



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

DANIELE CAMPOS FREIRE

**O CONTEXTO DA MULTISSERIAÇÃO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA EDUCADORA NA ESCOLA
DO CAMPO**

**AMARGOSA-BA
2024**

DANIELE CAMPOS FREIRE

**O CONTEXTO DA MULTISSERIAÇÃO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES DE UMA EDUCADORA NA ESCOLA
DO CAMPO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, pelo Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sob orientação da Professora Luana Patrícia Costa Silva.

AMARGOSA-BA
2024

Freire, Daniele Campos.

O contexto da multisseriação: desafios e possibilidades de uma educadora na escola do campo/ Daniele Campos Freire – –

Amargosa, 2024.

39 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) –
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Centro de Formação
de Professores, 2023.

Orientadora: Luana Patrícia Costa Silva .

1. Classes multisseriadas. 2. Professores do campo. 3. Práticas pedagógicas..

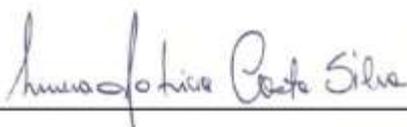
I. Título.

CDD xxx

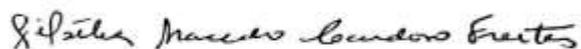
FOLHA DE APROVAÇÃO

DANIELE CAMPOS FREIRE

FREIRE, Daniele Campos. Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora.



Prof.^a Dra. Luana Patrícia Costa Silva
(Orientadora) SIAPE: 1012251



Prof.^a Dra. Gilselia Macedo Cardoso Freitas



Prof.^a Dra. Maria Lígia Isídio Alves

Amargosa, 15 de agosto de 2024

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal compreender os desafios e as possibilidades vivenciadas pela professora de uma classe multisseriada do Município de Amargosa/BA. O estudo se ancora na abordagem qualitativa e se configura como descritiva e de campo tendo como intuito analisar e realizar coletas de dados com diferentes tipos de recursos. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foi diário de bordo usado para registrar algumas observações referente à pesquisa e gravador de áudio, utilizado para gravar os relatos da professora no momento da entrevista. Este trabalho divide-se em Introdução, Referencial Teórico; Metodologia, Resultados de Discussões; Considerações Finais, e Referências Bibliográficas. Como referencial teórico, apoia-se nas ideias de autores como Salomão Hage (2008), Paulo Freire (1996), Roseli Caldart (2012), Mônica Molina (2006), entre outros (as) autores (as) para abordar os elementos que têm configurado o contexto multissérie, de forma a compreender as unidades conceituais da prática pedagógica, destacando as principais características da atividade pedagógica da professora que atua em classe multisseriada, as condições de trabalho, se a professora possui especialização continuada disponibilizada pelo município para atuar em classe multisseriada e se as metodologias aplicadas no processo educativo são relacionadas a realidade dos educandos. Percebe-se que a escola do campo, ainda continua invisibilizada em todos os âmbitos em que a constitui. Pois, através dos estudos apresentados neste trabalho, dos referenciais teóricos citados, bem como as minhas experiências vivenciadas em classe multisseriada e o relato da professora, é possível inferir que as classes multisseriadas carecem de políticas públicas voltadas para a elaboração de um planejamento e uma organização diferenciada para este contexto.

Palavras-chave: Classes multisseriadas. Professores do campo. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The main objective of this research is to understand the challenges and possibilities experienced by the teacher of the multigrade class in the municipality of Amargosa/BA. The study is anchored in the qualitative approach and is configured as descriptive and field with the aim of analyzing and collecting data with different types of resources. The instruments used for data collection were a logbook used to record some observations regarding the research and an audio recorder, used to record the teacher's reports at the time of the interview. This work is divided into introduction, theoretical framework; methodology, discussion results; final considerations, and bibliographic references. As a theoretical reference, it is based on the ideas of authors such as Salomão Hage (2008), Paulo Freire (1996), Roseli Caldart (2012), Mônica Molina (2006), among other authors to address the elements that have configured the multigrade context, in order to understand the conceptual units of pedagogical practice, highlighting the main characteristics of the pedagogical activity of the teacher who works in a multigrade class, the working conditions, whether the teacher has continued specialization made available by the municipality to work in a class multiseries and whether the methodologies applied in the educational process are related to the reality of the students. It is clear that the rural school still remains invisible in all areas in which it is constituted. Because, through the studies presented in this work, the theoretical references cited, as well as my experiences in a multigrade class and the teacher's report, it is possible to infer that multigrade classes lack public policies aimed at developing planning and organization differentiated for this context.

Keywords: Multiserial classes; field teachers; Pedagogical practices.

SUMÁRIO

MINHA HISTÓRIA COM A MULTISSERIAÇÃO.....	8
INTRODUÇÃO	10
1.METODOLOGIA.....	14
1.1 Território da Pesquisa	15
1.2 A escola campo de Pesquisa	16
2.BREVES NOTAS TEÓRICAS	18
3. RESULTADOS E DISCUSSÕES	24
3.1. Educação do Campo: contexto e desafios da Prática Pedagógica	24
4.CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS.....	33
ANEXOS	37

MINHA HISTÓRIA COM A MULTISSERIAÇÃO

Me chamo Daniele, tenho trinta e três anos, casada, estou grávida da minha primeira filha: Isabele. Meus pais são Maria da Conceição Campos e José de Jesus Freire. Sou graduanda no curso de Pedagogia oitavo semestre, natural de Santo Antônio de Jesus e moro em Amargosa há oito anos. Neste momento, irei relatar um pouco da minha história de vida e como se deu a escolha do tema: O contexto da multisseriação: Desafios e possibilidades de uma educadora na escola do campo.

Como meus pais são agricultores e precisavam trabalhar no campo para prover o sustento da família, em vários momentos da minha vida, desde a infância, eu tive esse contato com o espaço rural. Às vezes, meus pais saíam do campo para morar na cidade, mas devido às dificuldades enfrentadas, principalmente por não saberem ler e escrever, retornavam para a área rural para prestarem serviços aos fazendeiros locais. Com isso, pude experimentar as delícias e as dificuldades de morar em área rural.

Ainda quando criança, devido às inúmeras mudanças que meus pais precisavam fazer de um local para outro, adentrei a escola aos sete anos de idade, eles decidiram passar um tempo na cidade e apesar de eu ter passado alguns anos da minha infância e adolescência no campo, nunca estudei em classe multisseriada. Aos meus onze anos de idade, retornamos para o campo, mas na época, não tinha o quinto ano na área rural em que eu residia, então, precisava me deslocar para a cidade todos os dias e essa foi uma das maiores dificuldades que enfrentei nesse período, porque devido à distância, precisava acordar às quatro da manhã, caminhar vinte minutos até o ponto de ônibus e chegar na escola às sete da manhã e após o término da aula, chegava em casa às três horas da tarde, com fome e muito cansada.

Apesar de todas as dificuldades, sempre me esforcei para estudar e passar de ano, pensar em parar não estava nos meus planos e ainda que meus pais não soubessem ler, me incentivaram a continuar. Passados três anos residindo no campo, retornamos para a área urbana, aos dezessete anos comecei a trabalhar então terminei o ensino médio estudando a noite.

Após a conclusão do Ensino Médio, prestei vestibular, pois queria muito adentrar a faculdade. Na época, fui aprovada em administração, cursei apenas um semestre e meio, mas não consegui dar continuidade, pois, fiquei desempregada e a mensalidade era alta, então, precisei trancar o curso. Desanimei, mas não desisti! Acreditava que iria chegar o momento e que iria dar certo. Com alguns meses, comecei a trabalhar novamente e é aí que minha vida toma um novo rumo, pois, o proprietário da empresa resolveu abrir uma filial na cidade de Amargosa e propôs que eu fosse trabalhar por um mês para poder treinar as novas funcionárias e foi desta forma que conheci a cidade de Amargosa, porém, mediante aos inúmeros acontecimentos, acabei ficando mais tempo na cidade e como gostaria de fazer um curso de nível superior de preferência pública e a noite, resolvi fazer o Enem e em 2019.1 adentrei a UFRB - CFP no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Com um curto espaço de tempo, fiz parte do projeto Arte, Cultura e Lazer (ARTCULLA), sendo o mesmo estágio não obrigatório, vinculado ao Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP - UFRB) e Prefeitura de Amargosa. Neste projeto, atuei como monitora da oficina de canto e coral, na qual, também desenvolvia atividades voltadas para o projeto de leitura que tinha como tema: *Salve-se a mata ou não se salva o mundo*.

