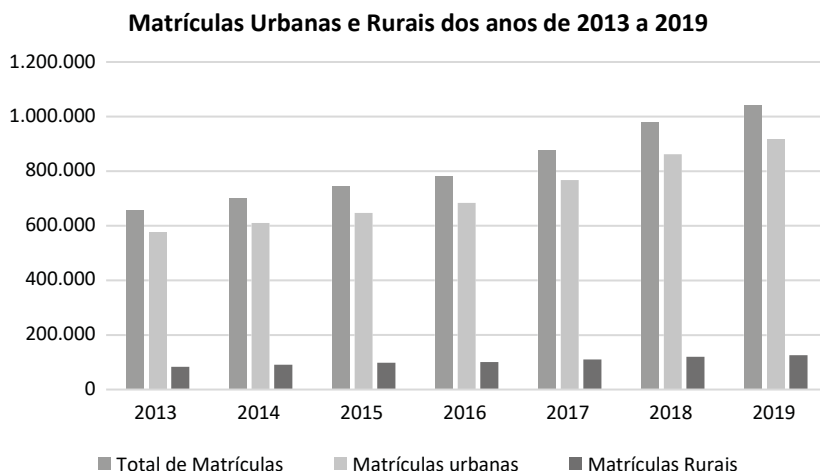
O desenho que se apresenta é de que (a classe-escola) multisseriada, assim como toda a educação do campo e o próprio campo como território, têm sido relegados a segundo plano, sendo essa modalidade oferecida nas regiões mais empobrecidas, com baixa densidade demográfica. (SILVA, 2010, p. 33).

Desse modo, mesmo que, em princípio, as classes multisseriadas sejam consideradas como produto de sobras urbanas e sinônimo de precarização da

educação do ponto de vista pedagógico e material, a escola do campo, que, em sua maioria, são salas multisseriadas, também são símbolos da resistência das/os trabalhadoras/es no campo, dado que o projeto de desenvolvimento hegemônico as/os expulsa para as cidades. Isso só acontece porque o modelo capitalista vigente no campo é, por essência, seletivo e excludente.

Assim, podemos destacar que, conforme o gráfico 4, as matrículas nas escolas do campo existem e resistem ao esvaziamento rural, mostrando-se como possibilidade concreta de efetivação do ensino popular de educação do campo.

Gráfico 4 – Quantitativo de matrículas na área urbana e rural brasileira



Fonte: Brasil (2018a).

Os resultados referem-se à matrícula inicial na creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), à educação de jovens e adultos (EJA) presencial fundamental e médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional), à educação especial das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e ao total de matrículas nessas redes de ensino.

Nesse sentido, ao comparar o quantitativo de matrículas entre campo e cidade, há uma diferença considerável no percentual de matriculadas/os. Se comparamos apenas os dados das escolas do campo, podemos identificar que houve, sim, uma queda nas matrículas, porém, não é um número exorbitante.

4. O processo de ensino-aprendizagem na perspectiva de Paulo Freire

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

(Paulo Freire, 2019)

Ao refletir sobre a temática do processo de ensino-aprendizagem no país, em especial sobre as salas multisseriadas nas escolas do campo, vários pontos importantes devem ser evidenciados. Na tentativa de elucidar alguns questionamentos, consequências e soluções referentes ao processo de ensino-aprendizagem, este capítulo abordará premissas filosóficas e epistemológicas do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva freiriana.

A partir da experiência da pesquisadora com a docência e a gestão na educação infantil e no ensino fundamental dos anos iniciais, é possível perceber, a partir dos depoimentos de alunas/os e professoras/es, que o processo de ensino-aprendizagem tende a se concretizar de forma mecânica, em que o papel da/o professora/professor se configura meramente como transmissora/transmissor de conhecimento. Nesse processo, a/o aluna/o é

aquela/e que está ali para receber o conhecimento “transferido”, não se considerando a bagagem de conhecimento que já carrega consigo, ou seja, é como se sua trajetória na construção de conhecimento não fosse necessária, deixando passar despercebido o verdadeiro sentido no papel da formação da/o cidadã/o crítica/o. Nessa visão tradicional da construção do conhecimento, a/o aluna/o é percebida/o apenas como mera/o reprodutora/reprodutor passiva/o do que lhe é introjetado.

Desse modo, esse processo configura-se da seguinte forma: a/o professora/professor leciona e a/o aluna/o é lecionada/o, o conhecimento é transferido e o ciclo vicioso se perpetua. Nessa perspectiva, há necessidade de refletir criticamente sobre a prática pedagógica que está sendo desenvolvida nesses espaços escolares e sua intencionalidade.

Para desenvolver um processo educativo que tenha significado para a/o estudante, é essencial que os objetivos estejam delimitados, visando identificar qual é o papel da/o professora/professor neste processo para a formação de cidadãos/os críticas/os, sujeitos do pensar, com capacidade para enfrentar os desafios do mundo. “Professorar” não se resume em apenas instruir, mas, ao mesmo tempo, educar, promovendo meios para que a/o estudante consiga caminhar com autonomia como cidadã/o na sociedade em que vive.

Assim, o mais importante não está meramente na instrução que a/o professora/professor oferece, mas sim no desenvolvimento que será proporcionado à/o educanda/o, criando possibilidades que esta/e necessita para desenvolver suas próprias habilidades em sua busca incessante pela sabedoria e pelo conhecimento, por meio do desenvolvimento da sua autonomia como ser crítico e capaz de atuar no mundo em que vive.

Com isso, destacamos que o principal caminho para organizar o processo de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas será o de abordar as diferenças como possibilidade pedagógica, e não mais como as causas das dificuldades encontradas para mediar esse processo. Nesse sentido, Freire (2019) defende essa visão quando observa que a aprendizagem significativa pode tornar o processo de aprendizagem mais engajadora por meio de intervenção pedagógica compartilhada com a classe.

Os desafios existem, seja em classes multisseriadas ou não, no que tange ao trabalho que favoreça a aprendizagem significativa. Para tanto, é necessário trabalhar a partir de situações que emergem de problemáticas do

cotidiano das/os educandas/os, pois, assim, serão motivadas/os a interagir e passarão a ser/ver como parte fundamental no processo de desenvolvimento do conhecimento.

Com isso, será possível criar espaços favoráveis para que todas/os as/os educandas/os alcancem progressos, sendo necessário, num primeiro momento, romper com a ideia de que todas/os “são iguais” e com as aulas centradas na atuação docente que desenvolve seus planejamentos sem considerar a heterogeneidade da turma. É importante ressaltar que “[...] as escolas multisseriadas são espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade onde reúnem-se grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc.” (HAGE, 2014, p. 5). Se o objetivo é o de ampliar o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva colaborativa que busque a autonomia das/os educandas/os, é essencial que sejam levadas em consideração as rotinas das aulas e suas complexidades singulares.

Apesar de as salas multisseriadas serem consideradas como um resultado da precariedade da educação, especialistas da temática ressaltam 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” (HAGE, 2014, p. 5). A heterogeneidade da turma deve ser entendida como colaboração para a inovação na prática pedagógica, desde que não esteja condicionada às más condições de trabalho e à degradação na estrutura física dos prédios escolares. Além disso, a partir dos diferentes saberes e idades das/os educandas/os, há a oportunidade de aprendizagem coletiva.

As concepções de aprendizagem tradicionais são criticadas por Freire (2018, 2019), o qual defende que o ato de ensinar vai muito além de meramente transferir conhecimento. Com isso, depreende-se que a/o professora/professor deve apresentar a suas/seus alunas/os múltiplas possibilidades para a construção e a produção de seu próprio saber.

Para superar a concepção tradicional, ele trouxe uma outra perspectiva de se conceber o processo de ensino-aprendizagem, que se materializa em um modelo que se consubstancia e se traduz em conceitos, o qual pretendemos desenvolver nos tópicos seguintes, tais como: conceitos de “humanização”,

de denúncia da “educação bancária”, de “educação libertadora”, de “dialogicidade” e, por fim, o conceito de “temas geradores”.

4.1 A humanização e a busca pelo “ser mais”

Neste primeiro momento, apresentamos que, na compreensão de Freire (2019), a humanização do ser humano se constitui pela busca do “ser mais”. Esse conceito define qual deve ser o grande papel da educação e da sociedade em que vivemos, que é proporcionar ao ser humano possibilidades para lutar pela humanização e desalienação, constituindo-se como “seres para si”, sendo “[...] o único ser capaz de promover sua ação consciente sobre o mundo, sendo capaz de transformá-lo e possui liberdade para isso” (GIOVEDI, 2019, p. 103).

É esse o motivo de ser enfatizado aqui que os seres humanos vão além de uma mera existência no mundo, pelo contrário, estão plenamente relacionados com ele, possibilitando assim uma tomada de consciência de si e do mundo, pois

[...] enquanto que o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo (FREIRE, 2019, p. 66).

Ao assumir a vocação dos seres humanos para um processo contínuo de humanização, o oposto também deve ser levado em consideração, sendo imprescindível reconhecer a desumanização como fator histórico, e não como uma viabilidade ontológica, conforme salienta Freire (2019, p. 40) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*:

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também e talvez sobretudo a partir dessa dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem no permanente movimento de busca (FREIRE, 2019, p. 40).

Compreende-se a desumanização como situação histórica concreta, vivida por grande parte dos seres humanos; ela contraria a vocação ontológica

desses seres, que é a busca pelo “ser mais”. A humanização faz parte do contexto histórico da humanidade, solicitando, assim, um posicionamento diante dela, e “[...] a transformação que o ser humano promove no mundo recai sobre ele condicionando-o” (GIOVEDI, 2019, p. 99).

No processo de luta pela liberdade e humanização, a educação libertadora se constitui como caminho necessário para essa luta, proporcionando uma mudança da consciência ingênua ou alienação para uma consciência crítico-reflexiva que possibilite a conformação do homem como sujeito de sua própria história. Concretiza, dessa forma, que a desumanização, mesmo sendo um fator concreto e histórico, conforme é enfatizado por Paulo Freire (2019), não pode ser entendida como “destino dado”, mas sim resultante de uma ordem injusta e opressora que gera a violência da desumanização:

Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer a não ser adotar uma atitude cínica, ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas como seres para si não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto da história, não é, porém, *destino dado*, mas é resultante de uma “ordem” injusta que gera violência dos opressores e esta, *o ser menos*. (FREIRE, 2019, p. 40-41).

Assim, um dos fatores que contribuirá nessa luta pela humanização é tomada de consciência da concepção de mundo, contribuindo para a transformação da realidade atual, fazendo com que o mundo seja visto como a reflexão do ser humano, proporcionando uma objetivação de sua consciência.

Conforme é descrito por Paulo Freire (2018), historicamente uma das principais características da existência humana é a sua condição de inacabamento e a capacidade que tem para reconhecer e transformar essa condição por meio do processo educativo:

Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana.

Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 2018, p. 42).

Dessa forma, fica em evidência a importância de que a/o educanda/o não seja vista/o apenas como receptora/receptor de informação no processo educativo, mas sobretudo como sujeito ativo no processo de construção de conhecimento.

Para Paulo Freire (2018, 2019), é inviável pensar uma teoria pedagógica que não esteja vinculada à compreensão sobre a constituição do homem e do mundo no qual está inserido, com ênfase em como se estabelecem essas relações entre homem/mundo. “Paulo Freire possibilita vislumbrar a dialética homem-mundo, ele nos faz perguntar em qual nível de uso e usufruto de sua capacidade dos seres humanos estão vivendo no atual momento de nossa sociedade” (GIOVEDI, 2019, p. 107).

Assim, destacamos que o ponto central da humanização do pensamento de Paulo Freire se constitui sobre o desenvolvimento da práxis humana, porque se esta estiver em constante crescimento, configura-se que o ser humano está se humanizando e desenvolvendo suas aptidões. Ao se desenvolver, tem a possibilidade de sair da condição de oprimida/o, em que se encontra boa parte da humanidade: “[...] pensar autenticamente é perigoso. O estranho humanismo da concepção bancária se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário — autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de *ser mais*” (FREIRE, 2019, p. 85, grifo do autor).

A partir do pensamento de Paulo Freire evidenciado anteriormente, cabe-nos questionar: se a humanização é o conceito usado para definir a vocação ontológica dos seres humanos, qual o real papel da educação e da sociedade nesse contexto? Ou seja, se educação e a sociedade não contribuem para desenvolver a humanização, ambas estão contrariando a vocação ontológica dos seres humanos, que é “ser mais”.

A desumanização acontece quando o ser humano não consegue alcançar ao menos as necessidades básicas para sua subsistência, por exemplo, moradia e alimentação, pois ele não nasceu para não poder fazer suas escolhas. Para que possa viver de maneira digna, precisará realizar todas as suas necessidades, e isso contraria a vocação ontológica.

Então, quando Paulo Freire (2019) define o conceito de humanização, ele destaca o papel da escola e da sociedade no desenvolvimento desta. Como

já explicado no início desta seção, a desumanização é uma questão histórica, posta à humanidade, e contribui significativamente para que os seres humanos não realizem e nem desenvolvam suas potencialidades, visto que a humanização não acontecerá naturalmente; ela precisa ser desenvolvida ao longo de sua construção, em que uma educação problematizadora terá papel fundamental, tanto na realidade da/o educanda/o, como nesse processo de busca pela liberdade do estado de opressão.

Enquanto a educação “bancária” da ênfase à permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança. Deste modo a prática bancária implicando no imobilismo a que fizemos referência se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora que, não aceitando um presente “bem comportado” não aceita um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico se faz revolucionário. (FREIRE, 2019, p. 82).

Por esse motivo, é indispensável que se tenha visão voltada para a educação problematizadora como prática de liberdade, e que esteja fundamentada numa utopia possível, visto que a questão do “ser mais”, abordada por Paulo Freire (2019), pode ser destacada com ênfase para o contexto histórico em que as pessoas vêm perdendo a liberdade. É necessário, assim, que reflitamos sobre a “educação problematizadora” e a “educação bancária”.

4.2 A concepção bancária da educação e a desumanização

Na compreensão de Paulo Freire (2018, 2019), ponderar que o processo de desumanização seja meramente resultante da vocação histórica do homem seria como “entregar os pontos”, não sendo necessário mais lutar em busca de um sentido maior, por melhores condições de trabalho, pelo fim da alienação e da coisificação, pela confirmação do homem como ser que pode “ser mais”, a lutar pela efetiva humanização.

Assim, devemos considerar que, na concepção de Paulo Freire (2018, 2019), a desumanização, mesmo sendo um fato concreto histórico, não pode ser determinada como “destino dado”, pelo contrário, é resultado de uma organização injusta, que concretiza a violência das/os opressoras/es, que ocasiona o “ser menos”.

