



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – FORMACAMPO



FORMACAMPO
EDUCAÇÃO DO CAMPO

2026

CADERNO TEMÁTICO

Joseildo Silvestre da Silva

**Educação do/no Campo e Salas
Multisseriadas/Multianuais: Aproximações e
Proposições Pedagógicas**

PARCERIAS

GOVERNO DO ESTADO



GOVERNO PRESENTE FUTURO PRA GENTE



UESB

UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC



UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia



UNDIMEBA

União Nacional dos Dirigentes
Municipais de Educação



UNCME-BA



PPGED
UESB

Programa de Pós-Graduação em Educação





COORDENAÇÃO GERAL

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADE (GEPEMDECC)

Coordenação: Arlete Ramos dos Santos
Secretária geral: Valéria Souza Lima Brito
Assessor técnico: Ricardo Alexandre Castro

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Geovana Gomes Costa
Nair Cristina Machado Lopes

APOIO

Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA)

Diretora de Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais:
Poliana Nascimento dos Reis

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/BA)

Presidente: Anderson Passos dos Santos

União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação (UNCME/BA)

Presidente: Gilvânia Nascimento

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB

Coordenação:
Cláudio Pinto Nunes
Arlete Ramos dos Santos

COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Coordenação: Bernardino Galdino de Sena Neto

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Coordenação:
Jussara Tânia Moreira
Julia Maria da Silva Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Coordenação: Gilsélia Freitas Macedo Cardoso Freitas

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XVII)

Coordenação: Luís Geraldo Guimarães



COORDENAÇÃO TERRITORIAL

Ana Elisa Antunes de Oliveira	Liliane Lima Silva
Ana Karine Porto Viana	Liliane Soares Santana
Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu	Maisa Rose Serra de Almeida
Claudia Batista Silva	Paula Bruna Soares dos Santos
Cynthia Rocha Silva	Priscila da Silva Rodrigues
Fabiano Neves Silva	Queziane Martins da Cruz
Fernanda Silva Santos	Raimunda Duarte Bonfim
Gean César dos Santos Nogueira	Rebeca Bispo Oliveira
Geysa Novais Viana Matias	Regiane Dias Cardoso
Henrique Reis Bispo	Roberio Santos Fontes
Hernaide da Silva Miranda	Solange Balisa Costa
Isaias Teixeira dos Santos	Tadma Lays Dutra Gomes
Izani Daniela Reis Gomes Rodrigues	Vandique M. Campos Meira
Janille da Costa Pinto	Vitor Guilherme Ribeiro Vieira Batista
Jaqueline Braga Morais Cajaiba	Welder Cardoso Oliveira
Jasmym Alves França	Winner Santos
Josleide Cristina D'oliveira Mattos	Yure Oliveira Venceslau
	Zildete Soares Aranha Azevêdo

BOLSISTAS

Carlos Barreto Carvalho Junior - (voluntário)
Celidalva Gomes Sousa - bolsista IC (UESB)
Davi Alves Guimarães - (voluntário)
João Victor Souza - bolsista de extensão (UESB)
Juliele Pereira Meireles do Carmo - bolsista de extensão (UESB)
Letícia Oliveira Novais - bolsista de extensão (UESB)
Queliane Alves Ferreira - bolsista IC (UESB)
Maria Heloísa Oliveira Araújo - (voluntária)
Steffany de Jesus Santos - (voluntária)

Prezados/as cursistas, sejam bem-vindos/as a mais um momento formativo do Formacampo.

Este caderno propõe reflexões sobre a Educação do/no Campo, com ênfase na organização e nas práticas pedagógicas desenvolvidas em classes multianuais/multisseriadas. Para isso, encaminhamos a leitura de três textos:

“A relação entre Educação do/no Campo e salas de aula multianuais/multisseriadas no contexto da prática pedagógica” de autoria de Joseildo Silvestre da Silva e Nilvânia dos Santos Silva, que discute a articulação entre a modalidade, os sujeitos e as singularidades do espaço campesino.

O capítulo da dissertação: **“Regando o plantio: práticas pedagógicas de professores em salas de aula multianuais/multisseriadas do/no campo”**, voltado à reflexão crítica sobre as concepções de ensino e o fazer docente, de autoria de Joseildo Silvestre da Silva.

E **“Classes multisseriadas: os desafios do processo de ensino e aprendizagem”**, de Vilma Aurea Rodrigues e Silvano da Conceição, que aborda as práticas docentes, a formação dos professores e os desafios presentes nesses contextos educativos.

Como atividade reflexiva, propõe-se a elaboração de um **relato crítico de vivência pedagógica**, a partir das leituras e das discussões realizadas na live. O cursista deverá selecionar uma experiência vivenciada na Educação do/no Campo ou em turma multisseriada/multianual, contextualizá-la, descrever seu desenvolvimento e refletir criticamente sobre suas contribuições para a aprendizagem dos estudantes e para a formação docente.

Desejamos a todos/as uma excelente leitura, um momento formativo produtivo e uma experiência rica em reflexões e aprendizagens. **Bons estudos!**

A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E SALAS DE AULA MULTIANUAIS/MULTISSERIADAS NO CONTEXTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

LA RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN EN/EN EL CAMPO Y LAS CLASES MULTIANUALES/MULTISERIADAS EN EL CONTEXTO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

THE RELATION BETWEEN EDUCATION IN/IN THE COUNTRYSIDE AND MULTIANNUAL/MULTISERIATE CLASSES IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL PRACTICE



Joseildo Silvestre da SILVA¹
e-mail: jesusmaster09@gmail.com



Nilvânia dos Santos SILVA²
e-mail: nilufpb@gmail.com

Como referenciar este artigo:

SILVA, Joseildo Silvestre da; SILVA, Nilvânia dos Santos. A relação entre educação do/no campo e salas de aula multianuais/multisseriadas no contexto da prática pedagógica. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 17, n. 00, e023072, 2024. e-ISSN: 1982-8632. DOI: 10.26843/ae.v17i00.1248.



Submetido em: 23/07/2023

Revisões requeridas em: 20/05/2024

Aprovado em: 28/12/2024

Publicado em: 30/12/2024



ARTIGO SUBMETIDO AO SISTEMA DE SIMILARIDADE

Editora: Profa. Dra. Margarete May Berkenbrock Rosito
Prof. Dr. Alexsandro do Nascimento Santos
Prof. Dr. Ecleide Cunico Furlanetto
Profa. Dra. Maria Conceição Passeggi
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Jucurutu – RN – Brasil. Mestre em Educação (UFPB) e Professor de Educação Básica.

²Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa – PB – Brasil. Doutora em Educação – UFRN. Professora do Centro de Educação – PPGE/UFPB.

RESUMO: Este ensaio se constitui como recorte pontual e específico de um dos capítulos de uma pesquisa de dissertação de mestrado. Para essa escrita, o objetivo foi estabelecer a relação entre educação do/no campo e salas multianuais/multisseriadas no contexto da prática pedagógica, norteado pela pergunta problema: Como podemos estabelecer a relação entre educação do/no campo e salas multianuais/multisseriadas no contexto da prática pedagógica? A pesquisa em seus aspectos metodológicos foi norteada pelo estudo qualitativo, configurando-se como de campo e descritiva, utilizando como instrumento de produção de dados a entrevista semiestruturada que foi realizada com três professores que atuam em salas multianuais/multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental da educação do/no campo. A partir das discussões estabelecidas, percebe-se a necessidade de considerar a intrínseca relação entre a modalidade e a configuração de sala de aula na prática pedagógica, tendo em vista as múltiplas singularidades dessa realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do/no campo. Salas Multianuais/Multisseriadas. Prática Pedagógica.

RESUMEN: Este ensayo constituye como un recorte puntual y específico de uno de los capítulos de una investigación de disertación de maestría. Para este escrito, el objetivo fue establecer la relación entre la educación en el campo y las clases multianuales/multigrados en el contexto de la práctica pedagógica, guiado por la pregunta problema: ¿Cómo podemos establecer la relación entre la educación en el campo y las clases multianuales/multigrado en el contexto de la práctica pedagógica? La investigación en sus aspectos metodológicos se orientó por el estudio cualitativo, configurado como de campo y descriptivo, utilizando como instrumento de producción de datos la entrevista semiestructurada que se realizó a tres docentes que actúan en clases multianuales/multigrado en los primeros años de la escuela primaria de educación en el campo. A partir de las discusiones establecidas, se percibe la necesidad de tener en cuenta la relación intrínseca entre la modalidad y la configuración de clase en la práctica pedagógica, frente a las múltiples singularidades de esta realidad.

PALABRAS CLAVE: Educación desde/en el campo. Salas Plurianuales/Multiserial. Práctica Pedagógica.

ABSTRACT: This essay consists of a punctual and specific clipping of a master's dissertation chapter. The aim of this paper was to establish the relationship between rural education/education in the rural environment and multiannual/multiserial classrooms in the context of pedagogical practice and guided by the question: How can we establish the relationship between rural education/education in the rural environment and multiannual/multiserial classrooms in the pedagogical practice context? Concerning its methodological aspects, the research was a qualitative study, classified as a descriptive field research. It used semi-structured interviews as a data production instrument, and it was conducted with three teachers, who worked in the multiannual/multiserial classrooms in the early years of primary rural education/education in the rural environment. From the established discussions, it was noticed a necessity to consider the intrinsic relationship between the classroom modalities and configurations in the pedagogical practice, considering the multiple singularities of this reality.

KEYWORDS: Rural Education/Education in the Rural Environment. Multiannual/Multiserial Classrooms. Pedagogical Practice.

Introdução

O presente ensaio é resultado de um recorte específico de uma dissertação de mestrado, concentrando-se em um dos capítulos que aborda a relação entre a educação do/no campo e as salas multianuais/multisseriadas no contexto da prática pedagógica. Assim, o objetivo deste artigo, com base nesse recorte, é estabelecer essa relação, tendo como pergunta norteadora: Como podemos articular a educação do/no campo com as salas multianuais/multisseriadas no âmbito da prática pedagógica?

Refletir sobre o conceito de educação no e do campo, bem como sobre as salas multianuais/multisseriadas e a relação entre ambos, surge como uma questão relevante para o desenvolvimento das discussões propostas neste texto. Essa reflexão demanda a vinculação desses conceitos às diversas facetas que compõem essa realidade, considerando as peculiaridades do espaço campesino, a educação do campo enquanto modalidade educacional e a prática pedagógica do professor nesse contexto.

Sendo assim, é preciso considerar que “[...] trata-se de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo. Feita sim, através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem” (Caldart, 2011b, p. 151). Nesse sentido, convém pensar essa educação com os sujeitos do campo, de forma que os contemple em sua integralidade e não mais pensada de cima para baixo, sem a participação deles, voltada apenas para eles, desconsiderando suas reais necessidades, potencialidades e significados.

Educação do e no campo: da modalidade educacional ao espaço vivo

Comprendemos, ao se articular essa modalidade educacional, que é imprescindível

[...] pensar a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade [...] (Caldart, 2004, p. 12).

Partindo desse ponto, vemos a viabilidade de um contexto educativo que considere o espaço campesino como um lugar de direito. Os sujeitos do campo têm direito a uma educação

digna, construída com a participação ativa deles, fundamentada em suas lutas, concepções, realidades e nos contextos que os envolvem, considerando o aspecto histórico que permeia e entrelaça esse espaço social.

Buscar caminhos para a concretização de uma educação do/no campo proporcionando as reais garantias e necessidades “[...] é sobretudo a história da construção de um direito: o direito do povo brasileiro que vive e trabalha no campo à educação” (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 7). Toda a trajetória de luta histórica do povo camponês e dos movimentos sociais pelo direito à educação é um marco na busca pelo reconhecimento desses povos e do seu espaço de vivência e trabalho e seu direito a uma educação que os represente.

Partindo dessa proposição, não cabe mais conceber a educação do/no campo apenas como algo compensatório, gestada com o intuito de fornecer o mínimo necessário para essa realidade. É preciso superar essa visão e garantir uma educação que seja “do” e não apenas “no” campo, considerando os aspectos e singularidades do espaço camponês contemplados dentro de uma modalidade educacional que precisa ser valorizada e reconhecida pelo seu papel na garantia de direitos desses povos e do seu espaço.

No cerne dessa discussão, o que se deve articular é uma educação que “[...] pensa o campo e sua gente, seu modo de vida, de organização do trabalho e do espaço geográfico, de sua organização política e de suas identidades culturais, suas festas e seus conflitos” (Fernandes; Molina, 2004, p. 38). Trazendo os traços desses povos e dos processos que estes vivenciam, será possível trilhar caminhos que melhor compreendam e validem essa realidade nas políticas públicas.

Sabe-se que “historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, parte intrínseca daquele paradigma do rural tradicional [...]” (Fernandes; Molina, 2004, p. 36). A proposta da educação rural trazia uma vertente de compensação, além de ser descontextualizada do verdadeiro sentido que a educação “do” campo precisa. Evidentemente pensada e estruturada sem os sujeitos para os quais estava direcionada, muitas vezes reafirmando preconceitos e imagens negativas do contexto do campo.

Elaborar uma proposta educacional no e do campo que contemple os aspectos específicos dessa realidade implica superar a abordagem tradicional da educação rural. Isso se deve ao fato de que novas perspectivas e circunstâncias têm se apresentado no contexto do campo, exigindo uma reconfiguração nas práticas educativas. Nesse sentido, Freire (2021) ressalta que:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola [...] (Freire, 2021, p. 62).

Freire (2021) nos mostra que, para garantir um processo de ensino pertinente, é necessário considerar, em todo o percurso do aluno, sua história de vida, suas vivências que são levadas para a escola, mas nem sempre são consideradas. Essas proposições aparecem como indispensáveis na realidade campesina, tendo em vista o conjunto de singularidades dessa realidade e de seus sujeitos que precisam ser validadas e vivenciadas no processo escolar.

Nesse bojo, para se articular uma educação que seja “do” campo, precisamos considerar que “atualmente existe quase um vazio em relação a propostas pedagógicas que tomem o campo como referência; no próprio âmbito das teorias educacionais críticas, o parâmetro é o das escolas urbanas” (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011, p. 52). Repensar as vertentes do contexto educativo do campo é um desafio também do ponto de vista da relação campo-cidade, que por vezes coloca a cidade como referência e o campo acaba tendo que reproduzir aspectos educacionais que não se aplicam a sua realidade.

Enquanto concepções como essa acerca da educação do e no campo continuarem vigentes e se perpetuarem, especialmente por fazerem parte de uma agenda política carregada de intencionalidades negativas, será inviável assegurar os direitos educacionais que o espaço campesino necessita e busca conquistar. É imprescindível superar essa lógica de inferiorização e exclusão, permitindo a construção de uma identidade educacional que realmente reflita a realidade “do” campo, valorizando a importância desse espaço e de seus sujeitos.

Nesse viés, com base nos apontamentos realizados, na escrita desse trabalho utilizamos na maior parte do texto a expressão “do/no” campo, observando que, ao mesmo tempo, em que estamos falando de uma modalidade educacional “do” campo, também estamos falando de uma educação que se vincule de fato ao espaço social “no” campo. Essa relação é indissociável, pois como pensar uma modalidade sem trazer para sua essência o âmbito social que ela irá contemplar e os aspectos desse? Considerando principalmente um espaço tão singular e repleto de sentidos, histórias, lutas, significações que representam a identidade de um povo. Importa deixar claro que, em alguns momentos pontuais, fazemos esse uso de forma separada, pois em algumas circunstâncias será necessário referir-se especificamente ao espaço “no” e em outros à modalidade “do”.

Nessa perspectiva, o “no” refere-se ao espaço físico, o lugar, ou seja, o espaço campestre, enquanto o “do” faz relação a modalidade referente ao aspecto educacional em que está configurado o espaço de ensino aprendizagem que o campo representa. Caldart (2011b, p.149-150) reforça a ideia desses termos afirmando: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Diante da afirmação da autora, precisamos refletir a proposta de escolas “do” campo que atendam a modalidade educação “do” campo, “no” campo e “com” o campo, levando em conta as múltiplas realidades desse espaço. É preciso considerar as necessidades educacionais, “do” e “no” campo, para que a vinculação dessa modalidade com seus sujeitos aconteça de forma integral. Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 33), um passo importante é “[...] reconhecermos a necessidade da escola *no* campo e *do* campo. Valorizar esta condição é o ponto de partida.”.

