

EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO E ALFABETIZAÇÃO EM CLASSES MULTISSERIIDAS

 10.5935/2177-6644.20230020

EDUCATION IN/IN THE COUNTRYSIDE AND
LITERACY IN MULTISERIALIZED CLASSES

EDUCACIÓN EN EL CAMPO Y ALFABETIZACIÓN
EN CLASES MULTISERIIDAS

Dilmar Rodrigues da Silva Júnior *

 <https://orcid.org/0000-0002-2301-3096>

Antonia Edna Brito **

 <https://orcid.org/0000-0002-0064-6501>

Resumo: O presente artigo traz algumas reflexões sobre a educação do/no campo e a alfabetização em classes multisseriadas tendo por base as concepções e condições de existência dos povos que habitam este espaço, sob o olhar do trabalho escolar no reconhecimento e valorização da identidade de crianças. Tem por objetivo: compreender sobre o processo de multisseriação na educação do campo no que se refere às concepções e condições de existência, bem como o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido naquele espaço. Trata-se de um recorte da revisão de literatura da dissertação de Mestrado em Educação, concluído no ano de 2022, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGed, da Universidade Federal do Piauí-UFPI.

Palavras-Chave: Alfabetização. Classes Multisseriadas. Educação do/no campo. Leitura e Escrita.

Abstract: This article brings some reflections on education in/in the countryside and literacy in multigrade classes based on the conceptions and conditions of existence of the peoples that inhabit this space, from the perspective of school work in the recognition and appreciation of children's identity. Its objective is: to understand the process of multigrade education in the countryside with regard to the conceptions and conditions of existence, as well as the teaching and learning process developed in that space. This is an excerpt from the literature review of the Master's dissertation in Education, completed in 2022, by the Graduate Program in Education - PPGed, at the Federal University of Piauí - UFPI.

Key-words: Literacy. Multiserial Classes. Education from/in the countryside. Reading and writing.

Resumen: Este artículo trae algunas reflexiones sobre la educación en/en el campo y la alfabetización en clases multigrado a partir de las concepciones y condiciones de existencia de las personas que habitan este espacio, desde la perspectiva del trabajo escolar en el reconocimiento y valoración de la identidad infantil. Su objetivo es: comprender el proceso de educación multigrado en el campo en cuanto a las concepciones y condiciones de existencia, así como el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en ese espacio. Este es un extracto de la revisión bibliográfica de la disertación de Maestría en Educación, concluída en 2022, por el Programa de Posgrado en Educación - PPGed, de la Universidad Federal de Piauí - UFPI.

Palabras-clave: Literatura. Clases Multiserial. Educación desde/en el campo. Leyendo y escribiendo.

* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Supervisor Pedagógico efetivo na Prefeitura Municipal de Codó e Professor efetivo dos anos iniciais do ensino fundamental na Secretaria Municipal de Educação, Ciência e Tecnologia de Caxias/MA (SEMECTI).  <http://lattes.cnpq.br/2506251547104611> - E-mail: dilmar.jrcxs93@outlook.com.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Titular da Universidade Federal do Piauí (UFPI).  <http://lattes.cnpq.br/6330565088532183> - E-mail: antonedna@hotmail.com.

Introdução

É notório que a educação do/no campo, ao longo de seu percurso histórico no contexto brasileiro, tem sido objeto de diferentes análises que questionam sua qualidade, ampliação e as condições objetivas e subjetivas de seu desenvolvimento. Essa educação possui singularidades que necessitam ser consideradas na implementação das políticas educacionais. É preciso levar em conta a cultura, as experiências, as dinâmicas do cotidiano dos povos do campo, raramente tomados como referência na organização do trabalho pedagógico, na organização do sistema de ensino, na formação de professores e na produção de materiais didáticos. Ou seja, urge transcender a lógica conservadora de políticas educacionais para o campo que tomam como referência o espaço urbano, suas peculiaridades e demandas como modelo ideal de educação.

O fato de não se considerar o campo como contexto sociocultural singular e promissor poderá contribuir para a descaracterização da identidade dos povos do campo, em face do distanciamento da educação desse universo sociocultural, bem como poderá ampliar a marginalização dos povos do campo, de certo modo esquecidos pelo meio urbano. Partindo desta aceção, no presente artigo discorre acerca da identidade do campo e de seus sujeitos e o contexto da alfabetização em classes multisseriadas como forma de garantir a perspectiva educacional aos grupos de cidadãos independente de suas matrizes territoriais.

Considerando a alfabetização em classes multisseriadas como fator preponderante para o desenvolvimento da escolarização mínima amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/1996, urge buscar respostas para a seguinte questão-problema: como se desenvolve o processo de multisseriação na educação do campo no que se refere a valorização das concepções e condições de existência dos povos residentes neste espaço social? O artigo em pauta tem por objetivo compreender sobre o processo de multisseriação na educação do campo no que se refere às concepções e condições de existência, bem como o processo de ensino e aprendizagem desenvolvido naquele espaço.

O estudo apresenta um recorte do referencial teórico de dissertação de Mestrado em Educação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGed, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), resulta de nossas experiências como professor alfabetizador em classes multisseriadas na educação do campo, no município de Caxias-Maranhão. Oportuno destacar, que o desenvolvimento do estudo possibilitou a ampliação de conhecimentos sobre a realidade da alfabetização em escolas multisseriadas, bem como propiciou reflexões a respeito das condições objetivas e subjetivas de desenvolvimento das práticas docentes alfabetizadoras nas

escolas supracitadas.

Ressaltamos o período de atuação como alfabetizador, em escola com classes multisseriadas, foi profícuo tanto para desenvolvermos conhecimentos sobre o ensino da linguagem escrita, quanto para o desenvolvimento de habilidades no contexto da prática pedagógica alfabetizadora. Ademais, a experiência como alfabetizador em classes multisseriadas foi parte essencial na constituição de nossa identidade como alfabetizador. A partir dessa experiência, percebemos que a realidade da multissérie é surpreendente e desafiadora, principalmente para professores iniciantes, a exemplo da experiência, no processo formativo, na universidade, não têm oportunidade de ampliar conhecimentos sobre a especificidade da escola do campo e das classes multisseriadas.

Essa experiência como professor dos anos iniciais, em classes multisseriadas, despertou a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem e a sala de aula constituem espaços de diferenças e diversidades. É um espaço marcado pela heterogeneidade e pela circulação de diferentes pensamentos, valores, ritmos de aprendizagem, condições socioeconômicas entre outras particularidades. Reconhecemos que a vivência real dentro das classes multisseriadas é permeada de momentos desafiadores, que despertavam reflexões sobre os vários aspectos ali encontrados. A partir desta experiência, entendemos que precisávamos conhecer melhor o campo, a escola do campo, as turmas multisseriadas e os alunos inseridos nessas turmas.