No âmbito educacional, o que simboliza o “ser menos” ou a desumanização? É quando, no contexto da “educação bancária”, a/o educanda/o é vista/o como mera/o receptora/receptor de informações e de conteúdo, cujo papel resume em apenas decorar, transferir para a prova, ser avaliada/o e, depois de um tempo, esquecer. A “educação bancária” expressa a probabilidade de desumanização, produzindo características passivas, violando a possibilidade de o ser humano desenvolver suas habilidades.

Para Paulo Freire (2019), a concepção “bancária de educação” parte do pressuposto de que a/o educanda/o é um ser que não possui conhecimentos, é vazio e precisa ser preenchida/o. Já a/o professora/professor é tida/o como aquela/e que detém o conhecimento e o saber, construindo-se, assim, uma relação vertical entre a/o educadora/educador e a/o educanda/o:

Daí, então, que nela:

- a. o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b. o educador é que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c. o educador é que pensa; os educandos, os pensados;
- d. o educador é que diz a palavra; os educandos os que a escutam docilmente;
- e. o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f. o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g. o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h. o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nessa escolha, se acomodam a ele;
- i. o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j. o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2019, p. 82).

A partir da análise de Paulo Freire sobre a relação professora/professor/aluna/aluno, fica em evidência que a/o educadora/educador é o sujeito da

aprendizagem, quem deposita o conhecimento; a/o educanda/o, então, é o objeto que recebe o conhecimento. Assim, a educação abordada se posiciona em defesa de uma formação pautada no conformismo, na qual os indivíduos costumam ser acomodados na condição que se encontram, sem questionar, e submersos na estrutura do poder vigente: “a narração que o educador é o sujeito que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem enchidos” (FREIRE, 2019, p. 80).

Na conjuntura política da sociedade atual, a educação é constantemente atacada, pois sabemos que, por meio dela, somos capazes de alcançar a transformação social. Mas isso só será possível se houver uma reflexão crítica e posicionamento consciente em querer “ser mais”; e, nesse processo, a educação se torna um fator importante para essa mudança.

A partir do contexto histórico implantado na sociedade, de uma visão de educação bancária, para Paulo Freire (2019) o saber é destacado como uma doação feita por aquelas/es que se julgam mais inteligentes e detentoras/es desse saber. Numa perspectiva bancária de educação, aquela/e que detém o saber nega o direito ao pensamento crítico, impondo sua concepção, com o objetivo de manter os acontecimentos favoráveis apenas para si, dificultado a construção de uma educação libertadora e emancipatória.

Assim, destacamos o pensamento defendido por Paulo Freire (2019, p. 81) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*:

Na visão “bancária” de educação, o saber é uma “doação” dos que se julgam sábios, os que julgam nada saber. Doação que se funda numa manifestação instrumental da ideologia de opressão – a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.

Dessa forma, a construção do conhecimento se dá numa lógica de educação “bancária”, cujo currículo mantém uma concepção epistemológica historicamente predominada pelo empirismo, mergulhada numa escola meramente tradicional, que aborda o conhecimento como algo relativamente fechado, sendo a/o educanda/o concebida/o como aquela/e que recebe a transferência do conhecimento.

Nesse processo, a/o professora/professor é vista/o como a/o única/o ser ativa/o, aquela/e que realiza a transferência de todo o saber acumulado; e à/

ao aluna/o, a posição de passiva/o que recebe toda a transferência de saberes. Assim, esse contexto não leva em consideração desenvolver um ensino que parta da situação existencial da/o educanda/o, constituindo-se em apenas comunicados verticais, nos quais a/o professora/professor só comunica, sem abrir espaço para comunicar-se, conforme Paulo Freire (2019, p. 80-81):

Em lugar de comunicar-se o educador faz “comunicado” e depósitos, que os educandos, meras incidências recebem parcialmente memorizam e repetam. Eis a concepção bancária da educação, onde a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receber o depósito, guardá-los e arquivá-los.

Podemos destacar que, se o material didático fornece às/aos educandas/os o saber que, de certa forma, já vem construído por meio da perspectiva da/o educadora/educador, como, ou de que forma serão proporcionadas as condições viáveis para que a construção seja da autonomia das/os educandas/os? Segundo Paulo Freire (2018, p. 24), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Na busca pela libertação do estado de opressão, é necessário que haja uma ação em sociedade, não sendo possível realizar isoladamente, visto que o homem se constitui como ser social. Por esse motivo, a tomada de consciência e a transformação da realidade devem acontecer em caráter social.

Nesse contexto, o papel da escola se torna fundamental, pois como poderá o ser humano se libertar da opressão se os que “ensinam” são os mesmos que oprimem? Por isso, na concepção de Paulo Freire (2019), torna-se necessária a conscientização da/o educadora/educador quanto ao seu papel de problematizadora/problematizador da realidade da/o educanda/o, visto que a educação se configura como fator importante neste processo de busca pelo “ser mais” e pela humanização.

Quando a educação se constitui na perspectiva da realidade da/o educanda/o, o processo se torna mais prazeroso, porque fará sentido para a/o educanda/o. Assim, destacamos a importância de priorizar um ensino que não tenha características verticais, mas sim problematizadoras, enfatizando a prática da liberdade e superando assim as contradições existentes entre educadora/educador e educanda/o.

4.3 Educação libertadora

Na compreensão de Paulo Freire (2019), a ação política a ser desenvolvida junto aos oprimidos deve ser uma ação cultural como prática de liberdade. O processo de desumanização coisifica o ser humano, portanto, um dos objetos que favorece a concretização da humanização é possibilitar a mudança de estado e deixar de se posicionar como “coisa”. Mas, para que isso aconteça, Paulo Freire (2019) destaca que a/o oprimida/o precisa reconhecer o seu lugar e descobrir claramente a/o opressora/opressor, para assim iniciar o processo de luta por sua humanização e liberdade: “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crê em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor” (FREIRE, 2019, p. 72).

Salientamos que esse processo de liberdade, almejado pela/o oprimida/o, deve ser alcançado pelo seu próprio esforço, porém, em comunhão com a/o outra/o, como bem nos salienta Paulo Freire (2019, p. 71): “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

Nesse contexto, o empenho de reflexão e o diálogo serão indispensáveis, visto que o “[...] diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação tem que ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação” (FREIRE, 2019, p. 72).

Mesmo assim, quando há uma alienação e não se alcança a libertação, essa demanda não pode ser vista como caridade ou doação, mas como uma busca dolorosa para encontrar a tão almejada liberdade. Submersa no ambiente exposto pela/o opressora/opressor, a liberdade pode despertar na/o oprimida/o medo e insegurança, ocasionando em dúvida e sofrimento em seu interior. Desse modo:

Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica. Preferindo a adaptação em que sua não liberdade os mantém a comunhão criadora a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente busca. Sofrem uma dualidade que se instala na “interioridade” do seu ser. Descobrem que não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são

o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos, ou serem duplos. Entre expulsarem ou não o opressor de dentro de si. [...] Este é o trágico dilema dos oprimidos, que a sua pedagogia tem que enfrentar. A libertação, por isso é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimido, que é a libertação de todos (FREIRE, 2019, p. 47-48).

A mudança com certeza gera medo e insegurança, e isso é comum. Mas, para a transformação efetiva, sabemos que é necessária a superação das contradições que se apresentam nesse processo de opressão. Nesse aspecto, a educação problematizadora poderá proporcionar uma consciência de si, inserida no mundo em que vive, e diz respeito à ideia de que deve existir uma relação horizontal contínua de saberes entre educadoras/es e educandas/os, com a intenção de que as/os últimas/os não se limitem a repetir mecanicamente os conhecimentos abordados pelas/os primeiras/os.

Por isso, Paulo Freire (2019, p. 94) enfatiza que:

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser um ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente.

A educação problematizadora se fortalece no diálogo no qual educadoras/es e educandas/os estabelecem uma relação vertical e comunicativa, cujo objetivo está pautado na transformação da/o educanda/o em sujeito da construção de sua própria história.

É a superação da relação vertical entre educadora/educador e educanda/o. Nesse processo de educação problematizadora/libertadora, conforme Paulo Freire (1996) em *Pedagogia da Autonomia*, a/o educadora/educador aprende ao ensinar através do diálogo com as/os educandas/os, estimulando o ato cognoscente de ambos, ou seja, ensina e aprende a reflexão crítica no processo de ensino-aprendizagem: “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2019, p. 25).

Refletindo sobre a prática da educação libertadora/problematizadora na perspectiva de Paulo Freire, é possível compreender a educação como fator importante para a transformação social, que tem início nas relações sociais estabelecidas, sendo que a liberdade e autonomia são as bases do legado de Paulo Freire (2019, p. 95):

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática de liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

Na perspectiva de Paulo Freire, o ensino deveria partir das situações concretas da própria realidade da/o educanda/o, sem priorizar a mera transmissão mecânica de conhecimento, em que há apenas depósitos de saberes ou de conteúdos, numa prática de ensino tradicional que visa à transmissão. Pelo contrário, o que é priorizado no ensino libertador é a ação reflexiva na construção do conhecimento. Conforme Freire (2019), para que a educação libertadora seja efetivada, é necessário que haja uma mudança na compreensão do real sentido do papel da educação no meio social.

O ensino libertador deve propor uma prática que proporcione à/ao educanda/o desenvolvimento da aprendizagem como um ato cognoscente, ou seja, que qualifique a/o educanda/o como autora/autor na busca pela construção de conhecimento em sua formação, desenvolvendo, assim, a capacidade de conhecer e assimilar os saberes. Para melhor compreensão, apresenta-se, no quadro a seguir, algumas das diferenças entre a concepção de “educação bancária” e a “educação libertadora”.

Quadro 5 – Educação bancária X educação libertadora (continua)

Educação bancária	Educação libertadora
Relação vertical educador/educando	Relação horizontal educador/educando
Predomina a dominação	Promove a humanização
Reprime a criatividade Sujeito passivo	Proporciona a reflexão crítica Sujeito ativo

Quadro 5 – Educação bancária X educação libertadora (conclusão)

Promove alienação	Vivencia e promove a liberdade
Tradicional	Revolucionária

Fonte: Freire (2019) – adaptado pelas autoras.

Ao analisarmos o quadro comparativo, a diferença entre as duas concepções é evidenciada. Enquanto uma mantém uma relação vertical, na qual a/o professora/professor é a/o detentora/detentor do conhecimento e irá doar esse conhecimento às/aos alunas/os, a outra prioriza uma relação dialógica, de comunicação entre educadora/educador e educanda/educando. O antagonismo entre as duas é evidenciado ainda mais, pois uma serve “à dominação”, a outra serve “à libertação”. Esse antagonismo entre as duas concepções (uma bancária, que serve à dominação; a outra, a problematizadora, que serve à libertação) toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educadora/educador e educanda/educando; a segunda realiza a superação. Para manter a contradição, a concepção bancária nega a dialogicidade.

O propósito do ensino libertador com conteúdo diferenciado, propondo métodos que façam com que a/o aluna/o reflita a realidade na qual está inserida/o, é para que, assim, a/o aluna/o possa tomar consciência de si enquanto sujeito ativo nesse processo educativo. Mas, para que isso aconteça, é indispensável que sejam priorizados diálogos, com o objetivo de refletir sobre as experiências de vida entre si, a fim de que, a partir daí, haja a tomada de consciência de sua realidade atual. Nesse sentido, Valter Giovedi (2019), em seu livro *A concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire: Fundamentos Teórico-Filosóficos*, destaca que:

Quando se despreza a dialética realidade objetiva-consciência, inevitavelmente, tem-se uma ação político-pedagógica fracassada (caso essa tenha por finalidade a libertação), pois não existe como ignorar a presença da realidade na constituição da subjetividade, bem como a intervenção desta última na realidade (GIOVEDI, 2019, p. 108).

A partir da reflexão sobre qual prática de ensino pretende-se desenvolver, no caso específico deste tópico, a intenção é refletir sobre a educação libertadora.

Para isso será necessário proporcionar às/aos educandas/os possibilidades de reflexões de sua realidade. Quando a educação é vista como prática de dominação, ela é abordada como objeto de crítica, pois não proporciona à/ao educanda/o uma reflexão crítica do seu objeto concreto, pelo contrário, submete-se à alienação. Paulo Freire (2019, p. 92-93) coloca que:

[...] não é possível buscar a libertação e servir a concepção “bancária”, nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem na busca da libertação servir-se da concepção “bancária”, sob pena de se contradizem em sua busca. Assim como também não pode esta concepção tornar-se legado da sociedade opressora à sociedade revolucionária (FREIRE, 2019, p. 92-93).

Em alguns casos, por não se ter o entendimento dos conceitos bem-definidos, pode acontecer essa contradição no processo de libertação. Por isso, é importante que se tenha os parâmetros nítidos, estabelecidos e evidenciados, pois, se pretendemos alcançar a liberdade, não podemos em hipótese alguma favorecer a essa alienação.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mistificante. É práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 2019, p. 93).

Nesse processo de libertação, uma pedagogia humanizadora será indispensável, pois o fundamental será priorizado, uma prática não manipuladora, favorecendo a formação de homens e mulheres como seres pensantes e críticos. Assim, deve ser valorizado ainda o conhecimento que as/os alunas/os já carregam consigo, e jamais devem ser tratados como “coisas” que estão vazias e necessitam ser preenchidas. Paulo Freire (2019, p. 94) destaca sobre esse ponto:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdo; não pode basear-se

numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas os homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencional ao mundo. Não pode ser a de depósito de conteúdo, mas a da problematização dos homens em sua relação com o mundo (FREIRE, 2019, p. 94).

Assim, o processo formativo deve possibilitar no espaço educacional a reflexão problematizadora a partir de situações que fazem parte da realidade da/o aluna/o, que ocorrem pelo esforço de compreender o que já foi vivido, até alcançar um nível mais crítico na busca pela construção de conhecimento, valorizando o diálogo e a troca da experiência relacionados à prática social.

Dessa maneira, não é possível desenvolver uma educação que não proporcione a libertação dos homens e mulheres. O que deve ser produzido é uma educação libertadora e problematizadora, que valorize a vocação dos seres humanos. Assim, o diálogo se destaca como fator necessário nesse processo educativo revolucionário, em oposição à educação “bancária”, que prioriza a mera transmissão de conhecimento.

4.4 A dialogicidade

Para refletir sobre o diálogo no contexto educacional, daremos continuidade às reflexões contidas no tópico anterior, apresentando algumas considerações sobre o papel do diálogo para a concretização da educação como prática libertadora.

Na perspectiva de Paulo Freire (2018), a fundamentação de uma prática educativa libertadora objetiva a superação da condição de opressão a qual permeia a vida da/o educanda/o, e, para isso, torna-se fator indispensável dialogar sobre a realidade concreta da/o educanda/o.