Desenvolvi o projeto em quatro escolas rurais por um período de oito meses e a partir da convivência, das observações, das práticas desenvolvidas e das discussões teóricas e práticas realizadas em sala de aula, percebi e compreendi os desafios que o educador (a) enfrenta para mediar o conhecimento em classe multisseriada. A partir desta experiência e de toda minha trajetória vivenciada no espaço rural, foi que escolhi estudar e pesquisar sobre esse tema

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa visa analisar, refletir e problematizar os desafios e as possibilidades vivenciadas por uma professora que atua em classe multisseriada da Escola Municipal Geraldo Souza Resende, localizada nos Barreiros, área rural do Município de Amargosa/BA. A turma é formada por mais de uma turma do Ensino Fundamental simultaneamente na mesma sala de aula, atendendo educandos com idades e níveis de conhecimentos diferentes e vivenciando os desafios e as possibilidades dentro desta realidade.

Neste sentido, a pesquisa tem como público, professor (a) de classe multisseriada e apresenta como pergunta de partida: Quais os desafios e possibilidades enfrentados pelo (a) professor (a) de classe multisseriada na educação do campo?

Percebe-se que a escola localizada no campo, ainda continua invisibilizada em todos os âmbitos que a constitui. Visto que, é uma instituição que precisa de uma elaboração de planejamento e uma organização específica, para atender de fato as necessidades dos educadores e educandos, carecendo de políticas públicas voltadas para esta questão, além da necessidade da capacitação do professor (a) para atuar nesta área e salários dignos para os (as) mesmos (as).

Considerando que,

A falta de uma política pública de formação interligada a fatores de ordem cultural e social possibilitam entraves para a vivência de um conjunto de situações didático-pedagógicas a serem vivenciadas nos espaços educativos, nas escolas e no cotidiano do campo. Essa realidade determina situações de várias ordens que dificultam o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da educação do campo (Alencar, 2010, p. 217).

Hage (2008) configura as salas multisseriadas, considerando que:

De fato, estudar nessas condições desfavoráveis, não estimula os professores e os estudantes a permanecer na escola, ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade, como solução dos problemas enfrentados (Hage, 2008, p. 02).

É considerando este contexto, que as inquietações de pesquisa surgem a partir de experiências vivenciadas em classe multisseriada, com base em minhas vivências

e ímpeto para falar desta temática.

Ao adentrar a universidade e fazer parte do Projeto Arte, Cultura e Lazer (ARTCULLA) sendo o mesmo um estágio não obrigatório, atuei como monitora da oficina de canto e coral, no qual, também desenvolvia atividades voltadas para o projeto de leitura que tinha como tema: Salve-se a mata ou não se salva o mundo.

Desenvolvi o projeto em quatro escolas rurais por um período de oito meses. Pude perceber através da convivência, das práticas desenvolvidas e das discussões teóricas realizadas, as dificuldades de alfabetizar as crianças, o grau de dificuldades que os estudantes apresentavam para aprender, os desafios e as cobranças feitas a professora por parte da direção em termo à decadência ao avanço do aprendizado dos educandos, além da falta de recursos pedagógicos fundamentais como: Livros didáticos variados, biblioteca e brinquedoteca.

Durante esses processos experienciados no meio acadêmico, analisei, comparei e refleti sobre as condições da educação do campo e também sobre a minha trajetória escolar na infância. Estudei em escola pública desde sempre e lembro que a duração de quatro horas de relógio disponibilizadas para aula, muitas vezes, não eram suficientes para sanar as dúvidas e as dificuldades dos educandos que vinham de uma família pobre, sem escolaridade... Eu por exemplo, venho de uma família assim, que nem o dever de casa meus pais sabiam ensinar, pelo fato de não saberem ler, nem escrever. Por este motivo, a sobrecarga, a demanda para o (a) professor (a) alfabetizar aumenta, requerendo mais tempo e mais dedicação e olha que estou me referindo a uma sala de aula não multisseriada, com educandos de mesma faixa etária, com níveis de aprendizagens equivalentes e com uma dificuldade do ensino e aprendizagem existente.

Agora, analisemos uma sala de aula sendo ela multisseriada, com estudantes de níveis de aprendizagens diferentes, faixa etária extremamente desproporcional, o (a) professor (a) sem auxiliar de apoio, e sem ter o auxílio ativo dos familiares para ajudar seus filhos nas atividades para casa, porque muitos deles não tiveram acesso à educação ou tiveram pouco tempo na escola a ponto de só saberem assinar o próprio nome e às vezes nem isto, porque o índice de analfabetismo ainda é muito grande devido às dificuldades vivenciadas pelo povo do campo.

Durante todo período que estive presente em sala de aula, me deparei com a triste realidade de ver estudantes do terceiro ano do fundamental 1 que não sabiam pronunciar letras do alfabeto e do quinto ano que não sabiam ler, com muita

dificuldade para soletrar, formar palavras... Desta forma, constatei que quatro horas de relógio para distribuir para três níveis diferentes, onde a faixa etária varia de 5 a 12 anos de idade, nas circunstâncias da escola rural, sem recursos e aprimoramento para atender esta demanda, torna-se insuficiente, pois, existe a prática de seriar dentro da multisseriação, assim, é um tempo curto para sanar tantas dificuldades e propor uma educação significativa, tornando-se assim, uma situação complexa para ambos: educador e educando.

A relevância social desta pesquisa para a sociedade e para o meio acadêmico, compreende na valorização de uma ascensão educacional da escola multissérie localizada no campo. Baseado em pesquisas realizadas no google acadêmico, Scielo, google pesquisa, destaca-se que esta pesquisa é inédita, embora seja essencial para o campo discussões acerca desta temática.

Acredita-se que, as classes multisseriadas geram desafios ao que se diz respeito às atividades docentes, sendo incumbência do educador trabalhar em uma sala de aula que apresenta divergências, cabendo ao mesmo, se reinventar e oferecer novas possibilidades de ensino que busque atender as especificidades de todos educandos, além de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem de forma significativa.

Souza (2018), ressalta que atuar nessas classes em meio a tantas dificuldades é um verdadeiro desafio para os educadores, que, muitas vezes, sentem as angústias de não cumprirem com êxito seu papel diante da ausência de apoio pedagógico administrativo necessários para sua prática docente.

Contudo, retomarei a pergunta de partida para nortear este trabalho: Quais os desafios e possibilidades enfrentados por professor (a) de classe multisseriada na educação do campo?

Direcionado ao objetivo principal, sendo este: Compreender os desafios e as possibilidades vivenciadas pelo professor (a) da classe multisseriada. Desta forma, aponta-se também os objetivos específicos dos quais são estes: Identificar as condições de trabalho do professor (a) e se o (a) mesmo (a), possui especialização específica para atuar em classe multisseriada; Investigar a maneira como acontece o processo de ensino-aprendizagem no contexto de sala multisseriada. Tendo como sujeito da pesquisa uma professora que atua em classe multisseriada da Escola Municipal Geraldo Souza Resende, localizada na comunidade dos Barreiros, zona rural do Município de Amargosa/BA. Baseando-se metodologicamente na abordagem

qualitativa esta, “[...] preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32).

Os procedimentos utilizados foram por meio da pesquisa descritiva e de campo que têm como intuito investigar, compreender e realizar coletas de dados com diferentes tipos de recursos. Moreira; Caleffe (2006, p. 70), argumentam que a pesquisa descritiva “[...] baseia-se na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação objetiva e minuciosa, da análise e da descrição.”

Já sobre a pesquisa de campo, Suertegaray (2002, p. 02) afirma:

Pesquisa de campo como observação empírica e descritiva, neste caso a resposta está no fenômeno. E fenômeno neste caso, é entendido como algo que está fora, algo externo ao sujeito, visível, perceptível por ele. Esta prática promove o reconhecimento do campo entendendo-se como observador externo, capaz de captar a informação vinda do objeto em análise, portanto, um conhecedor neutro, apenas sistematizador do que o mundo dos fenômenos lhe revela (Suertegaray, 2002, p.02).