Ao longo das experiências profissionais como alfabetizador nos anos iniciais do ensino fundamental, percebemos que a aprendizagem de leitura e escrita é complexa e requer interações pedagógicas, dentro e fora do espaço da sala de aula, que valorizem as funções e os usos sociais da leitura e da escrita, que oportunizem às crianças a vivência de atividades em grupos heterogêneos, bem como o acesso aos diferentes gêneros textuais que circulam socialmente, tendo em vista contribuir efetivamente com a formação de leitores e escritores, considerando o campo como espaço sociocultural rico em possibilidades. Reconhecemos, então, que o campo e a escola do campo constituem espaços de vivência da linguagem escrita e desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento do processo de apropriação da escrita, lembrando que as crianças, em seus cotidianos, partilham de usos sociais da leitura e da escrita. As ações da escola, considerando a natureza de seu trabalho no ensino da linguagem escrita, requer desenvolver ações de forma sistematizada, observando as demandas da sociedade letrada em relação aos atos de ler e de escrever.

Segundo Winchuar & Bufrem (2020), a escola multisseriada constitui espaço de luta, de resistência, é marcada pela diversidade e difere do modelo seriado. Essa escola, conforme o autor,

se institui como *locus* de produção de cultura e de conhecimentos, requer investimentos para a melhoria qualitativa do processo ensino-aprendizagem, assim como para a melhoria da qualidade de vida no campo. Consoante a essa concepção de escola multisseriada, as turmas multisseries se caracterizam por serem unidocentes, contexto no qual um professor assume a responsabilidade de ministrar aulas para alunos de diferentes anos escolares (neste caso das quatro séries do ensino fundamental, no mesmo espaço e ao mesmo tempo).

Considerando o exposto, ressaltamos a relevância social e acadêmica deste estudo, pois poderá contribuir para suscitar novas reflexões sobre os processos de alfabetização de crianças, contribuindo com análises a respeito da realidade educacional das escolas do campo, das classes multisseriadas, indicando a necessidade de valorização das experiências socioculturais das crianças que vivem no campo, bem como por anunciar a necessidade de investimentos nas escolas e por reivindicar a valorização dos professores e políticas para desenvolvimento de seus processos de formação continuada.

O campo, seus sujeitos e suas singularidades

O movimento histórico do campo, tem suas origens extremamente agrárias e, pertencendo a essa condição, possibilitou o desenvolvimento territorial ao longo do tempo, visto que foi um grupo social dominado pelas oligarquias e por governos que, ao longo de sua história, se constituíram como força hegemônica da sociedade. Segundo Molina (2004), a educação rural teve origem no pensamento latifundiário, de controle político sobre a terra e aqueles que nela vivem e trabalham. Essa educação incorporou princípios e valores desvinculados da cultura e da familiaridade que os sujeitos sociais do campo possuem (produtividade por meio do solo, da água, da floresta, das culturas, do cultivo e da pesca). A educação rural se firma com a proposição de ter base no processo de constituição humana a partir dos seus princípios de organização de vida e dos conhecimentos básicos por meio de um instrutor mais experiente, que transmitia o chamado conhecimento natural da cultura e as primeiras letras.

Podemos, ainda, afirmar que a educação rural naquela época, tinha marcas da precariedade materializadas nas das instalações físicas das escolas, na fragilidade dos resultados pedagógicos, na falta de organização administrativa, bem como em face da presença de professores com pouca formação escolar. Ao longo do século XX, com a promulgação da constituição de 1932, projetos foram implantados como parte dos resultados na elevação da qualidade da educação. Essa constituição estabeleceu, no artigo 156, “[...] garantia vinte por cento das cotas destinadas pela

União ao ensino no meio rural. [...] para a operacionalização da lei, houve obstáculos por causa da escassez de instituições públicas que cuidassem da articulação nas esferas municipal, estadual e federal” (ROCHA, 2014, p. 36).

Foi a partir da Constituição de 1932, que a educação rural passou a ser institucionalizada, sendo um dos objetivos para o sistema político da época, cujo viés estava em proporcionar o ensino do que chamamos hoje anos iniciais aos filhos de trabalhadores rurais, apesar as desigualdades existentes, houve o provimento de professores, com ou sem habilitação específicas para lecionar, favorecendo também o acesso da criança ao sistema de alfabetização, não desvinculando de suas práticas socioculturais.

No ano de 1933, século XX, o Governo Federal do Brasil anunciava que a educação das populações rurais era necessária para a permanência dessa população no campo, como mecanismo de contenção do êxodo rural. E a partir desse período, surge o ideário centrado na tensão rural/urbano, ou seja, a escola deveria trabalhar para manter o homem e a mulher no campo ou prepará-los para ir em direção dos grandes centros urbanos (PAIVA, 1987, p. 50).

A partir das ideias da autora, entendemos que, mesmo a educação rural tendo iniciado com o ensino das primeiras letras, naquela época, o governo passou a reorganizar o ensino nas cidades, apesar da disparidade entre urbano-rural, o espaço urbano sempre foi mais assistido, porém, com o aumento das demandas sociais, o acesso das pessoas do meio rural tornou-se mais fácil, o que ocasionou o êxodo rural. Por outro lado, outra motivação para a mudança de famílias pobres do meio rural se deu, devido a baixa perspectiva e condições de sobrevivência no espaço que residiam.

No ano 1940, século XX, não foram identificadas ações educacionais concretas voltadas para uma educação verdadeiramente sintonizada com o meio rural. Até então o ensino ainda esteve limitado e as políticas difundiram somente no ano de 1942, houve a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído pelo Governo Federal, por meio do Decreto nº 4.958/42, recomendando providências com relação à escola do meio rural, e com isso foi que vislumbrou de fato, a ação concreta do projeto educacional para o contexto rural (ROCHA, 2014, p.37). Foi a partir desse fundo, que os estudos educacionais sobre o território rural foram instituídos com maior dimensão, organizando a territorialidade (divisão) pertencente aos limites municipais e com isso a política foi intensificada, delegando os municípios como responsáveis pelas escolas das áreas rurais.

Estudos de Sikora, Hildago & Herold Júnior (2015) abordando aspectos político-econômicos do Brasil e acerca do desenvolvimento da educação rural, apresentam uma contextualização sobre as lutas por educação no contexto mencionado. Os autores afirmam que a educação rural, emergiu

em decorrência de necessidades, indicando, por exemplo, iniciativas educacionais com o objetivo de evitar o êxodo rural e o avanço do analfabetismo no contexto do campo, constituindo projeto de educação de adultos. Esclarecem que: “Necessidade essa também pertinente aos nos dias de hoje com a emergência e a consolidação de novos mecanismos para o campo brasileiro como a modalidade de ensino: Educação do Campo” (SANTOS; HILDAGO, 2014, p. 182).