Paulo Freire enfatiza que o diálogo só é possível se existir amor ao mundo e aos seres humanos, visto que “[...] não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 2019, p. 110).

É evidenciado pelo autor que se o indivíduo não possuir amor pelo mundo, pela vida, se não houver amor pelo seu trabalho, se o amor não prevalecer, não será possível estabelecer uma relação de diálogo necessária. Mas, para isso, a humildade deve se fazer presente, pois como proporcionar uma prática

humanizadora/problematizadora/libertadora, se não dou espaço ao diálogo, mas a razões infundadas da soberba e arrogância?

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. Não há por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens os recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante (FREIRE, 2019, p. 111).

Desse modo, o diálogo pode ser considerado como momento que possibilita o encontro da humanidade com a busca pela tarefa do saber agir. Nesse sentido, Paulo Freire (2019) destaca alguns questionamentos:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito, como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meus “isto” em quem não reconheço outros eu?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?

Como posso dialogar se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é um sinal de sua distorção que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

(FREIRE, 2019, p. 111-112).

Assim, Paulo Freire (2019) propôs, em *Pedagogia do Oprimido*, as dimensões presentes na dialogicidade, como percepção de que a autossuficiência não condiz com a humildade necessária na prática do diálogo, destacando-o como um encontro de homens em comunhão com o mundo, que pode fortalecer a sua relação. Para o autor, não é possível estabelecer uma conexão entre os que querem se pronunciar ao mundo e os que não querem, pois a nossa ação modifica o mundo que nos é dado. Quando o diálogo não é autêntico, não é possível promover um encontro entre o amor e o respeito.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 2019, p. 109).

Se o diálogo proporciona um encontro para os homens no desenvolvimento de sua vocação pela busca do “ser mais”, o ato de dialogar deve ser efetivo e proporcionar uma reflexão crítica, não se configurando apenas em um encontro isolado que não causa mudança e transformação da realidade.

Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo, o seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. Finalmente, não há diálogo verdadeiro se não nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrável solidariedade (FREIRE, 2019, p. 114).

Assim, destacamos que, para a construção da existência, o diálogo será indispensável, numa perspectiva de respeito e solidariedade, a partir das pessoas que acreditam que a relação homem/mundo pode sim ser transformada, mas isso quando a educação é pautada no diálogo, criando uma relação de construção de conhecimento, ou seja, numa relação horizontal, afinal “[...] o diálogo é uma categoria fundamental da pedagogia freireana, é uma implicação necessária dos pressupostos epistemológicos” (GIOVEDI, 2019, p. 111).

Em concordância com o que foi colocado até o momento, Paulo Freire (2019) propõe uma metodologia dialógica e investigativa, sendo necessária para nortear a educação a respeito da prática exigida para uma proposta pedagógica pertinente e libertadora.

Para o “educador-educando” dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositados nos educandos –, mas a devolução organizada, e acrescentada ao povo daqueles elementos

que este lhe entregou de forma desestruturada (FREIRE, 2019, p. 116).

Nessa fala, Freire (2019) desafia a/o educadora/educador problematizador a ir além dos conteúdos programáticos predeterminados que compõem os documentos que norteiam a prática na educação básica. Além disso, para que a mudança aconteça, será necessário estabelecer uma relação de diálogo, sendo indispensável ouvir a/o educanda/o. Para realizar uma “[...] educação autêntica repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vistas sobre ele” (FREIRE, 2019, p. 116).

Para Giovedi, Silva e Amaral (2018), a prática de ouvir as/os educandas/os não pode ser vista como uma prática isolada, como mero ato de ouvir, ou como prática de motivação, mas é essencial como prática necessária para efetivação da construção de conhecimento.

[...] em Freire ouvir os educandos não é meramente um exercício tático para o professor motivar os alunos a falarem. É, acima de tudo, uma condição necessária de construção do conhecimento na teoria freireana do conhecimento, os indivíduos possuem uma consciência mais ou menos crítica sobre a objetividade na qual estão envolvidos. Ou seja, os indivíduos têm conhecimentos sobre a realidade concreta na qual vivem: sobre seus problemas, sobre as suas lutas, sobre as suas dificuldades, sobre os seus sofrimentos, sobre as suas carências etc. Por mais que o educador, a partir de seu olhar crítico ou não, também tenha uma visão sobre a objetividade na qual os educandos estão, não pode achar-se suficientemente conhecedor da realidade do outro. Sempre falta ao educador o conhecimento sobre o olhar que o educando tem sobre a sua realidade. É esse olhar que faz sentido para os educandos. É ele que dá sentido ao mundo para os educandos. Portanto, é dele que devemos partir caso estejamos comprometidos com a luta pela superação das condições concretas de opressão vividas por eles (GIOVEDI; SILVA; AMARAL, 2018, p. 1112).

Esse exercício de ouvir as/os educandas/os torna-se indispensável no processo de ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento, pois, segundo Freire (2018), o indivíduo é conhecedor de sua própria realidade, que perpassa pelas dificuldades e pelos anseios, pelas fragilidades e pelas suas potencialidades.

Por tudo isso, é necessário que a/o educadora/educador não se posicione como conhecedora/conhecedor da realidade da/o educanda/o, porém, deve estar aberta/o às possibilidades de comunicação, para conhecer o mundo concreto da/o educanda/o a partir da visão dela/e, não de sua percepção. Assim, é necessário que o diálogo implique no pensamento crítico-reflexivo, promovendo a comunicação efetiva e a construção da verdadeira educação, superando assim as divergências existentes entre educadora/educador e educandas/educandos.

Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem este não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza (FREIRE, 2019, p. 115).

Para Paulo Freire (2019), o ideal é que a prática do diálogo não comece apenas em situações pedagógicas; antes, destaca a necessidade do autoquestionamento sobre as inquietações referentes à prática do diálogo.

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educador-educandos em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo e a inquietação em torno do conteúdo programático da educação (GIOVEDI; SILVA; AMARAL, 2018, p. 1128-1129).

Desse modo, destacamos que o processo de ensino-aprendizagem, quando autêntico, prioriza a relação educadora/educador e educanda/educando, na qual quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender. Não há prática de doação ou imposição. Vejam a seguir:

Imagem 1 – Esquema da relação educadora/educador e educanda/educando



Fonte: Freire (2019) – organizado pelas autoras.

Para Giovedi, Silva e Amaral (2018), o processo de aprendizagem não ocorre de maneira passiva, pois, a partir do autoconhecimento dos aprendizes, é possível proporcionar a construção do conhecimento e, consequentemente, a aprendizagem.

A aprendizagem não ocorre na passividade. A construção do conhecimento e a aprendizagem se dão a partir de um ato de conhecimento dos aprendizes. Ou seja, os(as) educandos(as) são sujeitos encarnados em um mundo que os provoca, que os condiciona, que lhes ensina coisas muito antes de chegarem ao contexto de aula. Suas consciências já realizaram infinitos movimentos de significações. Diante disso, como é possível acreditar que essas consciências simplesmente estão disponíveis para aprender sem que continuem como produtoras autônomas do sentido? (GIOVEDI; SILVA; AMARAL, 2018, p. 1122).

Por esse motivo, enfatizamos que o diálogo e a reflexão da realidade possibilitam a construção do conhecimento significativo, libertador e autêntico, que faça sentido para a/o educanda/o.

Em Freire (2019), quando o trabalho é verdadeiramente libertador, não é possível compactuar com a transformação da consciência da/o oprimida/o em meras “vasilhas” a serem preenchidas com percepções que não favorecem a libertação. Desse modo, o objetivo da prática humanista é favorecer às/aos oprimidas/os a tomada de consciência dos motivos e situações que as/os colocaram na condição de oprimidas/os. O ideal é que esse trabalho não seja feito numa perspectiva de salvação da/o outra/o, principalmente a partir do simples ato de depositar conteúdo, porém, de proporcionar, por meio do diálogo, o conhecimento da consciência e da objetividade na qual estão inseridas/os.

Assim, não é concebível desconsiderar a visão de mundo do povo e, ao mesmo tempo, achar que vai obter resultados satisfatórios utilizando projetos educativos que nada têm a ver com a sua realidade. Paulo Freire (2019) chama isso de “invasão cultural”, mesmo que se tenha a melhor das intenções. A proposta deve partir de situações concretas, analisando quais são os conjuntos de aspirações almejadas pelo povo, para iniciar a organização dos conteúdos programáticos da educação.

4.5 Temas geradores

A prática educativa deve ser fundamentada no diálogo e numa boa comunicação entre educadora/educador e educanda/educando, para que, assim, possibilite às/aos envolvidas/os uma educação para a libertação. Em consonância com o que foi dito anteriormente, a educação problematizadora não pode se apresentar em caráter de doação de conteúdos que não tenha a ver com a realidade, os anseios, as dúvidas ou as esperanças das/os/ alunas/os.

Construir práticas educativas que proporcionem à/ao educanda/o uma visão de mundo crítica é considerado desafiador, sobretudo, quando nos referimos à importância do diálogo nesse processo, pois simboliza, segundo Freire (2019, p. 112), “[...] a fé nos homens, fé no poder fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais”.

Esse pensamento é voltado para as tendências educacionais progressistas que fazem parte da teoria libertadora, tendo como principal teórico Paulo Freire, que desenvolveu estratégias de ensino voltadas para a investigação temática, possibilitando um ensino voltado para a alfabetização de adultos. Desse modo, o processo de ensino baseava-se em temas geradores e, a partir deles, os conteúdos necessários para a construção da aprendizagem eram selecionados.

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático* do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*.

Esta investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 2019, p. 121, grifos do autor).

Destaca-se aqui a necessidade de haver coerência em relação à finalidade da educação libertadora e dialógica; é evidenciar que não é uma questão de abordar os indivíduos como objetos de investigação, não é isso. O que realmente se pretende é investigar o pensar do povo, junto com o povo, referente a sua visão crítica de mundo, para, a partir daí, destacar sem envolvimento com os temas geradores.

Em verdade o conceito de “tema gerador” não é uma criação arbitrária, ou uma hipótese de trabalho que deva ser comprovada. Se o “tema gerador” fosse uma hipótese que devesse ser comprovada, à investigação, primeiramente, não seria em torno dele, mas de sua existência ou não (FREIRE, 2019, p. 122).

Desse modo, uma prática educativa que proporcione às/aos educandas/os uma visão crítica do mundo no qual estão inseridas/os ainda se constitui como grande desafio para a/o educadora/educador. Na concepção de Paulo Freire (2018), o trabalho com temas geradores parte de situações concretas presentes tanto na realidade da/o educanda/o quanto da/o educadora/educador, servindo como ponto inicial para a efetivação da prática pedagógica.

Os temas geradores precisam ser refletidos juntamente com as/os educandas/os, para que, assim, possa acontecer a tomada de consciência dos indivíduos sobre eles mesmos. Assim, podemos classificar os temas geradores como objeto do conhecimento, sendo necessário que as/os educandas/os consigam interpretá-los. Para Freire (2019), os temas geradores podem ser caracterizados como universais, ou em temas mais peculiares, podendo ser denominados como situação-limite.

De modo geral, a consciência dominada, não só popular, que não captou ainda a “situação limite” em sua globalidade, fica na apreensão de suas manifestações periféricas, as quais emprestam as forças inibidoras, que cabe contudo, à situação limite (FREIRE, 2019, p. 133).

Nesse sentido, Giovedi (2014, p. 6) nos diz que o tema gerador oferece um ponto de partida para que a prática pedagógica seja efetivada, pois oferece a possibilidade de realizar problematizações que levarão ao diálogo e ao desenvolvimento do conhecimento na prática em sala de aula.

Além de denotar um limite explicativo no nível da consciência e uma situação-limite coletiva a ser superada no nível da realidade concreta, o tema gerador nos oferece um ponto de partida para efetivarmos a prática pedagógica. A partir dele podemos construir problematizações pertinentes que impulsionam o diálogo e a construção do conhecimento no contexto da sala de aula. A partir dele passamos a ter um critério de seleção, dentro do universo dos conhecimentos sistematizados produzidos pela humanidade, dos saberes que melhor ajudarão os educandos a compreender criticamente a realidade que os envolve (GIOVEDI, 2014, p. 6).

Para Paulo Freire (2019), não era apenas realizar esforço que garantisse uma metodologia investigativa de temas, mas proporcionar uma educação que fizesse sentido para a/o educanda/o e que fosse problematizadora:

Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas também na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes (FREIRE, 2019, p. 134).

Nesse contexto, podemos destacar que os temas geradores podem ser abordados como estratégias metodológicas que enfatizam a conscientização da realidade opressora vivida em meio a uma sociedade desigual. Paulo Freire (2019), em *Pedagogia do Oprimido*, destaca ainda que tais recursos proporcionam subsídios que favorecem a construção de conhecimento a partir

de sua realidade, visto que os temas geradores que dão origem aos conteúdos são levantados a partir da vivência e da prática de vida das/os educandas/os:

Dessa maneira, as dimensões significativas que por sua vez estão constituídas de partes em interação ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões de totalidades. Deste modo, a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica em faces das “situações-limites”. A captação e a compreensão da realidade se refazem ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a razão da realidade não estão fora dela como, por sua vez, ela não se encontra dele dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho que os esmagasse (FREIRE, 2019, p. 134).

Nesse sentido, conforme afirma Paulo Freire (2019), destacamos que, para possibilitar ao indivíduo a apreensão do seu universo temático, a investigação do tema gerador deve ser realizada por meio de uma metodologia conscientizadora.

[...] a investigação do tema gerador, que se encontra contido no “no universo temático mínimo” (os temas geradores em interação), se realizada por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensar o mundo (FREIRE, 2019, p. 134).

Vejamos, então, que para realizar uma prática com temas geradores, será essencial estabelecer algumas etapas; assim, destacamos que se inicia com a investigação temática, na qual a/o educadora/educador e a/o educanda/educando realizam o levantamento de temas ou palavras que tenham relevância na visão de mundo da/o educanda/o.

É importante reenfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separadas dos homens. Só pode ser compreendida nas relações homem-mundo.

[...] investigar o tema gerador, repitamos, o pensar dos homens referindo a realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade que é sua práxis (FREIRE, 2019, p. 136).

Desse modo, destacamos que a temática é apresentada ao grupo, partindo-se de uma situação concreta denominada “codificação”. Já não tarda para tal situação passar a ser decodificada, explorando o tema que se conhece até o momento atual da situação em questão, colocando em análise as situações-limite. Explora-se o tema e o que se conhece até aquele momento da situação em questão, percebendo-se suas situações-limite.

Na compreensão de Paulo Freire (2019), se durante o processo de investigação ficarem em evidência as contradições a partir dos dados coletados, deverão ser selecionadas algumas das contradições para ser realizada a codificação, que posteriormente servirá à investigação temática.