Desta forma, é possível conhecer de perto, observar e compreender os desafios e as possibilidades a partir dessa busca ao local a ser pesquisado. Sendo assim, este TCC se divide em Introdução, Referencial Teórico; Metodologia, Resultados de Discussões; Considerações Finais, e Referências Bibliográficas.

1. METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como participante uma professora que atua em classe multisseriada na escola do campo. Metodologicamente essa pesquisa tem abordagem qualitativa tendo como características a interpretação de mundo a partir de sua realização.

Segundo Beuren; Raupp (2003, p. 92) “na pesquisa qualitativa concebem-se análises mais profundas em relação ao fenômeno que está sendo estudado.” Neste sentido, este tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos elementos que a envolvem.

Foi realizada uma pesquisa de campo, com análise descritiva. A pesquisa descritiva, por sua vez, tem por objetivo descrever criteriosamente os fatos e fenômenos de determinada realidade, de forma a obter informações a respeito daquilo que já se definiu como problema a ser investigado. Cabe ao pesquisador realizar o estudo, a análise, o registro e a interpretação dos fatos do mundo físico, sem a manipulação ou interferência do mesmo. Conforme Beuren e Raupp (2003, p. 81):

A pesquisa descritiva configura-se como um estudo intermediário entre a pesquisa exploratória e a explicativa, ou seja, não é tão preliminar como a primeira nem tão aprofundada como a segunda. Nesse contexto, descrever significa identificar, relatar, comparar, entre outros aspectos (Beuren; Raupp, 2003, p. 81).

Já a pesquisa de campo, corresponde a observação, coleta de dados, análise e interpretação de dados. É a fase do trabalho acadêmico que vem logo após o estudo bibliográfico. Ela existe para que o pesquisador possa coletar dados, que posteriormente serão tabulados e analisados. Segundo Gerhardt; Silveira (2009, pág. 37), a pesquisa de campo caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa.

Os instrumentos usados na coleta de dados foram: Diário de bordo, usado para registrar algumas observações referente à pesquisa e gravador de áudio, utilizado para gravar os relatos durante a entrevista.

Por meio da pesquisa descritiva e de campo, buscamos informações a respeito da temática desta referida pesquisa, com intuito de abranger todos os objetivos específicos a fim de, aprimorar meus conhecimentos a respeito. Nesta busca, registrei

as observações em diário de bordo e realizei a entrevista com perguntas semiestruturadas coletando as falas com um gravador de áudio.

1.1 Território da Pesquisa

De acordo com as informações contidas no Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável e Solidário - PTDRSS do Vale do Jiquiriçá:

O território Vale do Jiquiriçá localiza-se na faixa intermediária entre a zona litorânea e o sertão baiano, abrangendo vinte, dos vinte e cinco municípios que compõem a bacia hidrográfica do Rio Jiquiriçá, entre as coordenadas aproximadas de 12°45' a 13°53' de latitude sul e 39°7' a 40°46' de longitude oeste, ocupando uma área de 10.287,07 km², o que corresponde a aproximadamente 1,8% do território estadual. Sua composição se dá por um conjunto de 20 municípios sendo eles: Amargosa, Brejões, Cravolândia, Elísio Medrado, Irajuba, Itaquara, Itiruçu, Jaguaquara, Jiquiriçá, Lafaiete Coutinho, Laje, Lajedo do Tabocal, Maracás, Milagres, Mutuípe, Nova Itarana, Planaltino, Santa Inês, São Miguel das Matas e Ubaíra (PTDRSS, Bahia, 2017, p.17).

Segundo os dados do IBGE (2010), o percentual da população do território do Vale Jiquiriçá, seria de 301.682 habitantes, sendo que 127.049 indivíduos estão localizados na área rural e 174.633 na área urbana. Os que residem em área rural, tem como principal trabalho a pecuária na criação de bovinos e na agricultura com o manuseio da fruticultura.

Devido a grande ocupação de habitantes nesta região no século XV, o espaço ganhou forma, transformando-se em vilas, freguesias e cidades.

Conforme o PTDRSS do Vale do Jiquiriçá (Bahia, 2017, p. 01) “até meados do século XVI, o desbravamento da região vinha se desenrolando lenta e penosamente em virtude das duras lutas mantidas com os indígenas (Kiriri, Sapuyá, Payayá, Mongoiós e Maracá), vitoriosos por esses, na maior parte das vezes.

Passados alguns anos, de muitas lutas, derrotas e vitórias, dois acontecimentos como o processo de migração de italianos, Jaguaquara, Itiruçu, Maracás e a implantação de lavouras de cacau, determinaram a organização do território Jiquiriçá.

De acordo com o PTDRSS do Vale do Jiquiriçá:

Os italianos serão responsáveis pelo desenvolvimento do plantio dos hortifrutigranjeiros que foi o grande responsável pela solidificação dos movimentos internos de ocupação, da região mais alta da bacia hidrográfica do Jiquiriçá, cujos produtos além de atender ao consumo

interno e externo, do território, atraíram uma grande quantidade de mão-de-obra, movimentando significativamente a economia dos municípios (Bahia, 2017, p. 04).

Com o passar de algumas décadas, os homens públicos do Vale do Jiquiriçá da época, enfrentaram determinados problemas na economia, devido ao surgimento da doença nomeada como ferrugem do café. “Neste período, foram fechados os grandes armazéns de café e fumo por todo território, desempregando grande número de pessoas” (Bahia, 2017, p. 05).

Com isso, “o êxodo ocorre tanto na zona rural com o fim das lavouras de café e fumo erradicadas, como também os empregados dos armazéns de beneficiamento da cidade. Sem emprego, a saída é São Paulo e os grandes centros urbanos do sul do Brasil” (Bahia, 2017, p. 05).

A região entra em decadência e perde a hegemonia econômica para os centros mais próximos como: Santo Antônio de Jesus, Jequié e Feira de Santana, cuja localização junto às estradas recém-construídas, apresentavam maiores vantagens logísticas e passam a ser um polo de serviços, deixando as cidades do Vale do Jiquiriçá com um papel secundário no estado da Bahia, a exemplo de Jaguaquara, Amargosa, Maracás e Ubaíra (Bahia, 2017, p. 05).

Diante a este contexto, muitos municípios do vale Jiquiriçá que tinha uma economia ativa apoiada na exportação, passou a ter um papel secundário e excludente no estado da Bahia ao concentrar-se na pecuária, devido a esta limitação.

1.2 A escola campo de Pesquisa

Dentre as escolas do campo que compõem o Município de Amargosa, está a escola pesquisada que tem como nome: Escola Municipal Geraldo Souza Rezende, localizada na comunidade do Barreiros, zona rural do Município de Amargosa/BA, a 03 Km de distância da sede.

A escola recebeu este nome, em homenagem a um fazendeiro da região que doou o terreno para a construção da escola. A área coberta é pouco iluminada, porém, no geral a escola é bem conservada e possui duas salas. No ano de 2014 as salas e o pátio foram forrados e ganhou dois banheiros externos para atender a demanda, a escola conta com uma diretora, uma coordenadora, um secretário escolar, uma ASG e duas professoras. O ensino fundamental de nove anos foi implantado desde 2007, obedecendo o cumprimento da lei nº 274/2006 da Legislação Nacional. E já em 2010,

junto ao município, foi implantado nesta unidade escolar o ensino do ciclo de aprendizagem. Ela foi registrada em 1988, cujo decreto de criação é, nº 03/88, registro 196, livro 1, folha 31. A unidade escolar descrita possui projeto político pedagógico. A mesma foi desativada em 2018 por falta de estudantes, voltando a funcionar em 2019.

Atualmente, a escola trabalha com classes multisseriadas sendo G4 e G5 em uma sala, totalizando dez estudantes e na outra sala, séries do 2º, 3º e 4º ano, totalizando quatorze estudantes. A escola funciona em tempo integral, com a participação de monitores graduandos, que por meio do Programa Arte, Cultura e Lazer (ARTCULLA) em parceria com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- CFP e demais agências financiadoras, com intuito de proporcionar aos estudantes acesso à experimentação científica, cultura, artes, esporte, lazer, tecnologias de comunicação, direitos humanos, preservação do meio ambiente, saúde, entre outros componentes, que devem estar articulados às mais diversas áreas do conhecimento, vivências e práticas socioculturais.