No ano de 1960, houve o então chamado “Ruralismo Pedagógico” e a “Sociedade Brasileira de Educação Rural”, ressaltando o modelo urbano cujas vivências, formas de organização e hábitos culturais deveriam ser levados em consideração no processo educativo (ROCHA, 2014, p. 38). Segundo Leite (2002, p. 29), “O ruralismo no ensino permaneceu até a década de 1930, uma vez que a escolaridade mantinha-se vinculada à tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento”. Ou seja, o autor afirma que a educação rural permaneceu distanciada da realidade e das necessidades do campo.

Na década de 1970, com os altos índices de analfabetismo, cujos dados foram motivos de espanto por pesquisadores educacionais, houve a formulação de projetos de alfabetização com vistas à erradicação ou diminuição dessas elevadas taxas. Calazans (1985) explica que surgiram os primeiros projetos e programas com o objetivo de erradicação do analfabetismo, como o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, Educação Comunitária e Assistência Técnica, empregando um volume significativo de recursos financeiros e técnicos para o campo.

O que diferencia a educação rural da educação do campo? Segundo Calazans (1985, p. 26) de modo específico, a Educação Rural pode ser entendida como aquela elaborada para atender às necessidades do capital, na escola, o aluno aprendia o básico, mas pautava os serviços se sobrevivência, comercial agrícola como elemento chave em sua rotina. Enquanto que a Educação do Campo representa os movimentos organizados do campo, a partir de uma proposta de educação construída por eles próprios cujo objetivo está na emancipação e assistência política a esse grupo de cidadãos, com o usufruto do direito e a escolha em permanecer no Campo, e dali buscar formas de viver, ou de procurar na cidade a concretização de seus objetivos, mas que seja por opção e não uma imposição.

O termo rural, na perspectiva de Arroyo & Fernandes (1999) tem sido pensado a partir de uma lógica economicista e não como um lugar de vida, de trabalho, de produção de significados, de saberes e de culturas. A terminologia campo, evidencia o início do (re) conhecimento da identidade dos povos do campo, de sua cultura e de suas singularidades, bem como indica a possibilidade de articular uma economia que potencialize o desenvolvimento do campo como espaço sociocultural

de muitas possibilidades.

Oliveira & Campos (2012, p. 238) destacam como características da educação rural sua instituição pelos organismos oficiais e seus objetivos de adaptar o homem “[...] ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade”. Em contrapartida, esclarecem que a educação do campo é resultado das lutas dos movimentos sociais do campo em prol de políticas de educação, comprometidas com ideais de práticas educativas que respeitassem a organização social do mundo rural, suas lutas, sua cultura, entre outros aspectos igualmente importantes.

Rodrigues (2009) afirma que “[...] a educação do campo é um movimento construído a muitas mãos, pois envolve e representa a resistência dos sujeitos do campo e suas raízes entrelaçadas [...]”. A educação do campo resultou, portanto, das lutas dos povos do campo (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos, entre outros) em prol da garantia de direitos uma educação conectada com suas singularidades. Essa educação é pautada na concepção do campo como lugar de possibilidades, de vida e da resistência camponesa, de resistência, de luta pelo acesso à terra e pelas condições de nela permanecer, assim como pelo reconhecimento da diversidade dos sujeitos sociais e de seus territórios.

Buscando analisar questões relativas à educação rural e do campo, portanto, consideramos necessário abordar a constituição identitária deste espaço, seus sujeitos e singularidades. De modo geral, no início desta seção, contextualizamos o surgimento da Educação Rural e Educação do Campo. Arroyo & Fernandes (1999) levam em consideração as discussões dos autores apontados sobre o surgimento da Educação Rural e do Campo, apontando ainda, que há uma diferença entre as terminologias rural e campo cujas nomenclaturas foram se constituindo ao longo do tempo. De acordo com esses autores, o termo rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais (BRASIL, 2002), que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, indicando o contexto rural como lugar de atraso e limitações.

Adentramos às discussões sobre a identidade dos povos do campo, a partir de Arroyo (2004), mostrando que é preciso estudar esse contexto, pois nos faz compreender a necessidade de resgatar o reconhecimento e a valorização do campo na sociedade, visto que ela possui formas

peculiares de organização nos diferentes setores da vida. A identidade dos povos do campo, em suas especificidades, necessita ser reconhecida e valorizada a partir da constituição de políticas públicas que observem as demandas dos povos que residem nesse espaço sociocultural, tanto em relação aos aspectos culturais, econômicos, sociais, quanto aos aspectos educacionais.

O campo é representado por vários grupos sociais, entre os quais destacamos: ribeirinhos, bóias-frias, ilhéus, assentados, pequenos proprietários, quilombolas, entre outros, variando a cada região do Brasil. Cada uma das organizações desses grupos resulta na constituição de identidades políticas e socioculturais. Ao referirmos sobre a identidade do campo e de seus povos, recorreremos a Souza (2012, p. 35) ao ressaltar que a história de vida das pessoas: “[...] determina sua identidade, ou seja, as identidades são construídas em situações particulares no tempo, pois em todas as situações, somos a mesma pessoa, mas somos diferentes devido ao contexto em que estamos inseridos”. Podemos compreender que a identidade é socialmente constituída, ou seja, é afetada pelo contexto no qual os sujeitos estão inseridos.

Consideramos necessário destacar que a identidade não é fixa, pronta e acabada, haja vista os processos de constituição das identidades é dinâmico e decorrente de diferentes fatores. No processo de constituição identitária emergem movimentos e articulações entre os grupos sociais (famílias, grupos de trabalho, instituições educacionais dentre outros), como fatores que concorrem para que as identidades realmente sejam estabelecidas, reconhecidas e valorizadas. Essas reflexões sobre a dinamicidade das identidades encontram apoio nos estudos de Hall (2019), por reconhecer que os sujeitos assumem diferentes identidades, em diferentes situações de vida, bem como por entender que as identidades se constituem histórica e socialmente.

O processo de reconhecimento identitário dos povos do campo é analisado por Caldart (2011, p. 14) quando afirma que “[...] a população desde espaço ao longo do tempo, lutou e, ainda continua, com a árdua luta, em prol do reconhecimento de sua identidade”. Refletindo sobre a afirmação da autora, entendemos que os povos do campo têm lutado para firmar suas identidades e para garantir o respeito às suas peculiaridades no que tange, entre outros aspectos, a educação, crenças, valores e expressões religiosas. Os povos do campo lutam pela conquista de seus direitos sociais, constituem aspectos singulares para a compreensão e respeito aos seus direitos.

Para Molina & Fernandes (2004) uma das questões recorrentes nas lutas empreendidas pelos povos do campo refere-se ao direito a uma educação de que qualidade, centrada nas especificidades da população do campo, por meio do desenvolvimento de currículos que atendam às demandas educacionais de estudantes que habitam o contexto. As lutas dos povos do campo resultam da busca

de um processo mobilizador de uma territorialidade, em que as ações coletivas dos movimentos sociais, proporcionam a vivência de práticas educativas que tomam como ponto de partida a constituição política de sujeitos, no sentido de construir uma sociedade mais justa, pautada nos princípios de qualidade e equidade.