Por esse caminho, com vistas a tessitura de como deve ser regida a educação “do” e “no” campo, buscamos o que está fixado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996

Art. 28º. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, p. 21).

O que está estabelecido na Lei refere-se à educação do/no campo em sua totalidade, delineando um caminho legal para a oferta da educação básica no espaço campestre, considerando as especificidades dessa realidade. Essa proposição pode ser aplicada às salas multianuais/multisseriadas, uma configuração predominante nas escolas do/no campo, que precisa ser considerada ao se planejar uma educação que contemple de forma integral os povos camponeses e o contexto escolar que os atende.

Assim como a LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n.º 13.005 de junho de 2014 e válido para o decênio 2014–2024, também aborda a modalidade de educação do campo. Contudo, das 20 metas propostas no documento, apenas uma, a meta 8, traz um enfoque mais direcionado para a educação do/no campo. Essa meta é composta por seis estratégias que, segundo análises, contemplam a realidade educacional escolar do campo e suas

características específicas. As demais ações que fazem referência à educação do campo estão dispersas de forma heterogênea em 18 estratégias, distribuídas em 13 das 20 metas que compõem o documento, além da já mencionada meta 8 com suas respectivas estratégias. O texto também aborda, além das populações e escolas do campo, as comunidades indígenas e quilombolas.

É necessário reconhecer os avanços trazidos pelo PNE de 2014 em relação ao anterior, de 2001, que ainda carregava resquícios da concepção de educação rural. Nota-se um progresso no reconhecimento, na importância e na legitimidade da educação do campo enquanto modalidade educacional. Contudo, as estratégias voltadas à educação do campo continuam inseridas em metas que, na maior parte, não possuem um enfoque específico nessa modalidade.

Salas multianuais/multisseriadas: uma alternativa para as escolas do/no campo

Destacamos que no decorrer da escrita deste trabalho usamos os termos “multianual/multisseriada”, visto que na atualidade com a nomenclatura de “anos” e não mais de “séries”, cabe a atualização do termo para multianual, no entanto, ainda é muito comum em pesquisas, nos discursos e escritos de autores que estudam essa temática o uso do termo multisseriada (o), até mesmo nos próprios espaços de discussão sobre esse tema e na linguagem dos professores que trabalham com essa configuração o termo mais recorrente ainda é o “multisseriada (o)”. Destarte, com vista a esclarecer a compreensão e os sentidos do emprego de cada um dos termos, faremos o uso da forma multianual/multisseriada.

Esse modelo de sala de aula não é frequentemente citado de forma específica nos documentos oficiais, tampouco nas propostas pedagógicas e nos contextos formativos da área. Apesar disso, as salas de aula com essa configuração permanecem em funcionamento, resistindo ao tempo, não pertencem ao passado e tampouco estão em extinção. “Não obstante, essa presença viva no cenário educacional brasileiro, as classes multisseriadas padecem do “abandono”, do silenciamento e do preconceito” (Santos; Moura, 2015, p. 36). A exclusão dessa realidade constitui uma questão estrutural que se perpetua, desconsiderando a necessidade de um olhar diferenciado para esse contexto. Como afirmam Santos e Moura (2015):

O fenômeno das *classes multisseriadas* ou *unidocentes*, caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum

dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Norte e Nordeste (Santos; Moura, 2015, p. 36).

De acordo com Santos e Moura (2015), reforça-se a ideia de como se organiza uma sala multianual/multisseriada. O entendimento de como estão articuladas salas de aula com esse modelo pedagógico já pressupõe a necessidade de pensar em como se desenvolve a prática pedagógica e a aprendizagem diante dessa especificidade, visto que essa é uma realidade bastante presente nos espaços escolares campesinos conforme os autores mencionados.

A configuração de salas multianuais/multisseriadas tem levantado ao longo do tempo muitos debates sobre o seu papel na educação do/no campo, tendo em vista a sua forma de organização. Conforme Arroyo (2011, p. 83) “a palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo; e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir, para um dia criar a escola seriada no campo”. Gerando uma dicotomia sobre a organização das salas nesse formato e sobre o espaço.

Nesse sentido, a prática pedagógica a ser desenvolvida nas salas multianuais/multisseriadas do/no campo demanda do professor e de toda a equipe escolar um verdadeiro imergir nessa realidade e nas particularidades com o intuito de ultrapassar as visões negativas. Para isso, torna-se indispensável “trabalhar com as escolas multisseriadas pensando na construção de uma outra identidade da escola do campo, que não seja vista apenas e resumidamente como ‘multi’ e ou ‘seriada’” (Brasil, 2010, p. 27). Mais uma vez entra em pauta a importância de um fazer pedagógico na sala multianual/multisseriada do/no campo que promova a identidade desse contexto, interligando as questões que entrelaçam o seu cerne.

Documentos oficiais como a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e a Resolução CNE/CEB n.º 2/2008, a qual estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, essa última especificamente que trata sobre as salas multianuais/multisseriadas, representam avanços no que diz respeito a garantia de direitos mínimos e necessários para essa modalidade e configuração de salas de aula.

A Resolução n.º 2/2008, que versa sobre diretrizes complementares, normas e princípios da educação básica do campo, traz em sua redação sobre a questão do multianual/multisseriada. Em seu artigo 10º, parágrafo segundo, aponta como as escolas com salas multianuais/multisseriadas devem estar estruturadas para proporcionarem qualidade aos seus processos pedagógicos. O disposto no referido parágrafo da resolução, mostra as necessidades

das escolas com salas multianuais/multisseriadas para que se atinja o padrão em termos de qualidade, porém sabe-se que, na prática, a realidade não é exatamente essa, principalmente no campo. Os requisitos são mínimos para atender uma demanda necessária para o âmbito educativo dessa modalidade, contudo, desses padrões poucos são de fato efetivados na realidade, o que é ofertado se consolida de maneira precária, o que acaba por refletir na prática do professor que leciona nessas salas de aula.

Seguindo esse paradigma, ainda são visíveis muitas fragilidades e necessidades na garantia de uma educação do/no e com o campo que contemple a configuração multianual/multisseriada no desenvolvimento das práticas didático-pedagógicas. É essencial estruturar o trabalho docente de forma alinhada a essa configuração de sala, viabilizando-o dentro da modalidade educativa.

Santos e Moura (2015, p. 37) explicam que “[...] o abandono e o silenciamento, aliados a outros elementos, contribuíram historicamente para a constituição de uma representação preconceituosa acerca do multisseriamento e das classes multisseriadas [...]”. Essa invisibilidade apontada pelos autores, só revela o quanto pré-julgamentos e visões deturpadas da realidade afetam determinados segmentos, como é o caso das salas de aula multianuais/multisseriadas, sem contar que muitos problemas não decorrem apenas da configuração de sala de aula, são inúmeros fatores como infraestrutura, formação inicial e continuada, materiais didáticos e pedagógicos que se juntam ao leque de necessidades presentes nesses contextos singulares.

As salas multianuais/multisseriadas sempre foram vistas com receio pelos sistemas de ensino e muitas vezes pelos próprios professores, tendo em vista a necessidade de planejar e ministrar aula para multianos em um mesmo espaço-tempo, difundindo uma visão extremamente negativa dessa e apontando a organização seriada como modelo padrão e ideal, no entanto, conforme Arroyo (2015, p. 12) “[...] a organização seriada do conhecimento levou a uma compreensão segmentada, disciplinada, hierárquica e linear tanto dos conhecimentos quanto dos processos de ensinar-aprender”.

Na visão de Arroyo (2015), entendimento com o qual concordamos, o modelo seriado de salas de aula, seja no campo ou na cidade, não tem promovido um processo de ensino aprendizagem que contemple as reais necessidades educativas dos alunos. Em consonância com o autor, se reafirma que o problema não incide somente no fato das salas serem ou não multianuais/multisseriadas, se assim o fosse, o sistema seriado não teria todos os déficits que se apresentam. É nesse viés que se coloca a importância de não atribuir unicamente as salas

multianuais/multisseriadas o atraso, a não aprendizagem, um empecilho à prática do professor. As dificuldades existem, mas não são exclusivas desse modelo.

As salas multianuais/multisseriadas do/no campo são espaços complexos, com tempos e processos próprios, por isso o ensinar/aprender é um elemento fundante quando se trata de pensar alternativas para as práticas de professores nesse contexto. Nesse sentido, considerar os sujeitos que estudam e ensinam nesse tipo de sala de aula é “olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia, estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou a desumanizar as pessoas” (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 120). Por isso, as relações que se estabelecem entre esses sujeitos, o espaço do campo, as salas multianuais/multisseriadas e outros aspectos dos processos de ensino precisam estar em consonância.

A configuração de diferentes anos em um mesmo espaço-tempo e com um único professor é predominante nas escolas do/no campo, essa realidade se apresenta de forma muito constante, colocando os multianos como solução para a manutenção das escolas do/no campo e como a garantia do acesso à escola mais próxima à residência devido ao número de alunos nas comunidades não serem suficientes para a formação de turmas seriadas. Conforme Silva, Leal e Lima (2012, p. 12) “é um modelo que possibilita que comunidades pequenas, que tenham poucas crianças não tenham que se deslocar para regiões mais distantes”.

Educação do/no campo e salas multianuais/multisseriadas: uma relação necessária

É possível articular uma educação do/no e com o campo, que considere as salas multianuais/multisseriadas e suas particularidades, pensando o contexto dessa realidade, para que dessa forma seja viável conduzir uma prática pedagógica que possibilite o desenvolvimento das potencialidades e aprendizagens dos alunos camponeses. Nesse percurso é indispensável considerar o fazer pedagógico do professor alinhado com a realidade educacional que precisa ser vivenciada nas escolas do/no campo. Partindo dessa perspectiva,

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

A realidade educacional das escolas do/no campo precisa incluir nas práticas pedagógicas dos professores os contextos específicos do espaço campesino, suas particularidades e significados próprios. Essa perspectiva deve estar interligada à configuração das salas multianuais/multisseriadas. Refletir sobre as possibilidades de construir práticas que considerem esse âmbito implica articular as necessidades específicas dessa realidade. No que se refere às possibilidades diante do espaço escolar campesino, é salutar reconhecer que:

Pensar em uma proposta de escola do campo, hoje, não é pensar num ideário pedagógico pronto e fechado, mas, ao contrário, é pensar num conjunto de transformações que a realidade vem exigindo/projetando para a escola (educação básica) neste espaço social, neste momento histórico (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011, p. 53-54).

Conforme a citação dos autores, é preciso pensar sobre o espaço social do campo e o momento histórico de forma contextualizada para assim poder projetar as transformações necessárias no âmbito escolar, isso engloba o conjunto de singularidades presentes na educação campesina, incluído nessa perspectiva a configuração multianual/multisseriada. A prática do professor que atua nessa realidade deve ser norteadada por essa vertente.

Para transformar a realidade precisamos ter conhecimento sobre ela, sendo assim, no “[...] contexto de *quefazer*, de práxis, quer dizer, de prática - de teoria” (Freire, 2022b, p. 110). Nesse sentido, é emergente olhar para o contexto das salas multisseriadas/multianuais presentes no campo, perceber as relações existentes entre elas, como se constituem, se organizam e como uma está implicada com a outra, fazer esse movimento de se aprofundar e articular os caminhos que são possíveis e viáveis dentro da realidade que se apresenta, relacionando contexto teórico e prático.

Vivenciar a realidade do/no campo na configuração multianual/multisseriada de salas pressupõe para o professor a necessidade de se aprofundar sobre esse contexto, pesquisar sobre e entender a respeito, para assim alinhar um fazer pedagógico que englobe as necessidades e especificidades que são parte da realidade. Pautando-se nessa contextualização das múltiplas vertentes que estão presentes nas salas de aula multianuais/multisseriadas campesinas é que se pode ir estabelecendo os caminhos para a garantia de um processo de ensino que contribua de forma favorável à aprendizagem.

Com frequência, as metodologias, os materiais pedagógicos e as formações utilizadas no contexto urbano são simplesmente replicados no campo, sem qualquer adaptação ou ressignificação para a realidade campesina. Essa prática marginaliza a garantia do direito à

educação do/no campo em seu verdadeiro sentido. Em vez de promover uma educação que respeite as especificidades e singularidades do povo campestre, assegurando sua emancipação e democratização, o que lhes é oferecido, na prática, é a reprodução de um modelo urbano que não atende às suas necessidades e peculiaridades.

Dessa forma, torna-se imprescindível pensar e articular o processo de ensino-aprendizagem em escolas com salas multianuais/multisseriadas no contexto campestre, considerando as especificidades dessa realidade. É necessário colocá-las como ponto de partida para o trabalho pedagógico, buscando, sobretudo, superar os olhares negativos e os preconceitos em relação a esse espaço e a essa configuração de sala de aula. Enquanto essa visão preconceituosa persistir, a educação do/no campo continuará enfrentando barreiras que impedem seu avanço.

Portanto, estabelecer essa relação entre educação do/no campo e salas multianuais/multisseriadas significa combinar contextos de uma realidade que está presente no âmbito educativo, e que por vezes tem seu direito a um olhar singular negligenciado e com isso afetando o processo de ensino que se desenvolve nesses espaços resultando em déficits na aprendizagem que culminam numa imagem negativa dessa realidade. Transformar a forma como se concebe a prática pedagógica nas salas multianuais/multisseriadas é apenas um caminho em meio às inúmeras demandas que se fazem presente nesse âmbito.

Aspectos Metodológicos

Nessa pesquisa, recorreremos ao estudo qualitativo, Lüdke e André (2020, p. 20) frisam que “é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Dessa forma, sendo coerente com o que buscamos.

No viés do estudo qualitativo, utilizamos a pesquisa de campo, sobre a qual Severino (2007, p. 123) afirma que “o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”. Para a pesquisa, realizamos entrevista semiestruturada com três professores que atuam em salas multianuais de escolas do/no campo no município de Jucurutu (RN).

Para efeito da escrita, intitulamos os professores de Entrevistado A, Entrevistado B e Entrevistado C com vistas a resguardar o anonimato deles. Quanto ao perfil dos professores entrevistados, todos possuem graduação em Pedagogia e são especialistas, embora nenhum tenha especialização especificamente na área de educação do/no campo. Entre eles, apenas um é efetivo, enquanto os outros dois são contratados sob regime celetista e atuam em caráter temporário. No que se refere à experiência em salas multianuais/multisseriadas de escolas do/no campo, o Entrevistado C possui maior tempo de atuação nessa realidade, com 7 anos de experiência; o Entrevistado A informou ter 5 anos de docência nessa configuração, enquanto o Entrevistado B conta com apenas 1 ano.

A pesquisa também se caracteriza como descritiva, que de acordo Gil (2008, p. 28) “[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Trazemos, assim, a descrição da realidade que nesse estudo são as salas multianuais/multisseriadas camponesas.

Destaca-se que este texto é um recorte específico da dissertação e aborda apenas a categoria “educação do/no campo e salas multianuais/multisseriadas”, considerando a relação estabelecida neste trabalho. Assim, das questões levantadas nas entrevistas, foram analisadas apenas as que dizem respeito à categoria mencionada, foco central deste artigo.

É importante ressaltar que a pesquisa seguiu os critérios éticos estabelecidos pela Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. Antes de sua realização, foi obtido o aval por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando que os participantes estivessem cientes de sua participação e das condições do estudo. Eles receberam explicações detalhadas sobre o propósito, os procedimentos e o conteúdo da pesquisa, além da garantia de que sua identidade seria preservada e que nenhum participante seria comprometido em qualquer aspecto.

Resultados e Discussões

Conforme destacado na seção metodológica deste texto, nesta parte de resultados e discussões, iremos nos concentrar exclusivamente na categoria do trabalho dissertativo que aborda a relação entre a educação do/no campo e as salas multianuais/multisseriadas. Nesse contexto, as questões da entrevista aqui analisadas correspondem apenas a um recorte específico, alinhado à proposta deste texto.