Na segunda fase da investigação começa precisamente quando os investigadores, com os dados que recolheram, chegam à apreensão daquele conjunto de contradições.

A partir deste momento, sempre em equipe, escolherão algumas destas contradições, com que serão elaboradas as codificações que vão servir à investigação temática. (FREIRE, 2019, p. 150).

Assim, podemos entender que esse é o momento da sistematização, com objetivo de melhor compreender a realidade concreta, ou seja, “[...] a codificação, que é a representação de uma situação existencial, a tendência dos indivíduos é dar o passo da representação da situação (codificação) à situação concreta, mesma em que e com o que se encontram” (FREIRE, 2019, p. 136).

Podemos destacar que o diálogo é problematizador. As situações-limite se sobressaem como ápice nesse aspecto, por conta da conscientização, mas não são o suficiente para o desenvolvimento do processo de construção do entendimento, ficando nítida a necessidade de mergulhar em outras fontes de conhecimento.

Em todas as etapas da decodificação, estarão os homens exteriorizando a sua visão de mundo sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das “situações-limite”, sua percepção estática ou dinâmica da realidade. E nesta forma expressada de pensar o mundo

fatalistamente, de pensar dinâmica ou estaticamente, na maneira como realiza seu enfrentamento com o mundo, se encontram envolvidos seus “temas geradores” (FREIRE, 2019, p. 136).

Desse modo, o tema gerador tem seu fundamento inicial pautado na codificação e decodificação, problematizando a situação existencial concreta. Por meio dele, é possível colocar em prática uma metodologia que compreenda a situação concreta vivida, para alcançar uma criticidade sobre a realidade das/os envolvidas/os nesse processo, proporcionando, a partir dessa experiência, a reflexão coletiva. Sendo assim, esse caminho metodológico dispensa conteúdos programáticos pré-estabelecidos, ou atividades postas com foco apenas na realização mecânica da leitura e escrita. Nesse processo, o diálogo torna-se peça fundamental para a construção dos temas geradores.

A investigação temática, que se dá no domínio humano e não das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo o processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpretação dos problemas (FREIRE, 2019, p. 139).

Por isso, sobre a investigação temática, Freire (2019, p. 140-141) destaca a importância desse processo ser realizado com as/os envolvidas/os, pois, “[...] simplesmente não posso pensar pelos outros, nem para os outros nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar [...]”. Para o autor, quanto mais se investiga o pensar do povo com ele, mais se educa; e quanto mais se educa, mais continua-se investigando.

Podemos perceber que o trabalho com temas geradores é permeado pelo princípio da reflexão e da prática, fazendo uma releitura do conhecimento científico para compreender situações que compõem a realidade concreta e favorecendo o entendimento sobre a importância da aprendizagem escolar para o desenvolvimento do indivíduo.

Assim, destacamos que o processo de ensino-aprendizagem por meio de temas geradores se contrapõe às propostas tradicionais de ensino. Estas últimas têm como fator principal os conteúdos científicos e a apreensão do conhecimento, que é orientada pela/o professora/professor de maneira mecânica,

priorizando apenas a realização de atividades que podem ser ou não contextualizadas. Já com os temas geradores, inicia-se pela contextualização, ou seja, parte-se de um assunto cotidiano da/o educanda/educando/educadora/educador. Desse modo, na busca por uma reflexão crítica do assunto/tema em questão, pode-se evidenciar que, para sua compreensão, só o conhecimento do senso comum não basta. É nesse momento que a problematização com foco na aprendizagem poderá ser realizada.

Com isso, o objetivo final será a assimilação dos conteúdos científicos, porém numa versão reformulada, a partir desses mesmos temas, sendo indispensável a ressignificação do ambiente em que se vive. Assim, o tema gerador pode ser considerado o fator inicial que proporciona aprendizagem significativa.

Em consonância com as reflexões feitas até aqui, o tema gerador aborda assuntos de grande representatividade para as/os envolvidas/os no processo educativo. Por intermédio dele, é possível uma interpretação da realidade, que poderá ser representada em torno de situações-problema concretas, as quais fazem parte da vida dos indivíduos, que, a partir da reflexão crítica, vão se desenvolvendo.

Outro ponto importante a ser enfatizado aqui é que, no ensino por meio de temas geradores, a problematização se faz presente. Conforme Paulo Freire (2019, p. 100), “[...] a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham”.

Assim, destacamos que problematizar é quando, a partir de uma situação concreta, educadora/educador e educanda/educando buscam juntas/os as respostas necessárias para a compreensão do tema estudado. Nesse processo, exige-se que a/o própria/o educanda/o reconheça e compreenda as limitações do conhecimento do senso comum e sinta-se à vontade para aprimorá-los.

A prática educativa citada em hipótese alguma servirá às práticas da “educação bancária”, tão criticada por Paulo Freire (2019), pois o processo de ensino-aprendizagem terá outra abordagem em relação à/ao educadora/educador e educanda/do. Nele, a/o professora/professor deixa de ser o centro ou a/o detentora/detentor do saber e de fazer meros comunicados às/aos educandas/os, tidas/os como apenas receptoras/es vazias/os que precisam ser preenchidas/os.

Por isso que, ao se propor trabalhar com temas geradores, a/o educadora/educador precisa realizar junto à/ao educanda/o uma boa problematização, para que, assim, proporcione-lhes maior significado nesse processo. Com isso, fica em evidência que a/o educadora/educador pode trabalhar com temas nas diferentes disciplinas a qual leciona, pois poderá fazer contextualização e realizar estratégias diferenciadas nesse processo de ensino-aprendizagem.

Nesse aspecto, podemos dizer que os temas geradores se constituem como possibilidade para a realização de um trabalho diferenciado, que pode proporcionar a superação da realidade concreta vivida; e, se for opressora, alcançar a liberdade.

Mesmo que inicialmente os temas geradores tenham sido pensados para o processo de alfabetização de jovens e adultos, eles podem ser ferramentas que desempenham um trabalho relevante no ensino com crianças e adolescentes, desde que sejam realizadas de acordo com o que pede cada etapa de ensino da educação básica. Desse modo, destacamos que incluir o trabalho com temas geradores desde a infância pode proporcionar maior nível de aprendizagem, pois contemplam situações concretas vividas pelas/os educandas/os.

Dessa forma, a partir de tudo que foi dito neste tópico, fica nítido que o trabalho com temas geradores, conforme defende Paulo Freire (2019), proporciona no processo de ensino-aprendizagem resultados satisfatórios na prática educativa, pois prioriza um ensino em que as/os alunas/os são envolvidas/os na reflexão crítica das temáticas trabalhadas em sala de aula, tornando, assim, o processo mais prazeroso e significativo, pois os temas geradores são subsídios educacionais para que as/os educandas/os desenvolvam as habilidades e conhecimentos necessários sem deixar de interagir com o mundo no qual se encontra inserida/o, aguçando a consciência de que as suas ações têm poder de transformá-lo.

5. Dinâmicas, cenas e percepções sobre as salas multisseriadas

“Ensinar é algo mais que um verbo transitivo relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, e foi aprendendo socialmente que historicamente mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.”

(Paulo Freire, 2018)

A educação é um dos fatores fundamentais na formação do ser humano em diferentes aspectos. Partindo desse pressuposto, devemos ressaltar que se faz necessária uma formação inicial e continuada para as/os educadoras/es das escolas do campo. Por meio da entrevista realizada pessoalmente com a professora regente da sala multisseriada, onde foi desenvolvido o estudo deste trabalho, foi possível nos aproximarmos ainda mais das inquietações que diariamente são externadas pelas/os professoras/es de diversas áreas. Durante os momentos de inserção da pesquisadora, percebemos algumas dessas inquietudes, que serão explicadas mais à frente.

Durante a realização das entrevistas, tentamos obter detalhes sobre as perspectivas da professora, buscando, com isso, compreender o processo de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas do campo.

Foram abordadas questões como: o tempo em que leciona em salas multisseriadas em escola do campo e a percepção que a professora tem sobre as salas multisseriadas, com o intuito de favorecer uma autorreflexão da professora voltada para sua ação pedagógica em sala, pois “[...] a prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a teoria-prática, e é essencialmente nosso dever como educadores a busca de condições necessárias à realização” (VEIGA, 1989, p. 16).

Visando esclarecer os questionamentos abordados neste estudo, foram elaboradas algumas perguntas para direcionar a entrevista semiestruturada com a professora. Nossas primeiras indagações tiveram como principal objetivo abordar de forma ampla a visão que a professora tem sobre as salas multisseriadas, visto que não se pode encarar os fatos ou a realidade alheia a partir da percepção da/o pesquisadora/pesquisador.

Com o intuito de apreender se há ou não satisfação da professora em atuar em salas multisseriadas, foi perguntado como é trabalhar/dar aula em uma sala multisseriada no campo, pois entende-se que a reflexão contida aqui poderia contribuir para o desvelar dos questionamentos iniciais deste estudo:

Um fator relevante que você teve/ou tem alguma formação para atuar como professora de sala multisseriada? E sobre educação do campo? Acha que seria necessária uma formação diferenciada para professores de salas multisseriadas? Por quê? Como descreveria os momentos de planejamento realizado na SEME?

A formação continuada deve ser encarada como uma grande aliada das/os educadoras/es, uma vez que contribui para a evolução constante do trabalho da/o docente. Isso porque ela favorece a criação de novos ambientes de aprendizagem, dando novo significado às práticas pedagógicas.

Durante a realização deste estudo, foi possível perceber que vários desafios são evidenciados quanto ao processo educativo em salas multisseriadas, inclusive a atuação docente. Por isso, foi perguntado para a professora: “quais são os principais problemas que você encontra para ser professora de uma sala multisseriada no campo?”

Desse modo, destacamos que um bom planejamento pode possibilitar à/ao docente artifícios para alcançar os objetivos da aula com mais eficácia. O planejamento se constitui como ferramenta indispensável para o desenvolvimento

do processo de ensino-aprendizagem. Mesmo que algumas/alguns profissionais imaginem que o planejamento pode ser realizado apenas mentalmente, e que isso basta para conquistar seus objetivos e metas, sabemos que não é verdade, pois o planejamento deve levar em consideração a realidade das/os estudantes, a comunidade na qual a escola está inserida, visando ainda a promoção da aprendizagem significativa. Partindo dessas premissas, pedimos para a professora falar um pouco sobre como é seu planejamento para dar aula em uma sala multisseriada e como prepara suas aulas, ponderando sobre a diversidade de séries juntas.

Sabemos que os livros didáticos podem se constituir como instrumento de ensino. Isso se deve ao fato de ele ser um facilitador no processo de aprendizagem e no desenvolvimento da/o aluna/o. Por esse motivo, pedimos que a professora falasse sobre os conteúdos e livros didáticos que são destinados às salas multisseriadas.

Desse modo, destacamos que as salas multisseriadas organizam em uma única sala as/os alunas/os matriculados na instituição de ensino independentemente dos níveis de aprendizagem, tendo como regente uma/um professora/professor responsável pela turma e, principalmente, por sua organização estrutural, pois, conforme Santos e Moura (2010), normalmente seguem uma estrutura seriada.

5.1 Percepção das salas multisseriadas

Iniciemos a análise pelas respostas dadas pela professora. Nossas primeiras perguntas tiveram como principal objetivo abordar de forma ampla a visão que a professora tinha sobre as salas multisseriadas. Vejamos:

Ao meu ver, o trabalho nas salas multisseriadas é muito difícil. Mas em outros aspectos são positivos, como por exemplo, a interação das crianças, pois um ajuda a outra. O 4º e 5º anos podem ajudar o 1º e 2º. Mas assim, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem deixa muito a desejar, tanto para a prática do professor quanto para os alunos, pois às vezes percebo que eles se sentem prejudicados, pois não há tempo de trabalhar individualmente com as crianças (Professora entrevistada, 2019).

É possível identificar que a professora enfatiza tanto pontos positivos quanto negativos sobre o processo de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas, destacando a ajuda mútua entre as crianças como ponto positivo e, como negativo, a falta de tempo para trabalhar individualmente com as/os alunas/os. Quanto a isso, destacamos que “[...] a aprendizagem é parceira da incerteza, da dúvida e do questionamento. A escola geralmente desconhece esse desafio, porque a pedagogia dos professores está inserida na modernidade cartesiana das certezas” (DEMO, 2000, p. 55).

É importante que seja realizada uma reflexão sobre o real motivo da adversidade existente em mediar o processo de ensino-aprendizagem, pois costuma-se atribuir apenas às salas multisseriadas. Mas será que já foi observado que nas salas seriadas também há essa contrariedade em favorecer a construção da aprendizagem? Não é só nas salas multisseriadas que as/os professoras/es passam pela provação em desenvolver trabalho individual e pontual. Atualmente a pesquisadora atua como pedagoga em uma escola na área urbana no município de Linhares/ES; essa é uma dificuldade que as/os professoras/es atuantes na escola também enfatizam, ou seja, esse desafio colocado pela professora não é uma característica peculiar das salas multisseriadas.

Desse modo, buscamos identificar as percepções da docente referente ao processo de ensino em salas multisseriadas, para saber como é trabalhar/dar aula em uma sala multisseriada no campo e para que falasse um pouco sobre a sua experiência. Nessa questão, foram destacados mais aspectos negativos:

Encontrei muita dificuldade, fazemos até um bom planejamento, porém, na maioria das vezes não conseguimos colocar em prática, por conta do tempo que é curto, aí temos que continuar no dia seguinte. Como a turma é multisseriada, o planejamento que eu fiz para o 1º ano talvez não dê para o 2º, 3º ou 4º ano. São cinco planejamentos de cada disciplina e eu tenho que aplicar nas cinco disciplinas de cada ano na verdade, pois cada dia são cinco aulas então não é só você vir aqui e dar cinco aulas não. Na verdade, se a gente fosse contar, são 25 aulas por dia, visto que são 5 turmas, eu tenho que dar cinco aulas para as cinco turmas. Hoje mesmo, foram duas aulas de matemática, duas de história e uma de educação física, então essas aulas são para o 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano, e lá no sistema na hora de registrar é a mesma coisa eu registro como se

tivesse dado cinco aulas para cada ano, essa é uma das dificuldades que a gente encontra. E também dentro da sala, né, como a gente atende no individual? É meio difícil para atender, porque são muitos alunos, são dezoito além de vários níveis de aprendizagem (Professora entrevistada, 2019).

Neste tópico, foi relatada a dificuldade em se estabelecer uma aproximação entre o que é proposto no planejamento diário e a prática, cuja fala explicita que a professora faz o planejamento, porém, não consegue realizá-lo por completo, pois não há tempo hábil. Foi destacado também que ela realiza cinco planejamentos diferentes de acordo com os níveis de ensino. Fica nítido, com isso, que

[...] a ausência de uma proposta pedagógica específica para a realidade das salas multisseriadas é fortalecida pelas Secretarias de Educação, quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados sem considerar a diversidade dessas escolas (SILVA, 2010, p. 36).