Segundo Caldart (2002) as reflexões sobre a identidade dos povos do campo trata-se de uma questão que transcende uma simples definição jurídica, conforme descrevem os documentos oficiais, mas configura questão política, que se vincula ao reconhecimento das particularidades dos sujeitos e não apenas de sua localização espacial e geográfica. As reflexões de Caldart (2002) contribuem, também, para compreendermos que a identidade dos povos do campo tem relação com trabalho, com os modos de produzir e de ver as coisas à sua volta. Nessa perspectiva, a identidade dos povos do campo está relacionada a sua cultura, seu trabalho e suas formas de organização, como por exemplo: o trabalho com a terra, atividades de produção agrícola, mão-de-obra, entre outras atividades.

Considerando as afirmações apresentadas anteriormente, destacamos que o reconhecimento da identidade dos povos do campo é fruto de movimentos que empreenderam na busca pelo respeito às suas singularidades, necessidades e possibilidades. O reconhecimento da identidade do campo e de seus povos resulta no atendimento às necessidades educativas dos povos do campo, proporcionando uma educação voltada para suas identidades e suas demandas. No caso específico, da alfabetização em classes multisseriada no campo, resultará no atendimento às especificidades das crianças, na busca da melhoria qualitativa do processo de ensino da linguagem escrita, considerando os usos e funções sociais da linguagem escrita, entre outros aspectos.

De acordo com Souza (2012, p. 83) o campo deve ser considerado como o lugar de vida, de trabalho e de cultura, no qual é essencial a valorização de seus povos e de seus saberes, haja vista que “[...] a educação da escola do campo exige o reconhecimento dos saberes sociais elaborados no espaço da produção e no espaço e luta da prática política”. A reflexão feita pelo autor remete à necessidade de valorização dos aspectos da identidade, da cultura e do trabalho dos sujeitos do campo nos processos educativos. A educação do campo, destina-se a uma clientela singular, cujas condições de existência também são singulares, exigindo rupturas com currículos padronizados que têm como referência a cultura urbana.

Para Arroyo (2004, p. 74) “[...] a escola e os saberes são direitos do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola”. Concordamos com o pensamento do autor e enfatizamos

que é preciso investir em uma educação que valorize a identidade dos sujeitos do campo, seus saberes, seus valores e sua cultura, no sentido de promover processos educativos que valorizem os aspectos socioculturais do campo de modo que atenda a necessidades e interesses desses sujeitos. É preciso, portanto, assegurar que a educação do campo constitua espaço de ampliação e de produção de saberes e, principalmente, espaço de fortalecimento da identidade do campo e de seus povos.

Os estudos de Arroyo (2004) nos ajudam a compreender a constituição identitária dos povos do campo e sua singularidade espacial, cultural e política merece destaque no cenário educacional brasileiro por revelar aspectos peculiares de mobilização social em torno das lutas sociais pela valorização do campo e dos povos do campo. Como assinalamos ao longo deste estudo, ocorreram (e ainda ocorrem) as mais diversas manifestações e lutas sociais gestadas pelas populações do campo com o objetivo serem reconhecidos como pertencentes à sociedade e com o intuito de desconstruir estereótipos vinculados a elas.

Essas lutas e manifestações têm produzido novos olhares para o campo e para os povos do campo, incidindo sobre os modos de se pensar e fazer educação do campo. Podemos destacar como resultado dessas lutas e manifestações, portanto, o reconhecimento de que o paradigma urbano de educação não atende às singularidades da educação do campo. Para Arroyo (2007, p. 157) emerge, também, “[...] a compreensão que a ênfase no paradigma urbanocêntrico resulta na secundarização do campo em diferentes áreas: saúde, educação, cultura, por exemplo [...]”. Ao refletir a respeito da identidade dos povos do campo, particularmente dos alunos inseridos na escola do campo, destacamos que, no caso específico da alfabetização em classes multisseriadas, é necessário o desenvolvimento de práticas docentes comprometidas com a contextualização do conhecimento, sobretudo, que respeite as necessidades dos alunos como sujeitos de possibilidades, que podem mudar a própria realidade, a partir de uma educação que viabilize a reflexão crítica sobre a realidade social e sobre as práticas de leitura e da escrita como práticas sociais.

Por compreendermos as singularidades e as potencialidades dos povos, defendemos que a educação proporcione aos sujeitos deste espaço sociocultural o acesso a uma prática educativa que prime pela valorização de sua cultura e de sua identidade, articulada às vivências socioculturais dos sujeitos, para resultar em um processo de ensino-aprendizagem que seja significativo para todos os envolvidos, para efetivar uma prática educativa pautada nos interesses dos alunos e no reconhecimento de suas identidades, de suas condições sociais, bem como para ressaltar a importância de situar o campo como espaço sociocultural de diversidade, de cultura, de potencialidades e de valores, que, por este motivo, precisa de políticas para garantia dos direitos da

população do campo nas diversas áreas.

Significa, neste caso, que a escola do campo deve valorizar as singularidades dos alunos, de sua cultura e de suas demandas educacionais, perspectivando um projeto de alfabetização em os alunos reconheçam o pertencimento a uma sociedade e aos grupos sociais, ou seja, um projeto de alfabetização que permita a esses alunos partilhar das práticas sociais de leitura e escrita que circulam no contexto sociocultural no qual estão inseridos para que tenham mais autonomia e para que construam e/ou afirmem os saberes, a cultura e os valores do contexto histórico e social no que qual estão inseridos. A valorização dos saberes e da cultura dos alunos, além de expressar a valorização do campo e de seus povos, poderá imprimir a alfabetização em escolas multisseriadas no campo um caráter transformador nas lutas desses povos em relação à marginalização e desigualdades sociais que têm marcado a escola do campo, seus alunos e seus professores

As afirmações de Molina & Sá (2012, p. 109) nos permitem reforçar as ideias aqui apresentadas: “[...] é preciso pensar a escola do campo na dimensão do reconhecimento identitário do aluno é não se reduzir à questão aos limites da escola, mas considerar os diversos espaços e formas de educação”. Para tanto, um dos maiores desafios da escola é suscitar na rotina das práticas educativas das escolas, desenvolvidas com alunos do campo, inúmeras possibilidades de ampliação de saberes, de valorização da cultura, a partir da articulação dos conhecimentos científicos com a realidade dos alunos.

O que postulamos é o fortalecimento da educação do campo, destacando suas singularidades e de seus povos, para garantir que essa educação contribua com a emancipação dos sujeitos e com sua plena participação social. É necessário, portanto, que a escola desenvolva projetos educativos vinculados à realidade social, política e cultural dos povos do campo, reconhecendo que a educação escolar transcende à mera reprodução técnica de conhecimentos e que essa educação pode instigar os alunos a refletirem criticamente sobre a realidade social, sobre suas origens, suas necessidades e possibilidades.