Essa categoria envolve a análise da relação entre as salas multianuais/multisseriadas e a educação do/no campo, tendo em vista que a presença desse tipo de sala de aula é predominante no contexto campestre, estabelecendo-se assim uma relação que precisa ser compreendida pelo professor dessa realidade para o desenvolvimento de sua prática. Evidentemente, o professor que leciona nesse contexto precisa ter uma compreensão/entendimento do que são essas salas multianuais/multisseriadas, do que elas representam, do que é educação do/no campo, tendo em vista que todos os fatores desse âmbito estão implicados com sua prática pedagógica.

Com o objetivo de sistematizar a análise e a discussão, organizamos as questões em formato de quadro, apresentando as respectivas respostas dos professores colaboradores entrevistados para a pesquisa. No Quadro 1, destacamos as duas primeiras questões relacionadas a essa categoria, que exploram o olhar, a compreensão e a percepção dos professores sobre as salas multianuais/multisseriadas.

Quadro 1 – Concepção de Sala Multianual/Multisseriada

Professor (a)	Questões e Respostas
	Para você o que é uma sala multianual/multisseriada?
Entrevistado A	É uma sala que existe várias séries juntas, são várias crianças, de níveis diferentes de aprendizado e que necessita de bastante atenção para poder desenvolver as suas aprendizagens.
Entrevistado B	Para mim, uma sala multianual, é uma sala com crianças de faixas etárias diferentes, e podemos dizer também, interesses diferentes uns dos outros. [...] a gente se depara com dificuldades diferentes. Podemos ver que, alguns já tem o domínio da leitura e da escrita, outros ainda não conhecem perfeitamente o alfabeto.
Entrevistado C	Uma sala multisseriada é uma sala em que a gente reúne os alunos, porque não tem aluno ou demanda suficiente para fazer a separação das séries. Então, nas comunidades rurais e a que a gente chama educação do campo, precisa unir esses anos, justamente por conta da quantidade de alunos que são poucos. Então, diante desse contexto, para mim, uma turma multisseriada é uma junção de vários anos escolares em uma única sala.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da entrevista (2022).

Em consonância com as repostas a primeira questão, depreendemos que, os professores colaboradores da pesquisa têm uma compreensão bem pontual sobre os aspectos de uma sala multianual/multisseriada. Isso é um fato primordial tendo em vista que para articular um trabalho pedagógico é preciso se conhecer o âmbito em que essa prática será desenvolvida considerando suas particularidades e fatores próprios, esses aspectos configuram-se como uma

“[...] inter-relação entre ensino, estudo e pesquisa pedagógica, no âmbito da realidade da escola com classes multisseriadas e da própria realidade da educação do campo [...]” (Brasil, 2010, p. 8-9). Nessa continuidade, ainda conforme o documento, “[...] é preciso conhecer a realidade, mas é preciso também penetrá-la, estudar as diversas características e qualidades que a definem” (Brasil, 2010, p. 32).

O aspecto da dificuldade que circunda as salas multianuais/multisseriadas é perceptível na primeira questão analisada, conforme destacado na fala do Entrevistado B. Isso evidencia o quanto esse fator é marcante nessa configuração de sala de aula, pois, ao tratar desse tipo de sala, há uma associação direta com o contexto de dificuldade. Essa dificuldade está relacionada aos vários níveis/anos reunidos no mesmo espaço-tempo, exigindo que o professor desenvolva uma prática pedagógica capaz de conciliar os multianos e as múltiplas necessidades dos estudantes.

Os professores que vivenciam essa realidade conhecem os fatores que a permeiam e os desafios enfrentados no desenvolvimento de sua prática. No entanto, o foco excessivo no aspecto da dificuldade, tão frequentemente destacado, pode estar associado à visão negativa que circunda as salas multianuais/multisseriadas, conforme discutido por Arroyo (2011). Apesar dos desafios, é essencial elaborar estratégias diversas. Embora essas estratégias possam intensificar o trabalho do professor, elas também oferecem alternativas para atender aos diferentes níveis de ensino. Uma prática pedagógica dialógica e interativa pode interligar intervenções diversas, contribuindo significativamente para essa realidade.

Conforme aponta Caldart (2011a, p. 124), a consolidação desses fatores, na prática docente “[...] precisa ter tempo, organização e formação pedagógica para fazer a leitura do processo pedagógico da escola [...]” e que isso implica “[...] avaliar o andamento do conjunto das atividades da escola, acompanhar o processo de aprendizagem/formação de cada educando, autoavaliar sua atuação como educadores, planejar os próximos passos [...]” (Caldart, 2011a, p. 124-125). A apropriação desses aspectos em salas multianuais/multisseriadas do/no campo não depende exclusivamente dos professores; é fundamental destacar a relevância da coordenação e gestão nesses processos, atuando de forma articulada com o professor.

A análise das respostas apresentadas no Quadro 1 demonstrou a compreensão dos professores colaboradores acerca da configuração das salas multianos, algo essencial para alinhar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido. O entendimento da realidade vivenciada é indispensável para que o professor possa agir nela. Nesse contexto, destaca-se a necessidade de utilizar metodologias, estratégias e recursos diversificados que aproximem a prática pedagógica

dos variados níveis escolares presentes nas salas multianuais/multisseriadas. Esse cenário exige um planejamento abrangente e adaptado a essa configuração.

Depreende-se a relevância de pensar/articular um planejamento pedagógico diferenciado que viabilize e envolva metodologias e estratégias que estão ligadas às particularidades das salas multianuais/multisseriadas, isso implicitamente focaliza a necessidade de uma formação continuada ou até mesmo contínua que se direcione a essa configuração de sala de aula e a complexidade no processo de ensino que faz parte dela, principalmente se tratando dessa perspectiva no espaço campesino.

Nesse sentido, refletindo que a configuração de salas multianuais/multisseriadas está presente predominantemente nas escolas do/no campo e isso denota a compreensão dessa modalidade específica de educação contextualizada com o aspecto singular dessas salas de aula, apresentamos no Quadro 2 a seguir, a dimensão do entendimento sobre educação do/no campo dos professores entrevistados.

Quadro 2 – Concepção de Educação do/no Campo

Professor (a)	Questão e Respostas
	Para você, o que é educação do/no campo?
Entrevistado A	A educação do campo é um desafio, [...], mas eu acredito que é muito importante, essencial para o homem do campo. É um direito deles. Estudarem na sua comunidade, próximos às suas casas e assim permanecer nas suas comunidades [...]. Existe aprendizado, por mais que seja multisseriado. [...] Assim, o professor faz sua parte, a família, é um conjunto e o aluno também tem que querer. Então, eles aprendem uns com os outros. [...] a questão da ajuda mútua e então é englobado vários valores. Também não somente a alfabetização em si, os conteúdos, mas também a questão de valores de ajudar um ao outro. Eu acredito que a educação do campo deveria ser mais valorizada, ter mais investimentos [...].
Entrevistado B	Para mim, a educação no campo é uma grande oportunidade dada e estudada durante muito tempo, de fazer com que crianças que talvez se a educação não chegasse a zona de moradia delas, não tivessem a oportunidade de se alfabetizarem e de buscarem aquilo que futuramente uma pessoa letrada tem, se não tivesse essa oportunidade é muitas crianças não teriam como se deslocarem até a cidade, até mesmo pelas especificidades de suas idades, como a necessidade de cuidado, que aqui eles estão próximos aos seus familiares. Eles não conseguiriam ter acesso a um ensino formal.
Entrevistado C	Eu me lembrei agora de uma música que remete ao que educação do campo é: não é esmola. É assim que eu entendo, que a educação do campo é uma educação voltada para a realidade do educando, é uma educação em que eu não trago os conhecimentos da cidade para a comunidade. Eu estimulo os conhecimentos da comunidade para levar a cidade, então eu entendo que a educação do campo prioriza a parte da realidade em que o educando convive.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da entrevista (2022).

Por intermédio das respostas dos colaboradores da pesquisa acerca dessa questão, percebemos que eles inserem seu entendimento sobre educação do/no campo pela vertente do direito, esses povos têm direito a uma educação em seu contexto social, que contemple suas necessidades. Tendo em vista que essa questão do direito tem sido uma luta histórica que se coloca ao longo da constituição da educação do/no campo. Nesse entendimento, Arroyo (2011) chama atenção que,

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam sujeitos – sujeitos de direitos, não direitos abstratos -, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social (Arroyo, 2011, p. 74).

Diante disso, a garantia do direito deve ser configurada considerando quais sujeitos representam esse direito, assegurando que essa representação contemple, em sua composição, todos os fatores que englobam os sujeitos que o constituem e dele fazem jus. Essa perspectiva é de suma importância na luta desses povos por uma educação justa e no entendimento da essência dessa modalidade.

Cabe salientar que a compreensão dessa educação vai muito além da garantia do direito, abrangendo toda a sua complexidade, os sujeitos envolvidos, suas singularidades e significações. Sendo assim,

Na Educação do Campo é preciso refletir sobre como se ajuda a construir desde a infância uma visão de mundo crítica e histórica; como se aprende e como se ensina nas diferentes fases da vida a olhar para a realidade enxergando seu movimento, sua historicidade e as relações que existem entre uma coisa e outra; como se aprende e como se ensina a tomar posição diante das questões do seu tempo; a respeitar e ao mesmo tempo reconstruir modos de vida [...] (Caldart, 2004, p. 26).

A reflexão proposta por Caldart (2004) inclui um movimento articulado de análise que abrange diversas vertentes e fatores. Mesmo os professores entrevistados conduzindo sua compreensão para a perspectiva do direito, eles não deixam de enfocar e destacar, em suas falas, particularidades relacionadas à concepção de educação do/no campo, visto que se trata de um aspecto em constante construção e movimento, justamente devido à amplitude do contexto educativo nessa realidade.

Destacamos, o aspecto da colaboração mútua entre os diversos sujeitos que compõem o âmbito educativo do/no campo como apontado pelo Entrevistado A, bem como a vertente trazida pelo Entrevistado C que faz referência a uma educação nesse contexto que parte da realidade do aluno, de sua vivência. Diante disso, fundamentando a compreensão, concepção de educação do/no campo por considerar a importância da realidade na formação dos seus sujeitos.

Cumprе assinalar, conforme destacado na fala do Entrevistado A, a ligação entre as salas multianuais/multisseriadas e a educação do/no campo. Para os professores dessa realidade, essa associação já é algo comum. Por isso, torna-se tão necessário compreender a educação do/no campo em sua amplitude e, em consonância, a configuração das salas de aula multianuais. Esse é um aspecto indispensável para que o professor possa articular seu trabalho pedagógico de forma a contemplar as especificidades que se entrecruzam nesse contexto. Adequar a prática a uma realidade e configuração singulares como essa só é possível a partir de uma compreensão ampla dos aspectos, conceitos e concepções que compõem seu cerne.

Em suas falas, os discentes deixam claro uma visão positiva em relação a educação do/no campo, mesmo considerando as dificuldades existentes. Nesse sentido, ter esse olhar focado nas potencialidades da educação do/no campo promove para os professores um impulso ao pensar um trabalho pedagógico contextualizado com a prática.

Dessa forma, “esta visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é ao mesmo tempo um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de existência social conferem à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões que acumulem força e espaço [...]” (Fernandes; Molina, 2004, p. 40).

Diante de tudo que vem sendo exposto e elencado sobre a relação que se estabelece entre as salas multianuais/multisseriadas e a educação do/no campo, considerando os entendimentos dos professores colaboradores da pesquisa sobre essa realidade, que está diretamente ligada à forma como o professor desenvolve sua prática, segue o próximo questionamento da entrevista com as devidas respostas para análise, apresentadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Contribuições da Prática na Educação do/no Campo e Salas Multianuais/Multisseriadas

Professor (a)	Questão e Respostas
	Fale um pouco como sua prática tem contribuído para a educação do/no campo na sala multianual/multisseriada?
Entrevistado A	Eu acredito que tem contribuído, a gente realiza muito trabalho com questão de plantar para que aprendam desde cedo a valorizar o trabalho do campo, não somente a questão do trabalho, mas todo o percurso [...]. Então, procuro ensinar a eles desde cedo que a produção vem do campo, que na cidade tem toda a parte da industrialização. E em relação às práticas, vejo alunos mais pensantes através dos nossos diálogos, nossas dinâmicas, alunos que pensam, que já sabem, questionam. Existe uma cultura: “há, os alunos do campo são muito desligados, eles não questionam, não tenho um pensamento crítico”, e eu procuro despertar neles essa questão da curiosidade, ser crítico no sentido de conhecimento. Eu percebo isso neles, que aqui ou acolá eles criticam no sentido de conhecimento, de perguntar, de questionar “mas por quê?” e dar opinião também, “mas poderia ser assim” “no meu ponto de vista, poderia ser assim”. Eu queria que fosse dessa forma, de ser aluno pensante, mesmo capaz de resolver e criar.
Entrevistado B	Eu acredito que minha prática tem contribuído, as dificuldades que eu enfrento são dificuldades mais estruturais e materiais, [...] mas creio que minha prática tem contribuído bastante, porque venho me avaliando diariamente e avaliando também os alunos, mesmo com todos os problemas que a gente enfrenta [...] vê-se um ganho imenso e que é o que faz motivar a gente para permanecer no campo, porque é muito gratificante você planejar suas aulas e ver que mesmo com os diversos níveis há sim um ganho enorme em alfabetização, em formação humana, respeito à comunidade e aos seus familiares. [...] Por isso, eu acho fundamental se ter educação em todos os espaços, que a educação continue chegando no campo e do campo e que os investimentos nela possam melhorar para que a gente ofereça melhores condições para que aconteça esse aprendizado.
Entrevistado C	[...] Pude observar que a minha prática de ensino no campo desenvolveu no aluno aquela sensação de pertencimento. Ele se sentir parte do lugar onde ele vive e desenvolvi nele também a valorização desse lugar, a partir disso, eu consegui fazer com que ele percebesse outras realidades e que a dele é mais uma. Existem outras realidades e não há uma realidade melhor do que a outra, mais importante do que a outra. Eu acho que esse objetivo foi alcançado, eu sempre faço com que eles valorizem o lugar onde eles vivem [...]. Então, essa sensação de pertencimento e de valorização do lugar, eu acho que consegui, nesses anos que estou na educação do campo [...]. [...] Eu acredito que ela está ainda distante de ser aquela contribuição de eu ter um retorno de o aluno conseguir desenvolver para o ano que ele está inserido, então acredito que a minha contribuição tem sido só no sentido do aluno, ele está num nível de aprendizagem e desenvolver para o próximo nível e não do aluno estar, acompanhar, por exemplo, aluno de quinto ano, de quarto ano, de terceiro ano, ele está exatamente acompanhando o ano escolar, a série que ele faz, então acho que o que o máximo que eu tenho conseguido é fazer com que ele avance de um nível para o outro e não de uma série para a outra, embora ele no diário vá para o ano seguinte.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da entrevista (2022).

Observando as respostas dos professores colaboradores sobre sua contribuição prática para a realidade das salas multianuais/multisseriadas campesinas, percebemos que os três acreditam ter contribuído e estar contribuindo, apesar de destacarem as dificuldades e os entraves, como evidenciado nas falas dos Entrevistados B e C. Isso é importante, pois demonstra que os professores, ao compreenderem o contexto de ensino no qual suas práticas estão inseridas, os níveis presentes, as singularidades e especificidades, conseguem identificar

tanto suas contribuições quanto os aspectos em que ainda precisam avançar em suas práticas pedagógicas.

Essas percepções se conectam com as questões já analisadas anteriormente. Por serem conhecedores do âmbito de ensino em que atuam e pela necessidade de considerar diferentes realidades em seus fazeres práticos na sala de aula, além de assumir a missão de promover uma prática pedagógica que leve em conta as múltiplas identidades dos sujeitos envolvidos, os professores conseguem estabelecer um paralelo com as questões pontuais que emergem em suas atividades.

Nesse sentido, os professores revelam em suas falas a ligação de suas práticas com a realidade. O Entrevistado A, por exemplo, destaca o trabalho relacionado às questões da comunidade e sua conexão com a cidade. O Entrevistado B, por sua vez, enfatiza a importância de respeitar a comunidade em suas práticas, além de abordar a questão da formação humana. Esse ponto também é reforçado pelo Entrevistado C, que menciona o sentimento de pertencimento dos alunos do/no campo, a compreensão das diferentes realidades e a valorização que cada uma possui.

