



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

ALESSANDRA ALTOÉ FERREIRA PICOLI

**ESCOLAS MULTISSERIADAS DE RIO BANANAL/ES:
ressignificando concepções e reinventando práticas pedagógicas**

**VITÓRIA
2024**


*Programa de Pós-Graduação
Profissional em Educação - Ufes*

ALESSANDRA ALTOÉ FERREIRA PICOLI

**ESCOLAS MULTISSERIADAS DE RIO BANANAL/ES:
ressignificando concepções e reinventando práticas pedagógicas**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Área de Concentração: Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Débora Monteiro do Amaral

**VITÓRIA
2024**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

P598e Picoli, Alessandra Altoé Ferreira, 1979-
Escolas Multisseriadas de Rio Bananal/ES: : ressignificando concepções e reinventando práticas pedagógicas / Alessandra Altoé Ferreira Picoli. - 2024.
179 p. : il.

Orientadora: Débora Monteiro do Amaral.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Escolas Multisseriadas. 2. Educação do Campo. 3. Práticas pedagógicas. 4. Formação continuada. I. Amaral, Débora Monteiro do. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

ALESSANDRA ALTOÉ FERREIRA PICOLI

**ESCOLAS MULTISSERIADAS DE RIO BANANAL/ES:
ressignificando concepções e reinventando práticas pedagógicas**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Área de Concentração: Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão escolar, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Documento assinado digitalmente
gov.br DEBORA MONTEIRO DO AMARAL
Data: 19/09/2024 11:19:09-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Vitória, 18 de setembro de 2024.

Profa. Dra. Debora Monteiro do Amaral

Documento assinado digitalmente
gov.br JANINHA GERKE
Data: 20/09/2024 07:03:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Orientadora

Profa. Dra. Janinha Gerke

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA DO SOCORRO XAVIER BATISTA
Data: 20/09/2024 11:53:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Membro Interno (PPGPE/Ufes)

Profa. Dra. Maria do Socorro Xavier Batista

Membro Externo (UFPB)

VITÓRIA
2024

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Débora Monteiro do Amaral, por ter acreditado no meu projeto de pesquisa e ter aberto as portas da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) para mim. E por partilhar seus conhecimentos no decorrer da pesquisa, oportunizando-me autonomia e liberdade...

À professora Doutora Rosali Rauta Siller, pelas contribuições significativas na banca da qualificação.

À professora Doutora Maria do Socorro Xavier Batista pelas relevantes sugestões oferecidas, tanto na qualificação, quanto na defesa!

À professora Doutora Janinha Gerke de Jesus, que gentilmente aceitou participar da banca examinadora, desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), pelos ensinamentos que possibilitaram vislumbrar outros horizontes.

Aos colegas de Mestrado do PPGPE, pelos momentos agradáveis de convivência e pelo companheirismo nos momentos desafiadores. Em especial à Flavia Zemke Braun, pela amizade e colaboração.

À Cristina Mara Javarini Moro, por ter me acompanhado no primeiro momento de apresentação na Ufes. Essa companhia foi muito importante.

À Secretaria Municipal de Educação de Rio Bananal pela colaboração e disponibilização das informações indispensáveis para o desenvolvimento deste estudo, e aos seus funcionários, que de alguma forma contribuem com o meu fazer pedagógico.

Às professoras Inez Zanardi Pagung e Maria Cecília Buffon Lemos, exemplos de docentes.

Às professoras das Escolas Multisseriadas do município de Rio Bananal, que compartilham diariamente suas vivências, permitindo a construção desta pesquisa,

em especial à Professora Vanusa Cazotti Santana Conti, que abriu as portas de sua sala de aula e disponibilizou informações sempre que solicitei.

Às crianças que estudam nas Escolas Multisseriadas do município de Rio Bananal, motivação maior deste estudo.

Aos meus pais camponeses: Luíz Gonzaga Ferreira e Elisabete Altoé Ferreira, que me ensinaram o respeito ao campo, lugar de vida!

Às minhas irmãs Andressa Altoé Ferreira e Andréia Altoé Ferreira, exemplos que demonstram que a Escola Multisseriada do Campo educa com vistas à emancipação.

Ao Jonas Valentin Picoli, pela compreensão, apoio, fazendo-me acreditar na realização dos meus sonhos.

Ao Sávio Luiz Ferreira Picoli e ao Jonas Henrique Ferreira Picoli, por alegrarem meus dias.

A Deus, por tudo!

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”.

(Freire, 1991, p. 58)

RESUMO

Este estudo de dissertação pertence ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na área de concentração Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar. Tem como intencionalidade central compreender as Escolas Multisseriadas do Campo como possibilidade concreta de garantia de direito dos/das estudantes a uma educação de qualidade no/do campo, identificando os desafios que se apresentam nas práticas das professoras das Escolas Multisseriadas do Município de Rio Bananal, no Espírito Santo (ES). A pesquisa foi desenvolvida nas Escolas Multisseriadas do Campo – Ensino Fundamental – anos iniciais, do município de Rio Bananal/ES, envolvendo, inicialmente, 28 professoras. Nessa caminhada, buscou-se fundamentação nos diálogos pertinentes entre Freire (1987, 1996), que traz a educação como intervenção capaz de transformar realidades de forma significativa, democrática, reflexiva e solidária, enfim, humanizadora, possibilitando a emancipação dos/das estudantes; Caldart, Kolling e Cerioli (2002), cuja obra organizada por eles traz as contribuições relacionadas à Educação do Campo voltada para as comunidades camponesas; Arroyo e Fernandes (1999), que apresentam considerações referentes à educação no contexto da multissérie e, ainda, mas não menos importante, o livro organizado por Antunes-Rocha e Hage (2015), que expressa a realidade das Escolas Multisseriadas do campo. Quanto à metodologia, optou-se por desenvolver uma pesquisa de caráter qualitativo. Para tanto, utilizou-se da pesquisa bibliográfica, observação participante, diário de campo e questionário com questões fechadas e abertas. A proposta desta pesquisa foi compreender os desafios enfrentados pelas educadoras nas Escolas Multisseriadas do Campo, no município de Rio Bananal. Os resultados trouxeram significativos apontamentos, dentre eles teve destaque a falta de formação inicial e continuada para lecionar em salas multisseriadas e o reconhecimento dessa necessidade por parte das professoras. Analisando o contexto das respostas e na perspectiva de contribuir, o produto educacional se constitui de uma proposta de formação com as professoras que atuam nas Escolas Multisseriadas do Campo. Uma formação dialógica, que oportunize às participantes conhecer a trajetória da Educação do Campo e as concepções de Freire que envolvem a humanização, a educação problematizadora, o diálogo e os temas geradores. Ainda, por meio de atividade prática proveniente desses encontros,

possibilitar a reflexão e o reinventar da prática, a partir da percepção de situações contraditórias na atuação docente cotidiana em sala de aula. Assim, espera-se que a provocação advinda da formação desperte uma visão educacional crítica, dialógica e emancipatória, em que haja possibilidade de trabalhos com aproximação das concepções abordadas, favorecendo a formação humanizadora dos/das estudantes das Escolas Multisseriadas do Campo, no município de Rio Bananal.

Palavras-chave: Escolas Multisseriadas; Educação do Campo; Práticas pedagógicas; Formação continuada.

ABSTRACT

This dissertation study belongs to the Professional Postgraduate Program in Education of the Federal University of Espírito Santo, in the area of Concentration: Educational Practices, Diversity and School Inclusion. Its central intention is to understand the Multigrade Schools of the Countryside as a concrete possibility of guaranteeing the right of students to a quality education in/from the countryside, identifying the challenges that arise in the practices of teachers of the Multigrade Schools of the Municipality of Rio Bananal, in Espírito Santo (ES). The research was developed in the Multigrade Schools of the Countryside – Elementary Education – initial years, of the municipality of Rio Bananal/ES, initially involving 28 teachers. In this journey, we sought to base ourselves on the pertinent dialogues between Freire (1987, 1996), who presents education as an intervention capable of transforming realities in a meaningful, democratic, reflective and supportive way, ultimately, humanizing, enabling the emancipation of students; Caldart, Kolling and Cerioli (2002), whose work organized by them brings contributions related to Rural Education aimed at rural communities; Arroyo and Fernandes (1999), who present considerations regarding education in the context of multi-grades and, last but not least, the book organized by Antunes-Rocha and Hage (2015), which expresses the reality of Multi-grade Schools in the countryside. Regarding the methodology, it was decided to develop a qualitative research. To this end, bibliographic research, participant observation, field diary and questionnaire with closed and open questions were used. The purpose of this research was to understand the challenges faced by educators in Multi-grade Schools in the countryside, in the municipality of Rio Bananal. The results brought significant points, among which the lack of initial and continuing training to teach in multi-grade classrooms and the recognition of this need by the teachers stood out. Analyzing the context of the responses and with the aim of contributing, the educational product consists of a training proposal for teachers who work in the Multigrade Schools of the Countryside. A dialogic training that provides the participants with the opportunity to learn about the history of Rural Education and Freire's concepts involving humanization, problem-solving education, dialogue and generating themes. Furthermore, through practical activities resulting from these meetings, it enables reflection and reinvention of practice, based on the perception of contradictory situations in daily teaching practice in the classroom.

Thus, it is expected that the provocation arising from the training will awaken a critical, dialogic and emancipatory educational vision, in which there is the possibility of work that approaches the concepts addressed, favoring the humanizing training of students in the Multigrade Schools of the Countryside, in the municipality of Rio Bananal.

Keywords: Multigrade Schools; Rural Education; pedagogical practices; continuing education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – EMPEIEF Córrego São Bento	36
Imagem 2 – EMPEIEF São Sebastião do Lagrimal	36
Imagem 3 – EMPEIEF Córrego Capivara.....	36
Imagem 4 – EMPEIEF Fazenda Pezzin	37
Imagem 5 – EMPEIEF Vítório Bachette	37
Imagem 6 – EMPEF Córrego São Paulo	37
Imagem 7 – EMUEF Córrego Lagrimal	38
Imagem 8 – EMUEF Patrimônio do Tiradentes	38
Imagem 9 – EMUEF Córrego da Penha	38
Imagem 10 – EMUEF Fazenda Clarice	39
Imagem 11 – EMUEF Córrego Cedro	39
Imagem 12 – EMUEF São Jacinto	39
Imagem 13 – EMUEF Santa Emilia	40
Imagem 14 – EMUEF Fazenda Iiritimirim	40
Imagem 15 – EMUEF Córrego Bananal	40
Imagem 16 - Mapa de Rio Bananal - Localização das Escolas Multisseriadas.....	41
Imagem 17 - EMEIPEF Córrego São Bento – Rio Bananal/ES.....	50
Imagem 18 - EMEIPEF Córrego São Bento – hora do recreio no refeitório.....	137
Imagem 19- EMEIPEF Córrego São Bento - Sala de aula do 1º, 2º e 4º anos, visita em 25/07/2024	141
Imagem 20 - Distribuição das mudas de ipês aos/às estudantes da EMEIPEF Córrego São Bento.....	142
Imagem 21 - Reunião de pais, mães e responsáveis na EMEIPEF Córrego São Bento em 15/03/2024	143
Imagem 22 - Festa Cultural da EMEIPEF Córrego São Bento em parceria com a comunidade local, em 06/07/2024.....	143
Imagem 23 - Confraternização de encerramento do 1º semestre da EMEIPEF Córrego São Bento, em 12/07/2024.....	144
Imagem 24 - Dia da Família na EMEIPEF Córrego São Bento, em 07/12/2024	144
Imagem 25 - Conselho de Classe das Escolas Multisseriadas, em 16/05/2024	149

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas Multisseriadas, ano de fundação e quilometragem da sede até as escolas	42
Quadro 2 - Produções acadêmicas com a temática envolvendo Salas Multisseriadas	60
Quadro 3 - Produções acadêmicas com a temática envolvendo Formação Docente.....	61
Quadro 4 - Produções acadêmicas com a temática envolvendo Práticas Pedagógicas.....	61
Quadro 5 - Produções acadêmicas com a temática envolvendo Políticas Públicas para o Campo e Enfrentamento	61
Quadro 6 - Produções Acadêmicas Ufes	71
Quadro 7 – Referenciais e Legislações que regulam a Educação do Campo	82

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de matrículas iniciais na rede municipal de Rio Bananal.....	33
Tabela 2 - Quantidade de matrículas e professoras regentes no ano de 2023.....	44
Tabela 3 - Movimento de matrícula - Ensino Fundamental - 1º ao 5º ano - EMEIPEF Córrego São Bento.....	49
Tabela 4 - Tempo de atuação das professoras.....	106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das escolas com turmas multisseriadas do Ensino Fundamental em Rio Bananal/ES	104
Gráfico 2 - Formação específica para dar aula em escola/turma multisseriada, na formação inicial	107
Gráfico 3 - Formação para trabalhar em Escola Multisseriada do Campo	108
Gráfico 4 - Concepção a respeito da formação para atuar em Escolas Multisseriadas	110
Gráfico 5 - Compreensão do que é favorável no desenvolvimento dos trabalhos nas Escolas Multisseriadas do Campo em Rio Bananal/ES	115
Gráfico 6 - Opinião sobre os livros didáticos e o currículo utilizado nas Escolas Multisseriadas do Campo em Rio Bananal/ES.....	119
Gráfico 7 - Avaliação do processo de ensino-aprendizagem das crianças na sala multisseriada	127
Gráfico 8 - Análise do que mais interfere, <u>dificultando</u> a aprendizagem das crianças que estudam nas Salas Multisseriadas	129
Gráfico 9 - Análise do que mais interfere, <u>facilitando</u> a aprendizagem das crianças que estudam nas Salas Multisseriadas	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBAR - Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEE - Conselho Estadual de Educação
CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
Covid-19 - Doença do coronavírus – ano 2019
DT - Designação Temporária
EaD - Educação a distância
EJA - Educação de Jovens e Adultos
EMEF - Escola Municipal Ensino Fundamental
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
EMEIEF - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
EMEIPEF - Escola Municipal de Educação Infantil Pluridocente de Ensino Fundamental
EMPEF - Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental
EMUEF - Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental
ES - Espírito Santo
Fonec - Fórum Nacional de Educação do Campo
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Gecam - Gerência de Educação do Campo
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Incaper - Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural.
LDBEN ou LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Paebes - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
Paes - Programa de Alfabetização do Espírito Santo
PAI - Programa de Autoavaliação Institucional
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PEA - Programa Escola Ativa
PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

Pnaic - Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP - Projeto Político-Pedagógico
Pronacampo - Programa Nacional de Educação do Campo
Pronea - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RB - Rio Bananal
SciELO - Scientific Electronic Library Online
Sedu - Secretaria de Estado da Educação
Seme - Secretaria Municipal de Educação
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFBA/Faced - Universidade Federal da Bahia
Ufes - Universidade Federal do Espírito Santo
UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB - Universidade Federal da Paraíba
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: CAMINHANDO É QUE SE APRENDE O CAMINHO.....	19
1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA AO ENCONTRO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DE RIO BANANAL.....	26
1.1 INQUIETAÇÕES QUE RESPALDAM A CAMINHADA NA PERSPECTIVA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS	26
1.2 FAZENDO OPÇÕES NO PERCURSO	30
1.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE BANANAL.....	32
1.3.1 Perfil das Escolas Multisseriadas de Bananal e suas singularidades.....	36
1.3.2 Perfil dos/das estudantes matriculados/as nas Escolas Multisseriadas do Campo, no município de Rio Bananal	45
1.4 A COLETA DOS DADOS	46
1.4.1 A EMEIPEF Córrego São Bento	48
1.5 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	50
1.6 DIÁRIO DE CAMPO.....	54
1.7 A ÉTICA NA PESQUISA	55
1.8 QUESTIONÁRIO.....	56
2 PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O TEMA	59
2.1 CLASSES MULTISSERIADAS, SALAS MULTISSERIADAS OU ESCOLA RURAL MULTISSERIADA?	62
2.2 DIALOGANDO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.....	65
2.3 CAMINHOS TRILHADOS PELOS PESQUISADORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFES	70
3 EDUCAÇÃO DO CAMPO CAMINHO PERCORRIDO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	75
3.1 PERCURSO HISTÓRICO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	75

4 CONHECENDO AS PERSPECTIVAS DE PAULO FREIRE	91
4.1 HUMANIZAÇÃO	92
4.2 CONCEPÇÃO BANCÁRIA E CONCEPÇÃO PROBLEMATIZADORA.....	94
4.3 A ESSÊNCIA DO DIÁLOGO NA CONCEPÇÃO PROBLEMATIZADORA	97
4.4 TEMAS GERADORES	99
5 A REALIDADE VIVENCIADA PELAS PROFESSORAS QUE ATUAM NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS	104
5.1 PERFIL DAS PROFESSORAS QUE ATUAM NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS EM RIO BANANAL/ES.....	105
5.2 MOTIVAÇÕES E DESAFIOS DE SER PROFESSORA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO.....	111
5.3 PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS REFERENTE AOS DOCUMENTOS E MATERIAIS DIDÁTICOS E O CURRÍCULO DIRECIONADOS ÀS ESCOLAS MULTISSERIADAS NO CAMPO.....	118
5.4 PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS QUANTO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	123
5.5 PERCEPÇÃO REFERENTE AO DESENVOLVIMENTO DOS/DAS ESTUDANTES DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO	127
6 REVELANDO VIVÊNCIAS INVISIBILIZADAS POR MEIO DA OBSERVAÇÃO.132	
6.1 OBSERVANDO O DIA A DIA DA EMEIPEF CÓRREGO SÃO BENTO	132
6.2 ACOMPANHANDO AÇÕES EDUCATIVAS	141
6.3 ESCOLA E COMUNIDADE ENTRELACANDO PARCERIAS	142
6.4 MOMENTOS QUE POSSIBILITAM RESSIGNIFICAR	146
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA.....	166
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	167

APÊNDICE C – TERMO E UTILIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM	170
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO	171
APÊNDICE E – COMPLEMENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO ...	175
APÊNDICE F – EXEMPLO DE REGISTRO DE CAMPO REALIZADO A PARTIR DA OBSERVAÇÃO EM SALA MULTISSERIADA DA EMEIPEF CÓRREGO SÃO BENTO.....	176
ANEXO A – MATRIZ ORGANIZAÇÃO CURRICULAR 2023.....	179

INTRODUÇÃO: CAMINHANDO É QUE SE APRENDE O CAMINHO...

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar (Freire, 1997, p. 79).

Minha história com a educação teve início ainda na infância, quando sonhava acordada em ser professora. Todavia, minha mãe dizia que era um sonho impossível, pois morávamos no interior e não tínhamos posses. No entanto, nunca desisti. Cursei da 1ª a 4ª séries em uma Escola Multisseriada, onde muito aprendi, próxima da minha casa.

A escola era muito simples, composta por duas repartições: sala de aula e cozinha bem pequena. O banheiro ficava a alguns metros da escola, naquele sistema de fossa antiga. Chegávamos antes do horário de iniciar as aulas para catarmos lenha e gravetos nos arredores da escola, para a professora cozinhar nossa merenda no fogão a lenha. Tudo era muito precário, mas, quando entrávamos para a sala de aula, a magia acontecia. De repente as letras tomavam formas e viravam palavras; e estas, frases; na sequência, eu estava lendo textos. Lembro-me de que gostava de escrever e, mesmo estudando em uma cartilha padronizada, as minhas produções eram contextualizadas com a minha realidade. Certa vez ouvi a professora fazendo esse relato à minha mãe.

Estudei a 5ª e a 6ª séries em uma escola estadual na sede do município. E foi muito difícil a minha adaptação e também a aceitação por parte dos demais colegas de sala, já que eram poucos os/as estudantes vindos/as do interior em busca de escolarização. O percurso era de estrada de chão, muitos quilômetros, e por vezes a pé, devido às chuvas que impossibilitavam o transporte escolar de circular. Saíamos de casa às 10 horas da manhã e retornávamos às 18 horas. No embornal, muito entusiasmo a cada atividade concluída com dedicação, e isso era motivação para persistir em busca do conhecimento de cada dia. No referido período, os direitos dos professores não estavam sendo garantidos, então a escola iniciou uma tal “operação tartaruga”, em que as aulas eram reduzidas. Todavia, não tendo seus direitos viabilizados, os/as docentes iniciaram uma greve que perdurou meses. Foi desafiador, mas, em meio às reposições, a 6ª série foi concluída.

No ano seguinte, meus pais me transferiram para uma escola municipal, que ficava próxima à cidade. Lá estudavam mais crianças que residiam na roça e, pela própria maturidade, eu já conseguia argumentar e defender a minha presença naquela escola. O tempo passou e assim a etapa do Ensino Fundamental foi vencida.

Em 1994, ingressei no Magistério, um sonho. Foram três anos de intensos aprendizados, aulas com orientações para explicação de trabalhos, visto que, muito em breve, estaríamos diante de estudantes e deveríamos ter desenvoltura para ministrarmos nossas aulas. Com muitas horas de estágio para cumprir, iniciei meu estágio justamente na Escola Multisseriada onde estudei da 1ª a 4ª séries. Essa foi uma forma de contribuir e expressar minha gratidão por todos os ensinamentos que recebi ali. O tempo havia passado e algumas melhorias na estrutura do local eram perceptíveis.

Além das aulas e estágios, a minha turma do Magistério também realizou confecção de álbuns de datas comemorativas e também de psicologia. Quanto papel pintado, revistas recortadas e muitos escritos, haja neurônios!

Depois dos significativos momentos de estudos, vieram as aulas práticas, que deveriam ser aprovadas antes de serem administradas. Todas foram elaboradas nos mínimos detalhes, pois estaríamos uma única vez em determinadas escolas, mas deveríamos deixar nossas memórias por meio de aulas dinâmicas, que possibilitassem ao/à estudante ser o protagonista na narrativa de sua aprendizagem. Eu sempre optava por lecionar as aulas práticas nas diversas Escolas Multisseriadas do município. Nessas oportunidades, pude conhecer as singularidades de cada uma em que pude estar presente, seja em estágio de observação, seja ministrando as aulas práticas.

Ressalto que as crianças do interior me encantavam, o brilho no olhar era diferente. A simplicidade e, ao mesmo tempo, a experiência contextualizada ao meio de vivência traziam à realidade uma diversidade significativa, que merecia ser apreciada. Assim, o curso do Magistério foi para mim oportunidade de crescimento pessoal, com vistas a desenvolver uma profissional optante por estar presente entre os menos favorecidos diante das políticas sociais.

Ao concluir o Magistério, ansiava por mais conhecimentos, pois estava em pleno despertar. No entanto, era preciso dar uma pausa, já que as condições financeiras não eram favoráveis. O tempo passou e outros acontecimentos significativos se sucederam. Em 1998, casei-me. No início de 1999, comecei a trabalhar como Agente Comunitária de Saúde, atividade que desenvolvi por quase 10 anos. Nessa função, era responsável por visitar famílias e escolas, realizando orientações relacionadas à saúde básica, atendendo às comunidades ribanenses do Córrego Alegre e do Córrego Santa Rita, onde resido até os dias atuais. Nesse período, cursei, presencialmente, no município de Linhares, o Curso Técnico em Enfermagem, visto que sentia a carência de conhecimentos, os quais eram pertinentes para o desenvolvimento de um trabalho eficiente em prol dos cidadãos que me recebiam em suas residências. Foi um período de muito aprendizado e cooperação junto às equipes de saúde. E nessa essência de orientar, encaminhar e contribuir com pessoas, muito vezes analfabetas, reavivou em mim a vontade de recomeçar meus estudos, de retornar à Educação, pois acredito que a transformação das realidades perpassa a Educação.

Residindo no interior, a uma distância de 16 quilômetros da sede, enfrentei um grande desafio, em 2008, ao ingressar no curso de Pedagogia, por meio de um vestibular, em uma faculdade na modalidade Educação a Distância (EaD). Assim, teria possibilidade de estudar e retornar para uma Escola Multisseriada, tendo em vista a vontade de despertar nos educandos e na comunidade escolar envolvida o desejo de sermos cidadãos conscientes, críticos e atuantes no lugar onde se vive.

Em 2009, fui convidada a trabalhar em uma Escola Comunitária Rural e também em uma Escola Multisseriada, onde tive oportunidade de participar de formações e também desenvolver trabalhos relacionados à valorização do campo. Uma das atividades concretizadas junto às comunidades escolares onde trabalhava na época foi o Projeto Horta. O projeto foi motivador para os/as estudantes e também para as famílias. As crianças participavam do plantio à colheita, levavam verduras para casa, sementes e mudas.

Outra situação significativa foi a proposta de resgatar a história da escola e da comunidade na qual a escola estava inserida. Nessa situação, os/as estudantes tiveram a oportunidade de participar ativamente de todas as ações propostas. Ver o

entusiasmo na construção do conhecimento me motivava a prosseguir na caminhada a cada amanhecer. Nos anos seguintes, continuei meus trabalhos, ora em uma escola, ora em outra, pois era professora em Designação Temporária (DT).

Em 2016, iniciei o curso de Letras - Português e Espanhol. Logo após, cursei especialização. Ainda no ano de 2016, prestei concurso para o cargo de Pedagogo, o qual assumi em 2017. Em 2018, tive a oportunidade de acompanhar os trabalhos desenvolvidos pelas Escolas Multisseriadas, em que pude observar alguns desafios e também muitas possibilidades.

Nos anos de 2019 e 2020, fui designada para auxiliar no processo de elaboração da documentação para aprovação do funcionamento das Escolas Multisseriadas, de acordo com as orientações da Superintendência Regional.

Já nos anos de 2021 a 2023, dispus-me a estar junto às Escolas Multisseriadas organizando os trabalhos pedagógicos, visando mediar ações que possibilitassem ao/à estudante o desenvolvimento de habilidades educacionais integradas à realidade local.

No presente ano (2024), estou dando continuidade ao trabalho como Pedagoga responsável pelas 15 Escolas Multisseriadas – 21 salas de aula, considerando as 9 escolas Unidocentes¹ e as 6 escolas Pluridocentes². Essas escolas se encontram situadas no interior de Rio Bananal, ofertando, a cerca de 310 estudantes, os anos iniciais do Ensino Fundamental, no turno matutino. Para desenvolvermos os trabalhos, contamos com 21 professoras regentes, 6 professoras de Arte, Ensino Religioso e Educação Física e, ainda, 15 serventes que auxiliam diariamente nos trabalhos referentes à limpeza e à alimentação.

Assim sendo, são escolas que apresentam peculiaridades, já que se encontram localizadas de norte a sul do município. As demandas de crianças e os contextos onde estão inseridas são diversos. Mas o que me inquietou, quando assumi esses trabalhos, foi a depreciação que, por vezes, as Escolas Multisseriadas sofrem pelos

¹ Escolas Multisseriada do Campo Unidocente, que atendem até 5 anos/séries distintas em uma única sala, tendo um único professor regente responsável pela turma.