Além disso, foi enfatizado, ainda, que a professora não consegue atender às/aos alunas/os individualmente, atribuindo o problema aos diversos níveis de aprendizado, deixando de perceber que a dificuldade pode estar na fragmentação que ainda prevalece nessa modalidade, pois “[...] mesmo com a multisseriação a divisão das séries é presente, parece haver paredes invisíveis que separam os alunos” (SOUSA, 2019, p. 7).

Ainda sobre a segunda questão, é preciso salientar e esclarecer a fala da professora quando diz que não tem tempo hábil para colocar em prática o que foi pré-estabelecido no planejamento. Para isso, vamos descrever de forma sucinta a rotina das salas multisseriadas.

Assim, pontuamos que, no início da aula, a professora dá as boas-vindas para as/os alunas/os e faz uma breve oração; na sequência, é realizado um momento de leitura pela educanda, segundo a reflexão do que foi lido. Após isso, a professora dá início à correção das atividades do dia anterior com as/os alunas/os do 4º e do 5º ano; ao finalizar, entrega atividade impressa e, enquanto é realizada, a professora segue para orientar as/os alunas/os do 1º ao 3º ano. Desse modo, as/os alunas/os que vão finalizando as atividades selecionam livros para leitura, enquanto aguardam a professora

para corrigir as atividades que já foram realizadas. É possível identificar a organização por ano, feita pela professora, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento da aula.

Conforme foi explicitado pela professora, a escola atende educandas/os do 1º ao 5º ano, ou seja, há uma diversidade considerável. Assim, Giovedi (2019) nos leva a refletir que Paulo Freire falava em alfabetização e pós-alfabetização, nesse caso: 1º ao 3º alfabetização; e 4º e 5º pós-alfabetização. Desse modo, questionamo-nos: é viável juntar os planejamentos e todo o processo das duas etapas? Podemos identificar que a questão não é só a multisseriação, mas o grau dessa diversidade, pois, no processo de alfabetização o foco é um (é uma das etapas mais importantes na vida escolar da/o estudante); já na pós-alfabetização, é outro foco, pois irá desenvolver as habilidades que foram trabalhadas no processo de alfabetização. Para melhor compreensão, apresentamos o Quadro 6:

Quadro 6 – Proposta para o planejamento

Língua Portuguesa	Matemática	Ciências	História	Geografia
Atividades comuns				
Alfabetização		Pós-alfabetização		
Atividades diferenciadas				
Alfabetização		Pós-alfabetização		

Fonte: Giovedi (2019) – organizado pelas autoras.

Conforme descrito no esquema, em vez de ser feito um planejamento para cada ano/série, seriam feitos apenas três planejamentos, um com atividades que fossem possíveis de trabalhar com as duas etapas, um para as/os alunas/os do processo de alfabetização e outro para as/os da pós-alfabetização. A dificuldade talvez se encontre não apenas na variedade de níveis de ensino, mas sim em agrupar as duas etapas, alfabetização e pós-alfabetização, visto que, na educação urbana, também existe essa variedade de níveis.

Quando perguntado para a professora se já havia atuado em escolas urbanas e se considera ser diferente dar aula em uma escola localizada no meio rural, foi nos falado o seguinte:

Eu nunca atuei em escolas urbanas, por esse motivo nem tenho muito o que falar, mas pelos relatos das colegas de trabalho, o que diferencia é que as turmas são seriadas, separadas por ano. Elas falam também que tem muita dificuldade para mediar o processo de ensino-aprendizagem, pois assim como aqui no campo, uma única turma existe vários níveis de aprendizagem então isso aí é o que posso falar, a partir de relatos de colegas, pois sempre atuei na zona rural (Professora entrevistada, 2019).

Há a constatação de que nas turmas seriadas também existe em uma mesma série vários níveis de aprendizagem. Logo, podemos enfatizar que há uma consciência de que essa não é uma dificuldade exclusiva das salas multisseriadas, fazendo com que o paradigma da seriação impeça a compreensão das/os professoras/es sobre sua turma, segundo Hage (2014, p. 1175):

[...] como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando a desenvolver atividades de planejamento curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries.

Sabemos que há uma preocupação exacerbada de algumas/alguns profissionais da educação referente ao elevado número de alunas/os que não se desenvolvem de acordo com as expectativas que são impostas pelo sistema educacional de ensino. Como se fosse possível que todas/os as/os alunas/os se desenvolvessem de um único jeito, num determinado tempo, como se a turma pudesse ser homogênea. É indispensável reconhecer as diferenças que são inerentes aos seres humanos, e que as/os alunas/os não são isentas/os disso; as habilidades cognitivas são distintas e isso deve ser levado em consideração. As/os educandas/os aprendem de maneira diferente, pois cada uma/um possui ritmos diferentes no processo de aprendizagem. Assim, é comum ouvir de professoras/es: “então como trabalhar para que estimulem os diferentes níveis de habilidade e cognição que são apresentadas pelas/os alunas/os?”

O processo de ensino-aprendizagem pode ser considerado complexo, por isso destacamos que, para Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*

(2018), a vivência da autenticidade, que é exigida no processo e na prática de ensinar e aprender, deve ser de maneira ampla, proporcionando à/ao educanda/o uma visão crítica, e não a mera repetição, como se tivessem sido programadas/os para aprender:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participando de uma experiência total, diretiva, política ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e a seriedade (FREIRE, 2018, p. 26).

Não tem como associar a palavra autenticidade a um ensino-aprendizagem homogêneo (todas/os as/os alunas/os de uma turma aprendem num mesmo ritmo), pois o aprendizado autêntico na perspectiva freireana é uma prática complexa. Para sua compreensão, exige-se que se considere esse fenômeno. Nesse processo, a formação será importante, pois ajudará na reflexão crítica da prática na qual a/o educadora/educador está inserida/o, possibilitando uma reestruturação na prática para obter melhores resultados.

5.2 A formação do docente e as salas multisseriadas

Quanto à formação inicial e continuada, voltada para sua prática enquanto professora de salas multisseriadas, foi externado pela professora:

Não temos formação continuada específica para atuar em salas multisseriadas. A formação para quem atua no campo deveria ter algo de diferente, mas eu creio que a temos, não é muito diferente da que tem para o ensino urbano não. Pois, o material que a gente usa aqui eles usam na rua também, então não é muito diferente não. (Professora entrevistada, 2019).

Sendo assim, não há diferenciação nem na formação continuada e nem nos materiais que são oferecidos às/aos docentes que atuam em salas multisseriadas no campo, as/os que atuam na cidade e nem para as/os alunas/os. Conforme enfatiza Hage (2014), em sua maioria não há uma formação específica para trabalhar com a realidade das salas multisseriadas, o que pode, sim, acarretar dificuldade de organizar o processo pedagógico, decorrente das/os docentes

trabalharemos com a união de vários níveis de ensino e da elaboração de tantos planos para que garantam a aprendizagem diversificada de cada ano.

Arroyo, Caldart e Molina (2011) contribuem enfatizando que a educação é mediada a partir dos parâmetros urbanos, deixando em evidência que as políticas públicas do sistema educacional são elaboradas para atender à perspectiva da cidade, reforçando a ideia de que a cidade é o modelo, o espaço civilizatório, enquanto o campo é que deve acompanhar os parâmetros da cidade:

A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação (ARROYO, 2012, p. 158).

Diante da resposta anterior, perguntamos se ela achava que seria necessária uma formação diferenciada para professoras/es de salas multisseriadas:

Eu acho que deveria ter sim uma formação específica, principalmente para quem não tem experiência na área. Eu mesma peguei sala multisseriada agora, mas tenho colegas que já tem 10, 11 anos de experiência na modalidade, sendo mais fácil lidar com as dificuldades, mas para quem está iniciando é mais difícil. Eu tenho colegas que estão começando agora e estão achando uma coisa do fim do mundo. Não acho uma coisa que você não dê conta, tem situações que vão um pouco a desejar. Se tivéssemos a formação seria um suporte maior, como seria bom se os planejamentos nos possibilitam trabalhar com as diferentes turmas de forma integrada. Se fosse possível atender a todos os alunos de forma individual durante as aulas, como que você vai trabalhar com uma determinada turma, o que você pode estar trabalhando com as outras ao mesmo tempo? Para dar conta da outra turma eu acharia que poderia ter essa formação específica, para poder con-

tribuir com as práticas do professor regente da sala. Principalmente para quem está iniciando, pois quando eu comecei mesmo, nossa! Pensei que fosse endoidar com cinco turmas. Hoje, mais adaptada com a realidade dos alunos, consigo desenvolver um bom trabalho. Nós criamos possibilidade para que os envolvidos realizem as atividades, tento conduzir o trabalho da melhor maneira possível e dentro das possibilidades, para que todos possam atingir o objetivo tão esperado, que é se desenvolver no processo de aprendizagem. A gente mesmo vai criando metodologias para desenvolver o trabalho (Professora entrevistada, 2019).

Nessa etapa, a professora fala da necessidade de uma formação voltada para as/os docentes que atuam em salas multisseriadas e sobre a metodologia desenvolvida por ela mesma, na tentativa de realizar o seu trabalho da melhor maneira possível e com as possibilidades que ela tem.

Vale ressaltar que as/os professoras/es que atuam nas salas multisseriadas enfrentam diversos desafios em sua prática, principalmente se a escola tenta manter seu modelo de ensino vinculado ao estilo de ensino da cidade, pois, além de não ser significativo para as/os educandas/os, torna-se mais trabalhoso para a/o professora/professor que trabalha com vários anos de ensino juntos em uma única sala, como se estivesse trabalhando com turmas seriadas, desconsiderando “[...] os 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, etc.” (HAGE, 2005, p. 5).

Além disso, a entrevistada descreve a seguir os momentos de planejamento na SEME:

Que são bons. As pedagogas são preparadas e estudadas. Na maioria das vezes não é bem um planejamento, mas sim, momentos para estudos e para compartilhar as experiências, ficamos bem contentes, pois às vezes estamos aflitos com alguma situação, e ficamos nos perguntando: será que é só eu que estou passando por essa dificuldade? Esse momento de partilha acaba nos tranquilizando um pouco. Atualmente estamos fazendo a formação “Trilhas”, que é um curso do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo – PAES – SEDU.

Tem sido muito bom, pois nos ajuda muito, visto que fala sobre a leitura e como desenvolver leitura em sala (Professora entrevistada, 2019).

É inevitável não evidenciar que há uma contradição na fala da docente, pois, num primeiro momento, externa seu pesar pela falta de uma formação específica, que proporcione aparatos para desenvolver o trabalho, mas logo em seguida afirma que o momento de planejamento promovido pelas pedagogas e pela rede são excelentes.

Essa contradição pode ter acontecido devido à professora não ter definido para si como deveria ser uma formação continuada voltada para as necessidades das/os professoras/es que atuam nas salas multisseriadas. Ela reconhece que o oferecido pela rede é mais um momento de partilha entre as/os docentes que atuam nas escolas do campo, porém, não enfatizou que, apesar de ser um momento de troca de experiências, a formação se constitui nesse processo como substancial, deixando transparecer a incoerência em sua fala.

A formação docente é indispensável ao processo de escolarização. A escola se torna peça fundamental tanto na formação das/os alunas/os quanto na promoção do crescimento profissional das/os docentes. Para que a educação do campo fosse incluída no sistema educacional brasileiro, foi necessária muita luta, principalmente das lideranças dos Movimentos dos Sem Terra (MST). Como afirma Caldart (2012), o MST, quando iniciou sua luta por terras, praticamente iniciou também a luta por uma escola do campo que atendesse à realidade das/os alunas/os do campo.

Em sua maioria, as/os docentes que atuam em classes multisseriadas possuem formação inicial em Pedagogia, mas ainda é precário, ou até mesmo insatisfatório como é desenvolvido o processo de formação continuada para esse público. Com esta pesquisa, pretende-se intensificar a formação continuada para as/os docentes que atuam em classes multisseriadas no campo, visando fortalecer a sua prática na alfabetização, potencializando as aulas e o aprendizado das/os alunas/os.

Durante a observação e entrevista com as/os envolvidas/os na pesquisa, foi realizado um levantamento de algumas dificuldades, considerando: o cotidiano do ambiente escolar; as perspectivas e fragilidades existentes; a comunidade na qual a escola está inserida, englobando as/os professoras/es e a realidade das/os alunas/os e seus familiares.

Ao identificar as dificuldades, deve-se buscar desenvolver formação que auxilie a saná-las. A intenção é considerar um programa que respeite as individualidades de cada professora/professor, flexibilizando as ferramentas utilizadas e permitindo que ela/ele molde a si mesmo.

É preciso pensar a formação continuada como uma forma de investir na escola, nas/os professoras/es (experiências) e na profissão (saberes necessários). Ter como base para o programa teorias e metodologias que estimulem o processo reflexivo da/o professora/professor ao criar hábitos de aprender a considerar todas as possibilidades, medir as consequências e permanecer focado no desenvolvimento proposto. “A formação torna-se o principal fator na qualidade do ensino, e que para isso é preciso conhecer o que existe sobre o assunto buscando de novos conhecimentos.” (OLIVEIRA *et al.*, 2017, p. 22552 apud ROCHA; COLARES, 2012, p. 46).

Justifica-se isso até para possibilitar uma reflexão de sua própria prática, pois, conforme enfatiza Freire (1996, p. 82), “[...] a formação permanente dos professores, é um momento fundamental para possibilitar a reflexão crítica sobre a prática” e, assim, identificar as potencialidades e fragilidades do ensino, pois

[...] a formação de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. O professor que trabalha nas escolas do campo, ao realizar sua formação inicial ou continuada, a ênfase tenha sido a prática como atividade formativa (SILVA, 2010, p. 99-100).

5.3 Salas multisseriadas: problemas e soluções

Quando perguntada sobre quais problemas que encontra para se efetivar como professora de uma sala multisseriada no campo, ela respondeu de forma vaga:

Quanto à estrutura física e material não há do que reclamar. O que mais atrapalha é a multisseriação e a dificuldade de mediar o processo de ensino-aprendizagem, que diariamente é o que mais atrapalha o desenvolvimento da aprendizagem (Professora entrevistada, 2019).

Em primeiro lugar, quanto aos problemas, é enfatizado como é a sua prática no contexto da multisseriação. Ao contrário de muitas realidades que são abordadas sobre as escolas do campo, a escola onde a entrevistada atua, segundo seus relatos, não apresenta dificuldade na estrutura física e nem no fornecimento de materiais. Porém, durante a observação, foi possível identificar que a escola possui elementos básicos, como água, energia, a sala de aula e banheiros; mas com necessidade de uma biblioteca, de um refeitório, visto que, na hora do lanche, as/os alunas/os pegam o alimento e voltam para a sala, de um laboratório de informática, de um pátio adequado para o lazer/horário de intervalo.