Por esse viés, “[...] embora as “situações-limites” sejam realidades objetivas e estejam provocando necessidades nos indivíduos, se impõe investigar, com eles, a consciência que delas tenham” (Freire, 2022a, p. 148). Uma vez conscientes das necessidades, professores e alunos podem buscar alternativas para transformá-las.

Em consonância com essas falas, percebemos que os professores entrevistados, ao compreenderem o que é uma sala multianual/multisseriada, entenderem a educação do/no campo e alinharem essa modalidade à configuração de sala, conseguem definir com clareza as contribuições que podem oferecer a essa realidade e aquilo que ainda não atingiram ou promoveram diante das especificidades emergentes. Dessa forma, eles mantêm um olhar voltado para a amplitude e a complexidade desse contexto, culminando em uma consciência crítica que busca desenvolver práticas pedagógicas focadas na realidade de seus alunos.

É importante compreender que todo esse contexto de modalidade educacional e configuração específica de sala de aula requer um olhar centrado em suas singularidades, de modo que o trabalho pedagógico possa ser desenvolvido com base nas nuances dessa realidade. Os aspectos destacados pelos professores em suas falas evidenciam as demandas que ainda precisam ser pensadas e articuladas para os processos de ensino-aprendizagem nessas realidades, considerando que diversos elementos estão envolvidos na prática pedagógica, e não apenas o trabalho do professor.

Considerações Finais

Em síntese, nesse texto buscamos estabelecer a relação entre a modalidade de ensino educação do/no campo e a configuração de sala de aula multianual/multisseriada tendo em vista a predominância desse tipo de sala de aula nessa realidade educacional. Identificamos através das questões da entrevista que os professores têm conhecimento sobre o âmbito dessas salas de aulas e da modalidade de ensino, o que promove neles uma preocupação com suas práticas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço, levando-os a refletirem de forma ampla sobre as necessidades específicas que envolve o planejamento, as estratégias e metodologias desenvolvidas, o avanço e a contextualização dos multianos em um mesmo espaço-tempo, as contribuições que conseguem concretizar/materializar ou não, assim como outros fatores que envolve esse tipo de sala de aula em suas escolas do/no campo.

Fica evidente a importância de estabelecer a relação entre as salas multianuais/multisseriadas e a educação do/no campo, considerando que esse tipo de configuração de sala possui particularidades dentro de uma modalidade igualmente singular. Essa conexão culmina em um trabalho pedagógico que articule ambas, visando ao desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem que garanta ao aluno seu direito e promova uma educação alinhada ao contexto de sua realidade.

Nesse sentido, é imprescindível que os professores que atuam nesse contexto de salas de aula campesinas recebam formação contínua sobre essa modalidade e seu contexto educacional, considerando suas especificidades. Dessa forma, destaca-se a necessidade de uma formação constante. Além disso, é fundamental que, para desenvolver um trabalho pedagógico produtivo, os professores tenham acesso a recursos e materiais que sejam coerentes com a realidade em que lecionam. Assim, torna-se necessário um olhar atento para os recursos e materiais utilizados na prática pedagógica nas salas multianuais/multisseriadas das escolas do/no campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 65-86.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2015. p. 9-14.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.

BRASIL. **Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa – Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores**. Brasília: SECAD/MEC, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5714-escola-ativa-orientacoes-pedagogicas&Itemid=30192. Acesso em: 14 mar. 2022.

BRASIL. Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Ministério da Saúde**, 2012. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 1, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 09 jun. 2022.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 27833, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jun. 2022.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF, 2004. p. 10-31.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a. p. 87-131.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b. p. 147-158.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira conferência nacional “Por uma educação básica do campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 5ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 21-62.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (orgs.). **Por uma Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF, 2004. p. 32-53.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 82. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'Água, 2022b.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2015. p. 35-47.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, José Nunes da; LEAL, Telma Ferraz; LIMA, Juliana de Melo. Diferentes realidades, diferentes modos de organização: o planejamento escolar. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento do ensino na perspectiva da diversidade: educação do campo: unidade 2**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2012.

CRediT Author Statement

- ☐ **Reconhecimentos:** Agradeço a DEUS, dono de toda a ciência, sabedoria e poder, por sempre me guiar e abençoar minhas jornadas.
 - ☐ **Financiamento:** Não se aplica.
 - ☐ **Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse.
 - ☐ **Aprovação ética:** O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS. Número do Parecer: 5.431.390.
 - ☐ **Disponibilidade de dados e material:** Não se aplica.
 - ☐ **Contribuições dos autores:** Joseildo Silvestre da Silva – Articulação, produção e escrita; Nilvânia dos Santos Silva – Orientação, revisão e colaboração na escrita.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.



5 REGANDO O PLANTIO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES EM SALAS DE AULA MULTIANUAIS/MULTISSERIADAS DO/NO CAMPO

“As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis - a da coerência.” – (FREIRE, 2021, p. 63).

Pensar na prática pedagógica em salas de aula multianuais/multisseriadas se constitui para o professor uma tarefa de reflexão crítica como nos fala Paulo Freire (2021), essa ideia coaduna-se com a concepção sociocultural, pois a partir do contexto de vivência é possível olhar para a prática pedagógica desenvolvida com vistas a sua adequação ou melhoria, desde que, se estabeleça um (re) pensar constante das práticas com intuito de aprimorar, redimensionar, ampliar os saberes fazeres da sala de aula. Nesse sentido, consonante com Franco (2016, p. 536) “[...] uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo”.

Para Caldart (2011, p. 119) “[...] é necessário que os sujeitos destas ações educativas reflitam sobre elas e as transformem em aprendizados conscientes e articulados entre si [...]”. Para que isso se consolide nos fazeres cotidianos de sala de aula, a prática pedagógica do professor precisa fazer sentido diante do contexto a qual está sendo desenvolvida. Visto que, “uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades” (FRANCO, 2016, p. 536). Partimos do entendimento, conforme Franco (2016), que

As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (FRANCO, 2016, p. 542)

A prática de ensino que se estabelece no contexto de sala de aula configura-se como prática pedagógica, uma vez que, todo o processo pedagógico que engloba desde o planejamento até o desenvolvimento da aula e avaliação dela tem como intencionalidade intervir na realidade, compostas com sentido, objetivo e finalidade. Posto que “os processos de concretização das tentativas de *ensinaraprender* ocorrem por meio das práticas pedagógicas” (FRANCO, 2016, 542).

Para o âmbito de turma multianual/multisseriada campesina esse olhar precisa ser ainda mais cuidadoso, sendo que nem todo processo de ensino ou prática se coloca como possibilidade para essa realidade por diversos fatores, isso precisa ser considerado na hora de se pensar o agir pedagógico desse tipo de escola e sala de aula, essa ação abarca desde o planejamento do professor até suas metodologias e estratégias desenvolvidas na prática. O tipo de concepção de ensino que embasa a prática do professor tem influência nesses fatores.

Nesse ínterim, cabe refletir sobre como cada uma das concepções situa o processo de ensino e como isso se relaciona com as práticas pedagógicas de professores que lecionam em salas multianuais/multisseriadas do/no campo. Para a concepção tradicional o foco do ensino está nos conteúdos, esses que partem de referenciais legais que determinam o que deve ser ensinado, como a exemplo da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que assume esse postulado de norteador para a elaboração de currículos, no entanto, deixa de fora de seu texto, modalidades específicas como o campo e as salas multianuais/multisseriadas, entre outras singularidades educacionais pertinentes, revelando um caráter tradicional.

A abordagem tradicional também privilegia um enfoque nas disciplinas como “caixinhas” que separam o conhecimento. No entanto, “é preciso pensar em um *ambiente educativo* que combine múltiplas atividades voltadas às diversas dimensões de formação da pessoa” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 57). Percebe-se a relevância de interligar os conhecimentos e conteúdo das disciplinas no processo pedagógico para proporcionar ao aluno um aprendizado contextualizado, principalmente no âmbito das salas multianuais/multisseriadas em que os espaços-tempos são os mesmos, articular o que é ensinado de forma interligada se mostra como uma alternativa, opção essa que não é concebida pela perspectiva do tradicional.

Dessa forma, ultrapassando os moldes da concepção tradicional será viável pensar um currículo que traga em seu cerne as necessidades colocadas pela realidade campesina e as salas multianuais/multisseriadas, já que “não há como imaginar aulas estanques e inanimadas como principais meios pedagógicos [...]” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011, p. 56). Esse tipo de aula defendida pelo contexto da abordagem tradicional não cabe em um espaço de diversidade como o campo, pois nesse espaço, conforme Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 56) precisamos “[...] incorporar o *movimento* da realidade e processá-lo como conteúdos formativos”, fazendo com que o que é ensinado e aprendido no processo e na prática pedagógica tenha uma significação real.

No que se refere a abordagem comportamentalista, Mizukami (1986) traz que:

Ensinar consiste, assim, num arranjo e planejamento de contingência de reforço sob as quais os estudantes aprendem e é de responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento. Por outro lado, consiste na aplicação do método científico tanto à investigação quanto à elaboração de técnicas e intervenções, as quais, por sua vez, objetivam mudanças comportamentais úteis e adequada, de acordo com algum centro decisório. (MIZUKAMI, 1986, p. 30)

Essa abordagem trabalha com decisões que são tomadas para o aluno e não com ele, e quando falamos das singularidades de salas multianuais/multisseriadas do campo não cabe deixar de lado o que esses alunos já sabem e carregam em si, principalmente no que diz respeito a sua realidade e os conhecimentos que o seu entorno proporciona para seu aprendizado.

A concepção humanista foca no sujeito, com vista a encaminhar o aluno a sua própria experiência, “ensino centrado no aluno” (SANTOS, 2005, p. 23). De acordo com Mizukami (1986, p. 49) “o ensino, numa abordagem como essa, consiste num produto de personalidades únicas, respondendo a circunstâncias também únicas, num tipo pessoal de relacionamento”. Nessa abordagem o professor é apenas um facilitador, enquanto o aluno é o responsável por seu conhecimento, decorrente de (auto)aprendizagem. Essa concepção tem um fator muito importante que é da relação professor/aluno para a consolidação do objetivo educacional.

Para a abordagem cognitivista, “o ponto fundamental do ensino, portanto, consiste em processos e não em produtos de aprendizagem” (MIZUKAMI, 1986, p. 76). Conforme Santos (2005):

Pela assimilação o indivíduo explora o ambiente, toma parte dele, transformando-o e incorporando-o a si. Sendo assim, o pensamento é a base da aprendizagem, que se constitui de um conjunto de mecanismos que o indivíduo movimenta para se adaptar ao meio ambiente; o conhecimento é adquirido por meio de uma construção dinâmica e contínua. (SANTOS, 2005, p. 25)

A concentração do ensino nessa abordagem se caracteriza então nos processos que acontecem, com o intuito de levar de forma progressiva ao desencadeamento de operações cognitivas. “Dessa forma o ensino deve visar ao desenvolvimento da inteligência por meio do “construtivismo interacionista”, que em essência parte do princípio segundo o qual é assimilado o é a uma estrutura mental anterior, criando uma nova estrutura em seguida” (SANTOS, 2005, p. 25). Nessa concepção busca-se o desenvolvimento da inteligência para que essa seja um instrumento de aprendizagem.

Essa concepção é a que mais se assemelha a sociocultural, principalmente no que concerne que ambas são abordagens interacionistas, primam pelo contexto social na aprendizagem e na interação com o outro nos processos de desenvolvimento. Porém, ambas apresentam suas especificidades que tende a enfocar a ideia central que cada uma defende para

o contexto educativo. Em determinados momentos é possível inferir uma complementaridade de contribuições de uma para com a outra e assim para o processo de ensino na prática.

Tratando da abordagem sociocultural, o processo pedagógico segue o preceito do diálogo, da dialogicidade como ferramenta para o desenvolvimento do ensino, seguindo por um norte problematizador, busca-se então que o aluno se torne um sujeito crítico-reflexivo da sua realidade e dessa forma possa intervir nessa realidade com os seus conhecimentos. Nesse sentido, segundo Mizukami (1986, p. 97) “ensino e aprendizagem assumem significado amplo, tal qual o que é dado a educação”.

A concepção sociocultural está entrelaçada com o pensamento de Freire que aborda uma ideia de educação problematizadora que busque possibilitar aos sujeitos mecanismos para rever sua realidade e aprender sobre e através dela, por essa lógica, concordamos com Mizukami (1986) que

A educação problematizadora ou conscientizadora, ao contrário da educação bancária, objetiva o desenvolvimento da consciência crítica e a liberdade como meios de superar as contradições da educação bancária, e responde à essência de ser da consciência, que é a sua intencionalidade. A dialogicidade é a essência desta educação. (MIZUKAMI, 1986, p. 97-98)

A ideia da problematização nos oferece pistas para conceber um processo de ensino que promova ao aluno autenticidade, autonomia e voz ao se colocar como sujeito que aprende mediante seu contexto, sua realidade e as questões que nela se incluem, por isso se faz tão necessário pensar sobre as vertentes dessa abordagem nas salas multianuais/multisseriadas do/no campo. Problematizar o ensino, o campo, os seus sujeitos e suas realidades tendo em vista o contexto escolar emerge como caminho para que a prática pedagógica do professor seja focada nas necessidades desse lugar e desses sujeitos.

Desenvolver uma prática pedagógica que vise esses preceitos possibilitaria um rever nos processos de ensino dos diversos contextos, pois “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos 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 com a serenidade” (FREIRE, 2021, p. 24). Freire nos mostra então a real essência que se atribui ao ser professor ao desenvolver uma prática de ensino que englobe a amplitude que esse processo incita.

Partindo de um ensino crítico e problematizador, o professor instigará em seu aluno o desejo por inserir-se no processo, enquanto transforma seu meio e transforma-se com ele. Nesse sentido, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 57) afirmam “concordamos com a tendência pedagógica que critica a ênfase da escola na simples memorização de informações

desarticuladas, afirmando a importância do aprender a aprender, o que significa aprender a transformar informações em conhecimentos ou em posturas diante de determinadas situações da vida”. Superando então a tradicionalidade de determinados modelos será viável e possível pôr em prática esse ensino aprendizagem com criticidade.

Dessa forma, percebe-se que é possível desenvolver o processo pedagógico com criticidade frente as demandas sociais e os desafios das variadas realidades, como no caso específico, objeto desse estudo, as salas multianuais/multisseriadas do/no campo, proporcionando uma tomada de consciência sobre seu entorno, aprendendo com esse âmbito e se desenvolvendo, criticamente e intelectualmente, traços que relacionam as concepções cognitivista e sociocultural mediante a prática pedagógica do professor e o aluno ao aprenderem juntos. Reforçando dessa forma, “[...] que ensinar não se esgota no "tratamento" do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 2021, p. 26).

Seguindo esse viés, não cabe pensar o processo pedagógico desarticulado de uma ou outra concepção, visto que o próprio ensinar encaminha-se por características que pressupõe determinada abordagem, influenciando diretamente a prática pedagógica, isso, considerando que “[...] as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos” (FRANCO, 2016, p. 536). Processos pedagógicos esses que são atravessados pelo modo como o professor desenvolve sua prática pedagógica com influência de uma ou mais abordagens de ensino.

O trabalho pedagógico que o professor desenvolve em sua sala de aula está totalmente implicado em como o ensino acontece, que formas e meios são usados para desenvolver esse processo, pensando por essa vertente, segundo Freire (2022b):

[...] é que ensinar não pode ser um puro processo, como tanto tenho dito, de transferência de conhecimento da ensinante ao aprendiz. Transferência mecânica de que resulte a memorização maquinal que já critiquei. Ao estudo crítico corresponde um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo; leitura do texto e leitura do contexto. (FREIRE, 2022b, p. 64)

Nesse caso, com base no que nos aponta Freire, é preciso considerar todos os aspectos que se entrelaçam ao processo de ensinar, a como o ensino se desenvolve e suas implicações na prática pedagógica do professor, principalmente na realidade multianual/multisseriada do/no campo com suas particularidades. Apontando-se dessa forma possibilidades para que a ação pedagógica transcenda os modelos predominantes e conquiste novos patamares na busca pelo desenvolvimento dos sujeitos que se encontram no processo de ensino e aprendizagem.