Para concluir esse entendimento sobre a educação do campo, sua identidade e seus objetivos precisamos ratificar que essa educação é uma conquista resultante de um processo político de luta, engendrada pelos movimentos sociais para assegurar aos povos do campo (agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos, entre outros) o direito a uma educação sintonizada com seus interesses e necessidades.

Multisseriação na educação do campo: concepções e condições de existência

Nesta seção, discorreremos sobre a multisseriação na educação do campo, a partir de diferentes concepções a respeito desse tema e das condições de existência das classes multisseriadas. Entendemos a necessidade de uma reflexão sobre as classes multisseriadas e a realidade objetiva de suas existências pautadas na dimensão do trabalho do professor. Para alcançarmos as nossas pretensões no estudo desta seção, é pertinente colocarmos alguns pontos em destaque para essa discussão: o surgimento das classes multisseriadas, bem como as razões que constituíram estes espaços, como são concebidas as classes multisseriadas, as formas de organização dos espaços multisseriados com vista aos elementos didático-pedagógicos e a complexidade do ensino.

Iniciando essa discussão, dialogamos com Atta (2003) que se refere a como a realidade multisseriada começou a se instalar no Brasil a partir da expulsão dos jesuítas, quando, mesmo com o pouco apoio do Estado, naquela época, os professores passavam de “fazenda em fazenda”, ensinando crianças a ler e escrever. Tempos depois essa forma de ensinar se estendeu aos povoados quando pessoas experientes, convocavam crianças das vilas para ensiná-las a ler, escrever e fazer cálculos.

Reconstruindo os momentos históricos e políticos do surgimento das classes multisseriadas, Atta (2003, p. 14), menciona que no século XIX, mais precisamente no ano de 1827, no governo imperial, foram criadas as classes multisseriadas, regulamentadas pela Lei Geral do Ensino de 1827, que em seu artigo primeiro, determinava que “[...] em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias para transmitir conhecimentos básicos para a instrução de crianças que habitam nesses espaços”.

Com o advento da Lei Geral de Ensino de 1827, a proposta foi intensificada, possibilitando um contato direto entre crianças e professores para o ensino de primeiras letras. A partir deste cenário, como as famílias tinham grande número de filhos, estes ficavam no mesmo espaço no processo de ensino, aprendiam as mesmas coisas, dividindo o mesmo espaço, não levando em consideração, a divisão específica por faixa etária e níveis de aprendizagem. O que se propunha efetivamente, por meio desse modelo de ensino, era apenas ensinar as crianças a ler, escrever e fazer contas.

Com o passar do tempo, temos visto, que a escola multisseriada predominante do meio rural, é uma realidade cheia de contradições e de desafios, tanto em relação às condições materiais de sua existência, quanto no atendimento aos alunos e a oferta de professores. Em sua origem, dentro do contexto histórico colonialista, perdurou por décadas, no cenário da educação brasileira, enquanto

visíveis modificações ocorriam provocadas pelos movimentos sociais e por mudanças políticas e econômicas na sociedade. No século XIX, foi trazido para o Brasil o chamado Método Lancasteriano considerado pelo governo brasileiro como uma grande novidade para o ensino, pois permitia que as pessoas de diferentes idades estudassem juntas em uma mesma turma e que pessoas mais experientes podiam ensinar os menos experientes através do que se chamava de “Ensino Mútuo” (NEVES, 2000, p. 18). O método Lancasteriano foi trazido da Colômbia, readaptado pelo governo brasileiro, visando promover a educação coletiva e diversificada no mesmo espaço a crianças de pequenas vilas, fazendas e outros ambientes rurais.

O Método Lancasteriano, segundo Castanha (2017, p.157) “[...] durou até a década de 1920 do século XX. Nessa época, começaram a se difundir os grupos escolares nas cidades que adotaram o modelo de ensino tendo como referência os países europeus [...]”. Esse modelo se caracterizava pela organização do ensino em casas e/ou galpões, uma vez que a escola era um local específico de ensino nas cidades, com as crianças separadas em salas de aula por série, com crianças da mesma idade e do mesmo sexo. No entanto, nos povoados e vilas o ensino multisseriado que existiam até aquele momento, não haviam acabado com a expansão do método de ensino Lancasteriano. O predomínio das técnicas básicas antes do novo método, foram sinônimo de resistência por parte dos professores; o que deixou essa novidade apenas em segundo plano, uma vez que esse novo modelo de educação urbanocêntrica, trouxe o pensamento de que seria capaz de garantir a eficácia da aprendizagem em detrimento dos grupos rurais sem escola, sem separação por série nem sexo.

Com o acirramento das forças dos movimentos sociais na luta dos povos do campo, com o objetivo de disseminar projetos contra-hegemônicos, as classes multisseriadas, foram introduzidas em nosso país no final da década de 70, especialmente no ano de 1977, como estratégia metodológica oriunda da primeira versão do Programa Escola Ativa, por meio de convênio com o Banco Mundial que tinha por objetivo principal a formação de professores que atuavam e/ou pretendiam atuar nessas classes. Outro objetivo marcante neste processo político de investimento do Banco Mundial com a educação na época, estava na formação de professores para atuar nessas classes multisseriadas, cuja meta era institucionalizar o ensino nos espaços rurais, promovendo assim, conhecimentos necessários aos alunos (ANTUNES-ROCHA; GONÇALVES; RIBEIRO, 2010, p. 50).

Em nosso país, as escolas com classes multisseriadas, têm uma presença forte ao contexto do campo, principalmente na região nordeste, tendo discurso principal a democratização da educação, possibilitando ao aluno o acesso ao conteúdo de qualidade para que constituíssem aprendizado

satisfatório, resultando em bons desempenhos dos índices educacionais. É pertinente ressaltar que as instituições que abrigam as classes multisseriadas nem sempre possuem estrutura adequada para o desenvolvimento do ensino e, muitas vezes, essas classes funcionavam/funcionam em espaços improvisados.

Conforme Hage (2014, p. 174) a realidade das classes multisseriadas “[...] é tida como um grande desafio para que sejam cumpridos preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas”. O desafio reside nos poucos investimentos nessas classes e na educação do campo, no descaso com a formação de professores e com o atendimento educacional aos povos do campo. As políticas que demarcam o percurso histórico e social das classes multisseriadas, como garantia de educação formal inicial aos residentes do campo, se constituíram a partir de baixas perspectivas, uma vez que as finalidades desse tipo de ensino eram mínimas, resumindo-se a ensinar a ler, escrever e fazer cálculos.

A partir das ponderações do autor, consideramos a multisseriação como uma forma de organização de ensino nas escolas do campo, cujo objetivo é agregar alunos de duas ou mais séries/anos em uma mesma sala, com apenas um professor. As classes multisseriadas são uma estratégia para solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens presentes no campo. A clientela atendida nos espaços multisseriados, são, na maioria das vezes, alunos residentes de localidades de difícil acesso, no âmbito do campo.