A principal atividade da comunidade local, é a mão de obra, ofertada aos fazendeiros residentes próximos às redondezas e parte dos moradores, participam do programa bolsa família, pois, apesar de morarem em zona rural, as casas ficam situadas uma do lado da outra, não tendo espaço suficiente para a plantação ou criação de animais.

2.BREVES NOTAS TEÓRICAS

Historicamente, houve vários movimentos sociais que marcaram a Educação do Campo no Brasil. Ocorreram muitas lutas por parte da população brasileira em busca de seus direitos e melhorias na educação para os trabalhadores e trabalhadoras do campo. O direito à educação era para poucos, porque era voltada para aqueles que se configuravam como a classe privilegiada, tanto socialmente quanto economicamente. Neste contexto, não seria possível pensar em desenvolver um sistema de ensino ou até mesmo uma escola que viesse atender aos interesses das populações do campo.

Apesar de existir escolas rurais, o campo ainda era visto como um lugar de atraso, pois, as pessoas que moravam no campo eram vistas como pessoas atrasadas e como sujeitos ignorantes, exaltando deste modo, o estilo de vida urbano e desvalorizando a vida no campo. Assim, comungando com a ideia de que as populações rurais não necessitavam de preparação e que para trabalhar na roça, não precisavam ter conhecimentos científicos. Desta forma, a perspectiva de educação rural, era pautada pelo mesmo modelo de educação da área urbana, não levando em consideração o modo de vida da população camponesa, desvalorizando o ensino dos trabalhadores e trabalhadoras, assim também, como às necessidades e especificidades do campo.

Para elucidar essa questão, Arroyo (2007, p. 158) argumenta que:

Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação (Arroyo, 2007, p. 158).

A Educação do Campo apresentou-se como uma proposta desafiadora e de enfrentamento, pautada pelos movimentos sociais, devido ao histórico de descaso e inferiorização para com os povos do campo, mesmo sendo assegurada tanto na

Constituição Federal de 1988 quanto na Lei 9.393/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002, onde ressalta no artigo 2º, parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 01).

A Educação do Campo apresenta uma realidade diferenciada quando trata-se de ensino, posto que, as condições para o desenvolvimento nesta modalidade, manifesta múltiplas diversidades históricas e sociais no âmbito de sua implementação.

Para Molina (2006, p.11) um dos grandes desafios é:

Romper com leituras fragmentadas/doras da realidade; construir olhares que captem sua complexidade, propor práticas educacionais constituintes das dimensões essenciais da reprodução da vida. Este, um dos desafios da Educação do Campo: provocar rupturas em interpretações que unidimensionalizam o multidimensional, tal como é o território rural (Molina, 2006, p. 11).

Como alega Caldart (2012, p.15):

A educação do campo nasceu como mobilização\ pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (Caldart, 2012, p. 15).

Desta forma, Caldart (2012, p. 15) explica que as primeiras ações práticas para a transformação da escola, se consolidaram no âmbito do Movimento dos Trabalhadores Rurais como um procedimento dialógico que integrou o seu modo de ver e fazer as práticas de ensino encontrada em diferentes momentos e espaços educativos. Este processo decorre da busca por compreender os procedimentos históricos, metodológicos e teóricos em que se constituem, além do entendimento dos seus próprios processos formativos.

Diante de tantas lutas e conquistas, a educação do campo ainda precisa de

muitas melhorias no ensino, aprendizado, nas metodologias aplicadas e capacitação de professores para atuarem em classes multisseriadas, dentre outros aspectos, pois, o (a) professor (a) da classe multisseriada, atua sozinho (a) em múltiplas séries, reunindo-as em uma mesma sala, estudantes de variadas faixas etárias, sendo alguns da pré-escola, anos iniciais e ensino fundamental.

Por isso, professores de classe multisseriada enfrentam muitas dificuldades e sentem-se angustiados e sobrecarregados de trabalho por terem que assumir muitas tarefas, além das atividades docentes. Como trata-se de turma multisseriada, apresenta uma sobrecarga de trabalho aos educadores, por terem que elaborar diferentes planos de aulas e estratégias de avaliação da aprendizagem, e terem que enfrentarem o pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades e séries de diferentes ritmos de aprendizagem, o que acarreta em pouca qualidade de ensino.

Hage (2011) aponta que, essa segregação ocasiona sobrecarga de trabalho ao docente que se sente forçado a desenvolver inúmeras funções, muitas vezes, administrativas, além das pedagógicas, ao trabalhar em uma escola multissérie.

Diante a esta precariedade, os professores sem muitos materiais pedagógicos acessíveis, acabam utilizando os livros didáticos disponíveis nessas escolas, muitas vezes, ultrapassados e deslocados da realidade do campo. Para Molina (2006), este é um fator que afeta de forma negativa a aprendizagem dos educandos, pelo fato de as escolas terem a incapacidade de reconhecer e respeitar as identidades e os processos educativos vivenciados pelos educandos do campo.

Assim, percebemos a fragilidade, a vulnerabilidade que o sistema educativo do campo enfrenta, a falta de respeito e de empatia por parte da administração pública, que prejudica de forma direta os educandos e toda a comunidade camponesa. Fernandes (1999) ressalta que, na maioria dos estados, a escola rural está relegada ao abandono. Em muitos, recebem a infeliz denominação de escolas isoladas. Esta situação, advém do descaso dos órgãos governamentais para com as escolas de classes multisseriadas, pois, não investem na formulação de políticas públicas e propostas pedagógicas específicas para esta modalidade de ensino e muito menos na formação dos docentes que nelas atuam. Para Hage (2011):

Sem uma compreensão mais abrangente desse processo, muitos professores e professoras do campo organizam o seu trabalho pedagógico sob a lógica da seriação, desenvolvendo suas atividades educativas referenciados por uma visão de “ajuntamento” de várias séries ao mesmo tempo, que os obriga a elaborar tantos planos de

ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas quanto forem as séries com as quais trabalham, envolvendo, em determinadas situações, estudantes da pré-escola e ensino fundamental concomitantemente (Hage, 2011, p. 2).

As necessidades que perpassam os educadores e educandos de classes multisseriadas, possivelmente, em muitos casos, são invisibilizadas. Existem uma série de cobranças da coordenação para com o docente, para que haja um bom desempenho do estudante, mas faltam em muitos contextos: Uma remuneração digna, uma estrutura escolar adequada, recursos escolares tanto materiais como financeiros, assim como, auxiliar de apoio, dentre outros. Estas precarizações, que caracterizam a escola do campo, acabam por interferir no processo de ensino e aprendizagem do educando, resultando na desmotivação em permanecer estudando e até mesmo em permanecer no local de origem.

Conforme Molina (2006), os educandos sofrem com os processos de discriminação, sendo reforçado no currículo oculto destas escolas: que são pobres porque seus pais vivem no meio rural, que o campo não é um bom lugar de se viver, que para progredir na vida o caminho é a cidade. Embora não exclusivamente, é na escola que a criança e o jovem vivem de forma sistemática os desafios de suas capacidades, portanto, situações de aprendizagem projetada para produzir o fracasso, como acontece tantas vezes nas escolas do campo, afetam profundamente a autoestima dos educandos que estão constituindo suas identidades.

Fernandes (1999) adverte que, não podemos pensar uma educação para libertação, quando privamos uma população de seus direitos. Com isso, evidencia a intensa relação entre as desigualdades econômicas e sociais, historicamente sofridas pelos sujeitos do campo e a ausência do direito à educação no território rural.

Diante deste cenário, é necessário que haja políticas públicas para fazer validar os direitos a educação de qualidade para os camponeses, bem como, a fundamentação dos princípios pedagógicos da educação do campo para um pensar e agir sobre uma educação que produza o desenvolvimento de uma práxis pedagógica, que produza mudanças no sujeito do campo e na reconstrução de sua identidade, bem como, no interior da escola e da sociedade.