² Escolas Multisseriada do campo Pluridocente, que atendem até 5 anos/séries distintas em duas salas na mesma escola, assim, respectivamente, com dois professores regentes.

próprios profissionais da educação, e o julgamento de outros que colocam os trabalhos desenvolvidos nas escolas localizadas no meio rural em descrédito. Entretanto, ressaltamos que essas situações se tornam realidade por falta de conhecimento dos trabalhos desenvolvidos nas Escolas Multisseriadas e até mesmo de entendimento sobre os direitos dos povos que não vivem na zona urbana.

Algumas problematizações foram levantadas nos últimos anos e, hoje, não há mais o tratamento das Escolas Multisseriadas como “escolinha” dentro da Secretaria de Educação, pois esse termo não era utilizado no sentido afetivo, e sim pejorativo. Então, por meio de muitas ações, fomos provando que somos Escolas Multisseriadas. Essa é uma luta constante e uma situação desconfortante, mas, por meio de práticas pedagógicas com intencionalidade de significar ou ressignificar as realidades vivenciadas pelos educandos, a inclusão dessas escolas e o respeito diante da sociedade ribanense é assegurado.

Nessa diversidade ainda há muito que se conquistar. Sou 1 Pedagoga para 21 salas de aula. Todavia, a motivação é algo que vem de dentro e, na essência, eu me encontro com essa simplicidade e ao mesmo tempo com esse direito real de existência, capaz de promover educação para os sujeitos do campo. Outro fator que contribui para essa resistência, e talvez persistência, são as profissionais que escolhem atuar nas Escolas Multisseriadas que, quando possuem senso de pertencimento, tornam a escola um lugar acolhedor, independente da estrutura ser precária; buscam parcerias com as famílias e, por vezes, com a comunidade. Assim, os desafios são superados mediante o envolvimento da coletividade; os trabalhos acontecem e os/as estudantes se apropriam da educação.

Pelas minhas vivências, sempre relacionadas à zona rural, e por acreditar em uma educação de qualidade contextualizada ao campo, estou motivada a ampliar os meus conhecimentos, fortalecendo os meus argumentos por meio dos embasamentos teóricos. Com isso, a partir daí, entrelaçar teoria e prática, desenvolvendo ações que concretizem cada vez mais a valorização das Escolas Multisseriadas, onde os direitos de cada criança sejam garantidos, e a formação de cidadãos participativos, atuantes e transformadores seja realidade. Dessa forma, como os dizeres da epígrafe de Freire (1997), eu acredito que, para caminharmos, é preciso aprender o caminho que perpassa nossas vivências familiares, profissionais

e sociais. E o caminho da educação é constituído por estudos que nos permitem compreender, problematizar, refletir, aprender e transformar, persistindo na esperança com a qual iniciamos a caminhada.

Esta caminhada passa a ser intitulada “ESCOLAS MULTISSERIADAS DE RIO BANANAL/ES: ressignificando concepções e reinventando práticas pedagógicas”. Assim, os passos seguem na busca por leituras, diálogos e apreciações de concepções que problematizem a educação ofertada nas Escolas Multisseriadas. Nossa “esperança” é que a reflexão possa proporcionar um constante processo de reinvenção de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no contexto do campo.

Com intuito de caminhar até o horizonte almejado, foi necessário traçar um caminho a ser seguido. Assim, o primeiro capítulo revela o percurso metodológico traçado para a consolidação da pesquisa, caracterizando os instrumentos e técnicas de coleta de dados e forma de apresentação dos resultados, com base na problemática que conduziu ao tema, na justificativa e nos objetivos delineados. Também apresenta o município de Rio Bananal, por meio de uma breve caracterização, bem como as escolas pertencentes à rede de ensino municipal, considerando o contexto sócio-histórico das Escolas Multisseriadas, focalizando informações referentes à escola observada.

No segundo capítulo, o diálogo envolveu as pesquisas desenvolvidas referentes às Escolas Multisseriadas, por meio de artigos, dissertações e teses disponibilizadas em portais específicos. Os estudos trouxeram importantes percepções sobre formação docente, práticas pedagógicas e políticas públicas educacionais na perspectiva da multissérie, contribuindo com a temática deste estudo.

É interessante percorrer um caminho no imaginário (porém real) histórico-social, pelo qual passou a população camponesa brasileira, além de ser uma oportunidade para refletir e compreender as políticas públicas e seus sentidos gerados. Assim, o terceiro capítulo traz a responsabilidade de compreender os caminhos perpassados pela educação do Brasil e, nesses longos caminhos, identificar os rastros das Escolas Multisseriadas, que estão se concretizando mediante as políticas públicas voltadas para o campo, na intencionalidade de uma educação de direito, que traga emancipação dos sujeitos.

O quarto capítulo aspira por alcançar contribuições no sentido do conhecimento de concepções que acreditam que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire 1996, p. 51). Uma intervenção capaz de transformar realidades de forma significativa, democrática, reflexiva, e solidária; enfim humanizadora, possibilitando a emancipação dos/das estudantes. Sendo assim, o autor convidado a fundamentar o presente estudo é Paulo Freire.

No sentido de proporcionar o desenrolar da pesquisa e, principalmente, o fortalecimento do diálogo por meio da apresentação e da análise dos dados, o quinto capítulo abordará o perfil das professoras, conhecendo seus desafios e suas motivações no desenvolvimento dos trabalhos nas Escolas Multisseriadas de Rio Bananal, assim como a contextualização das práticas pedagógicas e dos documentos orientadores que hoje o município dispõe.

No sexto capítulo, intencionamos uma reflexão a partir do que foi observado na sala de aula, em ação educativa, nas reuniões de pais, mães e responsáveis, em festa cultural em parceria com a comunidade local, nos planejamentos e reuniões pedagógicas com a presença das professoras que lecionam nas Escolas Multisseriadas do Campo, no município de Rio Bananal.

Nas Considerações Finais, a abordagem envolve uma retomada ao tema e aos objetivos delineados, perpassando os caminhos percorridos durante todo o estudo, apresentando as reflexões produzidas.

Confiamos que o diálogo será agradável, interessante e uma possibilidade de ressignificar concepções, provocando a reinvenção de práticas pedagógicas. Desde agora, fica a gratidão pela parceria nessa conversa já iniciada. “Pegue seu café, fique à vontade, esse chão é nosso!”

1 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA AO ENCONTRO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DE RIO BANANAL

[...] todo o trabalho consequente de investigação deve objetivar ser um passo a mais no caminho da realização humana (Brandão; Borges, 2007, p. 59).

Somos sujeitos que caminhamos numa perspectiva de pensar a existência do ser humano, e isso nos ensina que a ação-reflexão-ação possibilita uma vivência por meio da compreensão das realidades e intervenção nelas. Essas experiências são capazes de conduzir nossos passos no caminho da realização humana, como abrevia a epígrafe de Brandão e Borges.

No intuito de pensar a existência da vida presente na educação multisseriada, a dinâmica da investigação envolvendo os sujeitos das escolas se fez necessária. Assim, com a autorização da Secretaria Municipal de Educação (Seme), em 31 de março de 2023, e do Parecer Consubstanciado devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, em 26 de maio de 2023, os diálogos na busca pela coleta das informações pertinentes às Escolas Multisseriadas, no município de Rio Bananal, iniciaram-se em junho de 2023 e prosseguiram até junho de 2024.

O percurso metodológico foi se delineando de acordo com os diálogos produzidos e o tempo disponível para a caminhada a que nos propusemos. Para o momento, apresentamos os argumentos que tornam o estudo uma realidade.

1.1 INQUIETAÇÕES QUE RESPALDAM A CAMINHADA NA PERSPECTIVA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS

Na busca por contribuir com a educação que acontece no meio rural, o tema para estudo não poderia ser outro senão as Escolas Multisseriadas do Campo. Se analisarmos como a educação foi articulada em nosso país, será perceptível que a multissérie estava presente desde a instauração das primeiras formas de conduzir a educação do país.

Quanto ao campo, Azevedo e Queiroz (2015, p. 61) ressaltam que, “[...] apesar de o país ter sua origem assentada em bases agrárias, os primeiros textos constitucionais – 1824 e 1891 – sequer mencionavam a educação das populações pobres que viviam em fazendas ou sítios [...]”. Dentro desse contexto, a Escola Multisseriada do

Campo traz estigmas de atraso e outras destituições referentes ao ensino ofertado nela.

Há de se considerar que os desafios que envolvem essas escolas são inúmeros, podendo ser confirmados ou refutados na pesquisa que segue. No entanto, a compreensão da importância dessas escolas para o meio rural ganha significado dentre os povos camponeses, conforme Arroyo (2015, p. 9) aponta:

O interesse pela Educação do Campo vem crescendo e puxando olhares mais atentos. O que provoca esses olhares? Lembro de uma mulher garimpendo ouro em um dos riachos de Minas Gerais, a repórter perguntou: "é fácil ver a pepita de ouro ao girar a bateia?" "As pepitas de ouro puxam o olho da gente", respondeu a mulher garimpeira.

Nesse girar, a Escola Multisseriada se apresenta como possibilidade de garantia de direitos. Assim, o presente estudo proporcionará reflexões envolvendo as 15 Escolas Multisseriadas (9 Unidocentes e 6 Pluridocentes) pertencentes ao município de Rio Bananal, no Espírito Santo (ES), as quais estão situadas na zona rural e funcionam no turno matutino, ofertando os anos iniciais do Ensino Fundamental e atendendo cerca de 310 estudantes. São compostas por 44 funcionárias, sendo 1 pedagoga, 28 professoras e 15 serventes. No município, as Escolas Multisseriadas são todas administradas pela Secretaria Municipal de Educação.

Embora não seja o enfoque da pesquisa, esclarecemos que das 6 Escolas Multisseriadas Pluridocentes, 5 ofertam a Educação Infantil no turno vespertino. A que não oferta se justifica pelo fato de na mesma comunidade haver uma escola para atender somente à Educação Infantil – 1º e 2º períodos, no turno matutino.

Em se tratando de informações, é comum ouvirmos que a organização das classes Multisseriadas acontece devido à necessidade do atendimento às crianças com idades e níveis diferentes de conhecimento. Como, na maioria das vezes, a localidade onde residem essas crianças é distante dos distritos e da sede do município, opta-se por ofertar a educação em Escolas Rurais denominadas Multisseriadas. Nessas escolas, em uma única sala, podem estudar até cinco anos/séries distintos, com apenas um professor regente para lecionar por escola.

Todavia, o horizonte a ser visualizado é o de que a organização das Escolas, salas e/ou turmas multisseriadas pode ser considerada como uma possibilidade de

garantir o direito dos sujeitos que vivem no campo. Nessa perspectiva, Antunes-Rocha e Hage (2015, p. 15) explanam que

Ser “multisseriada” denuncia o diálogo com a série [...] Professores reinventam espaços [...] Professores que também rompem com as séries, com os conteúdos por idade, vencem barreiras da depreciação e da falta de atenção com a escola e as populações do campo. A experiência das “classes multisseriadas” tem muito a nos ensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente.

Assim, esta pesquisa é alicerçada por motivações, tais como a minha vivência no meio rural, primeiro como estudante, depois como professora. Hoje, como pedagoga, possuo a percepção de que a Secretaria de Educação do município de Rio Bananal sempre atendeu às Escolas Multisseriadas. No entanto, nunca foram elucidados argumentos e propostas de trabalhos que contribuíssem significativamente para a resistência dessas escolas do campo, haja vista o número de 32 escolas rurais extintas no período de 2001 a 2018.

Atualmente, considerando o percentual de crianças que estão matriculadas e frequentando as Escolas Multisseriadas – anos iniciais, entendemos que o quantitativo representa cerca de 20% dos/das estudantes do município de Rio Bananal, no referido segmento.

Esse número é expressivo e condiz com o dever do município em relação a investimentos nas instalações físicas, aquisição de equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados, acompanhamento pedagógico. Esse acompanhamento, seja na elaboração dos planejamentos para serem desenvolvidos nas salas de aula, seja nas visitas rotineiras às escolas, visa compreender a realidade onde os/as estudantes estão inseridos/as. Tais ações são capazes de fortalecer o trabalho da professora, aprimorando o trabalho docente, entre outros cumprimentos de preceitos constitucionais, conforme dispõe o Decreto nº 7.352, de 2010, que estabelece políticas educacionais significativas para a Educação do Campo (Brasil, 2010).

Nesse caminhar, outra motivação para o fortalecimento dos passos é que, por meio do conhecimento próprio voltado para a Educação do Campo, haja a possibilidade desses estudos contribuírem para a ressignificação das práticas pedagógicas trabalhadas em sala de aula, contextualizando a realidade campesina às

aprendizagens diárias, com vistas à formação de estudantes com autonomia, capazes de fazer suas escolhas.

Ao entrelaçar o pessoal, o profissional e o acadêmico, o compromisso é com o coletivo, com o social. A educação cumpre essa missão, como ressalta Freire (1967), na célebre frase: “A educação não transforma o mundo. A educação muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo”. Embora a primeira parte da afirmação possa parecer desestimulante, a continuação revela uma perspectiva esperançosa, ressaltando o poder transformador da educação ao modificar indivíduos que, por sua vez, têm o potencial de transformar a sociedade e o mundo ao seu redor. Nesse horizonte, com vistas à Educação do Campo, a situação é ainda de maior responsabilidade, pois os povos do campo sempre foram deixados à margem, e os próprios camponeses acreditavam que era mesmo difícil chegarem melhorias ao campo. Como afirma Arroyo (*apud* Ferreira, 2017, p. 5):

O povo sempre foi visto como receptor agradecido de dádivas das elites compassivas, abrir uma escolinha rural era uma dádiva do fazendeiro ou do novo prefeito. Os povos do campo de agradecidos receptores de dádivas – a escola, a professora – passaram a sujeitos políticos coletivos, não pedintes, mas exigentes de políticas públicas. Um fato que inverte a lógica em que por séculos equacionamos as políticas públicas educativas para o povo.

A garantia do cumprimento das políticas públicas educacionais é primordial para o desenvolvimento de uma educação de qualidade no campo. E, levando em consideração que a defasagem escolar, que já era uma realidade, se agravou nos anos de 2020 e 2021, devido à pandemia da Covid-19, em virtude das necessárias limitações de circulação e, conseqüentemente, de acesso às salas de aula, acentuou-se de forma desfavorável a aprendizagem das crianças, impactando diretamente na aprendizagem delas.

No município de Rio Bananal, a situação não foi diferente. Dessa forma, surge a oportunidade da realização de análises dos fatores que influenciam o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, buscando a compreensão para as indagações: **As Escolas Multisseriadas no município de Rio Bananal representam a garantia do direito à educação dos sujeitos do campo? Como pensar práticas pedagógicas adequadas a esse contexto, com vistas a garantir o direito à aprendizagem às crianças do campo? Quais desafios são**

vivenciados pelas educadoras dessas Escolas Multisseriadas? Qual a percepção das educadoras quanto à formação para atuar em uma sala multisseriada?

Diante das questões apresentadas, traçou-se como **objetivo geral**:

- compreender as Escolas Multisseriadas do Campo como possibilidade concreta de garantia de direito dos/das estudantes a uma educação de qualidade no/do campo, identificando os desafios que se apresentam nas Escolas Multisseriadas do Município de Rio Bananal/ES.

Com vistas a alcançar o proposto, foram delineados os seguintes **objetivos específicos**:

- traçar um perfil das Escolas Multisseriadas do Campo, assim como das respectivas professoras, estudantes e comunidade escolar;
- identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto das Escolas Multisseriadas do Campo;
- identificar os desafios vivenciados pelas educadoras das Escolas Multisseriadas do Campo;
- compreender concepções e trajetória da Educação do Campo, sobretudo das Escolas Multisseriadas, por meio da análise dos documentos normativos;
- analisar a concepção que as docentes possuem a respeito de formação para atuar em Escolas Multisseriadas do Campo;
- elaborar como produto educacional da dissertação uma proposta de formação com as professoras que atuam nas Escolas Multisseriadas do Campo, com vistas à recriação de práticas pedagógicas a partir de saberes da realidade dos sujeitos do campo.

1.2 FAZENDO OPÇÕES NO PERCURSO

Identificado o problema quanto à preocupação de garantir o direito de aprendizagem e as necessidades das crianças que estudam nas salas Multisseriadas e diante da intencionalidade do objetivo apresentado, foi necessário iniciar a caminhada em busca de uma resposta para tal questionamento. Tal busca visa potencializar a

temática que perpassa movimentos sociais e lutas por um ensino de qualidade a ser ofertado nas localidades rurais, onde as escolas do campo se encontram inseridas.

Assim, quanto à metodologia, optamos por desenvolver uma pesquisa de caráter qualitativo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994, p. 11), uma pesquisa qualitativa caracteriza-se por uma “[...] metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. A pesquisa qualitativa procura a interpretação e análise subjetiva do objeto de estudo, levando-se em conta que o objetivo do trabalho não é mensurar a quantidade. O que se pretende é compreender, analisar, interpretar fatos e descrevê-los.

Dentro dessa perspectiva, os autores Bogdan e Biklen (1994, p. 70) ressaltam que

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiências humanas. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.

Assim sendo, tornar os dados esclarecedores, possibilitando informações que permitam uma melhor forma do trabalho docente em prol de uma educação libertadora, por meio de práticas pedagógicas humanizadoras, é o que torna significativo esse caminhar. Esse processo possui como alicerce a reflexão sobre fatores que estão influenciando a aprendizagem das crianças matriculadas nas Escolas Multisseriadas, no município de Rio Bananal.

Para tanto, nesse contexto, utilizamos pesquisa bibliográfica, observação participante, diário de campo e questionário estruturado, ressaltando que todos os procedimentos estão sendo cumpridos de acordo com os requisitos éticos.

Ainda entendemos que, de acordo com o objetivo desta pesquisa, diante da perspectiva dos critérios adotados por Gil (2008, p. 28-29), ela pode ser classificada como descritiva e explicativa: “[...] uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado”.

Para atender à complexidade que envolve este estudo, será necessário descrever os desafios enfrentados pelas educadoras nas Escolas Multisseriadas, no município

de Rio Bananal/ES, explicando-os, para que haja compreensão das práticas pedagógicas apropriadas para a realidade campesina. Assim como averiguar a compreensão que as professoras possuem em relação à formação específica voltada para o desenvolvimento dos trabalhos. Na sequência, iremos compreender onde a pesquisa acontece.

1.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE BANANAL

O cenário da pesquisa se encontra bem no coração do Espírito Santo, onde, em 1929, homens humildes, em busca de terras férteis para garantir o sustento de suas famílias, chegaram à região, seguindo o percurso de um rio de águas claras e cristalinas, com pés de banana à sua margem. A região prosperou e após algum tempo denominaram a promissora terra de Rio Bananal.

Rio Bananal, município interiorano, localiza-se no norte do Estado, ocupa uma área de 645,4 km², correspondente a 0,98% do território estadual e se encontra subdividida em três distritos: São Jorge, São Francisco e Rio Bananal. O município conta com 2 bairros: Santo Antônio e São Sebastião; e 46 comunidades rurais. Está localizado à distância de 180,7 Km da capital do Estado, Vitória. O município confronta seus limites com Vila Valério, Linhares, Governador Lindenberg, Sooretama e São Domingos do Norte (em apenas 18 metros). De acordo com o último censo, possuía população estimada de 19.274 habitantes (IBGE, 2022).

Esse município do interior, que fica localizado nem perto do mar, tampouco das montanhas, conta com a belíssima lagoa Jesuína, a Ilha do Imperador, as igrejas adornadas com afrescos admirados, cachoeiras, represas, cruzeiros, recantos aconchegantes. Isso sem falar dos campos de futebol, já tradicionais, onde, aos domingos, podemos encontrar os amigos, mesmo que às vezes de lados opostos. Não poderíamos esquecer dos lindos cafezais, pois o café é nosso principal produto agrícola.

No intuito de ofertar educação à população ribanense, a Seme atende aos níveis da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental, por meio das 26 escolas municipais. Dentre essas, 15 são Escolas Multisseriadas (9 Unidocentes e 6 Pluridocentes), responsáveis por ofertar o Ensino Fundamental, anos iniciais, do 1º ao 5º ano, às crianças moradoras da zona rural do município. De alguma forma, as

15 Escolas Multisseriadas foram campo de pesquisa: EMEIPEF³ Córrego Capivara, EMEIPEF Fazenda Pezzin, EMEIPEF Vitória Bacheche, EMEIPEF Córrego São Bento, EMEIPEF São Sebastião do Lagrimal, EMPEF⁴ Córrego São Paulo, EMUEF⁵ Córrego Bananal, EMUEF Córrego Cedro, EMUEF Córrego da Penha, EMUEF Córrego Lagrimal, EMUEF Fazenda Clarice, EMUEF Fazenda Iiritimirim, EMUEF Patrimônio do Tiradentes, EMUEF Santa Emília, EMUEF São Jacinto.

A rede municipal de ensino também é responsável por 4 EMEIs⁶, dentre as quais 3 possuem atendimento de creche; 4 EMEIEFs⁷ e 3 EMEFs⁸.

Para melhor visualização da educação ribanense, segue o número de matrículas iniciais, obtido nos arquivos da Seme, referente aos anos de 2023 e 2024 (Tabela 1).

Tabela 1 – Número de matrículas iniciais na rede municipal de Rio Bananal

	Escolas municipais	2023			2024		
		EI	EF 1º ao 5º ano	EF 6º ao 9º ano	EI	EF 1º ao 5º ano	EF 6º ao 9º ano
01	EMEI Pereira Torres	205	-	-	193	-	-
02	EMEI Tia Amélia	311	-	-	386	-	-
03	EMEI Tia Rita	333	-	-	355	-	-
04	EMEF Professora Maria Endringer Anholeti	-	147	-	-	238	-
05	EMEIEF José Stefenoni	38	167	152	49	171	159
06	EMEIEF Panorama	24	84	92	27	92	102
07	EMEIEF Primavera	29	178	170	27	168	181
08	EMEIEF Santa Rita	36	119	131	37	121	134
09	EMEF Novo Saber	-	297	387	-	258	346
10	EMEF Tiradentes	-	183	173	-	193	172
11	EMEI Fazenda Giuberti	10	-	-	13	-	-
12	EMEIPEF Córrego Capivara	14	26	-	11	28	-
13	EMEIPEF Córrego São Bento	12	35	-	17	34	-
14	EMEIPEF Fazenda Pezzin	11	28	-	14	27	-

³ EMEIPEF - Escola Municipal de Educação Infantil Pluridocente de Ensino Fundamental.

⁴ EMPEF - Escola Municipal Pluridocente de Ensino Fundamental.

⁵ EMUEF - Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental.

⁶ EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil.

⁷ EMEIEF - Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

⁸ EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental.

15	EMEIPEF São Sebastião do Lagrimal	21	25	-	25	25	-
16	EMEIPEF Vitória Bacheffe	07	41	-	12	39	-
17	EMPEF Córrego São Paulo	-	25	-	-	22	-
18	EMUEF Córrego Bananal	-	11	-	-	14	-
19	EMUEF Córrego Cedro	-	11	-	-	10	-
20	EMUEF Córrego da Penha	-	09	-	-	08	-
21	EMUEF Córrego Lagrimal	-	10	-	-	13	-
22	EMUEF Fazenda Clarice	-	23	-	-	24	-
23	EMUEF Fazenda Iiritimirim	-	16	-	-	12	-
24	EMUEF Patrimônio do Tiradentes	-	21	-	-	13	-
25	EMUEF Santa Emília	-	09	-	-	08	-
26	EMUEF São Jacinto	-	08	-	-	08	-
TOTAL DE MATRÍCULAS		1051	1473	1105	1166	1526	1094
TOTAL GERAL POR ANO		3629			3786		

Fonte: Organizada pela autora, com base nas fichas de matrículas coletivas das Escolas Municipais.

Para o ano letivo de 2023, constatamos 3.629 estudantes matriculados/as. Dessas matrículas, 1.051 são pertencentes à Educação Infantil; 1.473 referentes ao Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano), sendo 298 matrículas pertencentes às Escolas Multisseriadas; 1.105 estudantes do Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano) e, ainda, 8 estudantes matriculados/as na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que não constam no quadro (Seme/RB, 02/2023).

Já no ano letivo de 2024, registraram-se 3.786 estudantes matriculados/as na rede municipal. Dessas matrículas, 1.166 são pertencentes à Educação Infantil; 1.526 são referentes ao Ensino Fundamental – anos iniciais (1º ao 5º ano), sendo 285 matrículas pertencentes às Escolas Multisseriadas; 1.094 estudantes pertencentes ao Ensino Fundamental – anos finais (6º ao 9º ano). Notamos, nos arquivos da Seme, que, para o início do ano de 2024, não houve matrículas para a EJA (Seme/RB, 02/2024).

Esses números são baseados nas matrículas realizadas pelas escolas municipais e enviadas à Seme para organização do início de cada ano letivo. Mas vale ressaltar que, durante o ano, ocorre um aumento no quantitativo de estudantes. Grande parte desse percentual está relacionado aos trabalhadores de outros estados que migram para Rio Bananal, para trabalharem, principalmente, na colheita do café.

Dentre esses trabalhadores, sempre há os que trazem suas famílias e, quando possuem crianças, procuram as escolas mais próximas para matriculá-las. Ao final da colheita, muitos desses trabalhadores retornam aos estados de origem, todavia outros permanecem.

Para justificar a afirmação de que todo ano o número de crianças matriculadas vem aumentando, buscamos análise dos últimos 4 anos. Em 2021, foram 3.359 estudantes matriculados/as; em 2022, totalizaram 3.361. Como já foi mencionado, em 2023, há o registro inicial de 3.629 matrículas e, em 2024, totalizaram-se 3.786. A observação referente ao aumento de estudantes matriculados/as registra-se também para as Escolas Multisseriadas – Educação Infantil e Ensino Fundamental anos iniciais. Em 2021, foram 351 matrículas; em 2022, totalizaram 372; já em 2023, contabilizaram 373 matrículas e, em 2024, o número foi alterado para 377 estudantes matriculados/as (Seme/RB, 02/2024).

A Secretaria de Educação de Rio Bananal conta com cerca de 385 professores, incluindo ativos, licenciados e cedidos. Desses, 127 lecionam do 6º ao 9º ano – Ensino Fundamental anos finais; e 258 atuam do 1º ao 5º ano - Ensino Fundamental anos iniciais e na Educação Infantil, sendo que 28 trabalham nas Escolas Multisseriadas – Ensino Fundamental anos iniciais (Seme/RB, 02/2024).

É importante salientar que as EMEIs, as EMEIEFs e as EMEFs possuem, por escola, um Diretor, um Coordenador e um Pedagogo por turno, sendo variável o número, a depender do perfil institucional.

Já as Escolas Multisseriadas, que incluem as EMUEFs, a EMPEF e as EMEIPEFs, possuem uma Pedagoga responsável pelos trabalhos pedagógicos, que são realizados em parceria com as professoras multisseriadas.

Na sequência, a apresentação do perfil das Escolas Multisseriadas do município de Rio Bananal/ES, por meio das imagens das escolas, nos possibilitará perceber suas estruturas, contextos e localizações, na intencionalidade de proporcionar uma visão inicial sobre o cenário educacional abordado neste estudo.

1.3.1 Perfil das Escolas Multisseriadas de Bananal e suas singularidades

A seguir, serão apresentadas as Escolas Multisseriadas – Rio Bananal/ES, por meio das imagens e respectivos nomes.