As escolas multisseriadas constituem sua identidade referenciada na precarização do ensino, sobretudo para os filhos da classe trabalhadora e menos favorecida. Em decorrência dessa realidade, realçamos a necessidade de investimentos mais amplos nessas escolas, especialmente no tocante a ampliação curricular institucionalizada, que valorize a formação de professores atuantes do campo, de tal modo que se desenvolva uma educação de qualidade neste espaço. Urge mencionar que enquanto a educação do campo não for pensada como um direito constitucional legal, com vista aos pressupostos de equidade e qualidade, teremos como resultado de tudo isso, a continuação da fragmentação do ensino, com um ensino técnico e mecânico, cuja importância e o centro do processo está no professor, sem valorizar os aspectos socioculturais que constituem a formação do aluno no espaço no qual está inserido.

De acordo com Arroyo (2004), as escolas do campo, nos dias atuais, em sua grande maioria, são instituições multisseriadas, que oferecem a primeira etapa do ensino fundamental (primeiro ao quinto ano), em um espaço único de aprendizagem, para atendimento de alunos que se encontram em diferentes séries ou anos escolares. Segundo o autor, essas escolas, na maioria das vezes,

possuem apenas um professor para lecionar todas as disciplinas e para desenvolver diferentes atividades exigidas nas escolas. Em linhas gerais, Hage (2004, p. 43), acredita que a multissérie fundamentou-se na seriação da zona urbana, porém em virtude de problemas decorrentes na formação de turmas, da falta de professores, deu-se a criação de uma nova estrutura de ensino, chamada multisseriada, na qual se reúnem crianças com diferentes faixas etárias e com níveis de aprendizagens diferenciados.

Em consonância ao que afirma Arroyo (2004), diante dessa realidade, é necessário considerarmos as classes multisseriadas como uma modalidade de ensino que um representa um desafio às redes de ensino, devido às intensas complexidades existentes no meio: a precarização das instalações físicas por falta de investimentos em parte delas, levando ao esquecimento, a interrupção do funcionamento pela falta de professores, excesso/escassez de chuvas, atraso no plantio e na colheita, altas taxas de evasão, poucos recursos entre vários outros elementos. Ao mesmo tempo em que algumas classes multisseriadas têm evoluído em decorrência das políticas, outras, mais isoladas, ainda são vistas como “esquecidas” por parte do seu sistema de ensino. Essa situação transgride a lógica do sistema de ensino, a seriação, que, por sua complexidade, requer um trabalho pedagógico diferenciado.

Por consequência desse fato, a grande maioria das escolas multisseriadas foram fechadas, tendo sido os alunos, redistribuídos para instituições educativas de outras localidades, com o suporte dos programas de transporte escolar. Outra justificativa para o fechamento dessas escolas, foi a diminuição do número de alunos matriculados, que resultou das mudanças das famílias (êxodo) do campo para a cidade, em busca de melhores perspectivas de vida (ARROYO, 2004). Segundo o Manual Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadoras e Educadores (MOPFEE) (BRASIL, 2009, p. 23), “[...] passou a ser conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne em um mesmo espaço um conjunto de séries do ensino fundamental”. A partir dessa afirmação, percebemos que esse modelo de escola define uma forma de organização mais típica da escola do campo.

As classes multisseriadas apresentam configuração e modelo de organização totalmente diferentes das classes regulares urbanas, mas essas classes têm como referência de qualidade o modelo seriado urbanocêntrico. É importante ressaltar que a metodologia utilizada nessas classes multisseriadas, na maioria das vezes, segue uma linha muito próxima à utilizada nas escolas regulares seriadas. Por conta desse referencial maior, os professores tentam reproduzir o currículo urbano e muitos por falta de uma formação voltada para demandas das classes multisseriadas do/no

campo, não sabem como lidar com a heterogeneidade de uma sala multisseriada (BRASIL, 2009).

Os estudos de Atta (2003, p. 18), de modo similar ao que afirma o MOPFEE (2009), ratificam que as classes multisseriadas são pertencentes à realidade da educação do campo, preconizadas pela necessidade de tornar-se um ensino capaz de favorecer ao aluno o reconhecimento de suas raízes, sua cultura e os valores individuais e coletivos dentro e fora do ambiente escolar. Com o passar do tempo, os alunos passam a pertencer a grupos e situações sociais da esfera do mundo globalizado que impõem a escola condicionar e ressignificar suas práticas de modo que eles se situem como membros pertencentes a esta sociedade e lhes possibilitem participar ativamente dela.

Nesse contexto, o professor de classes multisseriadas do/no campo, desde o princípio, tem como papel principal socializar o saber sistematizado, pautado na articulação e mobilização para o contexto das práticas sociais de vivência de seus alunos. Apesar desse papel, o professor dessas classes, durante seu percurso profissional, tem enfrentado intensas dificuldades para cumprir seu *mister*, em face da falta de investimentos na formação, da escassez de políticas públicas na área, o que tem mobilizado os movimentos sociais nas lutas em prol de uma educação de qualidade para os povos do campo, de um ensino conectado com a realidade dos alunos do campo, de planejamento voltado para a especificidade da clientela em parceria com a comunidade na qual a escola está presente e de projetos educativos que visem o desenvolvimento de uma prática curricular contextualizada.

O processo de ensino-aprendizagem em classes multisseriadas, deve contemplar o contexto e forma de organização cultural da vida do estudante do campo. Por exemplo, no início do ano, a escola estabelece o seu planejamento, deixando abertura para o período de produção do ciclo agrícola, na qual, o estudante (filho de agricultores), precisava ausentar-se das aulas, de modo a ajudar a família neste momento de extrema importância, pois tinham a noção de contribuir para a mercantilização dos produtos coletados, bem como assegurar a sua subsistência por um determinado período.

Caldart (2011) contribui com as reflexões sobre essa temática, evidenciando que compete à escola do campo um empenho para mobilizar os conhecimentos culturais dos alunos, pois esses conhecimentos realçam a identidade desses sujeitos. Deprendemos dessa afirmação que nos espaços escolares multisseriados a escola necessita buscar mecanismos para despertar, não apenas ao conhecimento técnico, mas precisa valorizar diferentes conhecimentos pertinentes à realidade desses povos. A construção de projeto pedagógico para escolas do campo, nesta perspectiva, carece

ter como referência a realidade diagnosticada e vivenciada pelas pessoas que habitam o campo. Essa construção deverá ser autônoma, envolvendo os diferentes agentes da escola e a participação de representantes da comunidade.

As referências à construção de projeto pedagógico para escolas do campo nos indicam que precisamos pensar como esse projeto pode atender às demandas das classes multisseriadas que, ao longo do tempo, têm passado por situações de desvalorização e pela necessidade de maior presença do poder público com investimentos e melhoramentos em suas estruturas e no provimento de materiais necessários ao processo ensino-aprendizagem, visto que as crianças do campo merecem uma escola de qualidade, com materiais pedagógicos de qualidade e com professores bem formados, “[...] melhorando assim a visão da escola rural, onde infelizmente muitos consideram essas classes multisseriadas em uma realidade completamente distorcida, como por exemplo: escola esquecida e/ou precária” (SANTOS, 2014, p. 24).