Seguindo esse pensamento, ainda segundo Freire (2022b):

Pensar que é possível a realização de um tal trabalho em que o *contexto teórico* se separa de tal modo da experiência dos educandos no seu *contexto concreto* só é concebível a quem julga que o ensino dos conteúdos se faz indiferentemente do e independentemente do que os educandos já sabem a partir de suas experiências anteriores à escola. E não para quem, com razão, recusa essa dicotomia insustentável entre *contexto concreto* e *contexto teórico*. (FREIRE, 2022b, p. 99)

É perceptível o diálogo que se estabelece das ideias freirianas com as vertentes da concepção sociocultural, tendo em vista que discute acerca da necessidade de um aprendizado dialógico, relacionado com o contexto, atrelando a teoria e a prática, provocando no aluno uma visão crítica de sua realidade e seu processo de aprendizagem, acerca daquilo que está sendo vivenciado e aprendido mediante seu espaço-tempo.

Dessa forma, se evidencia a relação do ensino com o aprendizado que emerge com ele, sendo que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa [...]”. (FREIRE, 2021, p. 24). São processos intrínsecos, que se complementam, um influencia diretamente no outro. Nesse mesmo direcionamento, Freire (2021) reforça que:

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexiste validade do ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2021, p. 24)

O apontamento de Freire nos leva a refletir no sentido do que estamos discutindo em termos da necessidade de que o ensino para que seja válido precisa resultar em aprendizagem, isso no contexto das salas multianuais/multisseriadas do/no campo leva a pensar em como promover estratégias que privilegie essa configuração de sala de aula, alinhando-se a uma concepção de ensino que revele ao professor meios para contribuir com ele nessa tarefa.

Desenvolver a prática pedagógica buscando caminhos que leve o aluno a se tornar parte permanente desse processo produz um ensino com bases promissoras, pois esse aluno se sentirá como integrante de seu processo pedagógico e não meramente como alguém que apenas recebe os conhecimentos do professor, como previsto na educação bancária, que sustenta o modelo tradicional.

A maneira como o professor conduz sua prática pedagógica no contexto dos processos de ensino que se desenvolvem em sala de aula tem influência direta na aprendizagem do aluno, a esse respeito, cabe refletir de acordo com Franco (2016, p. 545) que “só a ação docente, realizada como prática social, pode produzir saberes, saberes disciplinares, saberes referentes a

conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino.”

Nesse sentido, a influência da prática do professor está imbricada com o papel social que sua ação docente exerce no processo pedagógico. É nesse viés que se coloca a abordagem sociocultural, promovendo essa relação com foco em uma construção de conhecimentos que levem a uma formação integral do sujeito, que provoque nos sujeitos a consciência crítica para que esse possa agir de forma política, reflexiva e transformadora.

No desenvolvimento de sua prática, se o professor estabelece um trabalho pedagógico de forma mais fechada, transmissora de conhecimentos, estará consolidando uma prática tradicional e isso ocasionará para o aluno o papel de receptor de conhecimentos, sem de fato ressignificar no seu dia a dia aquele conhecimento. No entanto, se o professor busca articular uma prática que possibilita ao aluno aprender junto com ele, de forma horizontal, dialogando, construindo em parceria os aprendizados essa prática estará focada em um caráter sociocultural tendo um papel totalmente diferente na aprendizagem do aluno de quando essa abordagem é tradicional.

Nesse caminho, Caldart (2011) nos aponta que:

É o movimento das práticas e da reflexão sobre elas que constitui o movimento pedagógico que educa os sujeitos. E o desafio de educadores e educadoras é exatamente garantir a coerência deste movimento de práticas em torno de valores e princípios que sustentem um determinado projeto de ser humano, de sociedade. (CALDART, 2011, p. 123)

Esse movimento pedagógico diz muito sobre as questões que implicam com a prática docente. Nesse movimento, o professor conduz a prática, no entanto, ele não é o detentor de todos os conhecimentos, ele está no processo junto ao aluno, buscando alternativas para o seu contexto de ensino, ambos, aluno e professor têm papéis nesse caminho para o alcance dos objetivos, é um trabalho mútuo para se chegar ao aprendizado, por isso as práticas pedagógicas precisam considerar a importância dessas relações e possibilidades.

Quando nos referimos a salas multianuais/multisseriadas, as práticas pedagógicas de professores são atravessadas por uma série de especificidades e processos próprios, visto que se trata de uma configuração de sala de aula que exige do professor métodos singulares que contemple os multianos no mesmo espaço-tempo. As concepções de ensino permeiam as práticas de professores e seus saberes fazeres, nessa perspectiva concordamos com Arroyo (2012) que:

Sem a superação desse protótipo único, genérico de docente, as consequências persistem: a formação privilegia a visão urbana, vê os povos-escolas do campo como uma espécie em extinção, e privilegia transportar para as escolas do campo professores da cidade sem vínculos com a cultura e os saberes dos povos do campo. (ARROYO, 2012, p. 361)

Esse protótipo do qual Arroyo faz referência, nos mostra o quanto os aspectos do ensino tradicional ainda persistem até mesmo no contexto da formação, isso reflete na necessidade de que o processo formativo dos professores leve em conta as especificidades das modalidades de ensino, considerando que a prática que esse professor irá desenvolver em uma sala multianual/multisseriada do/no campo estará pautada nas percepções e concepções adquiridas por ele, inclusive em seu processo de formação. Se faz salutar destacar que o foco dessa pesquisa não é a formação, por isso, não iremos nos aprofundar nessa discussão, no entanto, é inegável a influência do processo formativo pelo qual o professor passou para a realização de sua prática, colocando-se a necessidade de trazemos sobre, embora que de forma rápida.

Contudo, é preciso destacar a falta que vem com a necessidade de pautas específicas dentro dos cursos de formação, assim como também formação continuada que leve em conta essa realidade. A esse respeito, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 37) nos trazem que “há consenso sobre os dois problemas principais: valorização do magistério e formação dos professores/professoras. Problemas que não são somente do meio rural, mas sim de todo o sistema educacional brasileiro”. De acordo com os autores além da formação, outro problema inegável se coloca que é a valorização questão que não discutiremos aqui, não porque não se coloque como importante e imprescindível, mas pelo foco do estudo ser outro.

Os reflexos do processo de formação do professor em sua prática pedagógica se revelam na forma como esse conduz seu trabalho pedagógico em sala de aula, nesse sentido, salientamos que Freire (2021) já nos remetia a necessidade desse olhar para a relação teoria-prática no desenvolvimento dos processos pedagógicos, principalmente porque é preciso que os professores sejam formados com base em critérios que promovam uma visão crítica e reflexiva de suas vivências, como entende a concepção sociocultural, para que dessa forma sua prática possa pautar-se nesse caráter democratizante e humanizador.

O contexto da sala de aula multianual/multisseriada do/no campo inclui fatores que demanda um (re)direcionar as práticas pedagógicas do professor em cada situação, são diversas vertentes e sujeitos que se juntam na busca pelo aprendizado, procurando seguir o caminho mais adequado a essa finalidade. Nesse caso, “reconhecer essa diversidade pedagógica, esses critérios diversos de validação de conhecimentos e colocá-los em diálogo será uma das funções dos encontros de conhecimento recíproco entre educadores e educandos [...]” (ARROYO, 2014,

p. 69). Essa afirmação nos leva mais uma vez a necessidade de uma prática pedagógica dialógica, essa se coloca como uma alternativa para o cerne da relação professor/aluno dentro dos processos pedagógicos que se consolidam no âmbito escolar.

Segundo Caldart (2011, p. 93) “é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não ao contrário.” Caldart nos revela que o ajuste ao contexto da educação campesina em salas multianuais/multisseriadas exige que os processos que regem o ensino vão ao encontro dos alunos, nesse sentido a prática do professor também está implicada a essa proposição e precisa estar contextualizada com a realidade.

Essa perspectiva tem amparo no viés da concepção sociocultural, essa quando se refere a escola aponta que “[...] deve ser ela um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização, o que implica uma escola diferente da que se tem atualmente, com seus currículos e prioridades” (MIZUKAMI, 1986, p. 95). Ou seja, uma escola que converse com seus educandos, que os ouça, para que assim compreenda suas necessidades, isso conduz a uma mudança completa nos olhares, nos saberes, nos fazeres, na busca por um currículo que promova um diálogo real e não reproduções de modelos urbanos, que não se relaciona com o campo e as salas multianuais/multisseriadas.

Por ser a escola o principal locus em que se desenvolve os processos de ensino, ela precisa assumir um caráter democrático e humano ao lidar com seus alunos, pois a essência educacional da escola atravessa os processos que se instituem dentro das salas de aula, principalmente nesse âmbito que nos centramos em salas multianuais/multisseriadas presentes em escolas do/no campo. Freire (2022a, p. 209) reafirma que a vivência de casa, do lar do aluno se alonga na experiência escolar, sendo assim “nela, os educandos cedo descobrem que, como no lar, para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos. E um destes preceitos é não pensar.” Não se pode mais pensar o processo de ensino de forma hierárquica, vertical, remetendo a não gerar autonomia e pensamento crítico, isso são traços da concepção tradicional que não mais se sustenta para um ideal de educação e de ensino que prima pela transformação de seus sujeitos e do seu meio social.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) apontam um conjunto de transformações que segundo eles as escolas do/no campo tem exigido, considerando todo o processo histórico, as lutas e necessidades que emergem e se fazem vivas nessa realidade, no contexto da discussão consideramos essas transformações como um caminho para a compreensão e mudança de diversos fatores nessa realidade que contempla desde aspectos mais amplos do processo educacional nessa modalidade como vertentes que precisam ser consideradas no processo

pedagógico que se consolida na sala de aula. Apontamos no quadro 06 a seguir essas transformações.

Quadro 6 – Conjunto de Transformações da Realidade de Escolas do/no Campo

Primeira Transformação	Papel da Escola
Segunda Transformação	Processos de Gestão da Escola
Terceira Transformação	Pedagogia Escolar
Quarta Transformação	Currículos Escolares
Quinta Transformação	(Trans) Formação dos (as) educadores (as) desta escola

Fonte: Adaptado de Fernandes, Cerioli e Caldart (2011)

Os fatores presentes nesse conjunto de transformações influenciam direta ou indiretamente, uns mais que outros, no processo de ensino que é desenvolvido na escola e nas salas multianuais/multisseriadas do/no campo. Essas transformações também se correlacionam em determinados graus e com algumas especificidades com as vertentes e proposições que as concepções de ensino discutem dentro de suas propostas.

Em termos do papel da escola é preciso concebê-la diante dos compromissos que nela se estabelecem na e para a formação do sujeito como um todo, em sua integralidade e para a vivência social. Nesse sentido, conforme Caldart (2011):

Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização e de transformação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história. (CALDART 2011, p. 89 – 90):

Dessa forma, de fato irá se ter um caminho que considere as singularidades do campo e na formação e emancipação de seus sujeitos. Os processos de gestão referem-se à necessidade de democratização que precisam ser uma realidade, uma escola do e no campo, necessita ouvir os anseios dos seus sujeitos acerca da educação que constrói para eles, ouvir os professores que estão em sala de aula desenvolvendo suas práticas de ensino, para que assim esse espaço escolar seja um lugar de pensar coletivo com vistas ao que se desenvolve e como se desenvolve as situações e processos. Pensando dessa forma, não cabe uma gestão autoritária no espaço escolar público, com características tradicionais.

A transformação focada na pedagogia escolar propõe um repensar sobre as formas como se ensina e se aprende, em ressignificar as formas como os conhecimentos são construídos mediante os processos que acontecem na escola, isso implicaria em rever enquanto professor a luz das concepções aquela que está adotando em sua prática e que efeitos está surtindo para o processo de ensino e como rever os parâmetros da prática a partir do que é abordado na

concepção de ensino que mais dialoga com as vertentes da realidade de sua sala de aula. Dessa forma, enquanto professor preciso “[...] ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia” (FREIRE, 2021, p. 77).

A questão dos currículos é algo bastante discutido em todos os segmentos da educação básica, tendo em vista que esse precisa contemplar as necessidades dos alunos de forma a proporcionar uma formação que considere os diversos aspectos do entorno social, principalmente em escolas do/no campo esse olhar para o currículo precisa englobar o contexto da realidade campesina, com suas singularidades, assim como também seus sujeitos que não podem apenas se enquadrar em currículos das escolas da cidade. Sem falar nas necessidades curriculares que se colocam mediante a sala multianual/multisseriada.

Para realmente propor esse currículo que considere as emergências das salas multianuais/multisseriadas que estão presentes nas escolas do/no campo, e que assim redirecione as práticas de ensino desenvolvidas pelo professor com vistas a emancipação e democratização do que ensina, como é ensinado e como os sujeitos aprendem, é preciso, de acordo com Arroyo (2004, p. 55) “que uma nova visão oriente a formulação de políticas e formação de profissionais e reorientação de currículos, produção de material didático, etc.”. Uma redefinição dos currículos assim como de outros fatores se colocam como meio para mudanças nos processos que se desenvolvem no espaço escolar. Currículo que esse que precisa considerar os aspectos das concepções de ensino que também influenciam na prática.

Em relação à questão curricular, refletimos com Freire (2022b, p. 93) “[...] que a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem.” Nesse ínterim, se confirma a relação do currículo com a dimensão identitária dos sujeitos e com os processos pedagógicos colocando o currículo como ponto chave no direcionamento e na constituição das práticas pedagógicas e das relações que nelas e com elas se estabelecem no contexto escolar.

Partindo dessa perspectiva, se faz salutar as discussões e especificidades curriculares no contexto das salas multianuais/multisseriadas do/no campo, visto que o currículo oficial das escolas campesinas quase sempre advém da cidade e com as características destinadas ao trabalho pedagógico em escolas/salas seriadas não contemplado assim a realidade do campo. Por isso, muitas vezes o currículo oculto predomina nessas escolas e salas de aulas, sendo que os professores dessas realidades percebem que as necessidades curriculares são outras e passam a desenvolver suas práticas contribuindo para um alinhamento com as questões e singularidades desse âmbito.

Por esse motivo, não se sustenta o trabalho pedagógico que prime por um currículo com isolamento de disciplinas, seguindo essa lógica, vindo pela perspectiva da concepção sociocultural que considera a amplitude do processo de ensino, essa fragmentação nessa vertente não traria um fazer docente alinhado com as necessidades práticas que se colocam para o processo pedagógico trabalhado com alunos. Por esse argumento, “destaca-se a necessidade de considerar o caráter dialético das práticas pedagógicas, no sentido de a subjetividade construir a realidade, que se modifica mediante a interpretação coletiva (FRANCO, 2016, p. 546).

Desenvolver um trabalho pedagógico que converse com a identidade dos sujeitos, inclui não só redimensionar o currículo proposto, considerando as múltiplas necessidades e singularidades, mas também infere na prática pedagógica do professor e nos meios e recursos que esse utiliza para ministrar suas aulas. Pois mesmo uma aula expositiva dialogada como o uso do livro didáticos por mais que tenham contornos de tradicionalidade, podem ser ressignificados na prática docente.

Uma vez que os conteúdos dos livros e de aulas expositivas, por exemplo, sejam trabalhados com base em situações reais da vida do aluno, esse conhecimento poderá transformá-lo e fazer com que ele possa utilizá-lo para transformar sua realidade, conforme visa a abordagem sociocultural. Para dessa forma “provocar e criar condições para que se desenvolva uma atitude de reflexão crítica, comprometida com a ação” (MIZUKAMI, 1986, p. 94).

O quinto ponto do quadro que apontamos aqui, que assim como os outros impactam na prática pedagógica do professor é a própria (trans)formação desses educadores/professores desta realidade, visto que é necessária formação adequada que foque nas singularidades do campo, das salas multianuais/multisseriadas e nas práticas que os professores precisam desenvolver nesse contexto, considerando também como as concepções se ligam e quais impactos causam ao ser adotada pelo professor ao ensinar. Pois, sabe-se que os contornos das concepções são vivenciados nas práticas pedagógicas dos professores e assim exercendo um papel importante nessa vertente. Nesse sentido, pensamos em consonância com Franco (2016) que,

Quando um professor é formado de modo não reflexivo, não dialógico, desconhecendo os mecanismos e os movimentos da práxis, não saberá potencializar as circunstâncias que estão postas à prática. Ele desistirá e replicará fazeres. O sujeito professor precisa ser dialogante, crítico e reflexivo, bem como ter consciência das intencionalidades que presidem sua prática. (FRANCO, 2016, p. 545)

Claramente, Franco (2016) nos mostra dicotomia entre dois tipos de professores, o tradicional, replicador de fazeres e consequentemente inflexível em suas práticas e o que se alinha a abordagem sociocultural, que desenvolve uma prática dialógica e crítica, refletindo sobre essa prática. Não se pode ignorar que as práticas pedagógicas estão carregadas de intencionalidades que partem do professor e que precisam visualizar o seu aluno, a identidade daquele sujeito que aprende. É nesse ínterim que a relação da prática pedagógica do professor considerando o aluno diante das suas subjetividades precisa ser valorizada em contextos específicos como as salas multianuais/multisseriadas do/no campo.