Correia; Bonfim (2008), compreendem a práxis pedagógica como um ato, em que teoria e prática se unem na ação ativa e libertadora, sempre mediada pela dialogicidade como método e pela horizontalidade como ontologia. Por isso, o papel

pedagógico da escola, enquanto formadora de sujeitos, deve ser fundamentada em uma educação que respeite a cultura e a história de vida de cada discente, articulando metodologias que proporcionem uma interação a partir da realidade vivenciada pelos estudantes. Como por exemplo, o relacionamento com a terra, com a cultura, com o trabalho e com a própria história dos discentes, possibilitando desta forma, uma reflexão e uma consciência sociopolítica da realidade dos educandos.

De acordo com Freire (1996), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros, inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Assim, se faz importante os princípios pedagógicos da educação do campo, sob a perspectiva da valorização dos diferentes saberes no processo educativo. Para Arroyo (1999, p. 21), “os processos educativos passam pelo conjunto de experiências, de vivências que o ser humano tem ao longo da vida”. São procedimentos que levam em consideração os conhecimentos prévios dos educandos, suas experiências de vida, proporcionando o desenvolvimento e o senso crítico para os mesmos.

Segundo Molina e Jesus (2004, p.37), a educação rural está relacionada ao pensamento latifundista industrial e representa uma forma de controle político sobre a terra e as pessoas que vivem no meio rural, sendo deste modo, pensada e planejada sem a participação dos camponeses. Deste modo, os idealizadores da educação rural, compreendem o campo como um local de produção e os trabalhadores apenas como produtores e não como protagonistas da própria história.

Em contrapartida, a educação do campo, é concebida como espaço de vida, luta e resistência, com múltiplas possibilidades de desenvolvimento social, econômico e cultural, onde os seus habitantes buscam firmar-se como sujeitos de direito, que lutam por políticas públicas que atendam às suas necessidades, anseios e direitos. Assim, preconiza o parágrafo único das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do campo, afirmando que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projeto (Brasil, 2002, p.01).

A Educação do Campo, deve ser orientada pela dinâmica camponesa de cada comunidade e seus distintos Territórios, assim como a prática pedagógica por

exemplo, que apresenta inúmeros desafios, por se tratar de múltiplas séries em uma única sala, com discentes de diferentes faixas etárias e com apenas um professor. Ainda segundo Hage (2011, p. 02) “... atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental em uma mesma sala de aula”.

Diante disto, percebe-se que, o docente precisa adequar os conteúdos e as metodologias aplicadas para que possa atender as necessidades dos educandos e de si próprio, a fim de que o processo pedagógico se torne efetivado com base no ensino e aprendizagem da classe multisseriada. Segundo Amorim e Sousa (2020):

As práticas em salas multisseriadas têm resultados positivos e negativos, dependendo de como acontecem, de como o professor desenvolve, além de outros fatores que podem causar interferências no processo de ensino e aprendizagem, como o fato de algumas escolas não possuírem materiais didáticos (Amorim; Sousa, 2020, p.12).

A mediação do professor e a metodologia aplicada em sala de aula, é fundamental para que o estudante tenha um desenvolvimento cognitivo favorável, contudo, devem ser metodologias reflexivas para a realização das atividades neste tipo de ensino.

Para Amorim e Sousa (2020):

Nessa perspectiva, a prática educativa agrega uma grande importância à educação, ao processo de aprender, ao aluno como componente essencial, o qual deve ser instigado de modo perene a busca pelo prazer em adquirir conhecimentos. Com base nesta intenção, os educadores precisam valorizar os costumes e sentimentos, para que o aluno possa desenvolver seu intelecto, seu senso crítico e suas outras dimensões que o tornam um sujeito complexo (Amorim; Sousa, 2020, p.07).

Neste contexto de ensino, os educadores juntamente com a gestão escolar, precisam repensar suas metodologias e avaliações, a fim de que os educandos (as), possam ser contemplados (as) com uma educação que venha transgredir e superar os desafios da classe multisseriada.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa tem abordagem qualitativa, procedimentos de natureza descritiva e pesquisa de campo. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: Diário de bordo para anotações referente às questões observadas durante a pesquisa e gravador de áudio, utilizado para gravar a fala da professora no momento da entrevista. Como estabelecido no objetivo principal, foram analisados os principais desafios e possibilidades vivenciados pela interlocutora, que atua em uma classe multisseriada do município de Amargosa/BA.

Eu, Daniele, chamarei a entrevistada de Clara, preservando assim sua identidade. Clara é graduada em pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia- Centro de Formação de Professores, situada no Município de Amargosa/BA. Durante o processo de graduação, Clara também participou de programas educacionais como por exemplo: o programa Mais Educação; Residência pedagógica e PIBID. Durante a entrevista, Clara relatou que apesar de lecionar há três anos na escola Municipal Geraldo Souza Resende, essa é a sua primeira experiência com classe multisseriada e que não tem especialização para atuar em classe multisserie.

3.1. Educação do Campo: contexto e desafios da Prática Pedagógica

Para discutir os desafios da Prática Pedagógica, Amorim e Sousa (2020), afirmam que: “a prática pedagógica é um movimento que parte da criatividade do professor, mas neste sentido, vale ressaltar, que o professor não é o centro de tudo, mas articulador, propositor de diálogos profícuos na construção de um saber compartilhado” (Amorim; Sousa, 2020, p. 06).

Nesta perspectiva, vale ressaltar que nem todos os estudantes se encontram no mesmo nível de aprendizagem. Sendo assim, cada ação pedagógica tem seu pressuposto e se encontra relacionada ao modo como cada professor irá atuar.

Nossa interlocutora Clara (educadora da escola do campo de 32 anos de idade) conta um pouco da sua história, no que concerne seu processo formativo:

Minha experiência na educação, começou ainda durante a graduação, eu sou graduada pela Universidade daqui do Recôncavo da Bahia e eu iniciei no programa de reforço chamado Mais Educação, depois veio minhas experiências pelos estágios, fui bolsista pela Residência Pedagógica PIBID então, desde a minha graduação que eu já havia um tempo na educação (Clara, 2024).

Clara, ocupou espaços significativos durante seu processo de formação. O PIBID e o Residência Pedagógica, por exemplo, são programas que têm como objetivo fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica além de aperfeiçoar a formação dos discentes do curso de licenciatura, por meio de desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa, a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias.

Para Freire (1997):

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. 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 requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Freire, 1997, p. 19).

Além dessa formação inicial, devemos destacar a formação continuada de professores como um processo importante e permanente de aperfeiçoamento de saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos da escola do campo.

Segundo Arroyo (2007):

Nesses programas de formação terá de ser dada centralidade ao conhecimento da construção histórica das escolas do campo, do sistema escolar, a especificidade de sua gestão no campo. Na maioria dos cursos de formação se confundem a história e a estrutura e funcionamento do sistema escolar com a escola urbana (Arroyo, 2007, p. 11).

Quando questionada sobre sua experiência em turmas multisseriadas, a professora afirma que é sua primeira experiência com turmas nesta modalidade e que embora esteja há três anos atuando em escola do campo, a mesma afirma que não tem especialização para atuar em classe multisseriada.

Para Arroyo (2007), “[...] a falta de políticas específicas de formação de educadoras e educadores e a desestruturação das escolas rurais fazem parte da desconstrução da cultura do campo”. Desta forma, é possível inferir que a prática de

formação de profissionais da educação, não são focadas para os educadores da escola do campo e sim, planejada sob o paradigma urbano.

Na mesma linha Clara (2024) complementa que:

Embora eu já esteja nesta escola há três anos, quando eu vim pra cá eu não estava em uma turma multisseriada aqui, eu estava em uma turma de educação infantil, era multisseriada porque tinha G4 e G5, mas não é o multisseriadao como é chamado (Clara, 2024).

Ao refletir sobre os desafios enfrentados perante a sua atuação em classe multisseriada, a professora aponta que um dos grandes desafios...

...é a formação continuada e em relação ao campo, percebo que não é algo prioritário os professores se sobrecarregam porque são várias séries em uma turma só, vários níveis, embora as turmas que não são multisseriadas têm os seus níveis diferentes, mas é muito trabalho e não a gente não tem esse apoio. A gente tem o apoio aqui da escola, da diretora, coordenadora, são maravilhosas com relação a essas questões assim de apoio, mas com relação a secretária de educação não tem formação continuada (Clara, 2024).