No que concerne à complexidade para o desenvolvimento do trabalho em classe multisseriada, vale lembrar que esses ambientes passam por inúmeras dificuldades, mas constituem uma realidade na mediação do aprendizado das crianças, oportunizando que sejam alfabetizadas. Cabe ratificar, ainda que, esse modelo de escola está voltado completamente à cultura do campo, com o compromisso de valorizar os hábitos, os valores, os conhecimentos e a cultura de sua clientela. A respeito da organização didático-pedagógico das classes multisseriadas, é possível afirmar que o ensino desenvolvido nesses espaços pode assumir compromisso com a formação crítica e emancipatória dos alunos, se investirem no processo de apropriação da linguagem escrita tendo como preocupação central a interrelação entre leitura do mundo e leitura da palavra, como recomenda Freire (1979).

Para abordar as questões relativas à organização didático-pedagógico das classes multisseriadas focalizamos os seguintes aspectos: necessidade de entendimento da diversidade presente nessas classes, proposição de um planejamento que atenda às reais demandas dos alunos, desenvolvimento de metodologias diversificadas e conteúdos articulados à realidade dos alunos. O primeiro aspecto, sobre a diversidade presente nessas classes, desafia os professores à compreensão da heterogeneidade dos alunos, tanto em relação aos níveis de aprendizagem, quanto no que se refere aos ritmos e modos como aprendem, o que requer um trabalho pedagógico orientado por atividades de ensino diversificadas.

O segundo aspecto, planejamento que atenda às reais demandas dos alunos, demanda a sistematização do processo ensino-aprendizagem observando a realidade das escolas do campo, das

classes multisseriadas e dos alunos a fim de promover a oferta de um ensino de qualidade. A necessidade de organizar o ensino a partir de metodologias diversificadas. Terceiro aspecto, decorre da diversidade da clientela e de suas singularidades, tem o propósito de assegurar que todas as crianças aprendam, conforme seus limites e possibilidades. O quarto aspecto, conteúdos articulados à realidade, sugere pensar na socialização de conhecimentos que sejam significativos para os alunos, ou seja, os conteúdos escolares precisam levar em conta os reais interesses de seu público-alvo para que despertem interesse e vontade de aprender.

Percebemos a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, recebeu influência do método de “ensino mútuo”, ou seja, modelo no qual um único professor desenvolva prática pedagógica em sala aula diversificada quanto aos níveis de aprendizagem e idade, instruindo a todos ao mesmo tempo, em uma perspectiva da coletividade, ou seja: “Para cada grupo ou classe, um professor ensina e adota material igual para todos [...]” (RODRIGUES, 2009, p. 66). A partir da visão do autor, verificamos que os professores, na organização do seu trabalho em classes multisseriadas, atendam os diferentes grupos de alunos disponibilizando materiais similares, o que nos permite deduzir que no atendimento a esses grupos não existem práticas diversificadas, de modo a atender as peculiaridades dos alunos, a partir de seus ritmos e estilos de aprendizagens.

De modo geral, retomamos às análises de Rodrigues (2009), quando mostra que multissérie é constituída por um conjunto de práticas, orientações metodológicas e inúmeras manifestações de pressupostos avaliativos, deve atender o grupo de alunos, em suas mais diferentes especificidades: individuais, sociais, afetivas, culturais e psicológicas, elementos que influenciam fortemente na tomada de decisões nestes espaços multisseriados. De fato, as atividades pedagógicas desenvolvidas em classes multisseriadas, variam desde a divisão de alunos por série, até no que se refere à elaboração de atividades diferenciadas para cada série/turma de alunos. Consideramos que o nível das atividades deve contemplar as singularidades da demanda.

Atualmente, ainda é comum identificarmos professores com inúmeros desafios no interior de suas práticas pedagógicas em escolas do campo. Um dos principais desafios está na organização coerente do espaço para atender a demanda, visto que o tempo da aula é curto para o desenvolvimento de atividades inerentes às disciplinas do currículo (língua portuguesa, matemática, ciências, história, entre outros). O desenvolvimento de atividades que envolvem os conteúdos de cada disciplina, dentro do alto teor de dificuldade dos alunos, pois muitos deles não passam pela educação infantil e adentram ao ensino fundamental (anos iniciais) com grandes dificuldades de leitura e escrita. É nesse sentido que o professor tem a sua tarefa complexa, pois, precisa dividir

tempos e espaços diferenciados para que a aprendizagem aconteça.

Consideramos salutar refletir sobre a organização didático-pedagógica das classes multisseriadas no contexto da educação no cenário do campo, particularmente no tocante à alfabetização por se caracterizar como um processo que exige decisões sobre o que, como e porque ensinar a ler e a escrever. Essas decisões podem resultar, tanto no ensino mecanicista da leitura e da escrita, quanto em uma formação crítica e humanizadora. Conforme Hage (2004), o processo de ensino-aprendizagem na grande maioria das classes multisseriadas, particularmente chamadas escolas isoladas, pode se caracterizar como mecânico e técnico, devido a existência de professores, nessas escolas, com necessidades formativas que não são atendidas.

Dentro desse contexto, há os desencontros em torno da não efetivação de aprendizagens significativas no processo de alfabetização de crianças em classes multisseriadas, pois, de acordo com o autor, identificamos complexidades marcadamente visíveis: escolas funcionando em condições inadequadas, nas quais, há falta de materiais didático-pedagógicos, ausência de merenda escolar, o não oferecimento de atividades de lazer, inexistência de biblioteca e/ou sala de leitura na escola, falta de transporte escolar, ausência de coordenação ou supervisão pedagógica entre várias outras implicações. Hage (2005) mostra que esse paradigma exerce muita influência sobre os sujeitos do campo e da cidade, levando esses mesmos sujeitos a estabelecer muitas comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e do campo e a compreender que as escolas do campo devem seguir os mesmos parâmetros e referências das escolas da cidade se quiserem superar o fracasso escolar e se tornar de boa qualidade.

Com vista à complexidade e às carências na estrutura do ensino em classes multisseriadas, percebemos que os professores que atuam nesses espaços, se empenham para conseguir desempenhar seu trabalho com coerência. A organização multisseriada é considerada problemática por algumas pessoas, uma vez que seria difícil trabalhar concomitantemente com várias séries. Além disso, o resultado deste processo poderia se traduzir em uma aprendizagem deficiente, o que gera grandes impactos nas avaliações externas, às quais medem os índices educacionais.

O trabalho mediador do professor de classes multisseriadas parte da dimensão de proporcionar o acesso do aluno ao conhecimento da melhor maneira possível. A partir do momento em que o professor realiza atividades diversas no interior da classe, dá margem ao aluno de forma autônoma fazer o que é proposto. Hage (2006, p.306) realça que com a diversidade “[...] a escola multisseriada [...] oportuniza apoio mútuo e aprendizagem compartilhada, a partir da convivência mais próxima estabelecida entre estudantes de várias classes e idades na mesma sala de aula [...]”.