Mais uma vez se coloca a figura do professor e seu fazer pedagógico como um suporte imprescindível no processo de ensino, especificamente nas salas multianuais/multisseriadas do/no campo, o professor precisa contextualizar conteúdos, objetivos e métodos dentro de um mesmo espaço-tempo num processo complexo e que necessita ser interdisciplinar, dialogante e conectado com a realidade.

Existir um alinhamento entre a concepção de ensino que o professor adota e os métodos, abordagens e metodologias que este elenca para sua prática, é um caminho no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico, pois cada turma apresenta uma realidade e considerando as salas de aulas multianuais/multisseriadas campesinas os movimentos do processo de ensino exigem do professor uma reflexão profunda e crítica sobre sua prática pedagógica para conseguir resultados na aprendizagem do aluno. Pensando nisso:

Ter a sensibilidade necessária para compreender este movimento e o preparo pedagógico suficiente para retrabalhar, ressignificar isto no dia a dia da escola, é uma tarefa grandiosa e necessária para educadores e educadoras comprometidos política e pedagogicamente com este projeto de ser humano, de campo, de país, de mundo (CALDART, 2011, p. 122).

A referida autora esclarece a importância da sensibilidade e do preparo do professor para lecionar diante de um contexto específico como o campo, que exige desse professor um comprometimento com a sua função. Sabemos que a função do professor exige dele um preparo intelectual, didático e reflexivo, quando olhamos essas atribuições no âmbito da escola multianual/multisseriada vemos que o professor dessa realidade precisa estar em um permanente processo de adequação de todas essas atribuições do seu papel para múltiplas realidades, sempre com um olhar para sua prática e ressignificação dela diante do contexto em que leciona.

As formas como as concepções de ensino concebem os diversos fatores que regem o processo de ensino propõem modos de pensar e agir diante do contexto de sala de aula. Diante disso é possível articular e vivenciar na prática uma ação pedagógica que esteja atrelada ao que

regem as diversas abordagens. Com vistas ao que rege cada abordagem e seus contornos vai se articulando formas práticas para que o professor possa desenvolver o trabalho pedagógico.

A concepção tradicional foca em modelos prontos, em transmissão de conteúdos, o professor visa transmitir o conhecimento e seu aluno absorver, sendo assim as estratégias mais presentes nessa abordagem, baseiam-se “[...] na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe [...]”. (MIZUKAMI, 1986, p. 15). Percebe-se que o caminho pelas estratégias dessa abordagem não privilegia a participação, a interação, a contextualização e a horizontalidade no processo de ensino que deve se estabelecer entre professor e aluno ao se consolidar as práticas com vistas ao aprender.

Na sala multianual/multisseriada se faz muito importante essa interatividade e socialização, vendo que uma das estratégias pertinentes nessa realidade, é considerar a ajuda mútua entre alunos dos multianos de forma que ambos se ajudem, principalmente aqueles que tem um nível de desenvolvimento mais amplo ajudem aqueles que estão com mais dificuldade, esse espaço de ajuda mútua em que uns aprendem com os outros, tanto os alunos entre si como eles com o professor é amparada pela concepção sociocultural, concepções que se contrapõem no contexto de suas ideias e estratégias para o âmbito das práticas de ensino de professor em sala de aula.

Para a concepção comportamentalista, o foco está em estratégias baseadas no ensino por competências, nesse caminho seguindo fortemente pelo âmbito da instrução, muito embora não aponte sistemas ou modelos ideais de instrução, é dada bastante ênfase a programação. Conforme Santos (2005):

[...] o ensino deve utilizar-se de reforços e recompensas para, por meio de treinamento, atingir objetivos preestabelecidos. Neste sentido, o ensino necessita de tecnologias derivadas da aplicação de pesquisas científicas, tais como “máquinas de ensinar”, a instrução programada, computadores, manuais tutoriais de treinamento etc. Conforme (SANTOS, 2005, p. 23)

Nesse modelo de concepção, as estratégias de ensino objetivam procedimentos instrucionais, e o ensino interligado em competências se materializa nos objetivos especificados em termos comportamentais. Nessa linha, é visível então, que são aplicadas técnicas específicas para a consecução do objetivo.

As estratégias de ensino na concepção humanista são colocadas em segundo plano, pois segundo Mizukami (1986, p. 53) “não se enfatiza técnica ou método para se facilitar a aprendizagem”. Nessa abordagem o ensino não é considerado com a sua devida importância, mesmo que saibamos ser indispensável ao contexto de sala de aula, visto que como já

aprendemos com Freire os processos de ensinar e aprender são inerentes um ao outro. Ainda conforme Mizukami (1986):

A característica básica dessa abordagem, no que se refere ao que ocorre em sala de aula, é a ênfase atribuída a relação pedagógica, a um clima favorável ao desenvolvimento das pessoas, ao desenvolvimento de um clima que possibilite liberdade para aprender. Isso é decorrência de uma atitude de respeito incondicional pela pessoa do outro, considerada como capaz de se autodirigir. (MIZUKAMI, 1986, p. 54)

Esses fatores apontados são importantes para os processos que se desenvolvem em sala de aula, como a relação professor pedagógica, o respeito mútuo para com o aluno, no entanto, o ensino não pode ser deixado de lado e a figura do professor ser tida apenas como facilitador, o foco não pode ser apenas nele como prevê a abordagem tradicional, no entanto, o professor o papel do professor não pode ser reduzido, tendo em vista que tanto o professor como aluno tem sua relevância dentro dos processos educativos, ambos aprendem, refletem juntos para a construção dos conhecimentos como nos mostra Freire (2021).

Em termos da abordagem cognitivista, não existem modelos pedagógicos, o que se mostra é a existência de uma teoria de conhecimento que traz implicações para o processo de ensino. Em consonância com Mizukami (1986, p. 78) “uma das implicações fundamentais é a de que a inteligência se constrói a partir da troca do organismo com o meio, por meio de ações do indivíduo”. Dessa forma é a ação do sujeito o cerne desse processo e os fatores educativos ou sociais se moldam como uma forma mediante as condições de desenvolvimento.

Por isso, para essa concepção, o ensino deve visar que o aluno construa suas operações com base na investigação, assim o trabalho em equipe, tem grande importância dentre as estratégias que podem ser percebidas dentro dessa abordagem. O ambiente em que o aluno aprende também tem influência, assim sendo, esse ambiente precisa ser motivador para o aluno. Um outro fator a ser destacado dentre o contexto das estratégias de ensino no âmbito dessa concepção é a relevância do jogo. Nesse fundamento,

O jogo adquire importância fundamental em sua aplicação ao ensino. Tem por objetivo descobrir novas estratégias e cada fase de desenvolvimento do ser humano é caracterizada por uma conformação única especial, indo desde o jogo individual, o jogo simbólico, o jogo pré-social, ao de regras (social). As regras do jogo social igualmente são necessárias para que se supere o egocentrismo individual e se instaure uma atividade cooperativa. (MIZUKAMI, 1986, p. 80).

O jogo se mostra como um recurso valioso para ser utilizado dentro do contexto de ensino nas estratégias para se trabalhar em sala de aula, para a concepção cognitivista o jogo tem um objetivo específico que colabora conforme apontado em diversas esferas do desenvolvimento dos sujeitos. A forma como o jogo é trabalhado pode oferecer contribuições

para o aprendizado do aluno em detrimento de outras estratégias, além do que, através de jogos, é possível trabalhar regras, a socialização, a interação e a cooperação, essas três últimas que também fazem parte do contexto da abordagem sociocultural e que são indispensáveis no ambiente escolar.

Para as salas multianuais/multisseriadas, os jogos podem ser uma alternativa para que os alunos dos multianos possam interagir e aprender juntos, não que isso não possa se realizar através de outras estratégias, no entanto, o jogo vem como um caminho a se pensar. É possível através de um jogo que ambos compreendam regras, e através delas entendam determinados aspectos da conjuntura social, assim como também jogando possam aprender ou reforçar aprendizados de forma leve e prazerosa.

No que se refere a concepção sociocultural vinculada ao pensamento freiriano, as estratégias de ensino precisam estarem conectadas com a realidade social do aluno, partindo do contexto real de vivência do aluno, é possível encontrar meios para associar aos conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula. A problematização e a reflexão crítica se mostram como salutar como forma de desenvolver a aprendizagem.

Nesse sentido, em consonância com Mizukami (1986):

Os conteúdos dos textos utilizados serão constantemente analisados no sentido de expressarem pontos de vista do autor e do grupo social e cultural que representam, e os conhecimentos científicos analisados como produto histórico, representando a interpretação física, biológica, psicológica etc. dos fenômenos, num determinado momento concreto. (MIZUKAMI, 1986, p. 99)

A autora nos mostra como estratégia a análise daquilo que está posto, mediante os aspectos sociais e culturais instaurados, não basta apenas aceitar o que é colocado como um saber que deve ser aprendido, é necessário questionar, problematizar como forma de desmistificar a realidade daquilo que se é aprendido, de forma que se crie condições para um aprendizado crítico e reflexivo, superando a ingenuidade e a alienação.

Estabelecer estratégias pedagógicas dentro dessa perspectiva, leva a refletir “[...] que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a abertura total do professor ou da professora, à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece”. (FREIRE, 2021, p. 120). Quando o aluno é levado a ver por outros ângulos que está aprendendo, a associar o que está sendo aprendido ao seu cotidiano, ele sente-se parte do processo, assim o aluno será levado a um nível contextualizado de sua aprendizagem, assim “[...] ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber” (FREIRE, 2021, p.119).

No âmbito das salas multianuais/multisseriadas, diversas estratégias que privilegiem a dialogicidade podem ser pensadas e articuladas com vistas a reflexão de diversos aspectos da conjuntura social, principalmente quando se refere ao contexto do campo, vertentes podem ser seguidas no trabalho pedagógico com vistas a levar ao aluno a um pensamento amplo sobre sua realidade, até mesmo como forma de superar a imagem do contexto camponês impregnada.

A ideia de trabalho com projetos que surgem a partir de necessidades reais do aluno, de temáticas que devem ser trabalhadas e nesse caminho de acordo com as possibilidades integrar os conteúdos das disciplinas pode ser uma alternativa para esse trabalho integrador. Uma outra possibilidade para o âmbito dessas salas de aula seria a aprendizagem baseada em problemas – ABP visto que essa considera a busca de soluções de problemas como forma de aprendizado, esse método busca engajar o aluno na busca por conhecimento, tendo em vista que ele estará comprometido com a busca de respostas para determinado problema. Isso gera um ensino mais democrático, interativo e significativo para aluno. Os problemas a serem resolvidos devem dialogar com a realidade do aluno à medida que se encaixem com os conteúdos das disciplinas.

Práticas pedagógicas que favorecem o envolvimento do aluno com mais afinco e que o retiram da passividade de apenas ouvir, copiar, reproduzir, estimulam neles capacidades mais amplas, podem se tornar sujeitos capazes de entender os problemas da sociedade e buscar por caminhos para intervir nela. O professor se alinha nesse processo à medida que aprende enquanto ensino, fazendo um processo de ação-reflexão-ação, pensando sobre sua prática e buscando condições de melhorá-la. Isso se configura, pois, de acordo com Franco (2016, p. 548) “as práticas pedagógicas deverão se reorganizar e se recriar a cada dia para dar conta do projeto inicial que vai transmutando-se à medida que a vida, o cotidiano, a existência o invadem.”

Esse processo de ensinar e por meio da prática aprimorar e realinhar o fazer pedagógico, está também pautado na formação que esse professor teve e na qual ele se embasa para realizar sua prática. Nesse sentido, de acordo com Freire (2022b):

Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela, a experiência docente, requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática. (FREIRE, 2022b, p. 56)

Dessa forma, com base em Freire (2022b), o ensino ocorre também por meio da reflexão crítica de sua prática, da sua experiência, de suas vivências e da realidade que está inserido, assim como também tem impacto na sua prática o seu modelo de formação, por isso a necessidade da formação permanente para não incorreremos no erro de não buscarmos, não

pesquisarmos e acreditarmos que já dominamos conhecimento o suficiente para ensinar. Assim como também as concepções de ensino do professor vão influenciar na sua prática, na forma como ele acredita que o ensino deva ser ministrado para que o aluno aprenda.

As concepções de ensino também fazem parte desse movimento de reflexão-ação do professor na sua prática em sala de aula, exemplificando em linhas gerais, enquanto professor a refletir que tenho utilizado muita exposição dialogada em minhas aulas e não tenho considerado a participação do aluno, a interação dele com o assunto daquela aula, ao refletir sobre essa metodologia posso perceber que estou incorrendo em um método tradicional, pois não estou utilizando da dialogicidade na construção do conhecimento, vendo isso já vou rever e repensar minhas metodologias em sala de aula.

Os contornos da prática de ensino do professor não dizem respeito só a ele, visto que o aluno é figura primordial junto ao professor no processo de aprendizado, nesse caminho, a relação professor-aluno dentro da perspectiva do desenvolvimento dos conhecimentos se faz indispensável, pois ambos precisam caminhar juntos para que se consolide o ensino e a aprendizagem, de forma dialógica e democrática, visto que um não se faz mais importante que o outro, mas cada um tem sua importância e seu papel dentro do processo de ensino e que se complementam. A seguir detalharemos no quadro 07 alguns fatores da relação professor-aluno dentro das abordagens de ensino tendo em vista que essa relação se interliga com o contexto das práticas desenvolvidas pelo professor em sala de aula.

Quadro 7 – Aspectos da Relação Professor-Aluno Conforme as Concepções de Ensino

Tradicional	- Vertical; - Professor, detentor do conhecimento; - Aluno, sujeito que memoriza e repete os conhecimentos.
Comportamentalista	- Professor planeja e desenvolve o sistema de ensino com vistas a maximizar o desempenho do aluno; (planejador e analista comportamental); - O aluno é aquele que controla o processo de aprendizagem, de forma científica.
Humanista	- Professor como facilitador da aprendizagem, deve aceitar o aluno tal como ele é; - O aluno é o centro do processo, responsabiliza-se por sua aprendizagem, sujeito que se autodesenvolve.
Cognitivista	- O professor cria situações, propõe desafios, orienta os alunos, no entanto concedendo a eles autocontrole e autonomia; - O aluno é um sujeito ativo, devendo ser tratado conforme as características de sua fase evolutiva.
Sociocultural	- Horizontal; - Ambos professor e aluno aprendem juntos, são igualmente sujeitos do conhecimento; - Relação dialógica, buscando a transformação da realidade.

Fonte: Adaptado de Mizukami (1986)

Analisando o quadro, é perceptível como os fatores que se estabelecem na relação professor-aluno se entrelaçam no processo de ensino e fazem diferença nesse, tendo em vista que a forma como a essa relação se configura, gera também para o âmbito de sala de aula, formas de ensinar, de aprender, resultando em como algumas estratégias são desenvolvidas e como o aluno ressignificar isso em seu dia a dia.

Ao compararmos, por exemplo, a abordagem humanista em que o aluno é o centro da aprendizagem e o professor está em segundo plano apenas sendo o facilitador desse processo depreende-se metodologias e estratégias que diferem do contexto da concepção sociocultural, em que ambos aprendem juntos numa relação de troca de conhecimentos e aprendizagem mútua, em que seus papéis tem igual importância, sem um ser mais relevante em detrimento do outro. Dessa forma, conforme Freire (2021, p. 82) “o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve.”.