Infelizmente são dificuldades que professores das escolas do campo enfrentam. São obstáculos históricos e que permanecem ainda nos dias atuais como relatado na entrevista pela professora.

O autor Salomão Hage (2011) aponta que:

Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries, ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas (Hage, 2011, p. 2).

É possível perceber, que aconteceram avanços importantes, porém, não houve melhorias consideráveis para uma qualidade na educação no campo, sendo assim, esse é um processo que necessita muito de apoio governamental, como: investimentos em materiais didáticos, investimentos para a qualificação dos docentes, uma melhor estrutura escolar, entre outras necessidades existentes, a fim de que, os educandos possam obter produtividade na aprendizagem e os docentes, uma qualidade digna de trabalho e uma qualificação contextualizada com a realidade do campo.

Ainda sobre os desafios vivenciados em classes multisseriadas, Clara (2024) continua:

Esse ano que eu vim pra essa turma que é multisseriada de segundo a quarto ano, eu já conhecia o perfil dos alunos, já conhecia os níveis de cada aluno porque quando havia ausência da professora eu a substitui, juntava com a minha turma até porque essa escola quando eu vim pra cá, eu venho pra dividir as turmas, porque era uma turma só aqui na escola, era de G4 a 4º ano e assim minha primeira impressão foi: como é que vou dar conta? É muito complexo, complicado, um trabalho difícil e a gente fica com esse sentimento de que poderia ter dado mais, as vezes a gente não consegue atingir os nossos objetivos, mas a gente tenta fazer o melhor que a gente pode (Clara, 2024).

Segundo Hage (2011), os professores que lecionam em turmas multisseriadas, enfrentam inúmeras dificuldades para organizarem seus trabalhos pedagógicos devido à segregação existente neste meio.

Os professores se sentem angustiados e ansiosos, demonstram insatisfação, preocupação, sofrimento e, em alguns casos, até desespero por pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e se considerarem perdidos (Hage, 2011, p.03).

Deste modo, é possível inferir que lecionar em escolas do campo é um processo bastante desafiador. Sobre os desafios, Clara (2024) ainda ressalta:

São muitos desafios, esta escola funciona em tempo integral, para além da gente saber que é importante uma escola em tempo integral, a gente também precisa entender que a escola também precisa ter uma estrutura adequada para as crianças e às vezes eu penso que sobrecarrega demais a rotina dos meninos e isso pode afetar o desenvolvimento deles no turno da aula, que é o turno matutino, o integral funciona no vespertino, então, são muitos desafios pra gente dá conta dos níveis dos alunos, dos que têm necessidades especiais, da conta dos planos de cursos, dos SAGLES, é um trabalho sem fim. O SAGLES não foi pensado para turmas multisseriadas e os professores de multisseriadas já vêm reivindicando isso, mas infelizmente nada foi feito até agora (Clara, 2024).

É evidente os desafios que a professora Clara expressa ao se deparar com o ensino e aprendizagem em classe multisseriada da escola do campo e assim, ela continua: "é muito complexo, complicado, um trabalho difícil e a gente fica com esse sentimento de que poderia ter dado mais, as vezes a gente não consegue atingir os nossos objetivos, mas a gente tenta fazer o melhor que a gente pode" (Clara, 2024).

Assim como a professora apresenta seu relato de inadequação estrutural da

escola da qual leciona, o autor Hage (2011), compartilha da mesma expressão, pois, para ele, as escolas do campo em muitas situações, possuem infraestrutura precária, instaladas em prédios pequenos e estado impróprio para o uso.

Construídos de forma inadequada quanto à ventilação, iluminação, cobertura, piso; que se encontram em péssimo estado de conservação, com goteiras, remendos e improvisações de toda ordem, causando riscos aos seus estudantes e professores (Hage, 2011, p. 01).

Diante deste contexto, Clara ainda ressalta o que ela enxerga como possibilidades dentro desta realidade: “A gente estudar, se aprimorar, buscar novas formas de conhecimentos independente da nossa posição, independente de estar como professor, coordenador, monitor, tem que está buscando sempre mais” (Clara, 2024).

Por isso, Freire aponta que: “Daí que esta maiêutica para as massas comprometa desde o início o educando, e também o educador, como homens concretos, e que não possa limitar-se jamais ao estrito aprendizado de técnicas ou de noções abstratas” (Freire, 1967, p. 05).

Assim, é possível perceber que o principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico e é nesta perspectiva que Clara busca utilizar estratégias para facilitar o ensino e aprendizagem em sala de aula.

As estratégias é a gente formar grupos, agrupamentos produtivos, fazer algumas atividades em dupla, outras em grupo mesmo, em outro momento grupo do próprio ano como do primeiro, segundo do quarto e também ter como estratégias os uso de matérias concretos, porque os meninos não estão nos níveis esperado pra eles e aí trazer outra forma de aprendizagem de recurso como jogos, principalmente na aula de matemática utilizar materiais concretos para contagem (Clara, 2024).

Ainda sobre as estratégias e as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, Clara acrescenta: “Poderia ser muito melhor, mas eu acredito que não depende só da gente, a gente precisa ter uma especialização para estar na educação do campo, mas infelizmente não acontece.”

Segundo Arroyo (2007):

Na área específica da educação destaca-se a urgência do Estado em assumir como dever, como política pública, a educação dos povos do

campo. A falta de políticas de formação de educadoras e educadores têm por base a ausência de uma política pública específica de educação ou o não-reconhecimento do direito à educação básica da infância, adolescência e juventude do campo (Arroyo, 2007, p. 170).

Amorim e Sousa também apontam que “A prática pedagógica deve englobar a práxis que, em um sentido amplo, é a articulação da teoria e prática num contexto de ação/reflexão que propulsionam a transformação de uma realidade concreta (Amorim; Sousa, 2020, p. 06).

Nesta mesma linha de pensamento, Caldart ressalta a formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir esta política: os próprios trabalhadores do campo como sujeitos construtores de seu projeto de formação. (Caldart, 2008, p. 72).

Contudo, em diálogo com Clara sobre as práticas pedagógicas e se há a possibilidade de todos os educandos, mesmo em níveis diferentes de aprendizado e faixas etárias distintas, alcancem as habilidades necessárias durante o período letivo, ela acentua que é “complexa... Sim e não. Depende muito de qual estudante, porque temos diferentes tipos de estudantes, alguns com necessidades especiais, com contexto de vulnerabilidade e outras questões socioemocionais, mas acredito que a gente consiga. Mas requer muito” (Clara, 2024).

Para Oliveira e Santos (2008):

No âmbito cultural e educacional residem grandes desafios no que se refere à formação de sujeitos de direitos. Entre eles, o acesso aos meios pelos quais lhes permita conhecer os complexos processos de conhecimento, embutidos nos processos de produção econômica, política e cultural. Esses meios nos são dados num processo continuado de educação, que vai desde a família, passando pelo trabalho nos quais estes sujeitos estão envolvidos, e também pela escolarização. (Oliveira; Santos, 2008, pág. 17).

Diante aos desafios enfrentados diariamente, superando as dificuldades, aliado ao esforço de garantir o aprendizado da melhor forma possível aos educandos, Clara afirma algo positivo sobre a relação entre escola e comunidade: “A comunidade é muito participativa, os pais são excelentes, são presentes nas reuniões, no dia a dia e se interessam mesmo em saber como os filhos estão, são parceiros” (Clara, 2024).

Com isso, percebemos o quanto a relação entre escola e comunidade é importante, pois, proporciona fatores relevantes dentro do processo educacional

através de uma comunicação efetiva e escuta ativa a fim de construir relações, compartilhar experiências e transformar o ambiente escolar em um local de convivência.

Trabalhar com diferentes saberes significa em primeiro lugar não hierarquizá-los, nem considerar que eles são propriedade somente dos educadores, ou dos educandos. Todos somos detentores de saberes e é preciso que o diálogo entre educadores e educandos permita a cada um ter consciência dos seus saberes, além de ampliá-los e diversificá-los por meio da partilha e da produção coletiva de novos saberes (Molina; Jesus, 2004, p. 29).