Quando questionada sobre como esses problemas poderiam ser solucionados, a professora informa que é a favor da seriação e enxerga a sala multisseriada como um problema significativo que vem atrapalhando o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem:

Ao meu ver, os poderes públicos responsáveis deveriam olhar melhor pela educação, e principalmente pela educação do campo e as escolas que têm salas multisseriadas, e não apenas as que estão na zona urbana. Se tivesse as salas divididas por turma no campo também seria bem melhor, eles deveriam olhar mais para educação do campo, porque as salas multisseriadas, eu acredito que ficam prejudicadas, ao meu ver não poderia ter mais as salas multisseriadas. Se pelo menos fosse dividido as turmas de 1º e 3º ano e 4º e 5º aí até daria para trabalhar, mas quando há muitas turmas juntas, dificulta bastante o desenvolvimento do trabalho. Às colegas que atuam em salas seriadas até ficam admiradas de como é que a gente faz para trabalhar. Então eu penso assim que o ensino no campo deveria ter um olhar mais especial e principalmente nas salas multisseriadas, para garantir uma aprendizagem de qualidade para as crianças né, e melhorar o trabalho que o docente, deve ser pensado nos dois lados (Professora entrevistada, 2019).

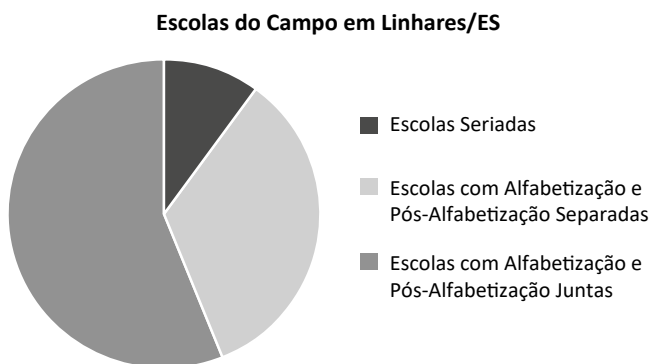
A partir da fala da professora, fica em evidência sua inquietação com a atual realidade da sala que leciona, das escolas do campo, bem como em relação às salas multisseriadas. Isso é nítido quando ela se posiciona sobre o fato do impacto que é desenvolver uma prática docente em uma sala multisseriada que atende

alunas/os do 1º ao 5º ano. Paulo Freire (2019) classifica como alfabetização (1º ao 3º ano) e pós-alfabetização (4º e 5º ano): “se na alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a ‘palavra geradora’, na pós-alfabetização, busca e investiga o tema gerador” (FREIRE, 2019, p. 142). Desse modo, quando se junta as duas etapas:

[...] estaríamos, portanto, obrigados a realizar tanto a investigação das palavras geradoras quanto dos temas geradores, à base de que teríamos o programa para uma e para outras etapas do plano. Fixemo-nos, contudo, apenas na investigação dos temas geradores ou da temática significativa (FREIRE, 2019, p. 143).

As salas multisseriadas já se constituem como grande desafio apenas com a junção de turmas diferentes, mas, quando se juntam educandas/os não alfabetizadas/os com as/os que já estão, pode-se ocasionar dificuldades na prática educativa docente. Isso exigiria um nível de formação da/o professora/professor que não condiz com a realidade atual. Tais reflexões revelam-se preocupantes, pois, das 32 escolas do campo do município de Linhares, 18 (56%) desenvolvem trabalho educativo com salas multisseriadas que juntaram as etapas da alfabetização e pós-alfabetização, 11 (24%) já atuam com as etapas separadas e apenas 3 (10%) são escolas seriadas, conforme observamos no gráfico:

Gráfico 5 – Escolas do campo no município de Linhares/ES



Fonte: Espírito Santo (2020) – organizado pelas autoras.

Diante dos dados, destacamos que a escola onde foi realizada a pesquisa conta com apenas uma sala para 19 alunas/os; destas/es, 7 se encontram na

etapa da alfabetização e 12 na pós-alfabetização. Nesse contexto, para realizar a separação das etapas, o mais viável seria que, em vez de a professora separar por ano, como já foi mostrado aqui, fosse feita uma reorganização da sala, separando as duas etapas, pois assim poderia trabalhar com conteúdo comuns a todas/os as/os alunas/os e, em um segundo momento, trabalharia com os conteúdos específicos para cada etapa. Desse modo, proporcionará na prática educativa um contexto que podemos classificar como uma prática possível. Mas, do jeito que se constitui atualmente, não é aceitável.

As salas multisseriadas eram consideradas como resquício de um período em extinção em decorrência do processo acelerado de urbanização. Os espaços do campo, comumente negligenciado por políticas públicas e atendido apenas por políticas compensatórias (BRASIL, 2010a, p. 13).

Essa realidade citada pelo Projeto Base Escola Ativa ainda é presente nas escolas do campo e nas salas multisseriadas, pois nem todas as instituições de ensino consideram as especificidades das/os educandas/os ou da comunidade.

Para construir uma educação que considere as especificidades do campo, é necessário colocar em questão ideais e conceitos, tradicionalmente estabelecidos na sociedade, para reverter as desigualdades educacionais, existentes entre o campo e a cidade (BRASIL, 2010b, p. 20).

De acordo com os conceitos defendidos por Paulo Freire (2019), a prática docente vai muito além de uma mera inclinação à docência, mas enfatiza que a formação teórica vinculada à prática é essencial para que esta não se transforme em uma sequência do processo de aplicação de técnicas sistematizadas, sem o devido sentido do que se quer alcançar.

Assim, “[...] o grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade” (FREIRE, 2019, p. 40). Ao analisarmos a colocação da professora, fica nítido que muitos problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem vinculados à prática pedagógica em salas multisseriadas têm relação direta com a resistência em perceber as diferenças dentro e fora da sala de aula. Segundo Ferri (2004), ao pesquisar as classes multisseriadas no campo, geralmente são apresentadas

algumas limitações que as/os professoras/es afirmam ter ao lecionarem classes com essa organização – uma delas é o sentimento de solidão referente ao fato de se sentir isolada/o do conjunto das/os demais professoras/es.

Para Silva (2010, p. 10) “[...] tais dificuldades estão presentes no cotidiano de qualquer escola multisseriada que são organizadas, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunas/os para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe”. Percebem-se influências do modelo seriado da cidade, que atinge de maneira significativa as escolas do campo no espaço, tempo e organização pedagógica,

[...] revelando a necessidade de se pensar em políticas de formação dos educadores e educadoras que retrata ao contexto de vida dos alunos levando em consideração seu modo de ser, sua cultura e a valorização dos conhecimentos produzidos no campo (SILVA, 2010, p. 22).

É indispensável que constantemente professoras/es do campo reflitam sua prática diariamente para compreender os melhores caminhos a percorrer.

5.4 Sobre o planejamento

Durante a entrevista, solicitamos a professora para falar um pouco sobre seu planejamento e como prepara suas aulas, levando em consideração a diversidade de anos juntos numa mesma sala. Foi possível perceber, em sua resposta, questões importantes, por exemplo, o currículo constar certa indecisão sobre sua funcionalidade. O Currículo Capixaba é bom para possibilitar um direcionamento, porém, só atende às expectativas da educação da cidade, que tem suas turmas seriadas; já ao ensino do campo, nem tanto, pois foge da realidade das/os educandas/os, deixando de ser significativa. Eis o relato:

Então, o planejamento não é tão difícil de fazer, pois como temos o Currículo Capixaba associado à BNCC, e já tem um tempo que estamos seguindo. Mesmo sem ter tido a formação sobre o currículo, mas ele tem contribuído para desenvolvermos atividades em sala. Em um dos encontros realizados na SEME nos foram entregues as habilidades e descritores de cada ano divididos por trimestre, a partir daí selecionar os conteúdos para trabalhar em sala por trimestre. No dia que nos entregaram falaram assim: “O currículo tá pronto en-

tão agora vocês vão seguir esse aqui”. Antes de tudo isso, a cada trimestre eles selecionavam os conteúdos e passavam para a gente seguir, ou seja, era só executar em sala. Depois do Currículo Capixaba eles falaram para deixarmos os conteúdos passados no início e seguir o conteúdo do novo currículo. Então com o currículo capixaba nós que teríamos que selecionar os conteúdos estávamos nos sentindo um pouco sem rumo, e estava muito difícil. Aí as meninas da SEME, juntamente conosco, professores, durante os planejamentos, sentamos em grupos e fomos definindo os conteúdos a partir do que já tinha nos conteúdos antigos e nos livros didáticos para poder ajudar. Esses grupos foram definidos por ano e por disciplina, aí foi o que ajudou. O meu planejamento faço da seguinte forma: pego o currículo que está bem simplificado agora, o livro didático, e vou montando o planejamento, às vezes faço isso aqui mesmo depois da aula e fico aqui até às 13:30h, às vezes levo para casa, pois mesmo estando bem explicado no livro é essencial que haja o planejamento, pois os alunos têm dificuldade de fazer sozinho e você tem que estar acompanhando, então é necessário saber o que você vai dar. Então temos que estar acompanhando. Desse modo, eu marco a página ou pesquiso o conteúdo na internet que sempre encontrar atividades que são até mais fáceis para eles do que acompanhar só no livro, é utilizado como um complemento. Imprimo as atividades que tenham a ver com o assunto que vamos estudar naquele dia. A gente tenta passar né, dar o planejamento do dia, porém nem sempre é possível. Amanhã mesmo tem que lançar como que eu dei duas aulas de ciências para cada turma, mas eu sei que não é possível, eu divido as duas aulas para as cinco turmas, mas tenho que lançar que dei duas aulas para cada turma. Eu acho que isso deveria ser revisito, pois na sala multisseriada não dá para trabalhar. Como que eu coloco duas aulas lá se eu não fiz duas para cada uma é complicado. É lançado como se eu tivesse dado cinco aulas de cada turma, porém o que é feito é a divisão. Quanto ao planejamento nós não temos dificuldade, faço o planejamento por disciplina: Português coloco o que vou fazer para o 1º ano, e depois com o 2º e assim com as outras turmas e disciplina, assim ficou

bem melhor, a dificuldade é para cumprir. As turmas do 1º e o 2º ano, nas aulas de Português utilizamos o livro do Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES) e como os conteúdos são diferentes para cada ano tem trabalhar, com isso, dificulta, pois enquanto estou passando para o 2º ano as outras turmas têm que esperar, se fosse um conteúdo só para trabalhar as diferentes áreas ficaria bem melhor, eu até tento fazer isso com o 4º e 5º os conteúdos são bem semelhantes aí sempre pego os e faço a integração, para englobar as duas turmas. Só que a nossa orientação na SEME é para trabalhar separado, porque com o Currículo Capixaba o que os alunos estão vendo no 1º ano eles provavelmente não verão no segundo. Por isso que deve priorizar os conteúdos de cada turma e trabalhar de forma separada. Antes era continuidade, mas agora não. Mas a gente tenta fazer da melhor forma possível, visando atender às expectativas dos alunos e auxiliá-los no processo de ensino – aprendizagem (Professora entrevistada, 2019).

A partir das ponderações feitas pela professora, observa-se que não foi mencionado em momento algum o levantamento da realidade concreta das/os alunas/os, por meio da comunicação ou do diálogo. Não aparecem as necessidades, seus interesses nem as situações significativas como fatores importantes para o desenvolvimento do planejamento, que proporcionariam a possibilidade de uma prática libertadora que tanto é colocada por Paulo Freire (2019):

Numa visão libertadora, não mais bancária da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida de sua ilogicidade (FREIRE, 2019, p. 143).

Com isso, percebemos que a professora se encontra tão imersa nas exigências curriculares e que demonstra tamanha disposição para cumprir todas as orientações impostas pelo sistema, que ela não consegue vislumbrar outras possibilidades, por exemplo, de ela mesma ser a produtora das situações pedagógicas a partir das necessidades e realidades da/o estudante.

Ainda sobre a questão do planejamento, a professora destaca como positivo não ter dificuldade em planejar e como negativo não conseguir executar o que é planejado. Será que essa forma de planejamento, em que os anseios das/os alunas/os não são levados em consideração, é a melhor alternativa? Pois ela destaca que faz o planejamento por disciplina e de acordo com o ano de maturação, o que vem dificultando o processo. Podemos abordar aqui a possibilidade de trabalhar de forma interdisciplinar e o trabalho a partir do “tema gerador”, de Paulo Freire (2019), que facilitaria o processo de ensino-aprendizagem. Conforme os PCNs:

[...] a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, a interdisciplinaridade parte da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar (BRASIL, 1998a, p. 88-89).

Atuar de forma interdisciplinar pode contribuir para desenvolver um ensino significativo, a partir da necessidade dos sujeitos envolvidos nesse processo, deixando-se de configurar como um ensino fragmentado, “[...] já que o esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes” (FREIRE, 2019, p. 134).

A partir da experiência da pesquisadora e como pedagoga dos anos iniciais de uma escola municipal, pode ser destacado aqui que, quando se fala em trabalhar de forma interdisciplinar, algumas/alguns professoras/professores até já trabalham, mas outras/outros demonstram resistência, porque consideram difícil romper com essa fragmentação que persiste em predominar nos diferentes aspectos do ensino e, assim, garantir maior interação entre as/os alunas/os.

Partindo desse princípio, é importante, ainda, refletir criticamente sobre a metodologia interdisciplinar como promoção da união escolar em torno do objetivo comum, que é a formação de indivíduos sociais capazes de contribuir diretamente em sua construção de conhecimento. “Desta maneira, as dimensões significativas, que, por sua vez, estão construídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos com dimensões da totalidade.” (FREIRE, 2019, p. 134). Nesse aspecto, a função

da interdisciplinaridade é apresentar às/aos alunas/os possibilidades diferentes de olhar um mesmo fato.

Fazenda (2008) descreve a interdisciplinaridade como uma atitude de busca, de inclusão, de acordo e de sintonia diante do conhecimento. Com essa prática, haverá ocorrência de universalização do conhecimento, em que há o fim dos limites entre as disciplinas, conforme enfatiza os fundamentos do Programa Escola Ativa: “[...] os conteúdos escolares são pensados para estabelecerem a relação entre especificidade/universalidade e na abordagem de temas que tratam de grandes problemas que afetam a vida cotidiana” (BRASIL, 2010a, p. 20).

A interdisciplinaridade é fundamental para que essa relação entre as disciplinas seja estabelecida. O programa nos diz ainda que:

[...] a compreensão da linguagem e do conhecimento se faz a partir de sua consideração como mediação do processo de aprendizagem e de formação da mente e a busca de relações interdisciplinares do conhecimento e conteúdos articulados com o ensino e a pesquisa pedagógica (BRASIL, 2010a, p. 20).