Sabendo da influência dessa relação nos processos de ensino e dos seus impactos no aprendizado do aluno, pensamos com Freire (2022b, p. 145) que “[...] as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente. Que bom, aliás, seria, se tentássemos criar o hábito de avaliá-las ou de nos avaliar nelas enquanto educadores e educandos também.”. O que Freire nos coloca é a necessidade de o professor avaliar a sua relação com o aluno e também do aluno para com o professor, tendo em vista que essa é uma relação permeada por sentidos, conjunturas e significações, focando as concepções de ensino é possível estabelecer esse elo avaliativo no intuito de buscar a compreensão dessas relações dentro do espaço de sala de aula.

Ao lecionar em salas multianuais/multisseriadas essa relação professor-aluno frente aos processos de ensino se torna mais salutar ainda, tendo em vista que o professor precisa dialogar com multianos, com alunos de idades, anos e faixas etárias múltiplas, se colocando a necessidade de uma linguagem que por vezes adequa-se em momentos pontuais a cada realidade. A linguagem que o professor utiliza ao explicar determinado assunto ao aluno do 5º ano não é a mesma que ele se direciona ao aluno de 1º ano, isso perpassa a dimensão da relação que se estabelece entre eles no contexto de sala de aula.

Considerando todos esses aspectos, fica evidente a necessidade e a importância da relação professor-aluno no processo de ensino, tendo em vista o que aponta as concepções. Nesse sentido, de acordo com Freire (2021)

O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma "cantiga de

ninar". Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. (FREIRE, 2021, p. 82)

O apontamento de Freire se traduz como indispensável no contexto multianual/multisseriado campesino de sala de aula, tendo em vista a multiplicidade de necessidades nos processos e práticas pedagógicas que permeiam esse âmbito. Esse apontamento é corroborado pelas ideias da concepção sociocultural, ou seja, coloca-se como uma ação interativa em que professor e aluno dialogam, expressam-se, ouvem-se como forma de sistematizar o desenvolvimento do processo de construção do conhecimento. Essa proposição dialógica propõe novos caminhos, meios e alternativas para a consolidação do ensino, colocando em destaque os contextos que se materializam nessa jornada.

O próximo capítulo versa sobre os dados da pesquisa, percorrendo em uma análise e discussão acerca daquilo que obtivemos partindo dos documentos analisados e da pesquisa de campo realizada.

Classes multisseriadas: os desafios do processo de ensino e aprendizagem

 Vilma Aurea Rodrigues¹,  Silvano da Conceição²

¹ Centro Universitário FG – UNIFG. Campus São Sebastião. Departamento de Ciências Sociais e Humanas. Avenida Pedro Felipe Duarte, São Sebastião, Guanambi, BA, Brasil. ² Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC. Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH). Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESC).

Autor para correspondência/Author for correspondence: vilmaaurea@gmail.com

RESUMO. No presente texto objetivamos analisar as práticas docentes existentes nas Classes Multisseriadas, bem como seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. O texto carrega reflexões referentes aos desafios presentes no processo de ensino e aprendizagem nos contextos das classes multisseriadas, a partir de dados coletados por meio de questionários e entrevistas, analisados à luz de autores que estudam a temática e realidades observadas no palco da realização da pesquisa. O estudo foi de abordagem qualitativa e participante, cuja observação e análise permitiram concluir que os desafios se encontram desde a formação dos docentes - que denota um distanciamento entre uma proposta que atenda as reais necessidades e angústias dos sujeitos do campo em detrimento dos interesses da classe dominante, expressos num modelo de escola capitalista empregado nos livros didáticos e nos currículos urbanizados - até às incertezas dos docentes em adequar o ensino às particularidades de cada segmento e maturidades presentes nas classes multisseriadas. Nesse sentido, entendemos que a autonomia da classe trabalhadora e dos sujeitos do campo passa pela construção de um projeto educacional para além do capital, que os reconheça em suas particularidades, diversidades e necessidades.

Palavras-chave: classes multisseriadas, ensino e aprendizagem, educação do campo.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e17466	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



Multigrade classes: the challenges of the teaching and learning process

ABSTRACT. In this text we aim to analyze the teaching practices existing in Multi-Series Classes, as well as their impacts on the teaching and learning process. The text contains reflections regarding the challenges present in the teaching and learning process in the contexts of multi-grade classes, based on data obtained through questionnaires and interviews, analyzed in the light of authors who studied the theme and realities observed at the stage of carrying out the research. The study had a qualitative and participatory approach, whose observation and analysis allowed us to conclude that the challenges range from the training of teachers - which denotes a gap between a proposal that meets the real needs and anxieties of rural subjects to the detriment of the interests of the dominant class, expressed in a capitalist school model used in textbooks and urbanized curricula - to the uncertainty of teachers in adapting teaching to the particularities of each segment and modernities present in multigrade classes. In this sense, we understand that the autonomy of the working class and rural subjects involves the construction of an educational project beyond capital, which recognizes them in their particularities, diversities and needs.

Keywords: multigrade classes, teaching and learning, rural education.

Clases multigrado: los desafíos del proceso de enseñanza y aprendizaje

RESUMEN. En este texto pretendemos analizar las prácticas docentes existentes en las Clases Multiseries, así como sus impactos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. El texto contiene reflexiones sobre los desafíos presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los contextos de clases multigrado, a partir de datos obtenidos a través de cuestionarios y entrevistas, analizados a la luz de autores que estudiaron la temática y realidades observadas en la etapa de realización de la investigación. El estudio tuvo un enfoque cualitativo y participativo, cuya observación y análisis permitió concluir que los desafíos van desde la formación de los docentes -lo que denota un desfase entre una propuesta que atiende a las necesidades y angustias reales de los sujetos rurales en detrimento de los intereses de la clase dominante, expresados en un modelo de escuela capitalista utilizado en libros de texto y currículos urbanizados-, hasta la incertidumbre de los docentes en adaptar la enseñanza a las particularidades de cada segmento y modernidades presentes en las clases multigrado. En este sentido, entendemos que la autonomía de la clase trabajadora y de los sujetos rurales pasa por la construcción de un proyecto educativo más allá del capital, que los reconozca en sus particularidades, diversidades y necesidades.

Palabras clave: clases multigrado, enseñanza y aprendizaje, educación rural.

Introdução

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

Esse dualismo urbano versus rural foi forjado quando o Brasil passou a tomar forma mais modernizada, final do século XX, onde a vida na cidade se fizera glamurosa, considerando quem fizesse parte daquele mundo, pessoas de maior valor, favorecendo a utopia de que o campo era o lugar do atraso (Costa, 2020).

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

Nesse sentido, a educação do campo se torna invisível diante do ensino urbano, que toma para si toda a organização escolar. Dessa forma, o currículo é um intensificador de ideais urbanocêntricos, o qual projeta nos sujeitos camponeses a ideia de inferioridade, fortalecendo as desigualdades entre campo e cidade. Quando se fala em classes multisseriadas, a utopia da inferioridade se intensifica na medida em que há enraizada a ideia de que professores de multissérie não precisam de formação específica, e, o sistema valida a afirmativa quando não oportuniza aos docentes a formação inicial e continuada para os professores do campo das seriadas e multisseriadas.

Dentro desta perspectiva, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP destaca:

Algumas experiências têm demonstrado que o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material

pedagógico adequado e, principalmente, na ausência de uma infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino aprendizagem. Investindo nesses aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo os anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental (Brasil, 2007, p. 25-26).

Em concordância com as declarações do INEP, buscamos analisar as práticas docentes existentes nas Classes Multisseriadas, bem como seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. Nesta esteira, a formação inicial e continuada dos docentes se torna pilares no fomento a uma prática que coaduna com o que Caldart (2002) vai chamar de Educação do campo de qualidade – aquela feita com os sujeitos do campo e não somente para os camponeses. Ainda que a forma de ensinar acabe sendo uma descoberta a partir da prática, como diz Tardif (2007), saberes experienciais, que brotam da experiência, sabemos que apenas estes não bastam para o ofício pleno da profissão, sobretudo, nas classes multisseriadas que exigem do professor habilidades específicas para promover o processo de ensino e aprendizagem com estudantes de variadas idades, séries e maturidades de conhecimentos no mesmo ambiente escolar.

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

O termo multisseriado, que optamos por utilizar nesta pesquisa, é o mais usado porque além de ser o que consta nas leis, também foi o pioneiro na organização das classes escolares com mais de uma série, etapa, ano, numa mesma turma, e, geralmente, com apenas um professor. O termo e organização são tão antigos que faz parte ainda do governo imperial, quando em 1827, criou a Lei Geral de Ensino, cujo artigo 1º estabelecia que “em todas as cidades, villas e lugares mais populosos, haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Atta, 2003). De todo modo, é correto afirmar que, independentemente da nomenclatura utilizada nos estados ou municípios, os sistemas de ensino devem realizar adaptações necessárias para atender as particularidades das populações camponesas, tal como previsto na LDBEN 9.394/96 (Brasil, 2023, p. 10):

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

Partindo desse pressuposto e com a intenção de desvelar os desafios que compreendem o processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas, definimos como objetivo geral desse estudo a análise das práticas docentes existentes nas Classes Multisseriadas, bem como seus impactos no processo de ensino-aprendizagem.

O texto está estruturado em seis partes, a saber, I. Introdução, II. Apontamentos Metodológicos, III. Análise e discussão dos dados, IV. Formação de docentes das classes multisseriadas de Sebastião Laranjeiras, V. A prática pedagógica dos docentes nas classes multisseriadas de uma escola do campo de Sebastião Laranjeiras, Bahia e VI. Considerações finais.

Apontamentos metodológicos

Para a realização desta pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa; quanto aos objetivos, exploratória e, quanto aos procedimentos teóricos, constitui-se de pesquisa participante. A escola palco da pesquisa foi a Escola Municipal Rui Barbosa, situada na área rural do município de Sebastião Laranjeiras, Bahia. A Unidade Escolar tem o total de 33 (trinta e três) discentes, com infraestrutura de quatro salas, dois banheiros, uma (1) cantina e uma área livre de recreação, na qual os discentes têm acesso à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I, ambos multisseriados. O quadro de funcionário é composto por quatro (4) docentes (com pós-graduação lato sensu) e um (1) graduado, além de duas auxiliares de serviços gerais.

A pesquisa participante se deu com a participação ativa nas aulas e nos grupos de estudos quinzenais, seguindo uma perspectiva dialógica e colaborativa. Inicialmente, foi realizado um diagnóstico situacional da Escola Municipal Rui Barbosa, envolvendo conversas informais, observação participante e análise documental para compreender a realidade educacional e as demandas locais. Houve aproximação com professores, estudantes, gestores e a comunidade, criando um ambiente de confiança e cooperação. A pesquisa não se limitou à observação, mas buscou intervir pedagogicamente, desenvolvendo atividades que buscavam uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão, incluindo. Foram incluídas estratégias

como rodas de conversa, projetos interdisciplinares e práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade do campo.

Esses encontros foram estruturados como espaços de reflexão e construção coletiva do conhecimento, envolvendo professores, estudantes e membros da comunidade. Os grupos discutiram temas relacionados à Educação do Campo, políticas públicas, metodologias ativas e a própria prática docente. Foram utilizados textos teóricos, relatos de experiência e práticas investigativas para subsidiar as discussões. A participação foi horizontal, garantindo que todos os envolvidos tivessem voz ativa na produção de conhecimento.

A coleta dos dados da pesquisa ocorreu a partir da aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas. Foram selecionados 08 participantes (escolhidos por pertencerem à escola definida como lócus da pesquisa) para a entrevista e 60 para a aplicação do questionário via Google Forms (docentes de Sebastião Laranjeiras que trabalham em escolas do campo situadas em distritos considerados urbanos). Dos 60 respondentes do questionário 50 atuam em escolas do campo situadas em distritos considerados urbanos, enquanto 10 lecionam em escolas do campo localizadas em áreas rurais. A análise dos dados foi realizada com base na triangulação das informações coletadas, buscando identificar padrões, desafios e potencialidades na formação e no ensino na Educação do Campo.

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

Análise e discussão dos dados

Neste estudo apresentamos os resultados e análises acerca das categorias de conteúdo: formação de docentes e o processo de ensino e aprendizagem nas classes

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

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

Formação de docentes das classes multisseriadas de Sebastião Laranjeiras

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

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

Entretanto, tornou-se institucionalizada no século XIX, quando surgiu a necessidade da instrução popular, oriunda da Revolução Francesa, para atender as demandas sociais. No

Brasil, o interesse em formar o professor deu-se após a independência, considerando a necessidade de organizar a instrução popular (Saviani, 2009), preconizada na Lei de 15 de outubro de 1827ⁱ. A partir disso, foram promovidas ações destinadas à formação de docentes. Sobre as ações, Saviani (2009) pontua que:

1. Ensaios intermitentes de formação de docentes (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os docentes a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. 2. Estabelecimento e expansão do período na história da formação de docentes no Brasil: padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola modelo. 3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. 4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939- 1971). 5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). 6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (Saviani, 2009, p. 143-144).

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

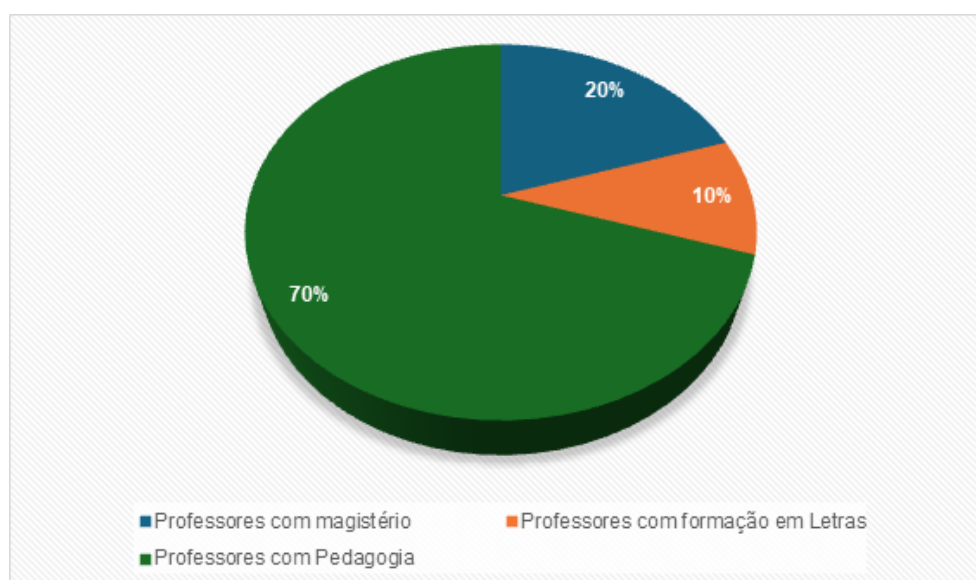
Impulsionada pela luta dos Movimentos Sociais do Campo e inspirada no Programa Nacional de Educação na Reforma Agráriaⁱⁱ, a Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade/Ministério da Educação (CGEC/SECAD/MEC) criou, em 2007, o PROCAMPO (Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação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

A existência anterior dos cursos de Pedagogia da Terra, com os êxitos e dificuldades por eles vivenciados, serviu de lastro para as universidades que se dispuseram a participar desses novos cursos, existindo, em abril de 2011, 30 universidades ofertando a Licenciatura em Educação do Campo (Santos, Molina & Jesus, 2010, p. 51).

Entretanto, o curso de Licenciatura em Educação do Campo ainda não aparece na maioria das universidades brasileiras. Em Sebastião Laranjeiras, por exemplo, não há

docentes com formação específica em Educação do Campo, como consta no Gráfico 1. Nesse gráfico, nota-se que 80% do corpo docente das classes multisseriadas do município possui curso superior, e, desse total, notamos que 70% possuem o curso indicado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental; 20% desses docentes possuem apenas o magistério, e 10% possuem graduação em Letras. Esse alto percentual de docentes com licenciatura em Pedagogia, tal como já destacado em outro momento do texto, deve-se ao fato de o município ter oferecido essa licenciatura no ano 2000. A atuação de docentes que possuem somente o ensino médio magistério pode deixar lacunas no processo de ensino-aprendizagem, visto que o domínio de concepções teórico-práticas é fator importante para o sucesso do ensino; nesse sentido, a regra para contratação desses profissionais deveria ser revista.