Através do relato da educadora, compreende-se que a educação do campo especificamente no que concerne a atuação em classe multisseriada, demonstra ser um processo bastante desafiador na mediação do conhecimento, na aplicação das práticas pedagógicas necessárias que contemplem a todos (as) em sala de aula, porque a realidade da multisseriada ainda é invisibilizada.

Ao tratar-se de classes multisseriadas, o (a) professor (a) precisa desenvolver habilidades específicas para lidar com esta modalidade de ensino, como por exemplo:

Utilizar metodologias apropriadas que articulem teoria e prática, priorizando a organização da turma em grupos de estudantes da mesma série/ano. Além de fazer um diagnóstico detalhado no início do ano letivo para descobrir o nível de conhecimento dos educandos e conhecer a realidade do público inserido na comunidade de trabalho além de elaborar seu plano voltado para esses sujeitos, possibilitando assim, um ensino que contemple a realidade sociocultural dos educandos da escola do campo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que, a escola do campo ainda continua invisibilizada em todos os âmbitos em que a constitui. Pois, através dos estudos apresentados neste trabalho, dos referenciais teóricos citados, bem como as minhas experiências vivenciadas em classe multisseriada e o relato da professora, é possível inferir que as classes multisseriadas carecem de políticas públicas voltadas para a elaboração de um planejamento e uma organização diferenciada para este contexto.

Para tanto, é necessário que haja uma atenção específica do poder público para atender as necessidades da multisseriação, visto que é uma forma de ensino onde vários estudantes de idades e séries diferentes estudam em uma mesma sala, sob os cuidados, atenção e mediação de um (a) único (a) professor (a), o que pode gerar dificuldades de aprendizagem aos educandos e vários desafios aos educadores por terem que elaborar diferentes planos de aula, atender a cada especificidade em sala, trabalhando muitas vezes de forma precária, visto que muitas escolas do campo não têm estrutura adequada para atender a esta modalidade de ensino.

Mesmo diante a tantas situações desfavoráveis a esta modalidade de ensino, é cada vez mais recorrente a formação de classes multisseriadas nas escolas do campo, pois, em decorrência da falta da efetivação de políticas públicas necessárias para atender as demandas dos camponeses, muitos deles deixaram o campo para morar em área urbana, ocasionando desta forma no êxodo rural, o que resultou na diminuição de estudantes nas escolas campesinas, e como consequência disto, surgiram a estruturação das classes multisseriadas, já que segundo a legislação é preciso de um número mínimo de estudantes para a formação de turmas e como a quantidade de educandos existentes em muitas localidades rurais não contemplam ao número estipulado em lei, a alternativa encontrada foi unir várias séries em uma só sala com um (a) único (a) professor (a), cabendo ao mesmo, se reinventar e oferecer novas possibilidades de ensino que busque atender as especificidades de todos educandos, além de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem de forma significativa, mesmo sem ter uma especialização adequada, materiais pedagógicos diversificados, salário digno, entre outros..

Com isso, observa-se a fragilidade, a vulnerabilidade e o descaso enfrentados pelo sistema educativo do campo, como também, a falta de respeito e de empatia por

parte da administração pública, que negligencia uma educação de qualidade ao povo do campo, prejudicando de forma direta os educandos, os educadores e toda a comunidade camponesa.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, S. F. Maria. **Educação do campo e a formação de professores: Construção de uma política educacional para o campo brasileiro.**

2010. Disponível em: *Iadic,+C&T_v34n2_1.pdf. Acesso em: 23 jul. 2024.

AMORIM, L. Francilene; SOUSA, G. Juliane. **Práticas pedagógicas em salas multisseriadas.** Revista brasileira de educação do campo. 2020. Disponível em: Práticas Pedagógicas _em_ Salas Multisseriadas.pdf. Acesso em: 06 jul. 2024.

ARROYO, G. Miguel. FERNANDES, M. Bernardo. **Por uma educação básica do campo.** 1999. A educação básica e o movimento social do campo. Disponível em: Vol 2 Educação Básica do Campo.pdf. Acesso em: 14 jun. 2024.

ARROYO, G. Miguel. **Políticas de formação de educadores (as) do campo.** 2007. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/home>. Acesso em: 05 jul.2024.

AUGUSTO, A. Cleicle; SOUZA, P. José; DELLAGNELO, L. H. Eloise; CARIO, F. A. Silvio. **Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011).** Scielo. Disponível em: SciELO - Brasil - Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011) Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). Acesso em 04 dez. 2023.

BEUREN, M. Ilse; RAUPP, M. Fabiano. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais.** Disponível em:

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35790526/Cap_3_Como_Elaborar-libre.pdf?1417423214=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DCap_3_Como_Elaborar.pdf&Expires=1725916855&Signature=eR2nd9G7dFmPcgF0mbjfYCAojT3lqQTxxs8p~IIMKjCrFsPtiAD6llr94My19JbNrbQr5L2m14FVlr7LLzKEkJqy8HMJmKxYyCrvYnvWbBoc~l0keahyUek8BXmIbcXmMhssTeWhxEv4dL~JFAuw4uJRibDsfXd~xHeM2SXhelRcDZLmYFn7pFYaixQsXM7b-6eQtrhgBV8xHrD552OLG~y-QPHzVQ7uR~Zdd~-dML5ijR4Hgl16WzxPTH1KnAJnZ8sHKBGQVYTNkYDdgdB~k7FQSOJSZXkJBAzCZT1cgqOOv-Rp2ofuFEUfs5L5ZbktEN0j1HoVihxjzmM-VQJQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. 2003. Acesso em: 24 jul.2024.

BRASIL. **Conselho nacional de educação câmara de educação básica.** 2002.

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Disponível em: PROJETO DE RESOLUÇÃO – CEB Nº (mec.gov.br). Acesso em: 22 jul. 2024.

CALDART, S. Roseli. **Por uma educação do campo.** Disponível em:

<file:///C:/Users/Daniele/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/arquivos%20tcc/Por%20uma%20educac%CC%A7a%CC%83o%20do%20campo%20nu%CC%81mero%20v.%207.pdf>. 2008. Acesso em: 06 ago. 2024.

CALDART, S. Roseli; PEREIRA, B. Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO,

Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. 2012. Disponível em: (99+) DICIONÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO PDF (1) | Camila Mota - Academia.edu. Acesso em: 11 jul. 2024.

CORREIA, Wilson; BONFIM, Claudia. **Práxis pedagógica na filosofia de Paulo Freire: um estudo dos estádios da consciência**. Disponível em: https://www.uern.br/outros/trilhasfilosoficas/conteudo/Praxis_pedagogica.pdf. 2008. Acesso em: 07 ago. 2024.

FERNANDES, M. Bernardo. **Por uma educação básica do campo**. Disponível em: <file:///C:/Users/Daniele/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/arquivos%20tcc/Vol%20%202%20Educacao%20Basica%20do%20Campo.pdf>. 1999. Acesso em: 08 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Disponível em: livro freire educação prática liberdade.pdf. 1967. Acesso em: 08 jul. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes e práticas necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: FREIRE, Paulo. Ensinar é uma especificidade humana. Pedagogia da Autonomia (ufpe.br). Acesso em 02 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. Disponível em: Paulo Freire (usp.br). 1997. Acesso em: 14 abr. 2024.

GERHARDT, E. Tatiane; SILVEIRA, T. Denise. **Métodos de pesquisa**. 2009. Disponível em: pesquisa 1.pdf. Acesso em: 24 jul. 2024.

HAGE, M. A. Salomão. **Educação do campo e transgressão do paradigma multisseriado nas escolas rurais**. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6181--Int.pdf>. 2011. Acesso em: 04 mai. 2024.

HAGE, M. A. Salomão. **A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo**. Disponível em: *Texto Multissérie – salomão hage– 12 agosto de 2008 (ufba.br). Acesso em 23 jul. 2024.

JÚNIOR, S. L. HÉLIO. **Classes multisseriadas: Desafios, possibilidades e realidade da educação do campo**. Web Artigos. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/classes-multisseriadas-desafios-possibilidades-e-realidade-da-educacao-do-campo/124767/>. Acesso em: 30 out. 2023.

MOLINA, C. Mônica. **Educação do campo e pesquisa**. Disponível em: [educação_do_campo_e_pesquisa_-_questões_para_reflexo.pdf](#) (weebly.com). 2006. Acesso em: 28 jun. 2024.