Quando partimos da ideia de que as políticas públicas educacionais devem ser universais, isso não quer dizer que não devemos considerar as especificidades existentes no processo de ensino, e sim para que determinados grupos da sociedade possam ter acesso aos direitos previstos nos documentos legais.

Fazenda (2008) pontua que a garantia de acesso diferenciado à educação não é privilégio, mas sim uma política que pode ser justificada racionalmente a partir de uma situação de desigualdade. Assim, entendemos que a nossa tarefa como educadoras/es é formar seres humanos que tenham consciência de seus direitos humanos, de sua dignidade. Não podemos tratar as/os educandas/os como mercadorias a serem vendidas no mercado de trabalho. Isso é desumanizar a elas/es e a nós todas/os. Caldart (2004) coloca que as/os educadoras/es devem ser mais “gente”, e não apenas sabedores de conteúdo ou meros dominadores de competências e habilidades técnicas.

A educação do campo busca resgatar essas dimensões sociopolíticas, envolvendo os sujeitos educativos em uma distinta forma de organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, apontando tanto para a

busca de processos participativos de ensino-aprendizagem quanto para formas de ação social que contribuam para a transformação da realidade social.

É um grande desafio pensar um planejamento pedagógico a partir dessas referências, porque há uma grande necessidade de formação adequada para as/os professoras/es que garanta o entendimento de relacionar as especificidades e os processos participativos de “ensino-aprendizado”.

Planejar significa organizar o que será realizado dentro de um espaço de tempo. Isso requer um conhecimento prévio da turma e ter objetivos claros. Para Gandin (2001, p. 7), “[...] é fundamental pensar o planejamento como uma ferramenta para dar mais eficiência à ação humana, o planejamento facilita as decisões e lhes dá consistência e auxilia na organização da prática”. Conforme o autor (GANDIN, 2001, p. 8), “[...] há níveis diferentes de planejamento porque há diferença nas ações humanas”. Ou seja, o planejamento deve dialogar com os diferentes saberes e comportamentos entre as/os envolvidas/os no processo educativo.

Ainda de acordo com Gandin (2001, p. 9),

[...] é imprescindível avaliar a prática, comparando-a com o projeto pedagógico que se elaborou e analisar a realidade para descobrir a distância que se está daquele ideal proposto e para ver que possibilidade e que limites temos para a caminhada na direção daquele horizonte.

Para Salomão Hage (2014), o ato de planejar para alunas/os de diferentes séries em uma mesma sala na condução do processo pedagógico faz com que as/os professoras/es se sintam angustiadas/os quando assumem a visão da multissérie, tendo que elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciados quantos forem as séries reunidas na turma.

5.5 Dialogando sobre conteúdos

Na escola onde foi realizada a pesquisa, vem se desenvolvendo um ensino que não há diferença do ensino da cidade; conforme a professora relata a seguir, até os livros didáticos utilizados são iguais. Consta na entrevista o posicionamento da professora ao ser solicitado que falasse um pouco sobre os conteúdos e livros didáticos que são destinados para as salas multisseriadas: “Muita coisa que vem no livro foge da realidade dos alunos, mas muitos

destes conteúdos foram programados dentro do Currículo Capixaba, o livro didático é igual ao da zona urbana, ou seja, não tem diferença” (Professora entrevistada, 2019).

A professora realiza uma crítica ao currículo do ensino do campo por não se diferenciar do currículo urbano e enfatiza que não se encontra dentro da realidade das/os alunas/os. Percebemos que trabalhar com classes multisseriadas não se limita apenas a trabalhar com vários anos de ensino juntos, pelo contrário, vai além, pois representa desafios a serem superados no cotidiano. A professora demonstra uma consciência limitada quando deixa transparecer que mantinha expectativa do material didático se aproximar da realidade das/os educandas/os.

Desse modo, destacamos que a única pessoa que pode se aproximar da realidade da/o estudante é a/o professora/professor. Conforme os estudos de Giovedi (2019), fica implícita a crença da professora de que os conteúdos que se aproximam da realidade das/os alunas/os deveriam vir nos materiais didáticos.

Trata-se de uma crença ingênua, pois os conteúdos e atividades que se ajustam à realidade das/os educandas/os só a/o professora/professor da turma poderá identificar e desenvolver.

Portanto, Freire (2019, p. 115) diz que o pensamento ingênuo se opõe à educação humanizadora: “para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens”.

Portanto, é necessária uma reflexão crítica sobre qual educação se deseja construir para garantir um ensino de qualidade no campo, que possa valorizar o trabalho da/o professora/professor que atua nesse espaço. É essencial que priorizem a educação do campo, podendo assim se solidificar, ganhar espaço e forma, para que o ensino nas salas multisseriadas não passe despercebido e discriminado como um mal social.

5.6 Reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem das/os estudantes na sala de aula que a professora leciona, foram relatados os seguintes pontos:

Apesar de toda dificuldade e comparando a turma do início do ano até agora, tanto nos trabalhos como nas atividades diárias, percebemos que houve um grande avanço significativo, mesmo que ainda tenha crianças com bastante dificuldade. Uma questão que observo é que eles chegam aqui no 1º ano, mas se observamos o nível de aprendizagem, parece estar muito abaixo, às vezes nem parece que está no 1º ano, parece que o nível está sempre abaixo do ano em que está. Na maioria das vezes, temos que começar do zero e fazer todo um trabalho preparatório com os alunos para que ele alcance o nível da turma na qual está inserido. Demora um tempinho mesmo, mas assim de modo geral da turma obteve bons avanços na aprendizagem. Assim como em outros lugares temos dificuldade, mas aqui a dificuldade maior que eles têm é assimilar os conteúdos em turma multisseriadas; eu acho é difícil prender a atenção de todos e não tem aquela sincronia na turma, às vezes até tenho que ficar chamando atenção e falar alto o que acaba atrapalhando, mas mesmo assim houve um avanço significativo em todas as turmas; a partir das atividades diárias, é possível ver o crescimento. (Professora entrevistada, 2019).

É possível perceber na fala da professora que a presença de alunas/os de várias faixas etárias e níveis de conhecimentos diferentes dificulta sua prática docente, assim como o processo de ensino-aprendizagem. O currículo é totalmente inexistente para atender às particularidades da turma multissérie. Para Hage (2005, p. 56):

[...] as escolas multisseriadas têm assumido um currículo deslocado das culturas da população do campo, situação que precisa ser superada caso se pretenda enfrentar o fracasso escolar e afirmar as identidades culturais das populações do campo.

As classes multisseriadas apresentam algumas características únicas consideradas heterogêneas e também relevantes, pois é devido às relações das diferenças que existe a possibilidade de uma cooperação no ambiente escolar. Essas especificidades, segundo Fazenda, (2008, p. 224), “[...] exigem do educador, saberes necessários para se trabalhar com a diversidade.” Assim, faz-se necessário à/ao professora/professor considerar que não existem classes

homogêneas, e que o planejamento das atividades deve contemplar todas/os as/os estudantes, independentemente de seu nível de conhecimento.

Ao ser solicitado para professora que emitisse sua opinião sobre o que poderia contribuir para o processo de ensino-aprendizagem no ensino do campo, ficou em evidência mais uma vez a ideia das salas multisseriadas como um problema. Ela acredita que se fosse o modelo seriado, as crianças aprenderiam mais e de forma eficiente. Mas, apesar da dificuldade, ela demonstra gostar de atuar como professora e tem vínculo com essa realidade, visto que reside próximo à escola.

Para Arroyo, Caldart e Molina, (2011, p. 15):

[...] a figura da professora e do professor quando mora junto às populações é uma figura que extrapola seu papel escolar: é conselheiro, guardião da cultura e da memória, organizador da comunidade e dirigente... Uma figura humana com funções, saberes e habilidades múltiplas (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 15).

Dessa forma, acrescenta a professora:

Teria que ter uma ajuda mais direta ao professor rural, e também poderia não existir as salas multisseriadas não, para melhorar o ensino-aprendizagem. Porque às vezes cobram tanto da gente, os motivos pelo quais os alunos não avançam, porque não aprendeu, mas a realidade quando você chega aqui na sala é outra, você mesmo vê aqui, é difícil para a gente é difícil para os alunos, não é fácil; então eu acho que se fosse separado o ensino-aprendizagem seria melhor. Apesar de todos os desafios eu gosto muito de atuar como professora, faço visitas com as famílias e isso ajuda muito para atender e entender a realidade dos alunos. Eu me sinto feliz e me realizo. É difícil estar aqui, mas é onde eu quero estar. Dar atenção aos alunos, pois toda criança merece ser bem tratada merece nosso amor nosso carinho (Professora entrevistada, 2019).

Referente às colocações apresentadas pela professora, é possível perceber que são inúmeros os desafios: a disparidade de idade é bastante elevada e a junção das etapas de alfabetização e pós-alfabetização (1º ao 5º ano) em uma sala multisseriada também é um fator complexo. É notável que o trabalho

docente nas escolas de salas multisseriadas no meio rural deve ser realizado de acordo com as particularidades local/regional, com intuito de atender aos saberes distintos de cada aluna/o.

Diante de tantos desafios encontrados com relação ao trabalho desenvolvido pela professora, percebemos a gratidão dela quando suas/seus alunas/os conseguem avançar, fazendo com que a escola alcance os objetivos propostos. Como ressalta Hage (2014, p. 52), em relação às salas multisseriadas:

As situações que vivenciam os sujeitos do campo para garantir o acesso e a qualidade da educação nas escolas multisseriadas, em grande medida estão diretamente relacionadas à política educacional e curricular das escolas do campo em seus municípios e regiões, situação que envolve fortes repercussões sobre o sucesso e fracasso escolar desses sujeitos do campo, expresso nas taxas elevadas de distorção idade-série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita, comprometendo a qualidade do processo educacional ofertado por essas escolas.

Diante de uma sala multisseriada, a/o educadora/educador pode ou deve articular a sua prática utilizando em alguns momentos a classe dividida em grupos por série (no caso dos conteúdos específicos) e também pode organizar grupos com diferentes formações (no momento de atividades multidisciplinares). Nesse espaço de tempo, haverá ainda mais interação, principalmente na hora em que a/o aluna/o colabora com a/o colega em dificuldade, lembrando que o conhecimento e a experiência com a realidade de salas multisseriadas contarão muito para que se alcance os resultados esperados.

Tratando-se da prática pedagógica que se desenvolve em sala multisseriada, é preciso entender que esse processo de ensino-aprendizagem se constituirá em um meio diverso no qual há várias vivências e experiências. Exige entender, também, que a educação se estabelece não só e puramente nos arredores escolares, mas no contexto familiar, na relação humana, no trabalho, nos atos religiosos e outros. Desse modo, a construção de práticas educativas em escolas do meio rural deve se basear em diferentes iniciativas que visem melhor qualidade de vida, abordando o mundo do trabalho, buscando sempre elevar a autoestima de ser agricultora/agricultor.

As salas multisseriadas buscam agregar todas/os as/os alunas/os matriculadas/os na unidade escolar, independentemente dos níveis de aprendizagem, em uma mesma sala, que, por sua vez, tem como responsável (na maioria das vezes) uma/um única/o professora/professor, a/o qual fica responsável por sua estruturação em ano/ciclo.

A partir de todas essas reflexões, fica explícita a importância de o processo de ensino-aprendizagem ser de forma significativa, em que as/os estudantes se constituem como sujeitos do processo e não como receptores vazios que precisam ser preenchidos; mas, para isso, é essencial que o conteúdo programático parta da realidade das/os estudantes. Nesse processo, a realidade delas/es se vincula aos temas geradores que a sua existência carrega. O fato de serem de diferentes idades não necessariamente implicará em temas diferentes, afinal, pertencem à mesma comunidade, e isso é uma pista de que, se o ponto de partida é de temas significativos, e não do currículo oficial ou Currículo Capixaba, do currículo seriado, é possível criar tempo de encontro com as/os alunas/os, fazer com que haja interação.

Conforme enfatiza Giovedi (2019), é necessário vislumbrar tempos escolares que garantam momentos que agrupem todas/os as/os estudantes, a partir de temas significativos comuns que associem as/os estudantes por idade para desenvolver atividades específicas de acordo com a etapa/idade. Isso deve ser indicado como um caminho possível, porém, só poderá se realizar por uma proposta pedagógica que parta de temas geradores, e não de um currículo a serviço da BNCC ou do Currículo Capixaba.

6. Considerações finais

Este estudo buscou investigar o processo de ensino-aprendizagem em uma sala multisseriada de uma escola do campo no município de Linhares/ES e vislumbrar caminhos para atuação pedagógica humanizadora. Assim, construímos cinco capítulos que visavam apresentar a pesquisa desenvolvida neste trabalho.

Com isso, buscamos saber como acontece o processo de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas de escolas do campo, se existem fragilidades nesse processo, qual é a visão das/os educadoras/es que atuam em salas multisseriadas do campo e como possibilitar uma educação que seja crítica e libertadora para as/os estudantes no contexto das salas multisseriadas.

Pretendíamos, dessa forma, conhecer e analisar todo esse processo, considerando suas dimensões objetivas e subjetivas a partir dos estudos realizados e do que externam os sujeitos envolvidos que atuam em salas multisseriadas. Sendo assim, os **objetivos específicos** são: acompanhar o processo de ensino- aprendizagem de uma sala multisseriada no contexto do campo e compreender como uma docente entende o processo de ensino-aprendizagem enquanto educadora que atua nesse contexto; analisar a visão que a docente possui do seu processo de formação para atuar em salas multisseriadas do campo; propor caminhos para a ação docente no contexto

de salas multisseriadas do campo a partir das contribuições da perspectiva freiriana de ensino-aprendizagem.

Desse modo, destacamos que, apoiadas/os nas reflexões e nas análises realizadas nas respostas da professora, percebemos que, em alguns momentos, há contradição sobre a formação continuada para professoras/es, quando relata que não há formação, porém, em seguida, destaca que a formação realizada pela SEME é muito boa. Além disso, destacamos que há uma visão ingênua da professora ao esperar que os materiais didáticos estejam de acordo com a realidade da/o estudante, visto que a única pessoa capaz de se aproximar da realidade da/o estudante é a/o professora/professor que se encontra em sala de aula.

Constatamos, ainda, que não só a escola onde a pesquisa foi realizada, mas 56% das escolas do campo do município de Linhares/ES, além de serem multisseriadas, fazem a junção das duas etapas de ensino, classificada por Paulo Freire (2019) como alfabetização e pós-alfabetização. Se o trabalho em salas multisseriadas já se constitui desafiador, quando se unificam as duas etapas, o desafio aumenta ainda mais.