Imagem 1 – EMPEIEF Córrego São Bento



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 2 – EMPEIEF São Sebastião do Lagrimal



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 3 – EMPEIEF Córrego Capivara



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 4 – EMPEIEF Fazenda Pezzin



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 5 – EMPEIEF Vitório Bachette



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 6 – EMPEF Córrego São Paulo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 7 – EMUEF Córrego Lagrimal



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 8 – EMUEF Patrimônio do Tiradentes



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 9 – EMUEF Córrego da Penha



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 10 – EMUEF Fazenda Clarice



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 11 – EMUEF Córrego Cedro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 12 – EMUEF São Jacinto



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 13 – EMUEF Santa Emília



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Imagem 14 – EMUEF Fazenda Iiritimirim



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

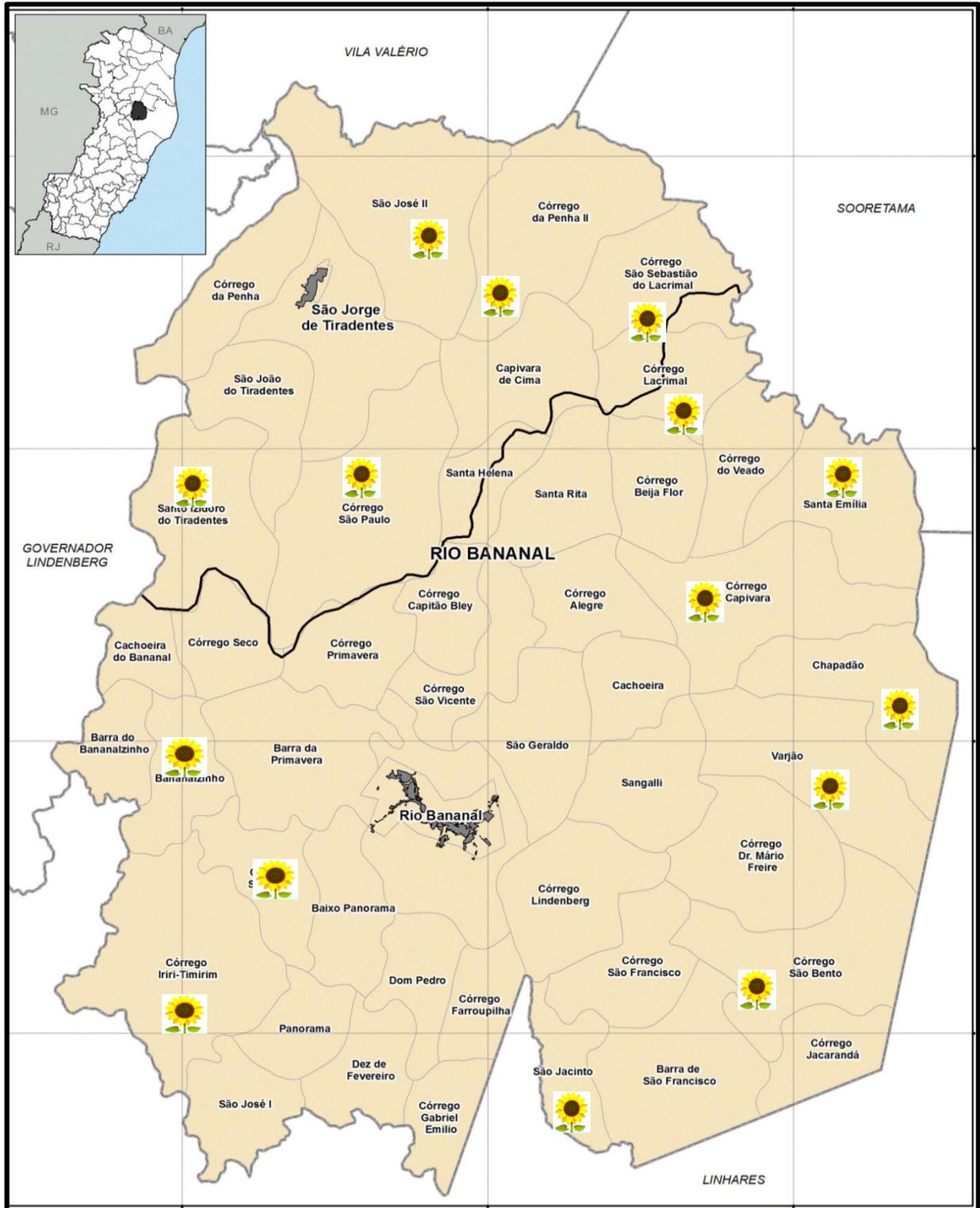
Imagem 15 – EMUEF Córrego Bananal



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Para melhor visualização da localização das Escolas Multisseriadas, segue o mapa do município de Rio Bananal, com o destaque do símbolo do girassol para as comunidades que abrigam as escolas citadas.

Imagem 16 - Mapa de Rio Bananal - Localização das Escolas Multisseriadas



Fonte: Incaper.

Para rememorar os percursos que as Escolas Multisseriadas de Rio Bananal percorreram, vamos iniciar situando-as pelo provável ano de fundação e o distanciamento em quilômetros da sede do município.

Quadro 1 – Escolas Multisseriadas, ano de fundação e quilometragem da sede até às escolas

Escola	Ano de fundação	Quilometragem da sede até as escolas
EMEIPEF Córrego Capivara	1967	11 Km
EMEIPEF Fazenda Pezzin	1970	6 Km
EMEIPEF Vítório Bachette	1963	11 Km
EMEIPEF Córrego São Bento	1959	14 Km
EMEIPEF São Sebastião do Lagrimal	1967	26 Km
EMPEF Córrego São Paulo	1959	13 Km
EMUEF Córrego Bananal	1975	15 Km
EMUEF Córrego Cedro	1959	32 Km
EMUEF Córrego da Penha	1960	18 Km
EMUEF Córrego Lagrimal	1960	23 Km
EMUEF Fazenda Clarice	1983	16 Km
EMUEF Fazenda Iiritimirim	1952	9 Km
EMUEF Patrimônio do Tiradentes	1958	26 Km
EMUEF Santa Emília	1978	22 Km
EMUEF São Jacinto	1960	15 Km

Fonte: Organizado pela autora, com base nos PDIs das Escolas Multisseriadas.

Analisando os documentos das Escolas Multisseriadas listadas, entendemos que as histórias se repetem: os terrenos eram doados, a comunidade organizava bingos, leilões e doações para arrecadar recursos, visando à construção da escola. Os moradores locais recorriam aos políticos da época, para intercederem aos órgãos responsáveis para auxílio na construção, autorização para o funcionamento e a contratação da professora.

Em todas as situações, a professora vinha de outra localidade para lecionar nas comunidades. As escolas eram bem simples, com poucos materiais e não havia recursos, como energia e água encanada. Além de lecionar, a professora preparava a merenda no fogão a lenha, era responsável pela limpeza da escola e, por vezes,

contava com a colaboração das crianças no auxílio da organização do ambiente escolar.

Quanto ao nome das escolas, deram-se devido à comunidade onde se inseriram ou devido ao padroeiro da localidade, visto que, no início da colonização do município de Rio Bananal, o catolicismo teve forte influência. Outras receberam nome e/ou sobrenome dos doadores dos terrenos.

Todas as Escolas Multisseriadas de Rio Bananal pertenceram ao Estado, passando, posteriormente, pelo processo de municipalização. Entre os argumentos utilizados para essa mudança, segundo relatos, estava a possibilidade de um acompanhamento pedagógico mais próximo, visto que as superintendências estavam mais distantes e, por vezes, desconheciam as realidades do campo.

Retomando o presente, esclarecemos que essas escolas passaram por reformas, ampliações e até por novas construções, sempre por meio de muitas reivindicações dos moradores locais, seja em reuniões e/ou via requerimentos. De acordo com as atuais características, elas ainda não se encontram com as estruturas almejadas pelas equipes de trabalho e comunidades escolares.

A afirmativa anterior se respalda na necessidade de espaços para armazenar materiais e até mesmo para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e recreativas. A estrutura física de cada escola conta com uma cozinha, para preparo dos alimentos, que geralmente é um ambiente pequeno, capaz de alocar uma geladeira, um fogão industrial, uma pia e prateleira com utensílios de cozinha. A maioria das Escolas Multisseriadas do Campo não possui *freezer*. A área de serviço e recreação, normalmente, acaba sendo o mesmo espaço. Em relação aos banheiros, o número varia de um a dois banheiros por escola.

Algumas escolas possuem um quintal apropriado para realização de jogos e brincadeiras. Em outras, o espaço é restrito à construção da escola. O que favorece o espaço para a atividade recreativa são os campos de futebol nas proximidades e, de acordo com o objetivo da aula, as crianças são conduzidas ao local e as atividades são desenvolvidas.

As crianças recebem alimentação preparada por uma servente que, com jornada de 30 horas, é responsável pela alimentação e limpeza de todo o ambiente escolar.

A água encanada para a escola e filtrada para os/as estudantes, a energia elétrica e sinal de *internet* foram algumas das conquistas físicas vivenciadas pelas Escolas Multisseriadas nesses anos de resistência, no município de Rio Bananal. No entanto, ainda há muito o que se reivindicar.

Como já foi mencionado, as Escolas Multisseriadas atendem as crianças do Ensino Fundamental – anos iniciais, do 1º ao 5º ano, no turno matutino. A tabela que segue apresenta o número de matrículas efetivadas e a quantidade de professoras pertencentes a essas escolas, no ano 2023.

Tabela 2 – Quantidade de matrículas e professoras regentes no ano de 2023

Escola	Número de matrículas – Ens. Fund. em 2023	Quantidade de professoras regentes
EMEIPEF Córrego Capivara	33	2
EMEIPEF Fazenda Pezzin	38	2
EMEIPEF Vitória Bachette	47	2
EMEIPEF Córrego São Bento	45	2
EMEIPEF São Sebastião do Lagrimal	27	2
EMPEF Córrego São Paulo	30	2
EMUEF Córrego Bananal	13	1
EMUEF Córrego Cedro	11	1
EMUEF Córrego da Penha	11	1
EMUEF Córrego Lagrimal	14	1
EMUEF Fazenda Clarice	30	1
EMUEF Fazenda Iiritimirim	25	1
EMUEF Patrimônio do Tiradentes	22	1
EMUEF Santa Emília	16	1
EMUEF São Jacinto	12	1

Fonte: Organizada pela autora, com base nas fichas de matrículas coletivas das Escolas Multisseriadas, novembro/2023.

Vale destacar que, além das professoras regentes, as Escolas Multisseriadas contam com os trabalhos das professoras de Arte, Ensino Religioso e Educação Física – que são em número de sete. De acordo com a Matriz Organização Curricular do município, esse professor deve desenvolver as atividades pedagógicas

relacionadas às suas disciplinas em um determinado dia letivo da semana, atendendo, assim, até 4 turmas por semana. Enquanto isso, a professora regente da turma que recebe essa professora realiza o planejamento coletivo na Seme. Assim, todos os dias, acontece esse rodízio de professoras para elaboração dos planejamentos a serem administrados em sala de aula na semana seguinte.

Em relação às escolas, são equipadas com aparelhos de TV e Multimídia, mas não possuem aparelho de som, computador e impressora. Salientamos que todas as escolas possuem livros de literatura infantil recebidos do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), acontecido nos anos de 2013 a 2015. Elas não possuem alguns jogos pedagógicos e cada sala de aula tem um quadro branco, e se utiliza o pincel atômico para realização da escrita. Ainda, registramos que cada professora tem a autonomia para organizar a sala da forma que entender como mais coerente, para possibilitar o bem-estar das crianças e o desenvolvimento das aprendizagens.

Os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Campo mais os recursos municipais mantêm as Escolas Multisseriadas localizadas no Campo.

1.3.2 Perfil dos/das estudantes matriculados/as nas Escolas Multisseriadas do Campo, no município de Rio Bananal

Os/as estudantes matriculados/as nas Escolas Multisseriadas do Campo, no município de Rio Bananal, são os/as filhos(as) dos moradores das respectivas comunidades, advindos dos pequenos proprietários rurais, meeiros e diaristas, que desenvolvem atividades agrícolas, onde predomina o cultivo do café e da pimenta-do-reino.

Uma situação que merece atenção acontece quando os proprietários rurais, em época da colheita do café, empregam trabalhadores que vêm de outros municípios e estados. Esses profissionais passam a residir nas localidades e, enquanto alguns permanecem, outros frequentemente mudam de local de trabalho em busca de melhores condições de vida. No entanto, essa situação gera transferências das crianças ao longo do ano letivo, o que acaba causando atrasos educacionais no processo de aprendizagem dessas crianças.

As informações supracitadas foram possíveis devido às pesquisas envolvendo os documentos disponíveis relacionados às Escolas Multisseriadas do município, tais como Programa de Autoavaliação Institucional (PAI), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e o Regimento das Escolas Multisseriadas. Também aos momentos de observação, com intuito de nos aproximarmos do campo de estudo.

1.4 A COLETA DOS DADOS

Simplemente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar [...]. (Freire, 1987, p. 101).

Para dar desenvoltura ao estudo, a busca por informações pertinentes às Escolas Multisseriadas no município de Rio Bananal aconteceu por meio da coleta de dados, recorrendo a instrumentos: diário de campo, para anotações referentes ao contexto vivenciado pelas salas multisseriadas no horizonte da pesquisa; diálogos informais com as professoras, a partir de relatos que emergiam; observação participante, para identificação de práticas pedagógicas realizadas nas turmas multisseriadas; questionário, com a intencionalidade de capturar informações relevantes relacionadas ao estudo.

Essa foi uma tarefa árdua, visto que os dados, muitas vezes, não estão catalogados de forma a dar agilidade na escrita, como se gostaria. Assim, leitura e atenção nas entrelinhas foram aliadas que possibilitaram o registro dos subsídios que trouxeram significado à pesquisa.

Lembramos que, a princípio, a ideia era desenvolver a pesquisa envolvendo as 15 Escolas Multisseriadas do Campo – 21 salas. No entanto, ouvindo as orientações e sugestões das experientes professoras que estavam na banca de qualificação desta pesquisa, no dia 12 de dezembro de 2023, foi possível compreender que o tempo era escasso para o desenvolvimento das múltiplas observações e registros.

Assim, optamos por manter o questionário para as 28 professoras, que inclusive já haviam colaborado, quando responderam ao instrumento no ano de 2023, com o objetivo de contribuir com os estudos sobre um tema caro para a comunidade ribanense.

No ano de 2024, os planejamentos diários e as reuniões envolveram os olhares atentos a todas as professoras que compõem o grupo das multisseriadas, com intuito de registrar informações que vieram a fortalecer a pesquisa em desenvolvimento.

Por isso, traçamos um perfil das 15 escolas multisseriadas, a partir de dados coletados na Seme, e optamos por manter o questionário para as 28 professoras. Entretanto, a observação foi realizada em apenas uma Escola Multisseriada, a EMEIPEF Córrego São Bento, visando garantir uma melhor análise da diversidade.

Isso porque a escola atende, no turno matutino, os alunos que estudam do 1º ao 5º ano em duas salas distintas; já no vespertino, o funcionamento da escola acontece em virtude do atendimento às crianças do 1º e 2º períodos da Educação Infantil. Ressaltamos que o foco desta pesquisa foi uma sala multisseriada que atende 1º, 2º e 4º anos iniciais.

A opção pela sala de aula de 1º, 2º e 4º anos se justifica por contemplar diferentes níveis de aprendizagem. Os/as 12 estudantes do 1º e 2º anos se encontram em fase de alfabetização, enquanto as 5 crianças que estudam no 4º ano estão consolidando conhecimentos e em busca de desafios mais complexos relacionados à aprendizagem. Dessa forma, temos como premissa que compreendermos a dinâmica que envolve as práticas pedagógicas nessa sala de aula trouxe reflexões significativas para a presente pesquisa.

Além disso, a opção pela EMEIPEF Córrego São Bento para observação *in loco* se deu por ser uma escola longe da comunidade onde residimos, pois o fato de estarmos imersas no contexto da multisseriada é proveitoso, mas, por vezes, pode trazer informações prontas, e esse não é o intuito.

Todavia a observação de uma turma multisseriada, nos possibilitaria uma análise das dinâmicas e práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da sala de aula, trazendo uma compreensão do funcionamento de uma Escola Multisseriada, ressaltando especificidades, desafios e estratégias educativas, que em momento oportuno serão descritas.

1.4.1 A EMEIPEF Córrego São Bento

Criada pelo Decreto nº 0834, de 09/09/2004, e aprovada pela Resolução do CEE nº 41, de 28/11/1975, a EMEIPEF Córrego São Bento se localiza no Córrego São Bento, zona rural de Rio Bananal/ES. Foi construída por volta do ano de 1959, por meio da iniciativa dos senhores Arlindo Conti, Cenatílio Perim e Silvio Serafim. A razão que levou à construção da escola foi à necessidade de alfabetizar as crianças da comunidade que estavam na faixa etária de estudar, uma vez que, dentre elas, muitas eram filhas do senhor Arlindo e da senhora Verandina Montovaneli. Salientamos que a escola iniciou suas atividades ainda no ano de 1959, conforme atas arquivadas no setor de documentação da Seme.

De acordo com os registros do PDI, a primeira escola possuía uma estrutura simples, com apenas uma sala de aula, mesas e cadeiras. A professora enfrentava dificuldades para chegar até a escola, uma vez que as estradas de acesso eram apenas picadas em alguns pontos.

Apesar de todas as dificuldades encontradas até a construção da escola, ela foi de suma importância para a comunidade local, pois as crianças puderam estudar próximas de suas casas. A comunidade do Córrego São Bento conta com uma escola que atende a suas necessidades educacionais, e essa escola passou por reformas, ampliação e aquisição de materiais.

A EMEIPEF Córrego São Bento atendeu no ano de 2023, no turno matutino, 49 estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em duas salas. Na sala 1, ficaram alocados/as os/as estudantes do 1º, 2º e 3º anos, e na sala 2 os/as estudantes do 4º e 5º anos, configurando uma escola, com duas turmas multisseriadas. Ainda, na sala 1, no turno vespertino, eram atendidos/as 10 estudantes da Educação Infantil – Pré-escola, 1º e 2º períodos.

Para melhor compreensão, apresentamos a tabela 3, a seguir, que expõe o movimento de matrícula do Ensino Fundamental, no ano de 2023, na EMEIPEF Córrego São Bento.

Tabela 3 - Movimento de matrícula - Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano – EMEIPEF
Córrego São Bento

ANO/ SÉRIE	MATRÍCULA INICIAL	TRANSFERÊNCIAS		EVASÃO	RESULTADO FINAL		MATRÍCULA FINAL
		RECEBIDA	EXPEDIDA		AP	REP	
1º Ano	07	05	03	-	09	-	09
2º Ano	08	01	01	-	08	-	08
3º Ano	04	03	02	-	05	-	05
4º Ano	10	-	-	-	10	-	10
5º Ano	09	02	-	-	11	-	11
TOTAL	38	11	06	-	43	-	43

Fonte: Organizada pela autora, com base nas fichas de matrículas coletivas das Escolas Multisseriadas, dezembro/2023.

Por meio da análise da tabela, compreendemos que é uma escola que atende a um número satisfatório de crianças, visto que, no início do ano letivo de 2023, as duas salas contavam com 38 estudantes. No decorrer do período letivo, a EMEIPEF Córrego São Bento recebeu 11 crianças do 1º ao 5º ano, e também emitiu transferência para 6 estudantes, em virtude da solicitação de suas famílias, que justificaram o requerimento em decorrência de mudança de localidade. Assim, 49 estudantes pertencentes ao Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano frequentaram a EMEIPEF Córrego São Bento, no ano de 2023.

A comunidade escolar é formada por moradores de classe baixa e classe média baixa, conforme entendimento das professoras que trabalham na escola. As 43 famílias que pertencem à EMEIPEF Córrego São Bento trabalham com a agricultura familiar, cultivando o café e a pimenta-do-reino. 17 famílias possuem propriedades, 26 trabalham no sistema de meeiros e, por vezes, algumas famílias trabalham como diaristas para complementarem a renda e também colaborarem com os vizinhos. Também é perceptível a diversificação do trabalho em algumas famílias, em que um dos cônjuges trabalha em outra atividade, para auxiliar no orçamento familiar. Assim, 10 mães desempenham funções de manicure, professora, entre outras.

A comunidade escolar, formada por pais, mães e responsáveis pelos/as estudantes que frequentam a EMEIPEF Córrego São Bento, possui escolaridade de Ensino Fundamental incompleto, na sua maioria. Na oportunidade, acrescentamos que residem desde o entorno da escola a até 12 quilômetros de distância da instituição.

Em busca de entender o porquê de o nome da comunidade ser São Bento, recorreremos novamente aos arquivos da escola, em que consta que os primeiros moradores chegaram por volta de 1950. Como os desbravadores eram todos católicos, houve a iniciativa de construir uma Capela onde pudessem professar a fé em comunidade. Um senhor doou a imagem de um santo, denominado São Bento, com o argumento de que havia muitas cobras na localidade, uma vez que a região era coberta por matas. E, de acordo com a crença do doador, São Bento os protegeria das picadas das cobras. Assim, a Capela ficou dedicada a São Bento e, por decorrência, a localidade, que até então não tinha denominação, também passou a ser conhecida por Comunidade do Córrego São Bento.

Imagem 17 - EMEIPEF Córrego São Bento – Rio Bananal/ES



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na sequência, serão apresentados os procedimentos e técnicas utilizadas para contribuir com realização da pesquisa.

1.5 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

O compromisso social, político e ideológico do(a) investigador(a) é com a comunidade, com as suas causas sociais. Na maior parte dos casos, a pesquisa participante é um momento de trabalhos de educação popular realizados junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos sociais, em geral, populares (Brandão; Borges, 2007, p. 51).

É junto à comunidade escolar pertencente às Escolas Multisseriadas localizadas no Campo que a pesquisa se desenvolveu.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 194), a observação participante “[...] consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste”. Assim, a observação participante teve início no mês de junho de 2023, após a emissão do Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética Profissional e das assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelas professoras.

Embora o meu profissional esteja entrelaçado ao das participantes da pesquisa, este momento da caminhada foi fundamental para registrar movimentos no ambiente envolvendo a multissérie. Assim, os planejamentos diários e semanais, as visitas às escolas multisseriadas, as reuniões envolvendo a comunidade escolar, os múltiplos trabalhos ganharam uma nova intencionalidade, devido à problematização despertada no decorrer do estudo.

Na perspectiva de Lakatos e Marconi (2003), a observação participante pode ser natural ou artificial. No caso desta pesquisa, enquadra-se na natural, em que o observador pertence à comunidade ou grupo que investiga; já na artificial, o observador se integra ao grupo apenas para obter informações. Embora a observação natural possa parecer mais fácil, o compromisso com a objetividade e a importância da investigação podem fazer com que, em certas circunstâncias, o anonimato seja mais vantajoso.

No entanto, perceber o ambiente de trabalho pela via da observação permitiu uma análise cuidadosa referente aos desafios e possibilidades, com vistas a refletir sobre intervenções significativas, no sentido de reinventar práticas pedagógicas com intencionalidade de propiciar o aprender despertando a vontade de aprender.

Nesse contexto, algumas problematizações foram levantadas e alguns entendimentos foram sendo assimilados, como: “mas são várias turmas em uma sala para a professora dar conta”. Assim, nos encontros de planejamento, foi discutido que a caracterização de uma sala multisseriada envolve a presença de várias turmas em uma única sala. Talvez a potencialidade dessa forma organizativa esteja justamente nessas singularidades, e o desenvolvimento do coletivo pode ser interessante e gerar resultados positivos.

Outra fonte de observação foram os planejamentos diários, em que grupos de professoras que trabalham nas Escolas Multisseriadas desenvolvem o planejamento coletivo. Esse momento transparece por parte das professoras como oportunidade de multiplicar possibilidades e também de dividir responsabilidades, visto que o sentimento de “ser sozinha em uma escola lá no campo” pode ser desenraizado, pois estão sempre interligadas virtualmente e presencialmente uma vez na semana. É uma demonstração de que o coletivo dá certo.

Pelos motivos já mencionados, a observação participante em sala de aula aconteceu exclusivamente na EMEIPEF Córrego São Bento. Iniciou-se no primeiro dia letivo do ano de 2024, pois não podíamos perder tempo e a possibilidade de apreciar as crianças chegando ao ambiente escolar, após o período de férias. Isso trouxe algumas considerações especiais.

Não houve estranhamento por parte das crianças quanto à minha presença, uma vez que elas já me conheciam das visitas pedagógicas realizadas no ano anterior. Teve criança que perguntou se eu iria contar alguma história. Logo respondi que eu estava ali como estudante também. Inclusive, que iria anotar todos os movimentos para favorecer a compreensão da prática. No entanto, optei por anotar depois, para evitar constrangimentos.

Assim, foram captados os movimentos, os olhares, as feições, os primeiros trabalhos, os desafios do presente, as estratégias colocadas em prática. Inúmeras possibilidades permeavam o ambiente educacional, por meio das relações estabelecidas pelas professoras, crianças e demais funcionárias envolvidas nos trabalhos, uma servente e uma estagiária.

Ainda no refeitório, a professora orientou que eu me apresentasse a todos os presentes no ambiente e explicasse o motivo pelo qual estaria ali por alguns dias, já que as professoras estavam cientes da pesquisa. Assim o fiz.

Nesse espaço inicial de recepção de boas-vindas, foi servido um café da manhã e as crianças foram orientadas a conhecer as salas de aula. Segui com as crianças do 1º, 2º e 4º anos e, nesse primeiro momento, posicionei-me como observadora.

Esse primeiro momento aconteceu em 05 de fevereiro de 2024, no horário das 6h35 às 12h. Embora o período de aula seja das 7h às 11h30, permaneci para acompanhar outras possibilidades. No dia seguinte, retornei e cumpri o mesmo horário.

Nos dias 07 e 08 de fevereiro, o retorno aconteceu em horários alternados. Em um dos dias, foi possível acompanhar as atividades antes do período do recreio; no outro, após o período de lanche das crianças, que acontece rotineiramente das 9h30 às 9h50. Destacamos que em todos os momentos a professora se encontrava sempre orientando e acompanhando as propostas de trabalho para cada situação.

Em 20 de março e 25 de julho de 2024, a observação participante aconteceu no sentido de acompanhar os avanços das crianças, uma vez que são comuns dúvidas em relação à aprendizagem das crianças que estudam em salas multisseriadas, por parte de várias pessoas.

Outros momentos de observação participante aconteceram no período de 19 a 23 de fevereiro de 2024, nos planejamentos diários das professoras, sempre no turno matutino. Assim, foi possível provocar reflexões a partir da escrita dos fatores positivos e negativos, das ameaças e também das oportunidades advindas das Escolas Multisseriadas, no município de Rio Bananal.