MOLINA, C. Mônica; JESUS, A. S. M. Sonia. **Por uma educação do campo**. Disponível em: *Por uma educação do campo v. 5.pdf. 2004. Acesso em: 08 jul. 2024.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, G. Luiz. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Disponível em: pesquisa 02.pdf. 2006. Acesso em: 24 jul. 2024.

NETO, L. Raul; VELLOSO, R. Tatiana; SANTANA, C. Seonária; VINHA, F. Adriano; NUNES, C. Laís. **Plano territorial de desenvolvimento rural sustentável e solidário - PTDRSS do Vale do Jiquiriça, Bahia**. Disponível em: PTDS_Territorio_Vale_do_Jiquirica.pdf (seplan.ba.gov.br) 2017. Acesso em 18 jul. 2024.

OLIVEIRA, F. Maxwell. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em administração**. Disponível em: Microsoft Word - Manual de metodologia científica (ufg.br), 2011. Acesso em: 21 jul. 2024.

OLIVEIRA, J. Cesar; SANTOS, A. Clarice. **Por uma educação do campo**. Disponível em: file:///C:/Users/Daniele/OneDrive/%C3%81rea%20de%20Trabalho/arquivos%20tcc/Por%20uma%20educac%CC%A7a%CC%83o%20do%20campo%20nu%CC%81mero%20v.%207.pdf. 2008. Acesso em: 06 ago. 2024.

PIANA, C. Maria. **A pesquisa de campo**. Disponível em: Construcao_do_perfil_do_assistente_social_(FINAL).indd (scielo.org). Acesso em: 23 jul. 2024.

QUILES, Sergio. **Pesquisa descritiva**. Metodologia científica. Disponível em: <https://www.metodologiacientifica.org/tipos-de-pesquisa/pesquisa-descritiva/>. Acesso em: 09 out. 2023.

RAYMUNDO, T. Rafael. **O que é pesquisa de campo: 5 dicas de como fazer e exemplos**. Via Carreira. Disponível em: <https://viacarreira.com/pesquisa-de-campo/#:~:text=Consiste%20na%20observa%C3%A7%C3%A3o%20de%20fatos%20e%20fen%C3%B4menos%20tal,seja%20realizada%2C%20o%20estudante%20precisa%20respeitar%20tr%C3%AAs%20fases>. Acesso em: 09 out. 2023.

SOUZA, V. F. Maria. **Aprendizagem da leitura em classes multisseriadas: Os desafios da alfabetização**. Disponível em: https://bdm.ufpa.br/bitstream/prefix/2652/1/TCC_AprendizagemLeituraClasses.pdf. 2018. Acesso em: 06 ago. 2024.

SUERTEGARAY, A. M. Dirce. **Pesquisa de campo em geografia**. Disponível em: pesquisa 04.pdf. 2002. Acesso em: 24 jul. 2024

TOLEDO, Q. M. Claudia. **Coordenação de aperfeiçoamento pessoal de nível superior. Portaria gab. n° 82, de 26 de ABRIL DE 2022. caps**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-deeducacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES___1689649____Portaria_GAB_82.pdf.

VASCONCELOS, A. Carlos; CARMO, F. Erinaldo. **PIBID- Uma avaliação do seu papel na formação para a docência.** RESEARCHGATE. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369810738_Pibid.

ANEXOS

ANEXO 1 – ROTEIRO E RESPOSTAS DA ENTREVISTA

Nome: Clara Oliveira de

Andrade Idade: 32

Tempo de atuação na área de educação: 10

anos Tempo na escola pesquisada: 3 anos

1. Relate um pouco sobre a sua experiência na educação.

“Minha experiência na educação, começou ainda durante a graduação, eu sou graduada pela Universidade daqui do Recôncavo da Bahia e eu iniciei no programa de reforço chamado mais educação, depois veio minhas experiências pelos estágios, fui bolsista pela Residência Pedagógica PIBID então, desde a minha graduação que eu já havia um tempo na educação.”

2. Com turma multisseriada é a sua primeira experiência aqui na escola? “Sim, é a primeira vez aqui na escola, já faz três anos.”

3. Relate um pouco sobre a sua experiência em uma turma multisseriada.

“Embora eu já esteja nesta escola há três anos, quando eu vim pra cá eu não estava em uma turma multisseriada aqui, eu estava em uma turma de educação infantil, era multisseriada porque tinha G4 e G5, mas não é o multisseriada como é chamado. Esse ano que eu vim pra essa turma que é multisseriada de segundo a quarto ano, eu já conhecia o perfil dos alunos, já conhecia os níveis de cada aluno porque quando havia ausência da professora eu substitui, juntava com a minha turma até porque essa escola quando eu vim pra cá, eu venho pra dividir as turmas, porque era uma turma só aqui na escola, era de G4 a 4º ano e assim minha primeira impressão foi: como é que vou dar conta? É muito complexo, complicado, um trabalho difícil e a gente fica com esse sentimento de que poderia ter dado mais, as vezes a gente não consegue atingir os nossos objetivos, mas a gente tenta fazer o melhor que a gente pode.”

4. Relate sobre sua formação acadêmica.

“Não tenho especialização.”

5. Quais as relações estabelecidas entre escola e comunidade?

“A comunidade é muito participativa, os pais são excelentes, são presentes nas reuniões, no dia a dia, se interessam mesmo em saber como os filhos estão. São

parceiros. “

6. Quais desafios diante da estrutura e da organização escola como um todo?

“São muitos desafios, esta escola funciona em tempo integral, para além da gente saber que é importante uma escola em tempo integral, a gente também precisa entender que a escola também precisa ter uma estrutura adequada para as crianças e as vezes eu penso que sobrecarrega demais a rotina dos meninos e isso pode afetar o desenvolvimento deles no turno da aula, que é o turno matutino, o integral funciona no vespertino, então, são muitos desafios pra gente dá conta dos níveis dos alunos, dos que têm necessidades especiais, da conta dos planos de cursos, dos SAGLES, é um trabalho sem fim. O SAGLES não foi pensado para turmas multisseriadas e os professores de multisseriadas já vêm reivindicando isso, mas infelizmente nada foi feito até agora.”

7. Quais os desafios perante a vida acadêmica? Você acha que algo deveria mudar?

“Sim. Muitas coisas, principalmente a formação continuada e em relação ao campo, percebo que não é algo prioritário os professores se sobrecarregam porque são varias series em uma turma só, vários níveis, embora as turmas que não são multisseriadas têm os seus níveis diferentes, mas é muito trabalho e não a gente não tem esse apoio. A gente tem o apoio aqui da escola, da diretora, coordenadora, são maravilhosas com relação a essas questões assim de apoio, mas com relação a secretaria de educação não tem formação continuada.”

8. Diante do contexto escolar, o que você enxerga como possibilidade?

“A gente estudar, se aprimorar, buscar novas formas de conhecimento independente da nossa posição, independente de estar como professor, coordenador, monitor, tem que está buscando sempre mais.”

9. Quais são as estratégias e as práticas pedagógicas utilizadas para facilitar o aprendizado em uma classe multisseriada?

“As estratégias é a gente formar grupos, agrupamentos produtivos, fazer algumas atividades em dupla, outras em grupo mesmo, em outro momento grupo do próprio ano como do primeiro, segundo do quarto e também ter como estratégias os uso de materiais concretos, porque os meninos não estão nos níveis esperado pra eles e aí trazer outra forma de aprendizagem de recurso como jogos, principalmente na aula de matemática utilizar materiais concretos para contagem.”

10. As práticas utilizadas em sala, dialogam com a educação do campo? Como elas acontecem?

“Poderia ser muito melhor, mas eu acredito que não depende só da gente, a gente precisa ter uma especialização para esta na educação do campo, mas infelizmente não acontece.”

11. Como professora de classe multisseriada, você acha que é possível que todos os educandos, mesmo em níveis diferentes de aprendizado e faixas etárias distintas, alcancem as habilidades necessárias durante o período letivo?

“Complexa. Sim e não. Depende muito de qual aluno, porque temos diferentes tipos de alunos, alguns com necessidades especiais, alunos com contexto de vulnerabilidade, outras questões socioemocionais, mas acredito que a gente consiga. Mas requer muito.”