Compreendemos que o autor propõe um trabalho alfabetizador baseado na superação da fragmentação da prática e da superação do paradigma multisseriado que era considerado ao seu surgimento, como uma solução para os graves problemas que permeiam as escolas multisseriadas.

Algumas considerações conclusivas

Diante dessas considerações, destacamos que a educação do campo tem natureza complexa e multifacetada e, por este motivo, exige que os professores conheçam a realidade das escolas e de sua clientela. Essa questão nos revela que os professores necessitam de uma formação que lhes possibilite identificar os objetivos da educação do campo, em face de sua identidade e da identidade de sua clientela.

A partir dessas reflexões, consideramos a necessidade de as escolas do campo, sobretudo, aquelas que ofertam os anos iniciais do ensino fundamental, neste caso em classes multisseriadas, desenvolverem uma educação que não se resuma à dimensão técnica, mas que invista na formação humana e social, com vista à transformação dos sujeitos e ao reconhecimento de seus direitos e deveres. Nesse contexto, ratificamos a educação do campo como espaço marcado por particularidades, que deve proporcionar às crianças a vivência de valores, experiências e conhecimentos articulados à realidade de suas histórias de vida, na perspectiva de valorizar os diferentes espaços do campo, respeitando sua cultura e apostando nas possibilidades de desenvolvimento de uma educação de qualidade e sintonizada com interesses e necessidades da clientela.

Os alunos do campo, caso os conhecimentos socializados se articulem à realidade de suas histórias de vida, poderão identificar a dimensão do mundo a sua volta e a gama de possibilidades que vivenciam rotineiramente. Partindo deste princípio, passam a se constituir, não mais objeto do ensino, mas sujeitos ativos do processo ensino-aprendizagem. Para que essas possibilidades se consolidem, a escola, deverá contribuir para a humanização do indivíduo, de modo que não deixe suas matrizes sociais, culturais e individuais à margem do esquecimento.

Contudo, a valorização e reconhecimento da identidade dos povos do campo, bem como a organização própria dos seus modos de vida requerem um processo de mediação na aprendizagem dos alunos de classes multisseriadas no campo, tendo o professor como agente primordial na consecução de práticas efetivas na escola. Este, deve tornar a sala de aula, um espaço democrático de direitos, onde ver e ouvir, tornam-se atitudes imprescindíveis para a manifestação das aprendizagens e contextos disciplinares em sala de aula. Portanto, a complexidade da organização

do trabalho pedagógico em classes multisseriadas durante toda a rotina realça a ideia de um ensino pautado na dimensão coletiva, na sensibilidade, humanização e contextualização das inúmeras situações vigentes no processo educacional.

Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; RIBEIRO, Vândiner. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ARROYO, Miguel G; FERNANDES, Bernardo, M. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF: **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**, n. 2, 1999.

ARROYO, M. G. A Educação Básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 65-86.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores do campo. **Rer .Cad. Cedex**, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007.

ATTA, Dilza. **Educação, cultura e humanização nas escolas do campo**. Brasília: Expressão Popular, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB**. nº 9. 394, Brasília, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada. **Alfabetização e Diversidade**. Programa Escola ativa. Orientações Pedagógicas para Formação de Educadores e Educadoras. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

CALAZANS, M. J. Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória. *In*: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coords.). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1985. p. 172-184.

CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. *In*: Educação do campo: identidade e políticas públicas- Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação Do Campo”, 2002.

CALDART, Roseli S. Movimento Sem Terra: Lições de Pedagogia. **Currículo sem Fronteiras**. v. 3, n.1, p. 50-59, 2011.

CASTANHA, André, Paulo. Memória Rural no município de Enéas Marques-PR: décadas de (1960-1990) – Das escolas rurais à nuclearização. **Revista Brasileira De Educação Do Campo**, v.

3, n. 1, p. 30-56. 2017.

HAGE, Salomão. A importância da articulação da identidade e pela educação do campo na construção da identidade e pela luta da educação do campo. *In: I Encontro de formação dos Educadores do Campo do Nordeste Paraense*. Bragança: **Anais do I EFECNP**, abril/ 2004.

HAGE, Salomão Antônio. Retratos da realidade das Escolas Multisseriadas na Amazônia Paraense. **Informativo Comunica Geperuaz**, nº. 3 e 4 – Belém-PA – Maio/Junho de 2005.

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

HAGE, Salomão Mufarrej; ANTUNES-ROCHA, M. I. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Coleção Caminhos da Educação do campo. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12ª. Ed. - Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. *In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTO, Gaudêncio. Dicionário de educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOLINA, M.C. A constitucionalidade do direito à educação dos povos do campo. *In: Santos, C. dos (Org). Educação do Campo: Campo- políticas públicas-educação*. Brasília-DF. INCRA, 2004. p. 19-32.

MOLINA, Mônica C; FERNANDES, Bernardo M. O campo da Educação do Campo. *In: MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sônia M. S. Azevedo de. (Orgs.). Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, Mônica Castagma; SÁ, Laís Mourão. Educação do campo. *In: ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salete; FRIGOTTO, Gaudêncio, PEREIRA, Isabel Brasil. Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

NEVES, Maria de Fátima. O Método de Lancaster e a memória de Martim Francisco. *In: Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPED)*. Caxambu: **Anais da ANPED**, 2000.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

ROCHA, M.I.A. Da educação rural à educação do campo: construindo caminhos. *In:* CARVALHO, C.H de.; CASTRO, M de. (Org). **Educação rural e do campo**. Uberlândia: EDUFU, 2014.

RODRIGUES, Caroline Leite. Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas. Dissertação (Mestrado em Educação), Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, 2009.

SANTOS. Edineide da Cunha. **As classes multisseriadas no contexto da educação do campo**. Monografia (Graduação em Pedagogia), Belém: Universidade Federal do Pará - UFPA , 2014.

SANTOS, R. HIDALGO, Ângela Maria. “Aprender a nossa língua vernácula”: A imigração e educação (rural) no Folha do Oeste (1946-1960). **Rev. Bras. Educ. Camp**, 2014, p. 275-293.

SIKORA, Denise; HIDALGO, Ângela Maria; HEROLD JUNIOR, Carlos. A Educação Rural no Paraná: uma análise a partir de Guarapuava (1930-1960). **Educação & Realidade**, v. 40, p. 1127-1148, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino. Pontes e muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto)biográficas – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. *In:* SOUZA, Elizeu Clementino de. SOUZA, Inês Ferreira de (Orgs). **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 33-56.

WINCHUAR, Marcio José de Lima; BUFREM, Leilah Santiago. Práticas de alfabetização e letramento em contextos multisseriados do campo. **Educação em Debate**, ano 42, n. 81, 2020.

Recebido em: 12 de fevereiro de 2023.

Aprovado em: 02 de abril de 2023.