Em 16 de maio de 2024, em uma reunião denominada Conselho de Classe, as professoras foram convidadas a responder aos dois questionamentos envolvendo a identificação das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto das Escolas Multisseriadas e qual a contribuição proveniente dessas respectivas práticas para a formação de cidadãos com autonomia e criticidade. A provocação aconteceu em virtude desses pontos não terem sido contemplados no questionário respondido anteriormente, em 2023.

Esses momentos foram essenciais para o fortalecimento da pesquisa, promovendo compreensão de assuntos relevantes, ofertando possibilidade de reinvenção de práticas pedagógicas por meio de problematizações visualizadas no contexto vivenciado, mas muitas vezes imperceptível.

Para registro dos momentos observados, optamos pela utilização do diário de campo.

1.6 DIÁRIO DE CAMPO

Registrar é preciso, e registrar as situações vivenciadas no decorrer do estudo é uma forma de se apropriar das vivências oportunizadas pelo estudo. De acordo com Falkembach (1987), os diários de campo devem possibilitar registros minuciosos de descrições, falas, reflexões, relatos de acontecimentos, sendo suporte individual para o pesquisador. Assim, o diário de campo é o respaldo para a construção dos textos desta pesquisa.

Na busca pela identificação das práticas pedagógicas, Lewgoy e Arruda (2004, p.123-124, grifo nosso) afirmam que

O diário de campo consiste em um instrumento capaz de possibilitar o exercício acadêmico na busca da identidade profissional à medida que através de aproximações sucessivas e críticas, **pode-se realizar uma reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios**. É um documento que apresenta um caráter descritivo – analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas. O diário consiste em uma fonte inesgotável de construção e reconstrução do conhecimento profissional e do agir de registros quantitativos e qualitativos [...].

Com a observação participante iniciada, simultaneamente, foram iniciados os registros em sala de aula. No entanto, para evitar constrangimentos e desconfortos das pessoas presentes no ambiente escolar, poucas palavras foram registradas no local observado; apenas dizeres essenciais que não poderiam passar despercebidos, na hora de relatar. Assim, ia a campo, ficava atenta ao desenvolvimento das atividades propostas e demais situações vivenciadas e, à noite, registrava passo a passo a observação do dia.

O diário de campo permitiu compilar informações por meio dos registros das observações, sendo possível captar e anotar olhares atentos, alegres, assim como a expectativa das funcionárias, a lembrancinha entregue, a estrutura da escola passando por reformas e até o calor de fevereiro naquele ambiente. Tudo isso possibilitou análise, reflexão e compreensão do que estávamos em busca por meio desta pesquisa.

Para organização do diário de campo, alguns dados são essenciais, como: data, local e horários, assim como o destaque para os sujeitos e suas ações, singularidades apresentadas, modos de agir e demais apresentações envolvendo os sentidos da audição e da visão, que podem ser registrados favorecendo o alcance da intencionalidade a que a pesquisa se propôs.

O diário de campo foi instrumento que permitiu revelar as vivências invisibilizadas por meio do registro das observações da chegada dos/das estudantes à escola após um período de férias; o capricho da servente, mesmo em um ambiente que passava por reforma/ampliação; o cuidado da professora em agrupar as crianças considerando as experiências, aprendizagens e socialização diante do contexto. E tantas outras situações do ambiente, revelando desafios e possibilidades.

Nessa perspectiva, há de se considerar que, com o passar do tempo, os passos se fortalecem por meio das leituras, observações e potentes diálogos problematizados a partir da Universidade, caminhando na perspectiva da ética na pesquisa.

1.7 A ÉTICA NA PESQUISA

Na maioria das universidades e instituições que realizam pesquisas com seres humanos existem comitês de ética, que têm como finalidade analisar previamente os projetos de pesquisa com vistas a identificar possíveis problemas de natureza ética em sua formulação e condução (Gil, 2008, p. 40).

O ponto de partida para a coleta dos dados foi um ofício solicitando a autorização para a coleta dos dados pertinentes às Escolas Multisseriadas do Campo, à Secretária Municipal de Educação de Rio Bananal, em 31 de março de 2023 (APÊNDICE A). O documento foi assinado e, juntamente com outros documentos requisitados, enviado ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/Ufes), em 09 de abril de 2023.

Após passar pelos trâmites legais, em 26 de maio de 2023, os trabalhos para a realização da pesquisa foram devidamente autorizados. Dando andamento às orientações recebidas, foi solicitado às participantes da pesquisa o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B), tendo sido explanado o porquê de tal solicitação, informando-as sobre o estudo que estava em andamento.

Também foi necessário elaborar a Declaração de Imagem (APÊNDICE C), solicitando aos pais, mães e/ou responsáveis pelos/as estudantes da EMEIPEF Córrego São Bento – Ensino Fundamental a autorização para utilizar as fotografias na pesquisa.

Assim, a pesquisa foi realizada em três momentos: primeiro, foi oportunizada a abordagem teórica e documental; em um segundo momento, houve a possibilidade do momento empírico de observação; depois, em um terceiro momento, também empírico, foi feita a coleta de dados por meio do questionário.

1.8 QUESTIONÁRIO

É importante recorrer aos escritos de Gil (2008) para esclarecer a relevância da utilização do questionário nesta pesquisa.

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (Gil, 2008, p. 121).

O questionário (APÊNDICE D) referente à pesquisa contou com a participação das professoras do município de Rio Bananal que atuaram nas 15 Escolas Multisseriadas do Campo no ano letivo de 2023. Assim sendo, foram convidadas 21 professoras regentes e 7 professoras de apoio ao planejamento que trabalham com as disciplinas de Arte, Ensino Religioso e Educação Física. Explicamos às participantes o objetivo do estudo e a importância da contribuição delas para a pesquisa e foi solicitado o preenchimento do TCLE, caso estivessem de acordo em responder ao questionário.

Como já foi citado no presente estudo, a Seme de Rio Bananal também foi solicitada a contribuir, autorizando a pesquisa nas Escolas Multisseriadas do Campo, por meio de um ofício encaminhado em março de 2023.

A partir do momento em que o questionário estruturado foi autorizado para ser aplicado, a entrega dele aconteceu nos grupos de planejamentos, no período de 18 a 23 de outubro. Orientamos que as informações fossem fidedignas, considerando a possibilidade de reinventarmos práticas pedagógicas com vistas a uma educação transformadora.

Quanto à devolução dos questionários estruturados respondidos, ficou a critério de cada professora. Houve devolução de questionário no mesmo dia da entrega e devoluções no planejamento da semana seguinte. Esclarecemos que em cada dia da semana, no ano de 2023, a Seme recebia um grupo de professoras pertencentes às Escolas Multisseriadas para a realização do planejamento, que era elaborado por cada grupo e organizado pela pedagoga. Por conseguinte, o questionário foi distribuído para todas as professoras que trabalham nas turmas multisseriadas.

Assim, na segunda-feira, o questionário foi entregue ao grupo responsável pelo planejamento das aulas referentes aos 1^{os} e 2^{os} anos. Ele foi respondido e entregue no mesmo dia pelas 7 professoras presentes.

Na terça-feira, as 5 professoras que elaboram o planejamento referente à disciplina de Língua Portuguesa para 3^{os}, 4^{os} e 5^{os} anos responderam ao documento e deixaram na Seme.

Já na quarta-feira, as 5 professoras encarregadas pelos planejamentos de História, Geografia e Ciências – 3^{os}, 4^{os} e 5^{os} anos – optaram por levar o questionário para ser respondido em casa, e a entrega se deu no planejamento da semana seguinte.

Já as 4 professoras da quinta-feira, que possuem a atribuição do planejamento de Matemática – 3^{os}, 4^{os} e 5^{os} anos – demonstraram entusiasmo em contribuir, respondendo e entregando logo após o momento em que foram orientadas.

Na sexta-feira, foi a vez de dar continuidade às orientações e solicitações de contribuição em atenção ao questionário, no grupo que realiza o planejamento referente às disciplinas de Arte, Ensino Religioso e Educação Física, que conta com 7 professoras. Assim, o documento foi entregue a cada professora e, pelas próprias tarefas do dia, algumas responderam e entregaram no momento e outras levaram para responder em outra oportunidade. Assim, a devolutiva aconteceu em outro momento.

Diante da pronta disposição em colaborar com a pesquisa, 28 professoras aceitaram responder ao questionário, os quais foram todos respondidos e entregues.

Nos questionários vimos uma oportunidade de nos apropriarmos das trajetórias das professoras que estão trabalhando nas Escolas Multisseriadas do Campo, bem como de compreendermos a proximidade existente na história de cada educadora.

Em seguida, teremos a oportunidade de conhecer as perspectivas trazidas pelos caminhos percorridos por outros pesquisadores no horizonte das Escolas Multisseriadas do Campo.

2 PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O TEMA

“A mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem” (Freire, 1979, p. 52).

Tendo em vista a busca por diálogos que contribuam no caminhar da pesquisa, com vistas a fortalecer os passos, na perspectiva de uma maior compreensão dos fatores que influenciam o desenvolvimento da aprendizagem das crianças nas Escolas Multisseriadas do Campo no município de Rio Bananal/ES, a pesquisa bibliográfica teve andamento, por meio de estudos que já perpassaram os trajetos da educação multisseriada do campo e tiveram suas produções publicadas.

Essa abordagem é muito pertinente, visto que o movimento acadêmico-bibliográfico oportuniza o conhecimento de estudos sobre a temática já produzida. Assim, compõe “[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (Lakatos; Marconi, 2003, p. 158).

Dessa forma, a investigação por produções acadêmicas publicadas foi constituída a partir da temática exposta, por meio da pesquisa no sítio virtual da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na página da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Com a finalidade de construir conhecimentos pertinentes, foram selecionados os descritores “Escolas Multisseriadas do Campo”, “Anos Iniciais” e “Aprendizagem”, considerando o recorte temporal a partir de 2010. O período se justifica pelo fato de o relevante Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, dispor sobre a política de Educação do Campo.

Esse levantamento acadêmico-bibliográfico possibilita conhecer os debates que trataram da temática em todo o país, até mesmo com diferentes abordagens, fazendo com que a reflexão seja ampliada e os conceitos sejam aproximados, contribuindo com o estudo em questão.

Consideramos importante mencionar que a pesquisa foi realizada nos sítios virtuais mencionados, contudo, usando os três descritores, não foi possível localizar artigos,

dissertações ou mesmo teses, despertando ainda mais a responsabilidade pelo desenvolvimento desta pesquisa.

Assim, no entrave de conseguir resultados colocando os três descritores (“Escolas Multisseriadas do Campo”, “Anos Iniciais”, “Aprendizagem”), foi, então, inserido apenas “Escolas Multisseriadas”. Dessa forma, foi possível encontrar 222 publicações na página do BDTD e 16 na Scielo, considerando o espaço de tempo delimitado. Optamos por prosseguir realizando a leitura de cada temática e, quando havia dúvida sobre a viabilidade para esta pesquisa, realizávamos a leitura do resumo, em busca dos trabalhos que abordavam as Escolas Multisseriadas, relacionando com aprendizagem nos anos iniciais. Assim, foram selecionados 24 trabalhos com abordagem para prosear com o texto que se alarga.

Desse modo, realizamos a leitura e análise do resumo e sumário dos 24 trabalhos selecionados, observando a afinidade com a temática proposta por esta pesquisa. Foram selecionados 9 trabalhos, sendo 7 publicações da página da BDTD e 2 do sítio virtual da Scielo.

A apreciação desses 9 estudos nos possibilitou organizar os textos por temas afins, agrupando conforme colocação que segue: Salas Multisseriadas (3 trabalhos), Formação Docente (2 trabalhos), Práticas Pedagógicas (2 trabalhos) e Políticas públicas para o campo e enfrentamento (2 trabalhos), conforme esclarecem os quadros 2, 3, 4 e 5 a seguir.

Quadro 2 - Produções acadêmicas com a temática envolvendo Salas Multisseriadas

Autor	Temática	Ano	Tipo de documento/Instituição
SANTANA, Dilsilene Maria Ayres de	Educação e formação humana: direito à educação e classes multisseriadas no meio rural brasileiro	2018	Tese Universidade Federal de São Carlos
PIMENTEL, Fabricia Alves da Silva	Qualidade de ensino-aprendizagem nas salas multisseriadas na educação do campo capixaba	2014	Dissertação Universidade Presbiteriana Mackenzie
PANTEL, Kamila Farias	Escola rural multisseriada: Espaço de relações	2011	Dissertação UFSC

Fonte: Organizado pela autora.

Quadro 3 - Produções acadêmicas com a temática envolvendo Formação Docente

Autor	Temática	Ano	Tipo de documento/Instituição
JESUS, Lucirleide Rosa de	Classes multisseriadas nas escolas do campo de Ibititá: da proposta de intervenção formativa de professores às efetivas práticas pedagógicas	2017	Dissertação UFBA/Faced
RIBAS, Juliana da Rosa	O fazer-se professor em turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS: desenvolvimento profissional e saberes experienciais	2016	Dissertação UFSM

Fonte: Organizado pela autora.

Quadro 4 - Produções acadêmicas com a temática envolvendo Práticas Pedagógicas

Autor	Temática	Ano	Tipo de documento/Instituição
COSTA, Luciéllo Marinho da	Práticas pedagógicas em classes multisseriadas: inserção da educação popular no currículo das escolas do campo	2019	Tese UFPB
MEDRADO, Carlos Henrique de S.	Prática Pedagógica em Classes Multisseriadas	2012	Artigo Revista Eletrônica de Culturas e Educação

Fonte: Organizado pela autora.

Quadro 5 - Produções acadêmicas com a temática envolvendo Políticas Públicas para o Campo e Enfrentamento

Autor	Temática	Ano	Tipo de documento/Instituição
DEIVIANE, Priscila Amaral Araújo Vianna	Políticas públicas educacionais: a Educação do Campo e os impactos da multissérie na educação básica da Escola Municipal Conceição do Formoso, no município de Santos Dumont - MG	2020	Dissertação UFJF
HAGE, Salomão Antônio Mufarrej	Transgressão do Paradigma da (multi)Serição como referência para a construção da Escola Pública do Campo	2014	Artigo Revista Educação e Sociedade

Fonte: Organizado pela autora.

2.1 CLASSES MULTISSERIADAS, SALAS MULTISSERIADAS OU ESCOLA RURAL MULTISSERIADA?

Os estudos selecionados mostram a seriedade com que é analisada a educação em Escolas Multisseriadas do Campo. Os contextos reforçam a trajetória de dificuldades, lutas e muita persistência para a Educação do Campo estar no atual contexto. Entendemos que legislações são de grande valia para assegurar aos povos camponeses o direito à educação. No entanto, é preciso que, no individual e no coletivo, seja compreendida a importância de tais ações educativas para a sociedade, para caminharmos rumo a horizontes mais promissores.

Nessa perspectiva, a pesquisa de Santana (2018) aponta que a sala multisseriada é realidade no mundo. Todavia, no Brasil, é vista como um desvio do que é considerado ideal pela sociedade, que é a escola urbana seriada. Ainda, traz a responsabilidade dos índices baixos de desempenho e, assim, por vezes, o poder público justifica o fechamento dessas escolas.

Santana (2018) teve por objetivo refletir/discutir a educação escolar em salas multisseriadas, sendo um direito no meio rural brasileiro. Por meio dos seus estudos, a pesquisadora considera que não é o fato de as crianças estudarem em salas multisseriadas que corresponde ao fracasso escolar, e sim questões estruturais do poder público, que transparecem negligência e abandono. Ou seja, há uma constante reprise do descaso com o meio rural e os seus moradores, situação historicamente reproduzida por meio da falta de vontade de conceder os direitos aos moradores do meio rural.

Santana (2018) afirma que, para que haja legitimidade da oferta de educação em salas multisseriadas no meio rural, são necessárias possibilidades formativas, em que aconteça aprofundamento em relação à compreensão das práticas pedagógicas e também das políticas educacionais que garantam a educação em Escolas Multisseriadas do campo.

Outra contribuição advém de Pimentel (2014), que aborda a diversidade das Escolas Multisseriadas do Campo capixaba, ressaltando que as demandas e especificidades não são consideradas na elaboração dos currículos e metodologias de ensino.

Diante desse contexto, Pimentel (2014) teve por objetivo a busca pela identificação de propostas de ensino que fossem ao encontro da realidade das crianças que estudam em Escolas Multisseriadas do Campo, ou seja, práticas pedagógicas significativas que possibilitem à criança ser protagonista da sua formação.

Pimentel (2014) destaca alguns pontos reflexivos no desenrolar de sua pesquisa, tais como: as professoras entrevistadas residiam nas comunidades camponesas e haviam estudado em escolas do campo; as famílias da comunidade trabalhavam em propriedades pequenas, onde possuíam a própria agricultura como produção de referência; e, ainda, reforçou-se a parceria escola-família diante do compromisso com a educação das crianças.

A partir dos resultados apresentados, a pesquisadora faz um desafio para que mais profissionais atuantes no campo continuem o debate, possibilitando que as políticas públicas se concretizem mediante a formação para educadores, tanto a inicial quanto a continuada, tendo em vista a educação dos moradores do campo nas escolas de suas respectivas comunidades (Pimentel, 2014).

Já Pantel (2011) propôs, por meio de sua pesquisa, uma reflexão envolvendo a experiência de Escolas Multisseriadas do Campo, considerando os elementos pautados no seu universo, com olhar direcionado a uma escola multisseriada da região Sul do país. No desenrolar dos estudos, foram apontadas dificuldades, tais como: a inserção da dinâmica seriada configurada para a multisseriada, ou seja, currículo, formação, orientação na mesma perspectiva, sem considerar as singularidades de cada contexto; e a sobrecarga de trabalho e a falta de apoio de gestores municipais ocasionam ainda mais o desgaste profissional.

Diante da problemática levantada pela pesquisadora, ela responde que, na possibilidade de construir uma proposta significativa de Educação do Campo além de currículo, formação e investimentos, um aspecto relevante seria a criação de uma carreira específica para professores das Escolas Multisseriadas do Campo. Essa proposta se justifica pelas singularidades que priorizam a responsabilidade em todos os procedimentos adotados nas Escolas Multisseriadas do Campo (Pantel, 2011).

Frente às possibilidades levantadas, Pantel (2011) destaca a percepção de que a escola multisseriada rural não é apenas um espaço de ensino, visto pela motivação

que o espaço oferece, possibilitando uma dinâmica de socialização e até mesmo de trocas significativas em relação às aprendizagens, conquistando autonomia e protagonismo diante da construção da própria identidade.

Outro ponto relevante, em diálogo com Pantel (2011), foi o fato de que, quando a professora é moradora da comunidade em que leciona, seus trabalhos vão além. A construção da sua identidade gera uma vitalidade para a comunidade. Considerando esse contexto, há o registro, na pesquisa de Pantel (2011), de que Escolas Multisseriadas apresentaram resultados superiores às escolas urbanas ou nucleadas. A pesquisadora afirma que esse resultado se deu em virtude da ausência de rotatividade de professores, assim como de repetência ou evasão de estudantes, visto que a diversidade para promover o sucesso educacional deve assegurar a inclusão e permanência. Dentre as relevantes falas, aproveitamos a oportunidade para trazer ao estudo as nomenclaturas que conceituam o espaço em que a educação da multissérie acontece.

Assim, entrelaçando as conversas de Santana (2018), Pimentel (2014) e Pantel (2011), é necessário trazer os conceitos mencionados por cada pesquisadora. Santana (2018) aborda “classes multisseriadas” nos seguintes dizeres:

[...] agrupamento escolar denominado classe multisseriada, ou seja, aquele que agrupa, no mesmo espaço-tempo, crianças de diferentes idades. Encontrando-se em diferentes idades cronológicas, é certo de que os interesses serão diferentes, do mesmo modo que essas crianças encontrar-se-ão em diferentes estágios de desenvolvimento cognitivo, social e emocional (Santana, 2018, p. 76).

Pimentel (2014) apresenta “salas multisseriadas” no título de sua pesquisa e perpassa várias nomenclaturas no decorrer de seus escritos, como comprova o trecho:

[...] escolas denominadas multisseriadas, em que o educador, leciona para uma multiplicidade de idades, de diferentes níveis de aprendizagem que, se encontram, oficialmente, matriculados em anos ou séries diferentes, mas, ocupam o mesmo espaço e tempo educativo, na mesma turma e sala de aula (Pimentel, 2014, p.38).

Já Pantel (2011, p. 21) traz o termo “escola rural multisseriada”, no sentido de que “[...] a escola rural multisseriada reúne a comunidade em seu entorno, lhe conferindo identidade e articulação, ambicionando, de alguma forma, contribuir para construção de uma ‘perspectiva de futuro’”.

Assim, compreendemos que os termos classes multisseriadas, salas multisseriadas, e escola multisseriada, utilizados pelas pesquisadoras, são articulados na mesma perspectiva de sentido. No município de Rio Bananal, as Escolas Multisseriadas do Campo são conhecidas apenas por Escolas Multisseriadas e há Escola Multisseriada com uma única sala, assim turma multisseriada única (em que utilizamos o termo Unidocente) e Escola Multisseriada com duas salas (utilizando o termo Pluridocente), possibilitando o funcionamento de duas turmas multisseriadas no mesmo turno.

As autoras Santana (2018), Pimentel (2014) e Pantel (2011) corroboram que as Escolas Multisseriadas no meio rural são espaços de educação e formação humana, por meio de um ensino-aprendizagem de qualidade, garantindo o direito à educação a cada criança do campo. Para tanto, há de se persistir em políticas públicas capazes de reverter a situação do descaso com a realidade do campo, assim como investimentos em formação inicial e continuada, elaboração de currículos, considerando as especificidades das realidades camponesas. Dessa forma, uma Classe, Sala ou Escola Multisseriada terá possibilidade de contribuir de forma significativa para a construção da identidade de sujeitos com “esperança de um mundo melhor”.

2.2 DIALOGANDO SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Para um breve aprofundamento envolvendo a temática formação docente, recorreremos a Lucirleide de Jesus (2017), que afirma que o papel do professor é fundamental para a qualidade na educação e tal fundamento se entrelaça à formação que o docente perpassou e perpassa. Assim sendo, a autora buscou investigar os impactos advindos da falta de formação docente continuada, relacionando com as práticas pedagógicas nas Escolas Multisseriadas do Campo na rede municipal. Ficou compreendido que, devido à ausência de formação continuada específica, práticas educativas que articulam a valorização do contexto cultural não acontecem. Em síntese, há uma reprodução dos conhecimentos da cultura dominante urbana, que estabelece conteúdos e práticas que devem ser ensinadas em toda a rede de ensino, sem considerar as especificidades de cada realidade.

Ribas (2016), em seus estudos, teve o objetivo de investigar a constituição do "fazer-se professor em turmas multisseriadas", considerando o desenvolvimento do docente enquanto profissional, assim como as condições de trabalho.

Mediante as pesquisas, Ribas (2016) expõe que, em meio à ausência de formação docente específica para atuação em salas multisseriadas do campo, a experiência é que vai permitindo a constituição do fazer esse professor de salas multisseriadas. A autora ainda faz uma comparação, "como semente de girassóis", pois essas sementes, quando plantadas mediante experiências positivas, germinarão novas sementes de vida e força, permitindo a caminhada de lutas e acreditando no trabalho desenvolvido pelas Escolas Multisseriadas do Campo, confiando nas potencialidades do trabalho.

No entanto, sabemos da necessidade da oferta de cursos de formação continuada para as docentes que estão à frente das Escolas Multisseriadas do Campo. Cursos estes que quase nunca acontecem. Ao menos, seria significativo repensar o currículo dos cursos de Pedagogia, visto que o conhecimento seria capaz de reduzir as inseguranças, os medos e até as impotências frente às turmas multisseriadas do campo. Nesse sentido, como não há essa oportunidade de aprendizagem para os docentes, Ribas (2016) destaca que professores de salas multisseriadas possuem a experiência como "chave".

Ambas as autoras – Ribas (2016) e Lucirleide de Jesus (2017) – reconhecem que a falta de formação inicial e também continuada inviabiliza a concretização de práticas pedagógicas apropriadas e significativas com intencionalidade de estimular e ampliar as aprendizagens dos/das estudantes camponeses/as, valorizando cada contexto sociocultural.

Ribas (2016) articula as palavras considerando a importância de dar voz às professoras que atuam em Escolas Multisseriadas do Campo, pois as vivências e experiências dessas profissionais colaboram para a desconstrução da ideia de que escola localizada no meio rural, que atende a várias idades/anos/séries, é local de atraso e fracasso escolar.

Há de se lançar o olhar para o horizonte de que a diversidade é que torna o ambiente com potencial de aprendizagem. Essas vivências precisam ser

compartilhadas em momentos formativos e de estudos, a fim de fortalecerem a caminhada na garantia do direito da criança do campo estudar o mais próximo de sua moradia, com todo respeito e autonomia que compete à situação.

Na busca por produções acadêmicas que fizessem referência à temática práticas pedagógicas, encontramos a contribuição de Costa (2019), que contextualiza a educação popular do campo, observando seus princípios e seu aporte na construção do currículo. Para tanto, o pesquisador analisou as práticas pedagógicas em Escola Multisseriada do Campo em município da Paraíba. No desenrolar dos estudos, Costa (2019) constatou que os princípios da educação popular do campo estão presentes no Projeto Político Pedagógico e organizados como eixos, norteando as práticas pedagógicas da escola.

Costa (2019) considera que, por meio da análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, objeto de seus estudos, a valorização da identidade cultural diante do contexto de onde a escola e comunidade estão inseridas é o destaque dentro dos princípios. Por outro lado, a multissérie é silenciada no documento.

Outra situação registrada numa visão negativa advém de parte de alguns professores que possuem influência da escola seriada urbanocêntrica. Assim como o agravante citado, há falta de atendimento às especificidades das escolas do campo por parte da Secretaria de Educação da localidade onde aconteceu a pesquisa. Todavia, a gestão da escola é colocada como incentivo, o que fortalece as práticas pedagógicas trabalhadas na instituição, gerando êxito no processo de ensino-aprendizagem dos/das estudantes (Costa, 2019).

Costa (2019) assinala que os temas geradores possibilitam o desenvolvimento de alguns princípios, tais como: participação, identidade camponesa e vivência da realidade por meio de trabalhos entrelaçados às práticas pedagógicas dialogadas com as temáticas em sala de aula.

O pesquisador destaca que não é um processo simples e de rápido retorno, no entanto práticas pedagógicas diferenciadas propiciam êxito na aprendizagem. Nas suas considerações, aponta a necessidade do investimento em formação do professorado, assim como a reconstrução do PPP da escola, com vistas a revigorar

a multissérie, em conjunto com os temas geradores, alinhando e fortalecendo o currículo (Costa, 2019).

Outra contribuição envolvendo prática pedagógica advém dos estudos de Medrado (2012), que aborda o conceito de prática pedagógica no contexto das Escolas Multisseriadas do Campo. Para tanto, recorre aos currículos, que deveriam direcionar e fortalecer as práticas pedagógicas, todavia muitas vezes são reprodução dos documentos pertencentes às escolas seriadas urbanas.