Gráfico 1 - Formação inicial dos docentes das classes multisseriadas em Sebastião Laranjeiras, BA.



Fonte: Rodrigues (2022, p. 123)

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

multisseriadas, em especial. Por uma questão ética, reportar-nos-emos a eles com as iniciais de seus nomes:

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

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

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

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

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

O resultado evidencia a realidade brasileira de que muitos municípios não têm formação continuada sobre Educação do Campo e que, devido à rotatividade de professores, muitos docentes que tiveram formação no ano anterior já foram substituídos no ano seguinte. Quando 80,3% têm sua primeira formação para atuar nessa modalidade de ensino por meio

do FORMACAMPO, observamos que o impacto é significativo e que cada vez mais o papel da universidade pública por meio das ações de extensão é importante para suprir essas carências (Santos, 2022, p. 27).

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

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

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

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

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

A prática pedagógica dos docentes nas classes multisseriadas de uma Escola do Campo de Sebastião Laranjeiras, Bahia

A realidade vivida pelos docentes das classes multisseriadas no que diz respeito à sua atuação constitui um grande desafio, dada a complexidade que é lecionar para alunos de faixa etária e séries diferenciadas. Os docentes enfrentam desde a responsabilidade com o sucesso da aprendizagem até o jogo de cintura de manter todos os estudantes com foco no processo, uma vez que cada um terá uma maturidade diferente, fato que pode gerar a dispersão na sala de aula. Além disso, há uma grande responsabilidade, que é permitir que os estudantes não se vejam como separados pela classe social e cultural, visto que esse modelo de classe é voltado para a divisão histórica de classe; como pontua Rosa (2003, p. 228),

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

Nesse sentido, a educação do campo e, conseqüentemente, das classes multisseriadas deve ser posta de forma diferenciada e específica, que possibilite a formação humana, que fortaleça as referências culturais e políticas dos sujeitos do campo. Diante disso, buscamos desvendar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas de uma escola do campo de Sebastião Laranjeiras, Bahia, e quais as práticas docentes, desenvolvidas no âmbito das Classes Multisseriadas, que fortalecem o processo de ensino aprendizagem dos estudantes. A vulnerabilidade que envolve a educação do campo, inclusive no que diz respeito às classes multisseriadas, bem como a forma como se dá a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem foram os principais incentivos que nos aguçaram a pesquisar essa temática, pois buscamos compreender os desafios enfrentados pelos docentes das classes multisseriadas no exercício da docência.

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

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

grupo de estudos mensalmente. A educação local conta com a participação da sociedade que se envolve, interagindo nas atividades comemorativas realizadas na Unidade de Ensino (Sebastião Laranjeiras, 2020, p. 7).

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

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

A interdisciplinaridade, em sua forma conceitual, surge com mais ênfase a partir da LDB 9394/96, contudo vem sendo discutida desde a década de 1960, quando os diálogos giram em torno dessa nova prática pedagógica como uma maneira de desenvolver no estudante a competência de estabelecer relações entre as partes e o todo (Moraes & Faleiro, 2019). Entretanto, a interdisciplinaridade exige não só o estudo das partes para o todo; segundo Fazenda (1999), trata-se de um trabalho coletivo entre os sujeitos envolvidos em todo o processo de ensino e aprendizagem, que são discentes e docentes, gestores e toda a comunidade escolar. Não se trata apenas de uma interligação de disciplinas, mas também entre pessoas, conceitos, informações e metodologias adotadas para o ensino.

A interdisciplinaridade ameniza, por exemplo, os impactos da fragmentação. Um (1) dos docentes que responderam ao questionário, quando lhe foi perguntado como ele realizava o planejamento de ensino nas classes multisseriadas, respondeu: “também uso o livro didático, que se torna difícil devido ao trabalho, neste caso, se tornar fragmentado” (Docente L, 2022). Essa fala fortalece a afirmativa de que a interdisciplinaridade só é possível quando o conhecimento parte de uma problemática que não seja limitada a um componente curricular, mas comum a todos. No caso das classes multisseriadas, a interdisciplinaridade precisa dialogar com todas as etapas, idades, séries e necessidades diversas contidas na mesma classe.

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

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

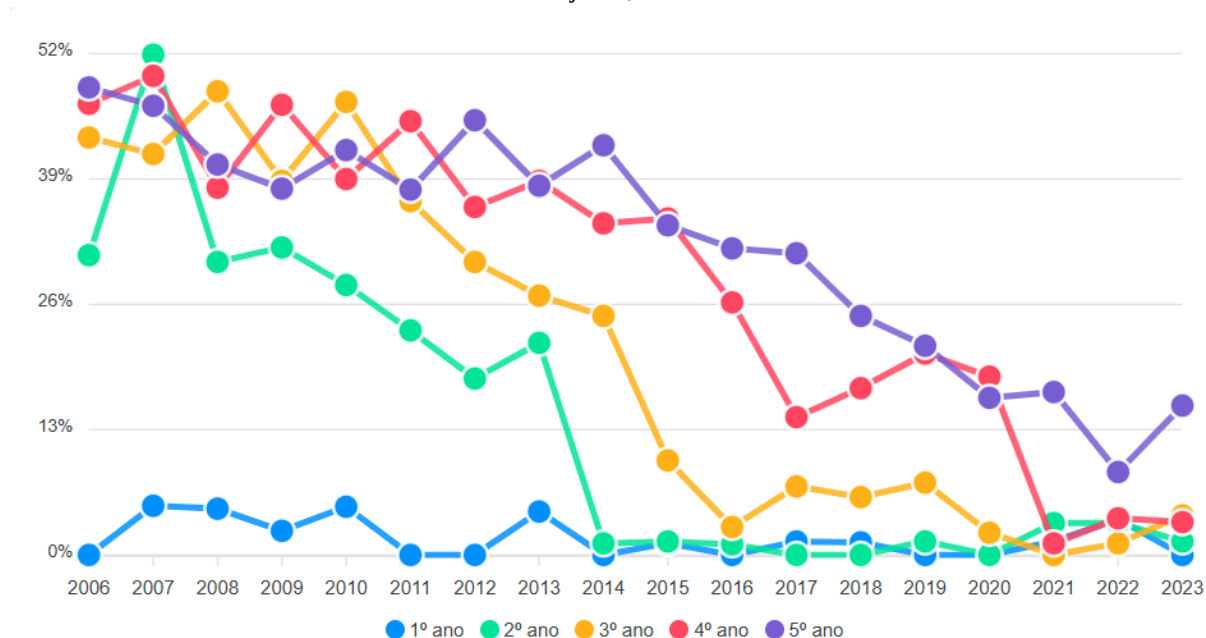
Nesse viés, o alcance da escola está não apenas para os estudantes, mas também para suas famílias e todo o seu entorno, no caso, todo o povoado, bairro ou comunidade. Assim, a Educação do Campo está para o campo assim como para sua gente (Gomes Neto, et al., 1994); nesse sentido, a participação da sociedade na escola do campo precisa ultrapassar dias específicos, pois, nessa perspectiva de parceria, a escola deve ser pensada com os sujeitos do campo e para os sujeitos do campo. É nessa coletividade que se vai construindo a aprendizagem dentro das reais necessidades e desejos dos camponeses.

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

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

distorção idade-série nesse modelo de classe. Percebemos que, de fato, a realidade citada pelo docente é uma constante nas classes multisseriadas da EMRB, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Porcentagem em relação à distorção idade-série nas classes multisseriadas da E. M. Rui Barbosa. Sebastião Laranjeiras, de 2007 até 2022.



Fonte: Elaborado pelos autores com base no Qedu^{iv}, 2022.

Apesar de ser uma problemática na realidade dos docentes, o gráfico a seguir evidencia um declínio considerável em relação à distorção idade-série no decorrer dos anos, como mostra a porcentagem expressa no gráfico. O feito deu-se pelo fato de o município ter aderido em 2010 ao programa oferecido pelo Ministério da Educação para correção do fluxo escolar, à luz do Programa Acelera Brasil^v, do Instituto Ayrton Senna. O programa contemplou estudantes com dois ou mais anos de distorção idade-série, com uma duração de dois anos no município.

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

O processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas é complexo na medida em que o professor precisa dar conta de toda a diversidade que existe atrelada ao sujeito que chega à escola, seja diversidade na maturidade linguística, matemática, oral ou cultural, entre outras. Tais fatores assustam os docentes, pois ainda há lacunas nos currículos das universidades, que não preparam o docente para a realidade das multisséries.

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

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

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

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

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

neoliberais” (Freitas, 1995 citado por Santos & Meneses, 2011, p. 17). Quando questionados sobre o planejamento, os docentes da Escola Municipal Rui Barbosa afirmaram que eles se reúnem quinzenalmente na sede da secretaria de educação do município, junto à coordenação pedagógica e, coletivamente, decidem sobre atividades e projetos a serem desenvolvidos na unidade. Entendemos que esse planejamento coletivo é de extrema importância para toda a comunidade escolar, uma vez que o ato de planejar deve traduzir em ação na sala de aula a dinâmica da Educação do Campo e das Classes multisseriadas, numa perspectiva contra hegemônica e libertadora. Durante toda a pesquisa, notamos que os docentes exercem suas funções baseadas, quase que exclusivamente, nos saberes da experiência, o que é importante, entretanto, é que:

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

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

Considerações finais

Buscamos analisar neste estudo as práticas docentes existentes nas Classes Multisseriadas, bem como seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, entendemos que os profissionais que lidam com a formação dos sujeitos do campo, e aqui entendemos esses profissionais como docentes, coordenadores e gestores, necessitam de formação continuada específica para as multisséries, pois acreditamos que esse seja o melhor caminho para o reconhecimento do outro, enquanto ser social, que possui interesses, necessidades e desejos que são contrários aos ideais neoliberais orientados pelas diretrizes de

cunho normatizador, que, caracterizados como políticas compensatórias e assistencialistas – implementadas via programas governamentais –, estão imbricados de ideologias que contribuem para a subordinação dos sujeitos do campo.

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

Dada às adversidades percebidas no trajeto da pesquisa, notamos que, diante da atual conjuntura de mudanças de paradigma da sociedade, endossada pelas lutas de classe, sobretudo, dos movimentos sociais, as classes multisseriadas têm forte influência na formação dos sujeitos do campo, principalmente, na base, por se tratar de escolas que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, e, por essa razão, entendemos que é preciso investir na formação inicial e continuada específica para os professores do campo, na tentativa de fortalecer a ideia de que toda realidade pode ser transformada se os atores forem por outros caminhos antes não pensados ou não atendidos.

Por fim, sinalizamos que não temos a intenção de esgotar o objeto de estudo investigado, sendo necessário que outros estudos se dediquem ao estudo das múltiplas questões relacionadas às classes multisseriadas, entre elas “a organização do trabalho pedagógico, tendo em vista a distorção idade-série dentro da multissérie com estudantes entre seis e onze anos”. Partindo do pressuposto de que as produções científicas acerca das classes multisseriadas se mostram ainda muito tímidas, intenta-se que este trabalho possa contribuir para o enfrentamento das diversas situações conflituosas existentes no âmbito das classes dessa natureza, vividas pelos docentes no cotidiano, principalmente, no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem.

Referências

Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (2004). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

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

Brasil. (2007). *Panorama da educação no campo*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/panorama-da-educacao-do-campo>

Brasil. (2023). MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9394/96. Recuperado em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Caldart, R. S. (2002). A escola do campo em movimento. In *Por uma educação básica do campo*, 3. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.

Conceição, S., & Brito, P. F. (2018). A Educação Física como componente curricular de uma escola do campo do município Jitaúna/Bahia. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 3(2), 433–450. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n2p433>

Costa, A. C. M. (2020). Educação do campo e a necessária superação da dualidade rural e urbana. *Revista Em Extensão*, 92–102. <https://doi.org/10.14393/REE-2020-54375>

Fazenda, I. C. A. (1999) *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus.

Fernandes, B. M., & Cerioli, P. R. & Caldart, R. S. (2004). Primeira Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”: texto preparatório. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes.

Franco, M. A. R. S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (on-line)*, 97(247), 534-551. <https://doi.org/10.1590/S21766681/288236353>

Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ARTMED Sul.

Gomes Neto, J. B. F., et al. (1994). *Educação Rural*. São Paulo; Curitiba: Editora da Universidade de São Paulo / Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

Jesus, S. M. A. (2010). A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. In Soares, L. et. al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte, Autêntica.

Kleiman, A., & Moraes, S. (1999). *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado de Letras.

Libâneo, J. C. (2001). *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa.

Moraes, R. P., & Faleiro, W. (2019). *Concepções de interdisciplinaridade e educação do campo de docentes de ciências da natureza e matemática das escolas de ensino médio do campo de Rio Verde-GO*. Uberlândia: Navegando Publicações.

Prefeitura Municipal de Sebastião Laranjeiras. (2020). Projeto Político-Pedagógico. Escolas Rurais. Sebastião Laranjeiras, BA.

Rodrigues, V. A. (2022). *O processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas de uma escola do campo de Sebastião Laranjeiras – Bahia: saberes e práticas docentes* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia.

Rosa, A. C. S. (2003). *Educação de Jovens e Adultos: o desafio das classes multisseriadas* (Dissertação de Mestrado). Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo.

Santos, A. R. (2022). *Relatório Técnico Programa de Formação de Educadores do Campo – FORMACAMPO: educação do campo*. Vitória da Conquista. 36p. mimeo.

Santos, B. de S., & Meneses, M. P. (2011). As experiências disputam a vez no conhecimento. In Arroyo, M. G. (Org.). *Currículo: território em disputa* (pp. 115-123). Petrópolis-RJ: Vozes.

Santos, C. A. & Molina, M. C., & Jesus, S. M. S. A. (2010). *Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

Saviani, D. (2009). Formação de docentes: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40). Recuperado em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>.

Tardif, M. (2007). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

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

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

ⁱⁱⁱ O Programa de Formação de Educadores do Campo aconteceu com docentes das escolas do campo de sete (7) Territórios de Identidade (TI), localizados na área de abrangência da UESB, quais sejam: Velho Chico, Sudoeste Baiano, Médio Sudoeste, Vale do Jequiriçá, Médio Rio de Contas, Sertão Produtivo e Litoral Sul da Bahia. Recuperado em: https://drive.google.com/file/d/1kPkVVvGfzfAdsAiRIIoy9sarO_R_tzg/view

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

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

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 11/09/2023
Aprovado em: 18/02/2025
Publicado em: 18/03/2025

Received on September 09th, 2023
Accepted on February 09th, 2025
Published on March, 03th, 2025

Contribuições no Artigo: Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

Author Contributions: The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de Interesse: Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

Conflict of Interest: None reported.

Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

Article Peer Review

Double review.

Agência de Fomento

Não tem.

Funding

No funding.

Como citar este artigo / How to cite this article

APA

Rodrigues, V. A., & Conceição, S. (2025). *Classes multisseriadas: os desafios do processo de ensino e aprendizagem*. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e17466.

ABNT

RODRIGUES, V. A.; CONCEIÇÃO, S. *Classes multisseriadas: os desafios do processo de ensino e aprendizagem*. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 10, e17466, 2025.

ATIVIDADE REFLEXIVA: RELATO CRÍTICO DE VIVÊNCIA PEDAGÓGICA

A partir das leituras indicadas e das discussões realizadas na live, sugiro como atividade reflexiva a escrita de um relato crítico de vivência pedagógica no contexto da educação do/no campo e das salas multisseriadas/multianuais.

Para isso, pense e selecione uma única experiência prática vivenciada (uma aula, um projeto, uma atividade de campo, uma intervenção com a comunidade ou uma estratégia para lidar com a heterogeneidade da turma) e aborde sobre ela a partir do roteiro abaixo:

- 1 - Comece contextualizando a vivência, apresente o cenário, caracterize a turma e o que motivou a proposta;
- 2 - Descreva como a prática foi desenvolvida, destacando de que maneira ela dialoga com a realidade educacional do/no campo e com a sala multisseriada/multianual; e
- 3 - Reflita criticamente sobre a vivência, evidenciando como ela contribui para a aprendizagem dos estudantes e para a sua própria formação docente.

O relato de caráter narrativo-reflexivo deve ser sucinto, no máximo uma página, contemplando os três pontos solicitados.