Além disso, destacamos que não há um currículo que abranja as especificidades das escolas do campo do município, levando-nos a afirmar que, conforme é previsto pelo artigo 28 da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), é imprescindível que haja o reconhecimento da diversidade sociocultural na educação brasileira. Por isso, planejar um processo de ensino, considerando o currículo, deve ser um uma realização de trabalho coletivo, em que sejam expressos os posicionamentos e a prática docente. É necessário rever os currículos e agregar conteúdo que permeiem o conhecimento escolar num todo.

Por tudo isso, foi pensado em um produto educacional, um caderno de orientações metodológicas que contribuísse para uma prática educativa voltada para um ensino crítico e libertador — a partir do diálogo e dos temas geradores —, pois considera-se de suma importância proporcionar às/aos estudantes uma reflexão crítica de sua realidade.

Por fim, reiteramos que a prática de ensino que aproxima as proposições feitas por Paulo Freire referentes aos temas geradores não estava sendo evidenciada pela educação do campo do município. Sabemos que os obstáculos para realizar uma prática educativa significativa não são poucos, porém,

salientamos que não podemos nos acomodar; devemos reinventar a prática educativa para favorecer o desenvolvimento desse processo. Acredita-se que este estudo contribuiu de forma significativa para isso.

Referências

- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. 10. ed. São Paulo: Papirus, 2000.
- ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de. **Práticas Pedagógicas de Professoras em Classes Multisseriadas**: Uma contribuição para a atuação docente nos Ciclos de Alfabetização. 2010. 178 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/101558>. Acesso em: 05 maio 2022.
- ARROYO, Gonzalez Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Por Uma Educação Básica do Campo**. Brasília, DF: Coordenação da Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ARROYO, Gonzalez Miguel. Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A. E.; MOLL, J. (org.). **Para Além do Fracasso Escolar**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-26.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARRAL, Beatriz Souza. **Educação do Campo**: As perspectivas das multissérie em Lima Duarte – (MG). 2018. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/6965/1/beatriz-souzabarral.pdf>. Acesso em: 05 maio 2022.
- BESERRA, Lais Carvalho. Aprendizagem Visceral: base para uma cultura biocêntrica. In: FELICIANO, E. V. Flores (org.). **Educação Biocêntrica** – aprendizagem visceral e integração afetiva. Porto Alegre: Evangraf, 2006. p. 97-102.

- BESERRA, Lais Carvalho. Pedagogia Biocêntrica: uma tendência evolucionária em Educação. In: FELICIANO, E. V. Flores (Org.). **Educação Biocêntrica** – aprendizagem visceral e integração afetiva. Porto Alegre: Evangraf, 2006. p. 41-49.
- BOGDAN, Robert C.; BIKEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 12. ed. Porto: Porto, 2003.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 9 abr. 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 05 maio 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 maio 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 4.829, de 3 de setembro de 2003**. Dispõe sobre a criação do Comitê Gestor da Internet no Brasil – CGI.br, sobre o modelo de governança da Internet no Brasil, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 04 set. 2003. Disponível em: <http://www.cgi.br/pagina/decretos/108>. Acesso em: 19 dez. 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2018**: resumo Técnico. Brasília, DF: Inep/MEC, 2018a.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 maio 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 28 mar. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.960%2C%20DE%2027,do%20campo%2C%20ind%C3%ADgenas%20e%20quilombolas. Acesso em: 10 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018b.
- BRASIL. Ministério da Educação. **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. Brasília, DF: MEC, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010b. (Programa Escola Ativa).

- BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jul. 2010c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 1/2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 15 mar. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Currículo Referência**: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 04 fev. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 maio 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Base Educação Continuada: Alfabetização e Diversidade** (Programa Escola Ativa). Brasília, DF: MEC, 2010d. ISBN: 978-85-7994-018-7 CDU 373.3(1-22).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Alfabetização e Diversidade: Orientações Pedagógicas para Formação de Educadores e Educadoras**. Brasília, DF: MEC/Secad, 2009a. (Programa Escola Ativa).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada e Diversidade. **Projeto Base**. Brasília, DF: MEC/Secad, 2008a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto base**. 2. ed. Brasília: MEC/Secad, 2010v. (Programa Escola Ativa).
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). **Educação do Campo: marcos normativos**. Brasília, DF: SECADI, 2012a.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Matemática. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL. **Ministério Público Federal**. Brasília, DF: Procuradoria-Geral da República, 2018c.

- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; Alentejano Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.
- CAVALCANTE, Ruth. Abraçando a Educação Biocêntrica. In: FELICIANO, E. V. Flores (org.). **Educação Biocêntrica** – aprendizagem visceral e integração afetiva. Porto Alegre: Evangraf, 2006. p. 23-40.
- CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 6. ed. São Paulo: Gente, 2001.
- CHIZZOTTI, Antônio; SILVA, Rosa Eulalia Vital da. Base Nacional Comum curricular e as classes Multisseriadas na Amazônia. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p.1408-1436, out./dez.2018.
- DEISTER, Jaqueline. **Cresce o número de escolas fechadas no campo no brasil**. Brasil de Fato, Rio de Janeiro, 09 fev. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefatorj.com.br/2018/02/09/cresce-o-numero-de-escolas-fechadas-no-campo-no-brasil#:~:text=O%20fechamento%20de%20escolas%20em,no%20pa%C3%ADs%20deixaram%20de%20funcionar>. Acesso em: 21 jun. 2020.
- DEMO, Pedro. Pesquisa Social. **Serviço Social & Realidade**, Franca, v. 17, n. 1, p. 11-36, 2008. Disponível em: https://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Demo-Pesquisa_Social.pdf. Acesso em: 05 maio 2022.
- DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo. **Organização da Educação do Campo**. Vitória: SEDU, 2020.
- FAZENDA, Ivani Catarina A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.
- FERNANDES, N. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação básica do Campo”. (Texto introdutório). In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Eletrônico Aurélio Século XXI**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Lexikon Informática, 1999. Versão 3.0.
- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa Participante**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 34-41.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 1, n. 1, p.81-95, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2001/vol1/nol/4.pdf>. Acesso em: 05 maio 2022.
- GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO RURAL DA AMAZÔNIA (GEPERUAZ). **Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no estado do Pará/Região Amazônia**. Belém: Gutenberg, 2003.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIOVEDI, Valter Martins. **A concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire: fundamentos teórico-filosóficos**. Curitiba: Publishing, 2019.
- GIOVEDI, Valter Martins. Ensino de Filosofia Inspirado na Pedagogia freireana: relato da Experiência de reinvenção do legado do Legado de Paulo Freire no contexto da escola pública. In: BRITO, Regina Lúcia Giffoni Luz de; SAUL, Ana Maria; OSB, Dom Robson Medeiros Alves (org.). **Paulo Freire: contribuições para o Ensino, a pesquisa e a gestão da educação**. 1. ed. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 131-146.
- GIOVEDI, Valter Martins; SILVA, Itamar Mendes da; AMARAL, Débora Monteiro do. A Didática que emerge da pedagogia do oprimido. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1110-1141, out./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1110-1141>. Acesso em: 21 set. 2020.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 12, p. 1165-1182, out./dez. 2014.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia paraense: retratos de realidades de escolas Multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda., 2005.
- HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; BARROS, Oscar Ferreira. **Retratos e desafios das escolas multisseriadas na Amazônia paraense: referências para o debate sobre a organização do trabalho pedagógico**. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.
- HAGE, Salomão Mufarrey. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: EDUCAÇÃO, CULTURA E CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E COMPROMISSO MANIFESTOS, 29., 2006, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPED, 2006.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2010**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2011.

- JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de. Escolas/Classes multisseriadas do campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-70, jun. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/syCqgHPMfmYQN8QtggrfVt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2022.
- JESUS, Lucirleide Rosa de. **Classes multisseriadas nas escolas do campo de Ibititá**: da proposta de intervenção formativa de professores às efetivas práticas pedagógicas. 2017. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.
- LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.
- LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital. **Textos e Contextos**: coletâneas em Serviço Social, Porto Alegre, n. 2, p. 115-130, 2004.
- LINHARES. **História**. Prefeitura de Linhares, [2022]. Disponível em: <https://linhares.es.gov.br/historia/>. Acesso em: 05 maio 2022.
- LINHARES. Secretaria Municipal de Educação de Linhares. **Organização das Escolas do Campo**. Linhares: SEME, 2020.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARTINS, Suzana Maria Silva. **A Gestão das Classes Multisseriadas na Educação do Campo no Município de Inhambupe (BA)**. 2015. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2016/06/SUZANA-MARIA-SILVA-MARTINS.pdf>. Acesso em: 05 maio 2022.
- MASCARENHAS, Milena de Lima. **Educação do Campo no Âmbito do Programa Escola Ativa**: relações/implicações na Formação Continuada de Professores(as) no Município de Feira de Santana. 2018. 126 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.
- MEDRADO, Carlos Henrique de S. Prática Pedagógica em Classes Multisseriadas. **Entrelaçando**, [s. l.], n. 7, v. 2, ano III, p.133-148, set./dez. 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORETO, Charles. **Gerações de professoras de classe multisseriada do campo**. 2015. 381 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/2228/1/tese_8669_merged.pdf. Acesso em: 05 maio 2022.
- MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A Pedagogia Das Classes Multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, Maceió, v. 4, n. 7, jan./jul. 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2012v4n7p65>. Acesso em: 20 jan. 2020.

- MÜLLER, Eucinéia Regina. **Classe Multisseriada em Domingos Martins/ES: Um Estudo de Caso Sobre Cultura Escolar e Cultura da Escola**. 2019. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/11075>. Acesso em: 05 maio 2022.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-227, 2006.
- OLIVEIRA, Ana Camila Costa de; ANJOS, Adria Letícia Morais dos; CRUZ, Adriana Dias da. Formação de professores e classes multisseriadas: estudo numa escola da zona rural de Igarapé-Açu /PA. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 13., 2017, [Curitiba]. **Anais [...]**. [Curitiba]: Educere, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24423_11821.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.
- PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Perfil, concepções e práticas pedagógicas de professores que atuam em turmas multisseriadas de escolas públicas de Sergipe. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 241, p. 676-695, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/q8B3kVHmGrjnpQbvQgft-Dhx/?lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2022.
- PIMENTEL, Fabricia Alves da Silva. **Qualidade de ensino-aprendizagem nas salas multisseriadas na educação do campo capixaba**. 2014. 293 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/24791>. Acesso em: 05 maio 2022.
- PRADO, A. A. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos, Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-27, jul. 1995.
- RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo e Escola Ativa: contradições na política educacional no Brasil. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, n. 2, p. 23-40, jul./dez., 2011. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/2485>. Acesso em: 05 maio 2022.
- RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In*: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 293- 299.
- ROCHA, Solange Helena Ximenes; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa (org.). **Formação de Professores: Pesquisa com ênfase na escola do campo**. Curitiba: CRV, 2012.
- RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas**. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-8MAHYM/1/educa_o_no_meio_rural_um_estudo_sobre_salas_multisseriadas.pdf. Acesso em: 05 maio 2022.

- SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-48. (Coleção Caminhos da Educação do Campo).
- SANTOS, Jânio Ribeiro dos. **Classe multisseriadas: uma análise a partir de escolas do campo do município de Coronel João de Sá/BA**. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4847>. Acesso em: 05 maio 2022.
- SANTOS, Jânio Ribeiro dos. Educação do campo, multisseriação e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 4, e3834, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.v4e3834>. Acesso em: 30 set. 2019.
- SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: avaliação em políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018
- SANTANA, Dilsilene Maria Ayres De. **Educação e formação humana: direito à educação e classes multisseriadas no meio rural brasileiro**. 2018. 126 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- SILVEIRA, Kelly Ambrósio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; BATISTA, Elisa Pozzatto. Indicadores de estresse e estratégias de enfrentamento em professores de ensino multisseriado. **Revista Quadri. Assoc. Brasilei.de Psi. Esc. e Educ.**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 457-465, set./dez. 2014.
- SILVA, M. do Socorro. **Educação do Campo: semeando sonhos... cultivando direitos**. Brasília-DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, 2010.
- SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESPÍRITO SANTO (SINDIUPES). **Fechamento das escolas do Campo**. Sindiupes, 2018. Disponível em: <https://www.sindiupes.org.br/>. Acesso em: 21 ago. 2020.
- SOUSA, Ricardo Ferreira de. A leitura na perspectiva do trabalho docente. **Interface**, [s. l.], n. 18, p. 57-63, dez. 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/interface/article/view/9338>. Acesso em: 10 de mai. de 2022.
- VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.
- SOUZA, Rosiane Costa de. **Professoras de classes multisseriadas: condições de trabalho docente no território de identidade do baixo sul baiano**. 2015. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/wp-content/uploads/2016/02/DISSERTA%C3%87%-C3%83O-DE-ROSIANE-COSTA-DE-SOUSA-2015.pdf>. Acesso em: 05 maio 2022.
- SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível <https://www.scielo.br/j/es/a/6S89N7H4cTJRZTbnvykF5rt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2020.

- TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira. Pedagogia histórico-crítica e formação de docentes para a escola do campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 429-452, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/KbXv9jnmNTt8JBvjncmKx6r/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2022.
- TERUYA, Teresa Kazuko; WALKER, Maristela Rosso; NICÁCIO, Marcondes de Lima; PINHEIRO, Maria Joana Manaitá. Classes Multisseriadas no Acre. **Rev. bras. Estud. pedag.**, Brasília, v. 94, n. 237, p. 564-584, maio/ago. 2013.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VENDRAMINI, Célia Regina. A escola diante do multifacetado espaço rural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n.1, p. 145-166, jan./jun. 2004.

Copyright © 2022 Encontrografia Editora. Todos os direitos reservados.

É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa
autorização dos autores e/ou organizadores.

Este livro buscou investigar o processo de ensino-aprendizagem em uma sala multisseriada de uma escola do campo no município de Linhares/ES e vislumbrar caminhos para atuação pedagógica humanizadora. Justifica-se pela relevância que representa para a educação do nosso país, no sentido de deixar explícito, para a sociedade, a importância da valorização da educação do campo e das salas multisseriadas. Refletimos sobre educação do campo a partir das ideias de Miguel Arroyo, Roseli Caldart Mônica Molina (2011). Outro autor importante que subsidia este estudo é Paulo Freire (2019, 2018), que discute sobre o processo de ensino-aprendizagem em uma perspectiva crítico-libertadora. Com o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível identificar que 56% das escolas do campo do município de Linhares fizeram junção de duas etapas, classificadas, conforme Paulo Freire, como alfabetização e pós-alfabetização, constituindo-se como fator desafiador para o ensino nas salas multisseriadas.

As autoras



ISBN: 978-65-88977-76-7



encontrografia

encontrografia.com

www.facebook.com/Encontrografia-Editora

www.instagram.com/encontrografiaeditora

www.twitter.com/encontrografia