Ainda, destaca que as práticas pedagógicas nas Escolas Multisseriadas do Campo devem se basear em diferentes iniciativas, visando a uma melhor qualidade de vida. Por fim, também apresenta discussões sobre as características das classes multisseriadas, destacando que elas não dispõem de políticas públicas que atendam às suas especificidades e currículo e, assim, não propiciam um ensino de qualidade. Sugere que políticas públicas, formação, reformulação curricular são necessárias.

Ambos os autores conceituam a prática pedagógica a partir de Paulo Freire, por meio da práxis, da ação-reflexão-ação. Dessa forma, a ação pedagógica envolve reflexão a respeito de como o saber está sendo construído, considerando os sujeitos envolvidos.

Hage (2014) traz considerações significativas a partir das políticas públicas educacionais garantidas por meio dos sindicatos e dos movimentos sociais, com o objetivo de garantir o direito à Educação no Campo, onde as pessoas vivem, trabalham e constroem sua compreensão de vida de acordo com suas peculiaridades camponesas.

Hage (2014) destaca que, embora distantes de superar a desigualdade educacional existente no campo, devido às condições de permanência e até de aprendizagem, é fato que houve avanços provenientes das políticas educacionais para o campo. Nesse sentido, Hage (2014, p. 1177, grifos nossos) afirma que

[...] construir e implementar as proposições, as políticas e as ações com os sujeitos do campo envolvidos com as escolas e não para eles, se apresenta como um caminho apropriado para a materialização das mudanças que estamos perseguindo nesse cenário. Isso implica em ouvir os sujeitos do campo e aprender com suas experiências de vida, de trabalho, de convivência e de educação; oportunizá-los o acesso à informação, à ciência

e às tecnologias, sem hierarquizar os conhecimentos, valores e ritmos de aprendizagem.

Talvez essa perda referente às ações políticas para o campo esteja justamente relacionada ao fato de que, quando decidiram elaborar legislações para atender ao campo, elaboraram a distância; quem sabe, até mesmo sem conhecer onde se localizava esse rural do Brasil. Por vezes, encontramos profissionais da educação que desconhecem as Escolas Multisseriadas dentro do próprio município.

Assim, oportunizar a presença de educadores, educandos e demais representantes da sociedade envolvidos no segmento para implementação e/ou construção de ações e políticas educacionais é democratizar a educação (Hage, 2014).

Deiviane (2020) elenca, em sua pesquisa, os conceitos relacionados às turmas multisseriadas e assinala que, para que haja avanços sociais no âmbito das políticas públicas, é necessário considerar o contexto de vivência dos envolvidos; os investimentos na formação inicial e continuada do docente; além de investimentos nas estruturas que, na grande maioria, são limitadas e precárias. Além disso, quando se trata dos direcionamentos pedagógicos, eles ocorrem na mesma perspectiva das escolas urbanas, inviabilizando avanços educacionais de acordo com a realidade campesina.

Assim, Deiviane (2020), em diálogo com Hage (2014), pondera que, ao transgredir o modelo de seriação, padrão do ensino urbano, e adotando práticas pedagógicas que valorizem o contexto de vida campesino, valorizando a diversidade sociocultural de cada contexto de vida, existirá a emancipação de sujeitos comprometidos com a solidariedade e justiça social.

Diante das considerações apresentadas pelos pesquisadores Santana (2018), Pimentel (2014), Pantel (2011), Lucirleide de Jesus (2017), Ribas (2016), Costa (2019), Medrado (2012), Deiviane, (2020) e Hage (2014), afirmamos que as escolas localizadas no meio rural representam a resistência do povo campesino. Escolas que, por vezes, parecem invisíveis diante do poder público. Por outro lado, compreendemos que esses espaços de educação conhecidos por classes/salas/turmas/escolas multisseriadas, por vezes, possuem estudantes, docentes e comunidade escolar capazes de desenvolver ações criativas, contrariando a adversidade vivenciada, repudiando as colocações de que a

educação ofertada no campo é inferior à educação seriada urbana. Até porque, como debatem Arroyo e Fernandes (1999, p.27), “A escola seriada é uma das instituições mais seletivas e excludentes da sociedade brasileira”.

Todavia, os autores afirmam que as políticas públicas educacionais, embora ainda não tenham alcançado as melhorias e valorização desejada à Educação do Campo, são uma via que pode contribuir assegurando, por meio das Escolas Multisseriadas, direitos aos camponeses em cada realidade vivenciada.

Perante as leituras e reflexões, a partir dos trabalhos acadêmicos apontados, ressaltamos que ainda há muito o que investigar e persistir nessa forma organizativa de ensino das Escolas Multisseriadas do Campo, afirmando a sua relevância na perspectiva de transformação social.

Mediante esse contexto, temos a pretensão de dar continuidade ao diálogo, visto que a pesquisa que segue abordará Escolas Multisseriadas, práticas pedagógicas, formação docente e políticas públicas educacionais para o campo, possibilitando o enfrentamento do campo para o campo. Assim sendo, os conceitos levantados até o momento abrem caminhos para o fortalecimento dos argumentos propostos, com vistas à garantia dos direitos das crianças; entre eles, o entendimento de que o campo é digno de um ensino de qualidade.

2.3 CAMINHOS TRILHADOS PELOS PESQUISADORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFES

Na qualificação, foi sugerido conhecer as produções acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes (PPGE/UFES), tanto em nível de Mestrado quanto de Doutorado. Assim, iniciamos a pesquisa pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o descritor “Escolas Multisseriadas”, utilizado nas pesquisas anteriores. Foram encontrados os seguintes estudos.

Quadro 6 - Produções Acadêmicas Ufes

Autor	Temática	Ano	Tipo de documento/Instituição
JESUS, Janinha Gerke de	Sentidos da formação docente para a profissionalização na voz do professor do campo	2014	Tese (PPGE) Ufes
MORETO, Charles	Gerações de professoras de escolas de Classes Multisseriadas do Campo	2015	Tese (PPGE) Ufes
DELBONI, Juber Helena Baldotto	Imagem e memória: uma análise da Escola Multisseriada na comunidade do campo em Santa Maria de Jetibá-ES	2016	Dissertação (PPGE) Ufes
BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão	Educação do campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)	2016	Dissertação (PPGE) Ufes – São Mateus
SOPRANI, Ana Cristina	O currículo das escolas multisseriadas do município de Sooretama e suas implicações no processo de formação dos sujeitos do campo	2018	Dissertação (PPGE) Ufes – São Mateus
MÜLLER Eucinéia Regina	Classe Multisseriada em Domingos Martins/ES: um estudo de caso sobre cultura escolar e cultura da escola	2019	Dissertação (PPGE) Ufes
JESUS, Irani da Silva de	O processo de ensino-aprendizagem em sala multisseriada: símbolo de luta e resistência para a educação do campo	2020	Dissertação (PPGMPE) Ufes

Fonte: Organizado pela autora.

Janinha de Jesus (2014) discute os sentidos da formação de professores do campo. Sua pesquisa nasce a partir da escuta de docentes que, em meio às experiências, fundamentam os sentidos da formação e da docência.

Assim, Janinha de Jesus (2014) traz à luz que a sobrecarga da profissão, as condições precárias são denunciadas nas narrativas, assim como as lutas produzidas no campo em prol da profissão. Assim, por meio do estudo, é consenso o reconhecimento da importância da formação, tanto em nível superior quanto em nível continuado, para oportunizar contínuos debates a partir das vivências que incidem no chão da escola.

Já Charles Moreto (2015) inicia uma produção trazendo simpatia e simplicidade para conversar sobre o trabalho vivenciado por professoras de diferentes gerações em

classes multisseriadas do campo e os processos de formação. Como campo de pesquisa, Moreto (2015) utilizou o município de Santa Teresa.

Seu estudo, a partir de conexões de gerações de docentes, possibilitou analisar as tendências à mudança e também às permanências, a partir das vivências das professoras e dos trabalhos experienciados no município objeto do estudo (Moreto, 2015).

As pesquisas de Janinha de Jesus (2014) e Moreto (2015) se aproximam, revelando a importância da conversa com os/as professores/as do campo, visto que, por meio do diálogo, ocorre o compartilhamento das experiências advindas das muitas vivências do contexto de trabalho em escolas do meio rural.

Delboni (2016), por meio de imagens fotográficas, aborda as memórias dos sujeitos envolvidos no contexto das Escolas Multisseriadas do Campo, em Santa Maria do Jetibá/ES. As fotografias e os relatos construídos no desenrolar da pesquisa evidenciaram as memórias da escola. E essas memórias medeiam a constituição da identidade da Escola Multisseriada do Campo, realçando o sentimento de pertença dos sujeitos à escola, reiterando-a como direito das populações camponesas à educação na sua localidade.

Já os estudos de Baldotto (2016) possuem como intencionalidade a análise dos planos pedagógicos das escolas do campo – anos iniciais – dos municípios de Jaguaré e São Mateus, relacionando os elementos pedagógicos ao processo ensino e aprendizagem.

No desenrolar da análise das propostas pedagógicas, o estudo se encaminhou para as práticas pedagógicas, as quais trouxeram inquietações que foram compartilhadas pela pesquisadora, tais como: escolas que trabalham com temas geradores, porém fixos; outras seguem os conteúdos de ensino padronizados pela Secretaria de Educação ou Empresa que assiste o processo ensino e aprendizagem a nível Estadual ou Municipal. Surgiu, assim, a problematização quanto à importância de ressignificar as práticas pedagógicas revendo orientações, transgredindo paradigmas, refletindo a prática além do molde formalizado nos documentos pedagógicos de orientação (Baldotto, 2016).

Assim, a pesquisadora vai ao encontro da importância da práxis. Para tanto, torna-se relevante à formação continuada para docentes, entre outras ações, para fortalecer a Educação do Campo ofertada aos anos iniciais (Baldotto, 2016).

Ao apreciarmos a pesquisa de Soprani (2018), entendemos que sua abordagem envolve o currículo das Escolas Multisseriadas do Campo, no município de Sooretama, e a contribuição para a formação dos sujeitos do campo, considerando que um “processo dialético forma e é formado pela e na educação do campo” (Soprani, 2018, p.9). Na pesquisa, constatou-se que ainda há muito que se implementar quanto ao currículo para que a educação transformadora se torne realidade.

Müller (2019) desenvolveu a pesquisa abordando uma investigação envolvendo a cultura da escola e a cultura escolar no cotidiano da classe multisseriada, no município de Domingos Martins/ES.

As análises do estudo de Müller (2019) conduziram à percepção de que a cultura escolar se apresenta de acordo com a organização da classe multisseriada no município. Assim, encontra-se regida por normatizações como: currículo, planos e programas macro. Dessa forma, ações coordenadas não possibilitam uma maior amplitude social e cultural, em virtude da escassez de espaços, materiais, e também pela responsabilidade quase que solitária da professora no cotidiano da escola.

Todavia, Müller (2019) expõe a percepção quanto à cultura da escola, objeto da pesquisa, entendendo que há uma ressignificação do que é prescrito pelos órgãos Federal, Estadual e Municipal, por meio dos temas de estudo, com a participação da comunidade escolar, resultando em práticas pedagógicas contextualizadas com a realidade.

Irani Jesus (2020) nos traz uma investigação em torno do processo de ensino-aprendizagem, vislumbrando caminhos para uma atuação pedagógica humanizadora em Escolas Multisseriadas do Campo. A pesquisadora deixa em evidência contradições na fala da entrevistada, o que permite a compreensão de que as práticas pedagógicas são desenvolvidas mediante uma visão ingênua. Menciona-se que o material deveria ser adequado aos/às estudantes das Escolas

Multisseriadas do Campo, quando a própria professora seria peça fundamental na articulação para aproximação dos conteúdos à realidade.

Irani Jesus (2020) sugere que práticas pedagógicas relacionadas aos temas geradores possibilitariam aprendizagens reflexivo-críticas, trazendo significado às realidades vivenciadas.

As contribuições dos pesquisadores vêm constituindo passos importantes nos caminhos por onde perpassam as Escolas Multisseriadas do Campo, no Estado do Espírito Santo. Os estudos sinalizam o valor do diálogo, da formação continuada, da práxis envolvendo o fazer pedagógico, visando à constituição da identidade dos sujeitos do campo.

Atrelados a esses significativos passos, temos elementos pedagógicos, como currículo, propostas pedagógicas e planos de ensino, organizados a partir do entendimento de gestores e professores. Esses documentos repercutem em práticas pedagógicas que, por vezes, são construídas de forma ressignificada, por meio da autonomia e conhecimento de quem articula o processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, uma preocupação que dificulta o caminhar envolve os currículos vinculados à educação regular, enrijecendo as práticas pedagógicas, reproduzindo a cultura hegemônica, que ignora a importância de políticas públicas voltadas para o campo.

Diante de tais produções acadêmicas, entendemos que os passos desta pesquisa estão sendo fortalecidos por meio da proximidade dos assuntos e realidades, visto que as falas partem do chão do estado do Espírito Santo.

Seguindo nesta perspectiva, o próximo capítulo traz a responsabilidade de evidenciar as particularidades, desafios e contribuições das políticas públicas educacionais voltadas à Educação do Campo.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO CAMINHO PERCORRIDO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática (Freire, 2003, p. 61).

Na prática, buscar compreender o percurso histórico das Escolas Multisseriadas é uma forma de valorizar essas escolas que contribuíram, desde o período colonial, se analisado o conceito no seu sentido literal, e ainda contribuem para a escolarização de tantas crianças.

No entanto, a busca por essa tarefa envolve muita pesquisa e leitura. Além disso, ressaltamos que a resposta não foi encontrada pronta, sendo necessário observar e acompanhar os passos percorridos pela história da educação brasileira e, assim, ir registrando os fatos, na intencionalidade de consolidar as informações acerca das Escolas Multisseriadas.

Para reavivarmos esta conversa, é válido retomarmos o sentido das escolas/salas/turmas multisseriadas, que recebem matrículas de crianças em diferentes níveis de aprendizagem e idades. Crianças que passam a estudar em uma única sala, sob a responsabilidade de uma professora regente, cabendo a ela articular, mediar e problematizar os conhecimentos de forma que os/as estudantes avancem em relação à aprendizagem.

3.1 PERCURSO HISTÓRICO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Os rastros das Escolas Multisseriadas, no contexto da educação no Brasil, estão atrelados aos passos da Educação do Campo, pois compreendemos que essas escolas têm sua origem interligada ao atendimento à população excluída diante das políticas sociais. Nessa perspectiva, Arroyo (2007, p. 161) afirma que “[...] as ênfases dadas à educação como direito universal de todo cidadão significa uma grande conquista, desde que avancemos no reconhecimento das especificidades e das diferenças”.

Todavia, se hoje conseguimos despertar olhares de reconhecimento diante das especificidades e das diferenças, há de se considerar que a educação envolvendo a

multissérie acontece desde que houve a presença da educação no Brasil, já no período de 1530 a 1822, conhecido como Brasil colônia.

Por meio da história do Brasil, sabemos que as populações indígenas que aqui habitavam tinham sua forma de organização. Com a chegada dos portugueses, houve a catequização dos povos nativos, que consistia em converter os nativos à fé católica. Para tanto, havia a necessidade de lhes ensinar a leitura, a escrita e, assim, a cultura do homem branco, fazendo-os aceitar passivamente as explorações e nutrindo as desigualdades na nova terra.

Há de se convir que um sistema educacional fora organizado e até implementado com o apoio da Coroa Portuguesa, visto que vários colégios foram construídos ao longo das terras colonizadas. Afinal, além dos povos nativos, os religiosos eram responsáveis por ensinar a gramática aos filhos dos colonizadores que, a depender das posses da família, quando cresciam, eram enviados à Europa para cursarem o Ensino Superior. Nas palavras de Delboni (2016, p. 58), “[...] consolidando assim um sistema de ensino destinado à elite colonial”.

Isso até 1759, quando houve a expulsão dos jesuítas, pelo então Marquês de Pombal. Influenciado pelas ideias iluministas, os colégios idealizados pelos jesuítas foram fechados, e a pretensão foi de substituí-los pelas aulas régias.

Conforme argumentam Maciel e Shigunov Neto (2006), entendemos que tal ação foi conflituosa para a educação do Brasil, mesmo considerando que os resultados da organização educacional existente eram contestáveis do ponto de vista histórico, social e científico. No entanto, era necessário implementar a nova proposta de educação, com vistas à intencionalidade de atender às necessidades do social.

Como não foi algo gestado, existia toda uma fragilidade, primeiro pela descontinuidade do ensino administrado pelos jesuítas por cerca de dois séculos no Brasil, e depois pela falta de recursos financeiros e até mesmo de professores.

Na esteira desses rastros, mais tarde, surge outra expressão na história da educação: o “Ensino Mútuo”, ou Método Lancaster, ou ainda Monitoria. Nesse ensino, os alunos que se destacavam auxiliavam o professor no ensino coletivo aos demais alunos, que se encontravam em níveis diferentes de aprendizagem.

Seguindo a caminhada, percebemos que, nos documentos constitucionais de 1824 a 1891, a Educação do Campo não é mencionada, mesmo o Brasil sendo essencialmente agrário nesse período.

Em 1889, a República é proclamada e os Grupos Escolares são criados, com a pretensão de transparecer o valor dado pela República à educação. Entretanto, é sabido que essas construções não eram suficientes para atender à demanda existente de alunos. E o rural não fora honrado com tais construções.

No período compreendido entre 1889 e 1930, o Brasil se insere na modernidade do século XX e, para tanto, necessitava da escolarização dos brasileiros para alavancar o progresso, uma vez que, até então, quem usufruía desse direito era apenas a elite.

Todavia essa república educadora tinha como intenção fixar o homem no campo, não considerando sua opção, mas sim a falta de criticidade. Uma vez que fica compreendido que o professor que lecionava no meio rural deveria fazer um convencimento para que o homem do campo aceitasse permanecer às margens da sociedade (Leite, 1999).

No período compreendido entre 1930 e 1940, vigorou uma corrente de pensamento intitulada “ruralismo pedagógico”, defendendo uma educação que dizia valorizar os saberes campesinos.

Os estudos apontam que pela primeira vez, na Constituição de 1934, é mencionada a educação rural, sendo constituída por um sistema que transparecia a hegemonia da dominação dos latifundiários.

A Constituição de 1934, artigo 156, parágrafo único, estabelece que “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (Brasil, 1934). Ressaltamos que, no referido período, mais de 70% da população brasileira vivia na área rural, e somente 20% dos recursos eram destinados aos moradores do campo. Assim, compreendemos que não seria possível ofertar educação à população camponesa, quanto mais de qualidade. Assim sendo, transparece uma política pública inacessível para contemplar a educação rural.

Ainda no período que vai de 1930 a 1945, o Estado Novo, a educação rural permanece inalterada. No entanto, em 1937, ocorre a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, segundo a qual era necessário alfabetizar o homem rural.

Já a constituição de 1946, no artigo 168, inciso II, considera que “[...] o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (Brasil, 1946). De acordo com conhecimentos prévios, sabemos que, apesar da redação se apresentar coesa na teoria, na realidade poucos tinham acesso à educação, sendo que a maioria da população residia na zona rural.

O período dos anos de 1950 foi marcado pela industrialização do país, devido aos avanços tecnológicos, comunicacionais e também científicos. Entretanto, enfatizamos um contraste, visto que, entre tantos progressos, o rural permanecia em elevada desigualdade quando comparado ao urbano.

Na ocasião dos anos compreendidos entre 1945 e 1964, para a educação rural, foi relevante a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR) – em conformidade com a política externa norte-americana, considerando Brasil e Estados Unidos, com objetivo limitado de uma educação voltada para a assistência técnica do rural.

Ressaltamos que, na década de 1950, acontece a Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural, com intencionalidade de preparar técnicos destinados à educação de base rural, envolvendo: saúde, trabalho associativo, economia doméstica, artesanato, campanha de EJA e as Missões Rurais. Por meio das leituras, percebemos que a comunidade não tinha voz em nenhuma dessas campanhas. O foco era fixar os homens no campo. No entanto, exatamente na década de 50, inicia-se um grande êxodo rural.

Com a promulgação da Lei 4.024, em 1961, os currículos continuavam os mesmos e se omitiam quanto às escolas rurais. O artigo 29 da presente lei afirmava que “[...] cada município fará, anualmente, a chamada da população escolar de sete anos de idade, para matrícula na escola primária” (Brasil, 1961). Restava saber se os

municípios possuíam autonomia financeira e pedagógica para dar conta de tamanha responsabilidade.

Com o passar dos anos, a Constituição de 1967 estabelecia, em seu artigo 176, no parágrafo 3º, inciso II, que “[...] o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais” (Brasil, 1967). Diante do exposto, percebemos uma incoerência, visto que o ensino primário é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos oficiais, mas esses estabelecimentos não existiam em todo o país. Assim, como poderia ser para todos dos sete aos quatorze anos, se os estabelecimentos oficiais não existiam em todo país, e no meio rural menos ainda?

Outro rastro encontrado foi a Lei 5.692, de 1971, de caráter conservador, com ênfase no liberal, consagrando o elitismo do processo escolar tradicional (Brasil, 1971). Uma característica presente nessa Lei é a dualidade entre o ensino técnico-profissional e a formação propedêutica, com a criação do ensino profissionalizante no 2º grau. O objetivo da escola rural, nesse contexto, estaria voltado para a formação de instrumentos de produção.

Nos anos de 1980, mudanças significativas perpassaram o cenário político da sociedade brasileira, tais como a ditadura militar. Nesse cenário, há o surgimento de novas organizações da sociedade civil e política, dentre elas a organização de sindicatos, associações, partidos políticos e a criação do Movimento de Trabalhadores Sem Terra (MST), possibilitando, em 1984, a construção coletiva de uma proposta de educação que se contrapunha à Educação Rural ofertada até o momento.

Nessa caminhada, os Movimentos Populares e os Movimentos Educacionais de Base, a sustentação do trabalho pelas Ligas Camponesas, Sindicatos de Trabalhadores Rurais e outras entidades, bem como a Promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural são passos firmes que fortalecem a luta pela Reforma Agrária e pela Educação de base, em contraposição aos convênios assistencialistas.

Nesse percurso, foi aprovada a Constituição Federal de 1988, cujo processo de redemocratização envolveu muitos debates, dentre os quais uma premissa significativa enfatizando a educação como direito de todos, sem distinção, e

responsabilizando o Estado e a família para o seu cumprimento, resvalando no incentivo da sociedade. O objetivo era promover a formação de cidadãos qualificados para o exercício na sociedade, conforme o artigo 205, que afirma:

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

Dessa forma, torna-se relevante que o cidadão do campo reconheça seu papel de protagonista nas organizações e movimentos sociais do campo. Somente ao passo que a população camponesa assumir a consciência dos seus direitos, as políticas públicas voltadas para o campo serão de fato colocadas em prática, efetivando avanços, e novas legislações atendendo às singularidades dos espaços rurais poderão ser estabelecidas.

A Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN) encaminha a Escola Rural para a problemática relacionada aos seguintes quesitos: sócio-político, situação do professor, clientela da escola rural, participação da comunidade, ação didático-pedagógica, instalações físicas da unidade escolar e política educacional rural.

A expressão educação rural foi empregada no Governo Vargas para delimitar o espaço urbano e rural. As práticas educativas implementadas se constituíram um único paradigma, o urbano. A expressão educação rural está relacionada a uma postura encadeada pela concepção positivista, mercadológica, competitiva, capitalista, na qual a política de educação direciona para uma formação pragmática.

O rural representava o espaço das políticas compensatórias e paliativas, que tratam os sujeitos do campo como incapazes de tomar suas próprias decisões. Julgam que, para os sujeitos do campo, somente conhecimentos básicos são suficientes, pois para que um indivíduo que lida com a roça precisará de conhecimentos complexos que desenvolvam seu intelectual?

Mediante esse contexto, a Educação do Campo nasce de um outro olhar sobre o campo e a educação. É preciso vislumbrar o campo como um local de produção e reprodução de vidas, de trabalho e de cultura, de relações com a natureza e entre os

sujeitos que ali vivem. O processo de construção e de luta pela Educação do Campo não pode ser entendido fora da luta e da organização dos trabalhadores.

O movimento “Por uma Educação do Campo” (1998), é uma iniciativa que visa à promoção de uma educação que considere às especificidades das populações, que vivem no campo. Nesse intuito vem para romper com o silêncio, com o esquecimento e com o desinteresse que assombam o meio rural. Porém a Educação do Campo não fica apenas na denúncia do silenciamento, ela desloca e coloca em pauta o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que ainda hoje é negado à população trabalhadora do campo, de diversas maneiras.

Com vistas a entendermos e fundamentarmos a concepção da trajetória da Educação do Campo, numa perspectiva de incluir as Escolas Multisseriadas do Campo nesse contexto, analisamos a LDBEN 9.394/96 que, em seu artigo 28, fundamenta que

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

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Diante do estabelecido em lei, compreendemos que avanços perpassaram as políticas públicas educacionais indicativas da Educação do Campo, visto a possibilidade de se promoverem “adaptações”, de acordo com as peculiaridades da vida camponesa e, ainda, considerando as diversas regiões, nos conteúdos curriculares, metodologias, calendários letivos, dentre outras necessidades singulares. O fato de a lei trazer o vocábulo “adaptações” evidencia que o modelo de educação urbanocêntrico prevalece.

Por outro lado, não se pode negar que passa a existir certa autonomia, embora, há de se registrar, até os dias atuais, não é uma realidade, pois a educação urbana ainda é referência. Na maioria das vezes, currículo, calendário, livros didáticos são

os mesmos, e a metodologia, geralmente, fica a depender de profissionais que possuem formação e essência campesina.

Nessa conjuntura, foram elaboradas e implementadas reformas educacionais que originaram documentos que contribuíram com a Educação do Campo no país, em especial com as Escolas Multisseriadas, conforme apresentado no quadro que segue.

Quadro 7 – Referenciais e Legislações que regulam a Educação do Campo

Legislação	Ementa	Ano
Resolução nº 01	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo	2002
Resolução nº 02	Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo	2008
Resolução CNE/CEB nº 04	Reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo	2010
Decreto Presencial nº 7.352	Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera	2010
Portaria nº 86 do MEC	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo	2013
Lei nº 12.960 da Presidência República	Diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas	2014
Resolução CEE-ES Nº. 6.596	Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Estado do Espírito Santo	2022

Fonte: Organizado pela autora.

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

Nos documentos oficiais sobre educação no Brasil a população rural aparece como dados. São números citados de uma população esquecida. São apenas quantidades, ou, no máximo referências marginais e pejorativas. É como se a diferenciação entre o rural e o urbano não fizesse mais sentido uma vez que a morte do primeiro já estaria anunciada. Precisamos entender em que contexto esta compreensão vem sendo formulada e quais as possibilidades que temos de reverter esta lógica.

Apesar de as teorias referentes às legislações não produzirem as respectivas práticas, é fato que foram um avanço, em se tratando de políticas públicas, e que

ainda possibilitaram o aprimoramento e o desenrolar de outras. Assim, destacamos a Resolução CNE/CEB nº. 01, de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, e em seu artigo 2º, no Parágrafo único, estabelece:

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 associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 1).

E ainda consolidada, nos artigos 4º e 5º:

Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2002, p. 1).

A redação desses artigos nos permite compreender que há uma orientação às escolas do campo para organização das Propostas Pedagógicas ou do PPP, com vistas a considerar a diversidade do campo em seus variados aspectos. Devem garantir a aprendizagem do/da estudante, por meio de práticas educativas e metodologias contextualizadas às vivências do campo, possibilitando aulas significativas, dialógicas e fecundas, inviabilizando a reprovação escolar e evasão, que é uma realidade presente em muitas escolas do campo.

A organização de uma Proposta Pedagógica ou de um PPP peculiar a uma escola do campo, valorizando e respeitando as singularidades encontradas em cada território, possui como finalidade “[...] apontar metas de qualidade que ajudem o estudante a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (Brasil, 1997, p. 4).

A Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008, “[...] estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo” (Brasil, 2008). Segundo essas

normativas, deve-se evitar a nucleação, ou seja, o deslocamento das crianças. Isso é importante para prevenir os possíveis danos que o educando pode sofrer, tanto por meio da inserção da criança em outra realidade distinta quanto danos físicos, em virtude dos longos trajetos dentro de um ônibus, que percorre muitos quilômetros em estradas, na maioria das vezes, não pavimentadas. Assim sendo, as diretrizes complementares buscam garantir que a criança estude o mais próximo de sua realidade, conforme os artigos 3º e 4º dispõem:

Art. 3º A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças.

§ 1º Os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades.

§ 2º Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

Art. 4º Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida.

Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (Brasil, 2008, p. 2).

Ressaltamos que há situações que não são mencionadas nas diretrizes, como quais critérios são considerados quando há a intencionalidade de nuclear uma escola no campo. Sabemos que, por vezes, o que é levado em consideração são indicações dos gestores políticos dos municípios e, mais uma vez, a população do campo permanece sem voz e vez, assim como em casos de fechamentos de escolas do campo.

Outro passo importante que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica é a Resolução CNE/CEB nº 04, que define a identidade da escola do campo, na seção IV, artigos 35 e 36, conforme segue:

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (Brasil, 2010, p. 12).

Mesmo diante das legislações, os avanços relacionados à Educação do Campo acontecem lentamente, como se o campo não merecesse uma educação pertinente à realidade dele. Entretanto, a caminhada não para e, nessa perspectiva, o Decreto Presencial nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), estabelece, no artigo 2º, os princípios da Educação do Campo:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

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

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

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010, p. 1).

Na mesma perspectiva, o artigo 3º acrescenta:

Art. 3º Caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da educação do campo nas políticas públicas educacionais, com o objetivo de superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo, visando em especial:

I - reduzir os indicadores de analfabetismo com a oferta de políticas de educação de jovens e adultos, nas localidades onde vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar;

II - fomentar educação básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, integrando qualificação social e profissional ao ensino fundamental;

III - garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo; e

IV - contribuir para a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, à conexão à rede mundial de computadores e a outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas do campo (Brasil, 2010, p. 1).

O Decreto nº 7.352, de 2010, ainda estabelece outras políticas educacionais significativas para Educação do Campo, dispondo-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações camponesas, responsabilizando a União, em regime de colaboração com os Estados, e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação.

Embora, diante das muitas leituras, não haja citação referente às Escolas Multisseriadas, compreendemos que seus rastros sempre estiveram presentes na educação, uma vez que o país possui sua essência rural e, desde o momento em que foi pensado escolarizar as crianças, elas se encontravam em idades e níveis diversos de aprendizagem, o que caracteriza a multissérie. Porém o desprezível é a falta de conhecimento ou a falta de defesa do direito à educação para os povos do campo. Em meio à diversidade do rural, em meio a tantas peculiaridades, a lei garante adaptações ao urbano. Assim, uma história tão promissora de quem sustenta um país passou por tanto retardamento para que a criança do campo tivesse o direito à educação, e ainda hoje carece de outros olhares.

Uma primeira lição: as escolas multisseriadas merecem outros olhares. Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos: a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade... (Antunes-Rocha; Hage, 2015, p. 10).

Fortalecendo os passos rumo à consolidação de uma educação para os povos camponeses, foi instituído o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), por meio da Portaria nº 86/2013 do Ministério da Educação (MEC), em que ações conjuntas de forma articulada foram implementadas, visando apoiar os sistemas de ensino.

No artigo 4º do Pronacampo, são apresentados os eixos:

- I - Gestão e Práticas Pedagógicas;
- II - Formação de Professores;
- III - Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica; e
- IV - Infraestrutura Física e Tecnológica (Brasil, 2013, p. 2).

Cada eixo traz ações na intencionalidade de garantir sua contribuição, assegurando as peculiaridades do campo na educação de qualidade no/do campo. Assim, é mencionado, por exemplo, apoio às escolas com turmas de variadas etapas nos anos iniciais, ou seja, as Escolas Multisseriadas. Outro importante destaque é a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento.

Já a Lei nº 12.960 da Presidência República, no parágrafo único do artigo 28, estabelece:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 2014, p. 1).

A nível de território nacional, entendemos que muitos foram os passos dados numa perspectiva de ir à luta para chegarmos às legislações atuais. Essas legislações reconhecem que devem ser consideradas as especificidades do campo na formulação e aplicação das políticas e ações educativas, contudo é imprescindível que políticas e ações para a Educação do Campo sejam concretizadas em todas as localidades rurais do Brasil.

Apropriar-se da essência de cada redação referente às políticas públicas reivindicadas pelos Movimentos da Educação do Campo é fazer valer as práticas em cada comunidade rural que possui uma escola inserida. É fazer jus à vida de todos os envolvidos na luta por um campo que é capaz de promover qualidade de vida, por meio de uma educação de qualidade, direito de todos. É necessário que a população rural deixe de ser apenas números lembrados em estatística, e/ou em campanhas eleitorais, e assuma o papel de protagonista nas organizações e movimentos sociais do campo.

Já a Resolução nº 6.596 do Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, com objetivo de

assegurar uma educação de qualidade, que considere as especificidades das comunidades rurais. O documento possibilita a construção de práticas pedagógicas contextualizadas à realidade do campo, uma vez que orienta o respeito às vivências dos/das estudantes e a integração entre as disciplinas. Os eixos que refletem esse compromisso com a Educação do Campo na Resolução são: Direito à Educação; Gestão da Educação; Currículo, e Formação e Valorização dos Profissionais da Educação.

A nível de Estado, o então Governador do Espírito Santo, José Renato Casagrande, instituiu o Decreto nº 3616-R, em 14 de julho de 2014, em acordo com o Decreto nº 7.352/2010 (Brasil, 2010), com a Resolução CNE/CEB nº 01/2002 (Brasil, 2002) e a Resolução CNE/CEB nº 02/2008 (Brasil, 2008). Ele incluiu na estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação (Sedu), a Gerência de Educação do Campo (Gecam), cujas atribuições são:

- I. propor e implementar política pública, para a Educação do Campo, Indígena e Quilombola, abrangendo ações que efetivem o acesso à Educação, a permanência e a qualidade social das ações educativas, respeitando a realidade do campo capixaba com suas múltiplas configurações: históricas, culturais, sociais, econômicas, espaciais e ambientais;
- II. orientar suas ações por princípios democráticos, comprometendo-se com o fortalecimento da agroecologia, da economia solidária, da sustentabilidade, na construção de um projeto de educação emancipatória;
- III. garantir a articulação interna, com as diferentes Subsecretarias e Gerências da SEDU, compreendendo a Educação em sua totalidade, em que as instâncias administrativas, financeiras e pedagógicas estejam organicamente alinhadas, bem como a articulação externa com o Comitê Estadual de Educação do Campo – COMECES, com as demais Secretarias de Estado e outros órgãos governamentais;
- IV. outras atividades correlatas (Espírito Santo, 2014, p. 5).

Sabemos que muitos foram os esforços para que essa conquista da Gecam se tornasse realidade. Para tanto, muitas ações aconteceram, tais como: reuniões com a Frente Parlamentar da Educação do Campo da Assembleia Legislativa, com a Sedu, com o Vice-Governador, com a Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, dentre tantos outros – mas é um exemplo de que a luta vale a pena.

No que se refere ao município, analisamos o Regimento das Escolas Multisseriadas, no município de Rio Bananal, em que constam as seguintes orientações, nos artigos 22 e 23:

Art. 22. O trabalho escolar obedecerá à orientação de uma programação anual que estabelecerá uma organização curricular, baseada em temas geradores, e demais conteúdos do ensino regular, reorganizados conforme o tema gerador apresentado a cada trimestre.

Art. 23. A educação ofertada pelas Escolas Multisseriadas não é enquadrada como Educação do campo, visto que não atende aos requisitos da mesma, no entanto devido à localização na zona rural, a educação ofertada possui peculiaridades, que tem por objetivos:

I - a valorização da cultura campestre em sua relação dialética com o contexto nacional e/ou global;

II - a afirmação da realidade e dos saberes campestres;

III - a compreensão da organicidade dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade;

IV - o fortalecimento de uma relação dialógica entre escola e comunidade;

V - a oferta de uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos e para a transformação social (Rio Bananal, 2020, p. 16).

Em se tratando de um município rural, notamos que são necessários maiores avanços em relação ao entendimento e cumprimento das políticas públicas para a Educação no Campo.

Talvez o conhecimento das concepções relacionadas à Educação do Campo possibilite uma orientação mais definida, uma vez que o artigo 23 traz em sua redação que a educação ofertada nas Escolas Multisseriadas não condiz com a Educação do Campo, pois não atende aos requisitos. A educação ofertada, devido à localização, deve ter objetivos que atendam às peculiaridades do campo. Como entender? Não se enquadra, mas deve considerar os princípios da Educação do Campo.

Retomando o artigo 22, temos o direcionamento de uma organização curricular com conteúdos do ensino regular podendo ser organizados a partir de temas geradores apresentados a cada trimestre. Ressaltamos que a “apresentação” de temas geradores, poderia ser substituída pela “construção” de temas geradores a cada trimestre, assim o envolvimento da comunidade escolar seria assegurado. Ainda é importante mencionar que a prática com o trabalho de temas geradores não acontece no município de Rio Bananal, nas Escolas Multisseriadas. Todavia, o fato de trabalhar com tema gerador também não é garantia que a escola seja do campo.

Aliás, faz-se necessário trazer o sentido da expressão “Educação do Campo”, uma educação que considera as especificidades, o respeito à diversidade e culturas e vivências das populações rurais, contribuindo para emancipação desses sujeitos. E,

para tanto, nesse contexto, o currículo, os conteúdos e as metodologias devem possibilitar o desenvolvimento da formação humana na essência, valorizando a identidade e a autonomia do povo camponês.

Já a “Educação no Campo” é a oferta de ensino nas comunidades rurais, sem considerar as particularidades desses locais. Assim sendo, modelos urbanocêntricos de educação podem ser reproduzidos no meio rural, sem que haja diálogos que contribuam para o fortalecimento da identidade do sujeito camponês.

Na perspectiva de ressignificar concepções, reinventando ou potencializando as práticas pedagógicas das Escolas Multisseriadas, talvez a “chave” seja conhecer as concepções que trazem significado à Educação do Campo, possibilitando a contribuição para o fortalecimento de uma educação multisseriada crítica, reflexiva, atuante e emancipadora, capaz de fortalecer a identidade dos povos do campo.

4 CONHECENDO AS PERSPECTIVAS DE PAULO FREIRE

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu eu e as suas circunstâncias (Freire, 1979, p. 17).

Este capítulo possui intencionalidade de trazer concepções a partir de Paulo Freire, na expectativa de possibilitar a reinvenção das práticas pedagógicas nas Escolas Multisseriadas do Campo. Para tanto, se faz necessário aprofundar o entendimento sobre a concepção de educação de Freire: humanização, concepção bancária e problematizadora, o diálogo na concepção problematizadora e temas geradores. Ademais, ao elaborarmos o questionário semiestruturado, que foi aplicado às educadoras que trabalharam nas Escolas Multisseriadas do Campo no ano de 2023, algumas problematizações insistiram em transparecer.

Nesses anos de caminhada percorrendo as estradas da Educação, é comum ouvirmos discursos no sentido da promoção de uma educação transformadora, quando, por muitas vezes, o que é replicado são práticas pedagógicas enrijecidas, permanecendo no ciclo: conforme a professora aprendeu, agora ela ensina. E a educação permanece no entendimento de transferência de conhecimentos, muitas vezes insípidos e incolores, não despertando no/a educando/a o gosto por estar em uma escola.

Freire nos ajuda a entender esse contexto para ressignificar concepções que podem ser incorporadas às Escolas Multisseriadas do Campo, para reinventar ou potencializar práticas pedagógicas, em especial no município de Rio Bananal.

Segundo Freire (1996, p. 17), “[...] a superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica”.

Para tanto, é válido que aconteça uma aproximação dos conceitos explanados por Freire, considerando a possibilidade de promover a formação humanizadora nas salas de aula, onde a autonomia e a criticidade sejam desenvolvidas com naturalidade em meio às aprendizagens. E, para o alcance desse propósito, a reflexão se faz necessária.

Nessa expectativa, Caldart (2021, p. 1) nos alerta para

[...] a importância da reflexão sobre as finalidades sociais da educação. São elas que orientam as decisões sobre o que precisa ser afirmado e combatido, preservado e recriado nas práticas educativas concretas de cada tempo e circunstância.

Assim, as práticas pedagógicas devem ir além do ensino da leitura, da escrita e da resolução de operações matemáticas. E, para melhor compreensão desse percurso em busca da emancipação dos sujeitos, alguns conceitos na perspectiva de Paulo Freire serão compartilhados a seguir.

4.1 HUMANIZAÇÃO

Para iniciarmos a conversa, destacamos que, na perspectiva compreendida por Freire (1987), a educação como prática da liberdade perpassa a humanização. No entanto, no percurso histórico da vida humana, é perceptível a desumanização.

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (Freire, 1987, p. 30).

A vocação dos homens (e das mulheres), ou seja, a humanização, processa-se pelo “ser mais”. Assim, para que a vida seja vivida de forma digna, o ser humano, que se difere dos demais animais, precisa que suas necessidades básicas sejam supridas, tais como moradia, alimentação, saúde, lazer, entre outras.

Além das necessidades estruturais, demandas sociais e afetivas também são indispensáveis à manutenção da vida, como os afetos, a convivência, o trabalho, o descanso, a autonomia de expressão, etc. Essas necessidades permitem o desenvolvimento da liberdade, uma vez que esta nos estabelece como seres humanos, possibilitando a escrita de uma história com vistas à superação das desigualdades sociais.

Nesse percurso da existência humana, o alcance concreto dessas necessidades é compreendido como humanização. Assim, somos humanos à medida que nos apropriamos dos bens necessários para garantir nossa humanidade. E a essência do “ser mais” está na conquista abrangente do atendimento a essas circunstâncias.

Para caminharmos no entendimento da humanização, é conveniente questionar: a desumanização acontece quando o ser humano não tem suas necessidades existenciais atendidas?

Conforme aponta Freire (1987, p. 30),

A desumanização que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero.

Na busca por compreender as palavras de Freire, entendemos que a desumanização não só acontece quando as pessoas possuem seus direitos roubados pelas injustiças, pela exploração e também pela opressão – uma realidade que possui suas raízes desde a colonização do país. A desumanização acontece, também, na postura distorcida do ser mais, quando relacionada à luta por quem os fez ser menos. Nesse processo humanista, o diferencial está em se libertar das amarras da desumanização, sem assumir a postura opressora.

Outro destaque a ser considerado nas palavras de Freire (1987) é a perspectiva que a desumanização, mesmo que seja real na sociedade, não é destino do ser humano, e sim consequência das ações de uma sociedade opressora.

A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos (Freire, 1987, p. 30).

A fim da superação dessa sociedade com indivíduos opressores, que a tornam opressora, o caminho que se mostra capaz de transformar essa conjuntura é o da Educação. Uma educação na perspectiva da humanização, libertadora.

[...] diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um **que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade** (Freire, 1987, p. 73, grifo nosso).

Esse que-fazer permanente exige a práxis, pois, só à medida que houver reflexão-ação-reflexão, haverá possibilidade do desenvolvimento das potencialidades tanto do/a professor/a como do/da estudante, acreditando na transformação da realidade, garantindo a humanização. Para tanto, é relevante trazer para o diálogo o entendimento sobre “educação problematizadora” e “educação bancária”.

4.2 CONCEPÇÃO BANCÁRIA E CONCEPÇÃO PROBLEMATIZADORA

A educação tem um papel significativo na vida humana, visto que é capaz de reavivar no ser humano a busca pelo “ser mais”, provocando a desalienação e despertando a percepção da realidade que o envolve. Promover a superação de situações limitadas, com vistas à transformação de uma sociedade opressora para uma sociedade em que prevaleça a humanização é a proposta de Freire.

Por outro lado, quando a educação não cumpre esse despertar para a humanização, o “ser menos” pode ser perpetuado. Dessa forma, a opressão tende a trilhar por todos os segmentos da vida humana, seja no âmbito social, econômico, político e também social. E quando é que a educação afasta dos sujeitos a possibilidade de serem protagonistas nas ações que constroem a identidade humanizadora?

Quando estão no contexto da “educação bancária”, em que o/a professor/a se encontra na posição de detentor do saber; e os/as educandos/as, meros receptores de conhecimento. Como se o/a estudante fosse uma conta vazia, em que haveria depósitos diários, acumulando quantidade de saberes, na maioria das vezes descontextualizados da realidade vivenciada.

A educação bancária se configura nessa conjuntura de não considerar os conhecimentos prévios do/a estudante, colocando-o num papel inferiorizado, em que a disciplina se faça presente, para que o/a educador/a repasse a maior quantidade de conhecimentos possíveis, cabendo ao/à educando/a decorar para realizar as provas somativas. Nessa concepção, existe uma possibilidade grande de se incitar a desumanização, uma vez que o desenvolvimento das habilidades é no mínimo reduzido, encaminhando para a formação de sujeitos passivos, sem voz e sem vez.

Diante das reflexões de Freire (1987), essa “cultura do silêncio” acontece em virtude da transferência de conhecimentos, não oportunizando a superação dos desafios e

limitações a que é submetida grande parte da sociedade. Para melhor compreendermos essa concepção, intitulada por Freire (1987) como “educação bancária”, ele sintetiza:

Daí, então, que nela:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire, 1987, p. 59).

Diante desses preceitos que caracterizam a educação bancária, fica transparecida a definição de educador como sujeito do processo de aprendizagem, enquanto o educando se restringe a um objeto. Nessa perspectiva, a educação bancária não pode contribuir para uma transformação social, uma vez que “[...] o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os dominem” (Freire, 1987, p. 60).

Além disso, diante de um mundo digital, em que os educandos possuem acesso ao conhecimento, o que lhes falta é justamente a articulação do entendimento do “ser mais” na perspectiva da humanização, a fim de evitar a alienação e a opressão.

Assim, em contrapartida, Freire (1987) nos apresenta uma educação na perspectiva da prática da liberdade. E essa é a nossa próxima reflexão.

A concepção “problematizadora ou libertadora” se apresenta na intencionalidade de romper com a estrutura vertical educador/a-educando/a. Na perspectiva libertadora, ou também conhecida como problematizadora, o desempenho está relacionado ao ato de problematizar as realidades existentes. Há uma provocação do/a educador/a por meio da consideração do contexto de vida do educando. As experiências do/a

educando/a são problematizadas no sentido de despertá-lo para circunstâncias até então despercebidas.

Assim, o aluno se compreende como sujeito do processo de aprendizagem, por meio da percepção de que é um ser humano inserido em um mundo que precisa de seu posicionamento crítico, criativo e até inventivo diante das situações que o cercam. Nessa caminhada, por meio de tais ações, o aprimoramento ou consolidação dos conhecimentos vai se tornando presente.

No entanto, essa mudança não é algo tão simples, mas, quando alcançada, torna-se libertadora. Conforme afirma Freire (1987, p.23), “A libertação, por isto, é um parto. É um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos”.

Assim, consideramos que, nessa superação opressores-oprimidos, os sujeitos podem compreender a contradição na qual a educação bancária os manteve. A educação libertadora caminha com passos firmes na essência da humanização. E esses passos não são solitários, uma vez que a presença do companheirismo é evidenciada nas ações educativas desenvolvidas nos ambientes escolares. Esse é um dos pressupostos da concepção problematizadora e libertadora da educação, como reflete Freire (1987, p. 62):

A educação “bancária”, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educandos, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador “bancário” vivesse a superação da contradição já não seria “bancário”. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar. Já não prescreveria. Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação.

Em síntese, a educação bancária apresenta a relação educador/a-educando/a na forma vertical, em que o professor apenas transfere conhecimentos aos alunos, sem que estes se sintam sujeitos do processo de aprendizagem. Já na perspectiva libertadora, a relação se configura de forma horizontal. Por meio do companheirismo, ambos aprendem, ambos ensinam. Essa relação ocorre por meio dos diálogos problematizados e, normalmente, possui como tempo e espaço as realidades existentes nos contextos de vida dos educandos.

A educação na concepção bancária promove a dominação, uma vez que os seres humanos envolvidos nesse processo de aprendizagem são considerados meros receptores, sujeitos passivos que precisam estar comportados. Nesse sentido, ações críticas, criativas e inventivas são negadas.

Já a educação na concepção problematizadora ou libertadora promove a humanização. Os sujeitos envolvidos se tornam ativos e responsáveis, em virtude da compreensão das abordagens reflexivas consideradas para o desenvolvimento da aprendizagem de cada estudante. Essas abordagens reflexivas implicam na criticidade e na criatividade, assim, “[...] a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 67).

Ainda, salientamos que a educação bancária, por meio do ensino tradicional, possui destaque para a alienação. Nela, o conformismo traz a desumanização, na condição da justificativa do “ser menos”. Nesse confronto, consideramos que a educação libertadora possui, dentre as suas intencionalidades, a ação revolucionária, em que o desenvolvimento da liderança pode representar a libertação para os oprimidos, ou seja, a concretização do “ser mais”, vivenciando e promovendo a liberdade em sua realidade. Uma liberdade que perpassa o diálogo, algo que na concepção bancária é temido.

[...] somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade (Freire, 1987, p. 64).

Nessa perspectiva, abrimos a reflexão para a essência do diálogo na educação problematizadora.

4.3 A ESSÊNCIA DO DIÁLOGO NA CONCEPÇÃO PROBLEMATIZADORA

Desta vez, buscaremos a compreensão, refletindo sobre a dialogicidade no contexto da educação humanizadora. Freire (1987) ressalta que a palavra precede o diálogo e é importante que essa palavra seja autêntica, proveniente de uma práxis. Caso

contrário, assumiria o contexto de palavra oca, promotora de alienação e não de transformação.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (Freire, 1987, p. 78).

Assim, pronunciar a palavra é direito de todos os humanos e não privilégio de poucos. Levando para o contexto da educação, o processo ensino-aprendizagem acontece mediante os diálogos, que são indispensáveis para uma prática pedagógica libertadora.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 1987, p. 79).

O diálogo se apresenta como uma exigência da existência humana e deve ter como ponto de partida a realidade dos educandos, para, assim, problematizar o refletir e o agir no coletivo, com vistas a um mundo humanizado. Essa premissa é oportunizada pela educação libertadora na perspectiva dialógica.

Freire (1987, p. 80) salienta que “[...] não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”. O mundo é onde acontece a criação e a recriação, e essas possibilidades exigem compromisso dos seres humanos com a causa de libertação dos oprimidos, por meio do amor e do diálogo, numa expectativa de humildade. A situação pode ser exemplificada nas palavras de Freire (1987, p. 82): “[...] falar em humanismo e negar os homens é uma mentira”. Assim, não é plausível encontrar amor, humildade, em diálogos que não se mantenham em suas afirmativas.

Outra premissa que fortalece a relação dialógica surgida nos escritos de Freire (1987) é a esperança. Esperança não de esperar acontecer, mas de restaurar o fazer acontecer. Assim ele explicita:

Se o diálogo é o encontro dos homens para “ser mais”, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso (Freire, 1987, p. 82).

Compreendemos, então, que o diálogo que considera os pressupostos envolvendo o amor, a humildade e a esperança faz acontecer a humanização com vistas ao “ser mais”, uma vez que o diálogo que envolve o pensar crítico, criativo, pode gerá-lo. A educação libertadora acontece por meio da comunicação; uma comunicação que promove a horizontalidade na relação educador/a-educando/a.

Por falar em horizontalidade educador-educando, vale destacar que o diálogo não extingue a diferença existente entre o educador e o educando. Ele exclui a desigualdade opressora, em que o educador é colocado como “senhor do saber”, e o educando, por sua vez, “o que precisa acumular conhecimentos”. Ambos desempenham papéis diferentes na educação, sem serem compreendidos como desiguais, já que cada qual possui sua contribuição educativa para a sociedade. Aliás, um só existe devido à existência do outro; assim, não poderá configurar antagonismo dentro de uma sociedade que deve perseverar no caminho da liberdade.

Dessa forma, será descartada a condição autoritária do professor, em favor de uma atuação de liderança. Nessa perspectiva, os objetos de conhecimentos serão considerados e aproximados em conjunto com o coletivo, propiciando a superação dos limites apresentados. Para que essa abordagem seja verdadeiramente libertadora, é essencial que ela se baseie na essência do diálogo.

Nessa aprendizagem leitora, acrescentamos que o diálogo não pode ser uma prática aleatória, mas sim uma prática educativa com intencionalidade. Para tal concretude, Freire (1987) nos traz elucidações envolvendo os processos para seleção dos conteúdos atrelados aos temas geradores, os quais abordaremos a seguir.

4.4 TEMAS GERADORES

Diante desse contexto, compreendemos que o diálogo, ao refletir sobre a realidade, é capaz de construir conhecimentos significativos que concretizem a educação humanizadora. Essa forma de educação permite a formação de sujeitos críticos e criativos, que se posicionem de forma atuante na sociedade, a qual ainda precisa superar os limites impostos pela opressão.

Para tanto, Freire (1987) nos traz outro pressuposto, capaz de alavancar a educação na concepção crítico-libertadora, que vem a ser a organização dos conteúdos programáticos da educação. Quando estruturados de acordo com a realidade vivenciada pelos/as educandos/as, despertando um olhar diferenciado diante das possíveis problematizações com vistas à superação, os temas geradores são apresentados numa visão significativa.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (Freire, 1987, p. 83-84).

O conteúdo programático, de acordo com Freire (1987), não pode ser algo pronto, a ser depositado pelo/a educador/a nos/as educandos/as. Também não pode ser uma adequação a partir de informações da realidade a conteúdos preexistentes. Assim, compreendemos que deve ser algo observado, selecionado, estruturado de forma sequente, coerente com a realidade vivenciada pelos/as educandos/as. Logo, não seguirá padrões prontos, e sim acarretará a consideração do “A com B”, sob forma de uma prática educativa criativa.

Essa consideração quanto aos temas geradores conduz os trabalhos a abordarem conteúdos significativos, trazendo o diferencial da educação problematizadora ou libertadora. Tendo em vista a premissa de que essa seleção de conteúdos deve servir à transformação da realidade e/ou dos sujeitos que fazem parte desse processo, essa transformação perpassa a dialogicidade da educação libertadora, conscientizadora, como afirma Freire (1987).

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

Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (Freire, 1987, p. 87).

Compreendemos que, devido a tamanha relevância, essa prática educativa também se apresenta como desafiadora, pois

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores” (Freire, 1987, p. 87).

Salientamos, ainda, que o tema gerador pode traduzir uma pluralidade de significados, passando a existir na constituição histórica, por meio da reflexão crítica envolvendo a existência dos homens-mundo e também as relações entre os homens. Essa perspectiva reflexiva é um dos caminhos apontados pela metodologia conscientizadora, acessível à educação humanizadora.

Situações-limites fazem parte dos contextos vivenciados diariamente, no entanto, por vezes, essas manifestações não são reconhecidas. Assim,

Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes (Freire, 1987, p. 96).

Como já dito por Freire (1987), a análise crítica possibilita uma nova postura aos indivíduos diante das situações-limites.

A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a “razão” da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse (Freire, 1987, p. 96).

Nessa conjuntura dos temas geradores, os oprimidos, por meio da análise da realidade desigual vivenciada, compreendem que, a partir de um universo temático problematizado, existe a possibilidade de serem inseridos no mundo por meio de atitudes conscientes e libertadoras, não sendo mais oprimidos. Ressaltamos que não é uma mudança mágica, mas possível por meio do despertar de uma consciência até então adormecida.

Diante dessa análise da experiência existencial dos indivíduos, o tema gerador se apresenta como a investigação da atuação dos homens na realidade, assim como

considera a investigação do pensamento dos homens sobre a realidade, ou seja, a práxis.

Portanto, o tema gerador surge a partir do mínimo de conhecimento da realidade, sempre considerando uma situação existencial denominada “codificação”. E a análise crítica da situação codificada se identifica como “descodificação.” Para tanto, o diálogo problematizador se faz presente.

O trabalho com temas geradores requer identificação de situações-limites da realidade e problematizações envolvendo a reflexão-crítica, perpassando a codificação e a descodificação. Por meio desse processo, é possível recorrer a uma metodologia que favoreça o entendimento da situação existencial vivenciada, a fim de elucidar uma criticidade e criatividade referentes à realidade problematizada.

Nesse percurso, que se defronta com a ação-reflexão-ação, os conteúdos programáticos preestabelecidos não trazem contribuições relevantes. Só a articulação com diálogo proporciona a construção coletiva das aprendizagens necessárias para a superação na perspectiva da transformação social, estimulando a motivação para o processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa articulação da aprendizagem significativa, na concepção da educação problematizadora ou libertadora, é preciso que consideremos que

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (Freire, 1987, p. 101).

Assim, a investigação não pode assumir o isolamento e a abstração. Mesmo na ingenuidade, o ato de pensar é capaz de possibilitar superação. Uma superação que não tem os alicerces em um consumo de ideias, e sim na produção a partir do diálogo, que é transformador.

Diante de concepções freirianas que promovem a humanização, perpassando a essência do “ser mais”, é preciso refletir a prática. Considerar a dinâmica da dialogicidade dos temas geradores, que conduzem à percepção da realidade, assim

como formas de intervir, possibilitando a superação das realidades desfavoráveis, com vistas à liberdade e a afirmação do ser humano como humano, é o que torna a educação transformadora.

Depois da apreciação dos conceitos de Freire, encaminhamos para o conhecimento do contexto das realidades vivenciadas pelas Escolas Multisseriadas do Campo, por meio da apresentação dos resultados da pesquisa e das respectivas análises.

5 A REALIDADE VIVENCIADA PELAS PROFESSORAS QUE ATUAM NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS

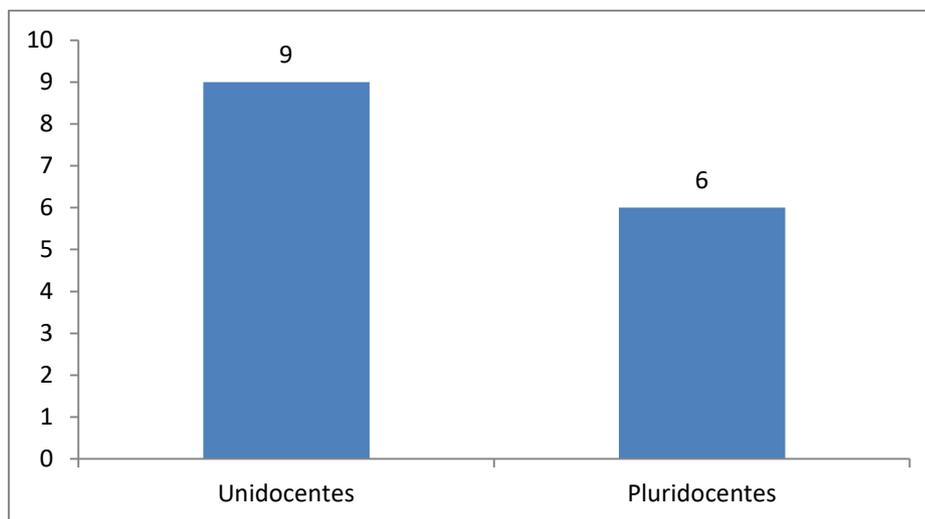
Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (Freire, 1979, p. 16).

Este capítulo tem por objetivo apresentar os dados obtidos a partir do questionário (APÊNDICE D), que contou com a colaboração das 28 professoras que atuavam nas Escolas Multisseriadas do Campo, no município de Rio Bananal. Ressaltamos que o questionário foi respondido no período de 18 a 24 de outubro de 2023, dentro do prazo orientado.

O instrumento utilizado teve por intencionalidade conhecer a realidade vivenciada pelas professoras que atuam nas Escolas Multisseriadas do Campo no ano de 2023, complementando os estudos e triangulando as informações.

Para melhor compreensão, vale realizarmos uma retomada das 15 Escolas Multisseriadas do Campo, no município de Rio Bananal, sendo 9 Unidocentes e 6 Pluridocentes, conforme visualizamos no gráfico abaixo.

Gráfico 1 - Distribuição das escolas com turmas multisseriadas do Ensino Fundamental em Rio Bananal/ES



Fonte: Organizado pela autora, com base nos dados da Seme/RB (2023).

Nesse contexto do ano de 2023, o município de Rio Bananal contava com 28 professoras atuando nas Escolas Multisseriadas Unidocentes, com até 5 anos/séries na mesma sala, e Pluridocentes, de 2 a 3 anos/séries no mesmo ambiente.

Assim, das 15 Escolas Multisseriadas do Campo, temos o número de 21 turmas/salas, com 21 professoras regentes e mais 7 professoras de apoio ao planejamento. Todas participaram da pesquisa, respondendo ao questionário (APÊNDICE D) no prazo orientado.

5.1 PERFIL DAS PROFESSORAS QUE ATUAM NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS EM RIO BANANAL/ES

Com as informações em mãos, abriu-nos a possibilidade de aproximação com o perfil das professoras pertencentes às Escolas Multisseriadas do Campo no município de Rio Bananal/ES, no ano de 2023. Assim, constatamos que todas são do sexo feminino. Quanto à idade, 6 tinham de 20 a 30 anos, 11 possuíam a idade de 31 a 40 anos, outras 11 se apresentavam com idade de 41 a 50 anos e somente 1 tinha idade acima de 51 anos. Observamos, nessa configuração, que o gênero feminino é marca registrada nas salas que atendem as crianças do 1º ao 5º ano, no município.

Em relação à idade, é perceptível uma diversidade que permite que as múltiplas experiências sejam compartilhadas, por exemplo, nos planejamentos diários.

Quanto à formação, a resposta referente à maior titulação foi de especialização (*Lato Sensu*), por 25 professoras; 2 professoras concluíram a graduação e 1 concluiu o Ensino Médio e está cursando a graduação. Os dados compilados demonstraram que a formação inicial foi alcançada pela grande maioria, visto que realizaram a formação por meio de graduação e pós-graduação, e 1 professora ainda não completou a graduação, mas está com os estudos em andamento.

Em relação ao vínculo empregatício com a prefeitura municipal de Rio Bananal, 7 professoras se identificam profissionalmente como efetivas e 21 como professoras em Designação Temporária (DT). Os dados refletem rotatividade de profissionais nas escolas por ausência do vínculo efetivo. O retorno às escolas fica a depender da classificação obtida no processo seletivo de DT, que acontece todos os anos. Assim, professoras que possuem identidade campesina optam por dar continuidade aos trabalhos, retornando à escola onde trabalhou no ano anterior. Tal disparidade entre o número de efetivos e contratados evidencia morosidade na articulação das

políticas públicas, uma vez que o edital do último concurso público que aconteceu no município tem data de 2015.

Para melhor confrontar os dados, organizamos uma tabela com informações referentes ao tempo de docência das 28 professoras tanto na perspectiva total de experiência quanto especificamente nas Escolas Multisseriadas do Campo.

Tabela 4 - Tempo de atuação das professoras

Anos de experiência	Tempo que leciona	Tempo que leciona em Escola Multisseriada do Campo
Menos de 1 ano	4	10
1 a 3 anos	5	5
3 a 5 anos	3	3
5 a 10 anos	6	6
Acima de 10 anos	10	4

Fonte: Organizada pela autora a partir dos dados obtidos por meio do questionário.

Diante das respostas advindas das 28 professoras, considerando o tempo total que cada profissional leciona, 4 professoras começaram a trabalhar no ano de 2023, uma experiência com múltiplas vivências. Nesse contexto, mais 6 professoras experienciaram o trabalho nas turmas multisseriadas, visto que, no total, 10 professoras responderam que lecionavam a menos de 1 ano em Escolas Multisseriadas do Campo. 5 professoras indicaram que desenvolvem seus trabalhos nas referidas escolas de 1 a 3 anos. E nesse início de caminhada no meio rural, 3 professoras afirmam ter de 3 a 5 anos de vivência na profissão docente e 3 apontam que estão lecionando por igual período nas Escolas Multisseriadas.

O quantitativo de 6 foi o indicativo de professoras que atuam de 5 a 10 anos. E nessa investigação, 10 professoras responderam estar lecionando há mais de 10 anos, sendo que, dentre elas, apenas 4 afirmaram estar lecionando nas Escolas Multisseriadas do Campo.

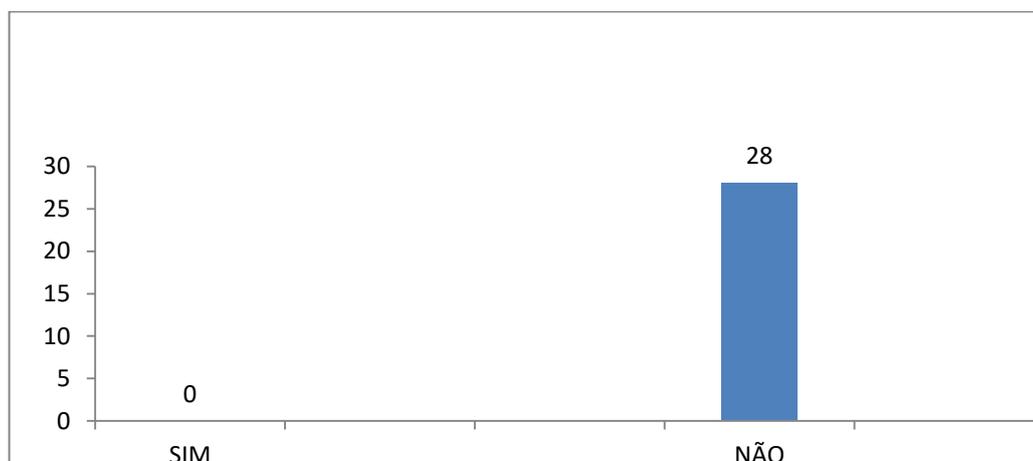
Os números indicam que, no tempo de docência geral de 1 a 5 anos, 12 professoras estão perpassando por essa caminhada inicial, enquanto que 16 participantes da pesquisa já acumulam experiência de 5 a 10 anos acima. Situação que é invertida quando o questionamento é voltado para o tempo que desenvolvem o trabalho de docência nas Escolas Multisseriadas do Campo.

Rodrigues e Aragão (2015, p. 308) ressaltam que

[...] as primeiras experiências docentes com classes multisseriadas constituem, certamente, "provas de fogo" porque são cruciais - em termos pedagógicos e profissionais docentes - para que se possa continuar ou desistir de "ser professora". Isso em razão não só do desafio posto em termos do trabalho didático-pedagógico com quatro séries do ensino fundamental, ao mesmo tempo, em uma única sala de aula, mas também em função do preparo múltiplo em termos dos "conteúdos disciplinares específicos", usualmente previstos nos planos de ensino escolares para serem desenvolvidos pelo professor, e isso exige articulação quádrupla das ideias e do tempo da aula.

Nesse horizonte, as professoras entrevistadas foram unânimes em responder que, na formação inicial, no caso a graduação de Licenciatura em Pedagogia e/ou Normal Superior, não foram ofertadas disciplinas, aulas, conteúdos ou qualquer outra formação específica voltada para preparação da professora para uma escola/turma multisseriada. Para demonstração, segue o gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Formação específica para dar aula em escola/turma multisseriada, na formação inicial

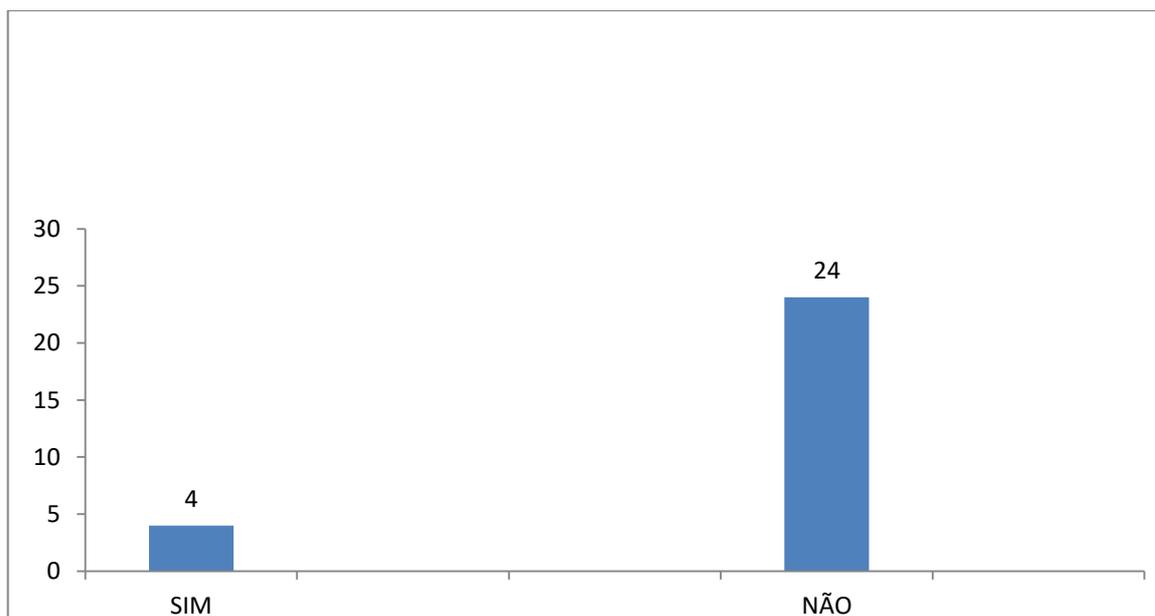


Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados obtidos por meio do questionário.

Assim, compreendemos que a formação inicial não propiciou experiências e problematizações sobre a multissérie. Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2015, p. 53) reverberam que “[...] o docente que atua nesse contexto é responsável por um espaço distinto do que usualmente se aprende a lidar nas formações dos cursos de magistério e licenciatura”.

Investigando as trilhas referentes à formação, as professoras foram questionadas se em algum momento participaram de formação para trabalhar em Escola Multisseriada do Campo, conforme segue o gráfico abaixo.

Gráfico 3 - Formação para trabalhar em Escola Multisseriada do Campo



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados obtidos por meio do questionário.

Os números provenientes dos questionários informaram que 24 professoras não participaram de formação para trabalhar em Escola Multisseriada do Campo, enquanto que 4 participaram do Programa Escola Ativa (PEA).

Esse programa, no Brasil, inicia-se em 1997, inspirado e adaptado do programa desenvolvido na Colômbia, implantado no âmbito do Projeto Fundescola, e foi o único programa voltado para as escolas multisseriadas. Em seu novo perfil, a partir das críticas do movimento de Educação do Campo ao projeto, o PEA foi reformulado e assumiu como objetivos:

- Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, fornecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão;
- Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas;
- Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no programa em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo;
- Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica (Brasil, 2008, p. 25).

Nos anos entre 2009 e 2010, O MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, juntamente com a Sedu, no estado do Espírito Santo, promoveu a formação do Programa Escola Ativa, ao qual o município de Rio Bananal fez adesão, confirmando a participação. A Resolução do Conselho

Deliberativo/FNDE, nº 56 de 09 de novembro de 2009, que instituiu o programa, diz, no seu artigo 2º:

O Programa Escola Ativa é destinado a classes multisseriadas de escolas situadas em áreas rurais e combina uma série de elementos e instrumentos de caráter pedagógico, social e de gestão escolar, visando: melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo (Brasil, 2009).

Evidenciam-se muitas críticas em relação ao PEA, devido ao contexto de seus referenciais econômicos neoliberais, conforme segue fragmento da nota técnica emitida pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), no livro “Dossiê Educação do Campo, documentos 1998-2018”:

[...] após dez anos em atividade, o programa é avaliado e sofre severas críticas, principalmente em decorrência de seus referenciais econômicos de base neoliberal, teóricos de base construtivista e de sua ineficiência para alterar os índices de qualidade da educação básica no campo (Fonec, 2020, p. 277).

No entanto, é fato que o programa foi ressignificado, a fim de despertar um olhar de protagonismo para o campo, uma vez que envolveu atividades como: resgate do histórico e importância de cada escola existente no meio rural; o governo estudantil; os cantinhos de aprendizagem; autonomia para organização dos conteúdos (em que se entendeu a relevância de contextualizar os conteúdos à realidade); desenvolvimento de projetos, como horta, plantas medicinais, entre outros, resgatando a cultura relacionada à comunidade.

Assim, com dedicação e responsabilidade, técnicos da Sedu, professoras formadoras da Ufes e representantes municipais cumpriram a organização e realização dos momentos formativos, despertando nos professores cursistas envolvimento com as Escolas Multisseriadas do Campo.

Gerke (2023), nessa perspectiva, afirma que o Programa Escola Ativa foi um marco no fortalecimento das Escolas Multisseriadas do Campo, devido à aproximação e articulação dos municípios em relação à atenção a essas escolas.

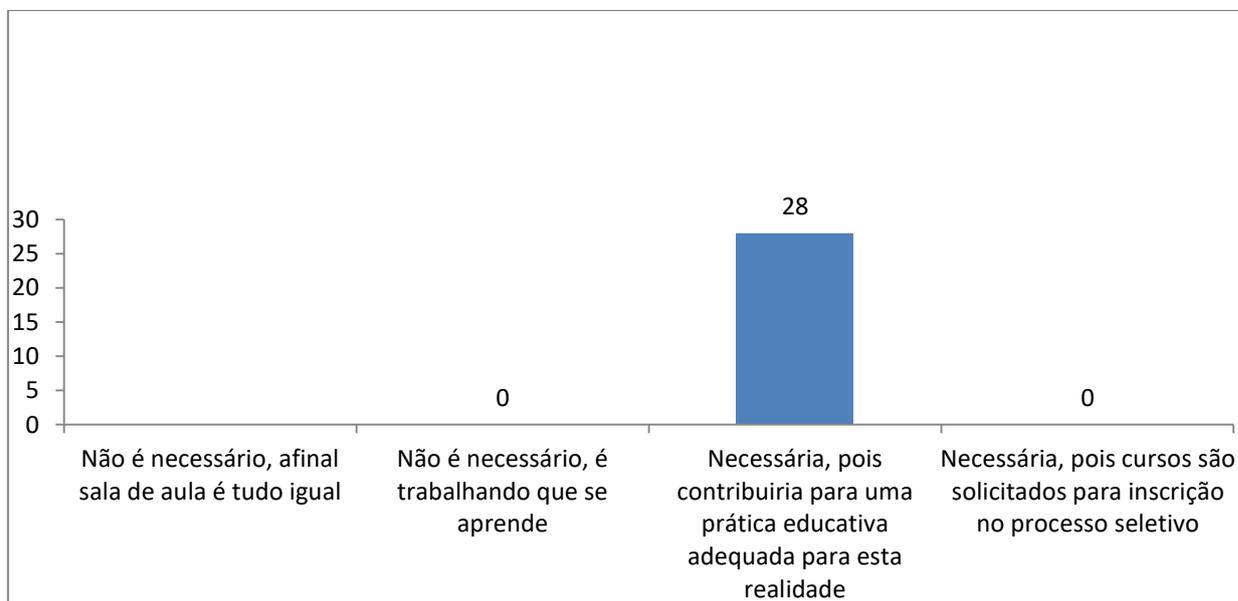
Situação condizente com o município de Rio Bananal, pois, antes do Programa Escola Ativa, a orientação era sempre de forma vertical: do ponto de vista das escolas urbanas para as rurais, sem um entendimento de atenção à diversidade.

Todavia, Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2015) nos levam a refletir que o Programa Escola Ativa é um pacote educacional, uma vez que, desde a sua origem, é uma proposta educacional construída com pouco diálogo com os sujeitos e os contextos a que se destinaria. A afirmação se respalda por ter sua elaboração baseada no Programa Escuela Nueva, que foi desenvolvido na Colômbia, na década de 1980, sendo considerado modelo de reforma para a educação rural.

Neste sentido o diálogo com a prática pedagógica historicamente construída pelos docentes, quem sabe, possa ser um caminho para flexionar os rumos do PEA. Partir da prática e não dos guias. Guiar-se pela experiência e não pela metodologia. Caminhar rumo à construção de uma escola comprometida com a formação de uma sociedade sustentável e não como ferramenta de promoção do desenvolvimento rural (Gonçalves; Antunes-Rocha; Ribeiro, 2015, p. 59).

Essa reflexão não desconsidera que o PEA trouxe contribuições para a prática pedagógica no contexto das salas multisseriadas. No entanto, enquanto política pública, distancia-se do campo em sua essência, já que é reprodução e não construção.

Gráfico 4 - Concepção a respeito da formação para atuar em Escolas Multisseriadas



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados obtidos por meio do questionário.

Ao averiguarmos o entendimento das professoras sobre a concepção a respeito da formação para atuar em Escolas Multisseriadas do Campo, percebemos que elas foram unânimes em responder que a formação é necessária, pois contribuiria para uma prática educativa adequada à realidade.

A autora Roseli Salete Caldart (2003) nos traz reflexões envolvendo a educação e as escolas no campo no contexto das vivências dos movimentos sociais que acontecem no meio rural, mais especificamente o MST. A autora argumenta a relevância de formação diferenciada e permanente para professores:

O coletivo de educadores é também, pois, o seu espaço de autoformação. Não há como ser sujeito de um processo como este sem uma formação diferenciada e permanente. É preciso aprender a refletir sobre a prática, é preciso continuar estudando, é preciso se desafiar a escrever sobre o processo, teorizá-lo. Por sua vez, um coletivo de educadores precisa ter alguma forma de acompanhamento externo que ajude a dinamizar o seu processo de formação e a chamar a atenção para aspectos que a rotina do dia a dia já não deixa enxergar (Caldart, 2003, p. 75)

De acordo com a fala de Caldart e diante das respostas obtidas por meio do questionário, a defesa por formação continuada é uma premissa que possibilita reflexões, problematizações sobre a prática e a teoria. Esses processos formativos são momentos de estudos promotores de novos saberes, perpassando a cultura, valores humanos, além de trazerem inovação quanto às práticas pedagógicas.

5.2 MOTIVAÇÕES E DESAFIOS DE SER PROFESSORA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO

Na busca pela complementação das análises, as professoras responderam ao questionamento sobre “o que te motiva a ser educadora na escola onde está lecionando?” As respostas abertas trouxeram importantes considerações, transparecendo especificidades existentes nas Escolas Multisseriadas, como exemplificam as colocações que seguem.

“A possibilidade de acompanhar os avanços dos alunos” (Professoras X, H e I).

“Colaboração pedagógica” (Professoras A, B, C, D, E, F e G).

“Autonomia para organizar os trabalhos; ambiente tranquilo...” (Professora N).

“A simplicidade dos alunos, o carinho, saber que você contribui não só com o aprendizado, mas também na vida de cada um” (Professora W).

“O que mais motiva é ver o desenvolvimento das crianças, pois tem escolas que mesmo estando superlotada tem crianças que o aprendizado delas é disparado, então isso deixa o professor muito feliz, porque através dessas crianças vemos que o nosso trabalho não foi em vão” (Professora Y).

“A quantidade de crianças em sala, facilitando o atendimento individualizado; a parceria dos pais; a elaboração do planejamento coletivo para os vários anos e níveis de aprendizagem, visando o desenvolvimento” (Professoras X, H e I).

“Ver que todos os alunos me acolhem com maior carinho e ver que ajudo em sua formação de vida” (Professora A1).

“Minha maior motivação é o carinho, o amor que os alunos transmitem para nós educadores, essa leveza para mim é gratificante” (Professora Z).

“A forma como os trabalhos são desenvolvidos, o apoio pedagógico e a parceria com a comunidade escolar” (Professoras O, P, Q e R).

“A parceria com os pais, o número de crianças na sala, facilitando o atendimento individual, o currículo adequado à realidade” (Professora U).

“Poder participar na aprendizagem dos alunos, ter um bom relacionamento com a equipe e a maioria dos pais...” (Professora M).

“Me motiva sendo de fácil acesso e pela boa relação com as crianças” (Professora J).

Diante do exposto, entendemos que as motivações estão arraigadas no fazer pedagógico, uma vez que mencionaram os avanços das crianças, os trabalhos realizados em parceria com o pedagógico, com a comunidade escolar e também com as crianças. Essas circunstâncias contribuem para a eliminação do sentimento de um trabalho solitário, em espaço isolado, já que esse espaço isolado deu lugar ao ambiente tranquilo e acolhedor.

A maioria das professoras entende seu pertencimento a essas Escolas Multisseriadas do Campo e desenvolve autonomia na organização dos conteúdos do currículo e das atividades, contextualizando-as à realidade e contribuindo para as aprendizagens significativas.

Considerando a realidade da investigação e nos apropriando das palavras de Paulo Freire (1987, p. 27), se o professor estiver

[...] comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisione também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la.

As dificuldades existem, e não podemos ser indiferentes diante delas. Assim, foi questionado às professoras sobre qual o maior desafio em ser educadora de uma sala multisseriada do campo. As respostas abertas trouxeram as seguintes reflexões:

“A falta do acompanhamento das famílias e a rotatividade de alunos” (Professoras H e I).

“O maior desafio é a estrutura da escola que não atende a quantidade de alunos e pouca participação das famílias na vida escolar do estudante” (Professora B1).

“Quantidade de alunos, rotatividade, infraestrutura” (Professora D).

“Quantidade de alunos, rotatividade dos alunos e acúmulo de atividades administrativas” (Professoras A e B)

“Falta do acompanhamento das famílias e a rotatividade de alunos. Um ambiente apropriado para o desenvolvimento das atividades” (Professoras I e L).

“A quantidade de alunos matriculados na sala ao longo do ano, a falta de acompanhamento dos pais, e um ambiente apropriado para o desenvolvimento das atividades” (Professora L).

“A falta de interesse de alguns alunos” (Professora N).

“Chegar ao local em dias chuvosos e atender todos de forma individualizada” (Professora S).

“A distância, as chuvas, as estradas, lama, e às vezes, a falta de material” (Professora Z).

“Fazer todas as funções...” (Professora N).

“Espaço físico inadequado, desvalorização das escolas multisseriadas por parte da administração, falta de acesso aos recursos necessários para o funcionamento das escolas, falta de autonomia dos recursos financeiros destinados pelo governo às escolas multisseriadas, e os poucos que chegam não são gastos com clareza” (Professora R).

Mediante o exposto, constatamos que os desafios estão atrelados ao não cumprimento das políticas públicas, que afeta a infraestrutura das escolas, espaço físico inadequado, o transporte para deslocamento até a escola. A rotatividade dos/das estudantes também foi muito enfatizada, uma vez que a migração é uma realidade no município, que normalmente recebe trabalhadores com condições socioeconômicas desfavoráveis. Esses trabalhadores vêm para trabalhar na colheita do café e, como é uma atividade sazonal, logo se mudam. Esse deslocamento gera interrupções na frequência e impacta na aprendizagem das crianças, que enfrentam desafios de adaptação a novos ambientes e conteúdos curriculares.

Outro aspecto destacado em quase todas as respostas se refere a não participação da família, já que, diante das observações realizadas no período de investigação, percebemos que as famílias nem sempre acompanham o desenvolvimento educacional das crianças. No entanto, temos um número de pais, mães e/ou responsáveis analfabetos e/ou com “pouca leitura”, como eles próprios se intitulam. Há também a situação de trabalhadores que recebem diárias e não se sentem confortáveis para se ausentarem dos trabalhos para visitarem a escola. Quanto à rotatividade de estudantes, a situação acontece em virtude de os responsáveis pelas crianças estarem em busca de melhores condições de sustento para suas respectivas famílias. Dessa forma, mudam de localidade com certa frequência, o que interfere na consolidação da aprendizagem das crianças. E a falta de interesse se

mostra nessas ocasiões, já que até o ciclo de amizades entre as crianças fica prejudicado, sentem-se envergonhadas pelos atrasos educacionais, entre outras situações desfavoráveis.

Quanto ao “fazer todas as funções”, as responsabilidades e atribuições excedem a função de professora e extrapola para funções administrativas e de gestão, incluindo-se desde o preenchimento das matrículas, até a solicitação do material de limpeza para a respectiva escola. Assim, as professoras passam por situações como: ora solicitam e já transportam os materiais para a escola; ora a Seme não dispõe do material, e a solicitação deverá ser apresentada em nova oportunidade. Ainda, na impossibilidade de a professora fazer o favor de levar o material, o motorista do transporte escolar ou um carro da Seme conduz o material até a escola, em oportunidade possível. E a Seme ainda não possui uma rota para entrega de materiais, como existe para entrega da merenda escolar.

Outra situação desafiadora são as estradas. Os/as estudantes das 15 Escolas Multisseriadas residem nas comunidades rurais, e apenas 2 escolas se localizam em estradas pavimentadas, “de asfalto”. Em situação de chuvas, o transporte escolar não circula e, na maioria das vezes, os pais, mães ou responsáveis não conseguem conduzir as crianças até a escola. As que não moram tão longe da localidade da escola chegam a pé. Há situações em que as crianças chegam a faltar por uma semana ou mais, em virtude da situação desafiadora das estradas.

Essas estradas também são os trajetos que as professoras percorrem diariamente e, nos dias chuvosos, sofrem transtornos em relação a como chegar ao local de trabalho em segurança.

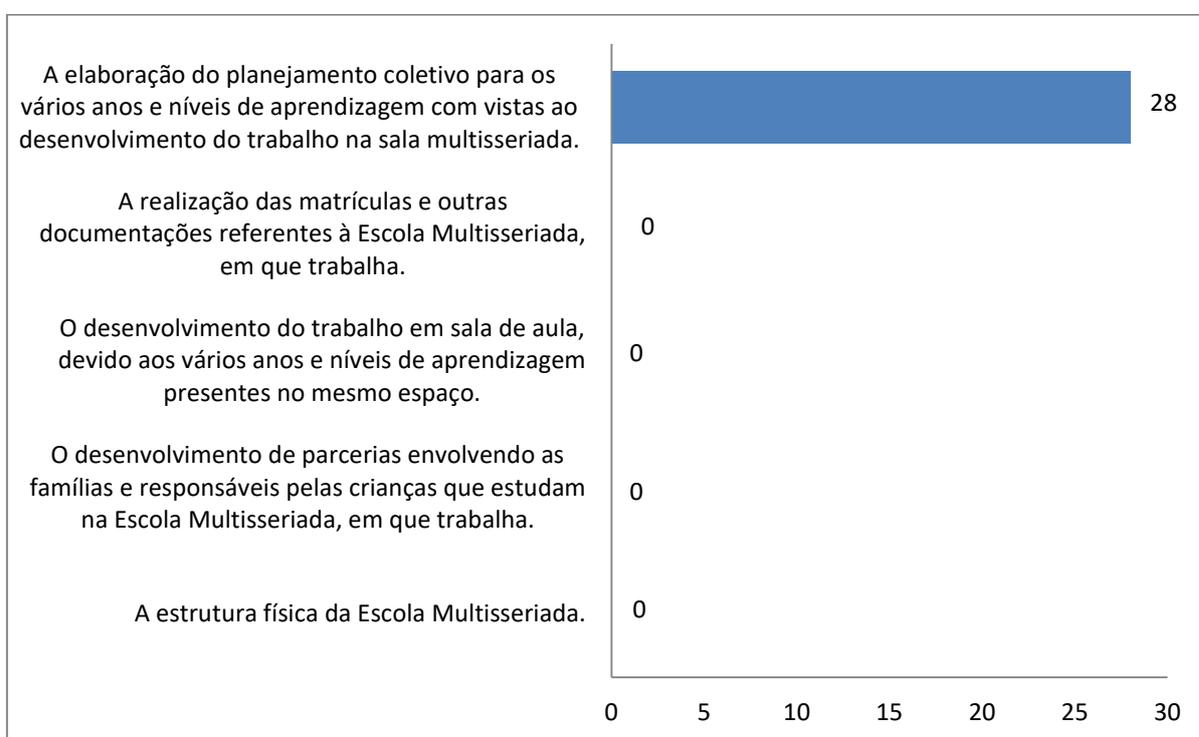
Com vistas a amenizar os fatos mencionados, já foi solicitado cascalhamento para pavimentação, visando melhorias nas condições das estradas rurais, com intuito de possibilitar a presença do/da estudante na escola – premissa para que a aprendizagem se concretize.

Caldart (2002, p. 18) nos leva a refletir que

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade do movimento por uma Educação do Campo é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive, Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Em contrapartida, também foi questionado a cada professora que participou da pesquisa o que ela via como favorável no desenvolvimento dos trabalhos nas Escolas Multisseriadas do Campo. Todas as 28 respostas abordaram a elaboração do planejamento coletivo para os vários anos e níveis de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento do trabalho na sala multisseriada. O gráfico 5, apresenta os dados organizados a partir dos questionários.

Gráfico 5 – Compreensão do que é favorável no desenvolvimento dos trabalhos nas Escolas Multisseriadas do Campo em Rio Bananal/ES



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados obtidos por meio do questionário.

O planejamento coletivo envolve várias etapas, desde a formação dos grupos de professoras no início do ano letivo. Na sequência, é feito um alinhamento dos conteúdos a serem estudados no 1º trimestre, contextualizando-os às realidades camponesas. Ainda no primeiro mês letivo, é realizada uma avaliação diagnóstica, para compreender como está o desenvolvimento de cada estudante da turma/sala multisseriada. As avaliações diagnósticas são corrigidas pelas professoras e pedagoga e tabuladas em gráficos, para facilitar a elaboração das atividades nos planejamentos.

Nessa mesma perspectiva, as atividades diagnósticas são realizadas em mais 3 momentos durante o ano letivo, e o alinhamento dos conteúdos é realizado sempre no início de cada trimestre.

Os planejamentos acontecem diariamente no turno matutino, na sala da multisseriada na Seme. O material elaborado na semana será base de utilização da próxima semana, e assim por diante. Neste ano de 2024, os planejamentos estão organizados da seguinte forma.

Na segunda-feira, 5 professoras regentes se encaminham à Seme para elaborarem o planejamento do 1º ao 5º ano referente à disciplina de Língua Portuguesa. Normalmente, o ponto de partida é um único texto, e as atividades são organizadas de acordo com as experiências, os aprendizados e a socialização das crianças. Todo o planejamento é digitado e encaminhado à pedagoga ao final dos trabalhos do turno.

Na terça-feira, a sala da multisseriada localizada na Seme recebe 5 professoras regentes responsáveis pela elaboração do planejamento do 1º ao 5º ano envolvendo a disciplina de Matemática. As atividades matemáticas consideram o desenvolvimento das crianças, buscando um trabalho na mesma perspectiva. Novamente, todo material produzido é enviado à pedagoga, ao final do planejamento do turno.

Na quarta-feira, a Seme recebe 6 professoras regentes, que preparam o planejamento referente às disciplinas de História e Geografia, para as crianças que estudam do 1º ao 5º ano, considerando que o material construído para 1º e 2º anos tenha uma articulação com a alfabetização. Ao final do turno de trabalho, o material elaborado é encaminhado à pedagoga via *e-mail*.

Já na quinta-feira, as 5 professoras regentes que se direcionam à Seme são responsáveis pelo desenvolvimento do planejamento de Ciências, do 1º ao 5º ano, sendo que é orientado um olhar no horizonte da alfabetização para os/as estudantes agrupados/as nos 1º e 2º anos. Assim que concluem a tarefa do dia, o material elaborado é enviado à pedagoga.

O material recebido a cada dia pela pedagoga é analisado e, na medida do possível, algumas observações e/ou alterações são realizadas com intuito de melhor atender as crianças das Escolas Multisseriadas. Todo o material produzido pelos grupos durante a semana é compilado e impresso na quinta-feira, para as 21 professoras regentes. Assim, o material para ser trabalhado na próxima semana estará à disposição das professoras. Normalmente, o material chega até as professoras por meio da colaboração entre elas, pois uma leva para entregar a outra, uma vez que muitas acabam se encontrando nas escolas pluridocentes, ou nos próprios percursos. Quando não há essa possibilidade, a professora vai até a Seme e busca o material planejado.

Ainda há a necessidade de explanar que as aulas são planejadas a partir de uma dinâmica única de conteúdos, com uma abordagem pedagógica diferenciada, de acordo com os níveis de aprendizagem, nem sempre de idade. Essa metodologia, na prática, possibilita a colaboração dos/das estudantes em sala de aula e o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, uma vez que o respeito aos diversos níveis de aprendizagem potencializa o desenvolvimento no coletivo.

Todavia, sempre é esclarecido que cada professora possui autonomia para alterar o planejamento, tendo em vista as experiências, os aprendizados e a socialização das crianças de suas respectivas salas de aula.

Uma experiência inovadora para nossas Escolas Multisseriadas do Campo pode estar elucidada na 1ª Conferência Por Uma Educação Básica do Campo, quando Miguel Arroyo ouve o seguinte questionamento “O sistema seriado está falido?” Ele responde que isso é fato, e o caminho apontado é a busca por experiências envolvendo ciclos de formação, uma vez que

Organizar a escola do campo por ciclos, no meu entender, seria um grande avanço. Porque a escola rural já trabalha crianças de idades próximas, socializadas de maneira bastante interativa, vivenciando experiências sociais, culturais, de produção muito próximas. A escola não separaria as crianças e adolescentes por níveis de conteúdos aprendidos, por séries, mas aproximaria por experiências, idades culturais, sociais, aprendizados, socialização (Arroyo; Fernandes, 1999, p. 36).

As Escolas Multisseriadas do Campo do município de Rio Bananal não são organizadas por ciclos, no entanto não é possibilidade desafiadora coordenar os trabalhos por ciclos. Entendemos que seria muito mais viável do que por séries.

Considerando a perspectiva das atividades que já vêm sendo desenvolvidas, é um trabalho que em algumas escolas acontece na prática, apenas não é nomeado em virtude dos múltiplos olhares seriados.

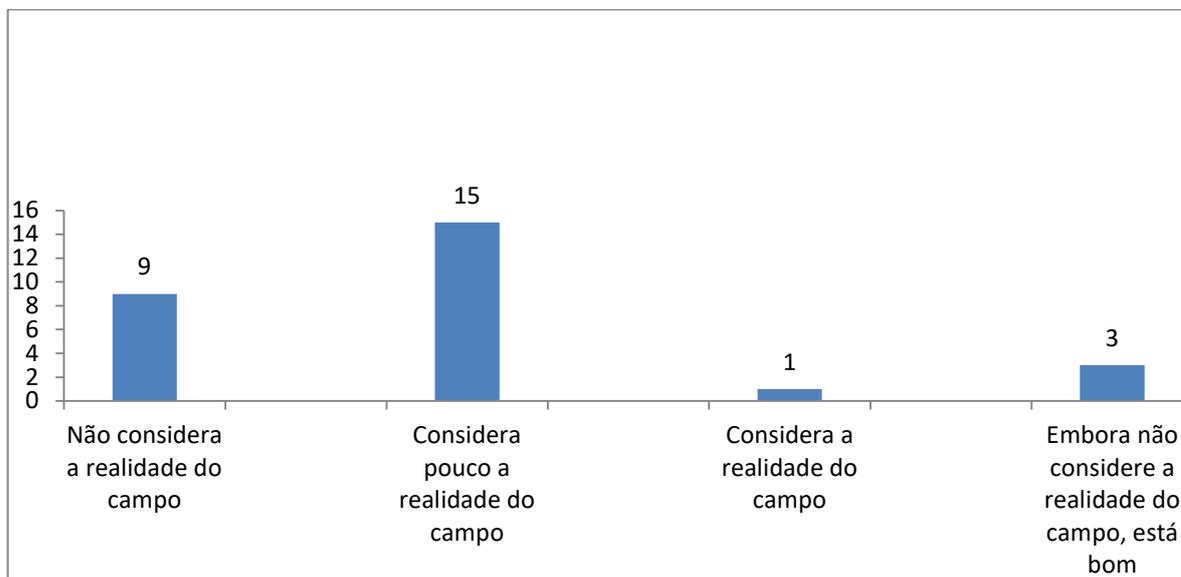
Para fechar os planejamentos, na sexta-feira, a sala da multisseriada recebe as professoras que lecionam como suporte de planejamento, sendo responsáveis por desenvolver as disciplinas de Ensino Religioso, Arte e Educação Física. As atividades elaboradas seguem uma perspectiva única do 1º ao 5º ano. As atividades referentes ao Ensino Religioso trabalham os valores humanos; a Arte, quando possível, faz uma intertextualidade com outros assuntos trabalhados no momento; e a Educação Física é responsável pela prática de atividades recreativas. Todo o material é elaborado com as devidas observações, para facilitar a administração do planejamento em sala de aula.

Na qualificação, foi observado que as práticas pedagógicas não haviam sido descritas. Portanto, foram elaboradas mais duas indagações abertas (APÊNDICE E) no sentido de trazer subsídios à pesquisa.

5.3 PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS REFERENTE AOS DOCUMENTOS E MATERIAIS DIDÁTICOS E O CURRÍCULO DIRECIONADOS ÀS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO

No sentido de despertar a reflexão em torno dos documentos orientadores das atividades didáticas desenvolvidas nas Escolas Multisseriadas, assim como dos materiais didáticos utilizados pelos/as estudantes, algumas indagações foram realizadas.

Gráfico 6 - Opinião sobre os livros didáticos e o currículo utilizado nas Escolas Multisseriadas do Campo em Rio Bananal/ES



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados obtidos por meio do questionário.

Quando questionadas em relação à opinião sobre os livros didáticos e o currículo utilizado nas Escolas Multisseriadas do Campo, 9 professoras responderam que eles não consideram a realidade do campo; 15 professoras assinalaram que eles consideram pouco a realidade do campo; 1 professora respondeu que eles consideram a realidade do campo; ainda, 3 professoras declararam que, embora não considerem a realidade do campo, “está bom”.

No ensejo, aproveitamos para esclarecer que o município de Rio Bananal dispõe de um único documento Projeto Pedagógico do Curso (PPC), no qual se encontra a Matriz Organização Curricular (ANEXO A), que é o documento que orienta a organização curricular da educação básica no município. Na Matriz Organização Curricular constam informações, tais como: dias letivos, cargas horárias, áreas do conhecimento com os respectivos componentes curriculares com as quantidades de aulas discriminadas. No PPC, consta o Currículo Escolar, que é organizado com os conteúdos que “deverão ser” estudados no decorrer do ano letivo, assim como as habilidades e competências a serem desenvolvidas de acordo com cada conteúdo.

Ressalta-se que todas as escolas de Ensino Fundamental anos iniciais do município desenvolvem seus trabalhos a partir do mesmo currículo escolar e também utilizam o mesmo livro didático.

Após os esclarecimentos sobre currículo, livro didático e sua utilização no município, retornamos ao gráfico, que evidencia a visão ingênua de 4 professoras, quando colocam que, apesar do currículo e livro didático não considerarem ou considerarem pouco a realidade do campo, “está bom”.

Quando indagadas em relação à opinião sobre como deveria ser o currículo utilizado nas Escolas Multisseriadas do Campo, as respostas abertas das professoras proporcionaram as seguintes contribuições:

“Com base no regular, mas adaptado à realidade do campo (da nossa/de cada região)” (Professoras A, B, C, D, E, F e G).

“O currículo deveria ser adequado para a realidade com campo com aulas práticas pelo ao menos uma vez na semana” (Professora H).

“O currículo deveria ser adequado à realidade do campo” (Professoras I, J, L e B1).

“O currículo deveria ser voltado para a realidade do campo” (Professora K).

“Além dos conteúdos da BNCC, deveria ser trabalhado conteúdos direcionados a realidade dos estudantes” (Professora N).

“O currículo deveria ser elaborado abordando situações cotidianas vivenciadas na realidade do campo” (Professoras O, P, Q e R).

“Deveria considerar mais a realidade do campo” (Professora S).

“Deveria focar mais na realidade do campo” (Professora T).

“Currículo adequado à realidade e a contextualização dos conhecimentos partindo da realidade da criança” (Professoras U e V).

“Currículo regular adaptado a realidade do aluno, ou seja em qualquer comunidade escolar” (Professora A1).

Verificando as respostas, compreendemos que a maioria das professoras entende que o currículo deveria ser adaptado/adequado, ou simplesmente considerar a realidade dos contextos campestres. Quando expõem essa questão de adaptação/adequação, de acordo com as respectivas falas, é porque concebem que o/a estudante do campo tem direito a todos os conteúdos ofertados ao/a estudante do meio urbano. No entanto, cada segmento deve fortalecer suas abordagens, partindo do meio em que os alunos residem.

A percepção de uma professora nos trouxe a seguinte resposta: “Deveria ser voltado ao município em que o/a estudante reside” (Professora M). Essa situação é ainda mais preocupante, uma vez que nos traz o entendimento de que nem para o ensino regular o currículo estaria de acordo.

Ainda temos outras respostas de professoras, que trazem as seguintes considerações:

“Deveria ser diferenciado. De acordo com o plano de ensino (currículo) regular, o currículo das Multisseriadas deveria ser feito de forma a abordar o mesmo tema em todas as etapas, e o 1º e 2º anos ser apenas Língua Portuguesa e Matemática. Não deveria ser algo que o pedagogo desse um jeito e sim já ser adaptado pelo órgão competente para seguir essa linha” (Professora X).

“Ser baseado na realidade da escola e dos alunos, oferecendo suporte e reforço, atendendo a dificuldade de cada aluno” (Professora W).

“Escolas multisseriadas não é nada fácil de trabalhar, pois temos que correr contra o tempo, pra atender todas as crianças, mas quando se tem uma boa organização, tudo sai como planejado” (Professora Y).

“Eu idealizo que deveria ser mais real, tradições levadas em consideração, pois o que se vive no dia a dia, não é o que de fato traz os livros didáticos” (Professora Z).

Quando a professora menciona que “Não deveria ser algo que o pedagogo desse um jeito e sim já ser adaptado pelo órgão competente para seguir essa linha”, a articulação dessa ideia se justifica porque, no município de Rio Bananal, há uma orientação advinda da pedagoga das Escolas Multisseriadas do Campo para a realização de um alinhamento dos conteúdos, contextualizando as realidades e culturas do campo. O fato acontece em virtude de uma intencionalidade de organizar os trabalhos do 1º ao 5º ano na mesma perspectiva de assuntos, apenas deixando as especificidades de cada nível de aprendizagem para serem enfatizadas nas respectivas salas de aula.

Todavia, as respostas externaram o entendimento de que o currículo das Escolas Multisseriadas deve ser um caminho que possibilite uma educação articulada ao meio em que se vive. Para tanto, é necessário a construção de um currículo para as Escolas Multisseriadas do Campo. Segundo as reflexões de Pinheiro (2015, p. 193),

O currículo é um componente educacional que tem influenciado na construção desse modelo de sociedade capitalista na qual vivemos no mundo atual [...] E, nesse contexto, ele precisa ser questionado e refletido criticamente a partir de outras dimensões socioculturais. Pois, necessariamente, não precisa estar exclusivamente a serviço da cultura dominante, da exploração humana pela força de trabalho, ele pode ser intencionado para desvelar os aspectos de dominação de uma cultura sobre a outra.

Entendemos que o currículo tem por pretensão expor qual conteúdo deve ser ensinado. No entanto, esses conhecimentos inclusos nos respectivos conteúdos

discriminados no currículo devem ser emanados a partir do diálogo das vivências locais, considerando a dimensão sociocultural a que a criança pertence.

Trazendo para a perspectiva das Escolas Multisseriadas do Campo do município de Rio Bananal, ressaltamos que não houve participação das professoras para elaboração da matriz curricular, nem ao menos para organização do PCC.

A proposta de conteúdos, quando administrada em sala de aula sem contextualizar as experiências de vida dos/das educandos/as, tende a distanciar o/a estudante do campo do meio rural. E, ainda, reproduzir uma educação com vistas à alienação e dominação, perpetuando que o campo é lugar de atraso e desvalorização. Não acreditamos nisso, mas, quando somos omissos, há uma condicionalidade permissiva.

O trabalho em sala de aula é um desdobramento do currículo. Assim,

Se o trabalho de sala de aula não é aproveitado para possibilitar a construção de um conhecimento crítico e transformador refletido, discutido e questionado nessa dialética entre os saberes das diferentes culturas, o nosso trabalho pedagógico deixa de cumprir sua função social (Pinheiro, 2015, p. 216).

Reiteramos que o currículo é um elemento que implica diretamente nas práticas pedagógicas e, dentro das possibilidades e conhecimentos das professoras, acontece uma adequação para aproximar os conteúdos à realidade vivenciada pelas crianças do campo. Mas é necessário expor que Programas Educacionais pactuados pelo município também são desenvolvidos por todas as escolas municipais, tais como o Programa de Alfabetização do Espírito Santo (Paes), o Programa Agrinho e outros, a depender da ocasião.

Esses programas deveriam passar por análises para ver se vão ao encontro das necessidades educacionais das crianças, já que são diversos e podem, ou não, colaborar na formação dos professores e estudantes, permitindo, ou não, legitimar a hegemonia do capitalismo.

As redes de ensino assumem parcerias com os entes federativos sem considerar a opinião dos professores. Isso pode torná-los meros executores de práticas descontextualizadas da realidade vivenciada. Assim, deparamo-nos, novamente, com a necessidade de reflexão sobre as políticas educacionais.

Por outro lado, quando há um entendimento de que a professora possui autonomia para desenvolver suas práticas pedagógicas dialogando com a diversidade sociocultural em que a escola está inserida, a dinâmica promove superação de imposições, uma vez que as práticas pedagógicas devem transparecer possibilidade de liberdade.

5.4 PERCEPÇÃO DAS PROFESSORAS QUANTO ÀS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A essência da educação escolar se refere às práticas pedagógicas, uma vez que elas podem representar resistência, humanização e transformação, ou reprodução de um sistema que oprime.

Mas o que vêm a ser práticas pedagógicas?

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

Assim, práticas pedagógicas podem ser compreendidas como ações ou estratégias intencionais desenvolvidas por professoras no contexto do processo ensino-aprendizagem para propiciar motivação, inclusão e incentivo à construção do conhecimento significativo, de acordo com o planejamento realizado.

Para Franco (2016, p. 543), “uma intervenção pedagógica, como instrumento de emancipação, considera a práxis uma forma de ação reflexiva que pode transformar a teoria que a determina, bem como transformar a prática que a concretiza.”

A busca pela reflexão da prática deve ser uma ação contínua, já que a ausência da reflexão e/ou as desconsiderações ao diálogo podem resultar em uma prática pedagógica mecânica e autoritária, em que não haja espaço para a interação entre estudantes e conhecimento, inviabilizando a aprendizagem na dinâmica educacional do meio.

Na busca por esse encontro de significados, foi a vez de novamente solicitar a colaboração das professoras das Escolas Multisseriadas de Rio Bananal, quando elas estavam reunidas em um Conselho de Classe, no dia 16 de maio de 2024. No final do encontro, todas as presentes concordaram prontamente em responder, no

entanto solicitaram que o grupo respondesse de uma única vez, já que as práticas pedagógicas são desenvolvidas a partir de “um único planejamento”.

Assim, foi exposta a indagação: “Quais práticas pedagógicas são desenvolvidas no contexto das Escolas Multisseriadas do Campo, por vocês professoras?” As respostas em tópicos consideram:

- Rodas de conversa contextualizando os assuntos abordados com a realidade da comunidade escolar;
 - Leitura individual e coletiva, compartilhada ou silenciosa;
 - Apresentação e desenvolvimento de atividades em torno dos diversos gêneros textuais;
 - Atividades envolvendo a oralidade e a escrita, com auxílio do quadro, do livro didático e material xerocado;
 - Atividades desenvolvidas por meio de materiais lúdicos, tais como os jogos pedagógicos;
 - Visitas de campo para desenvolvimento de diversos conteúdos, contextualizando-os com a realidade;
 - Projetos interdisciplinares envolvendo passeios, plantios de árvores, entre outras ações;
 - Atividades de recomposição da aprendizagem;
 - Desafios matemáticos;
 - Confeção de cartazes;
 - Atividades de pesquisa;
 - Apresentação de trabalhos;
 - Produções textuais diversas;
 - Avaliações diagnósticas e somativas;
 - Brincadeiras recreativas;
 - Correções e intervenções com vistas ao aprimoramento dos conhecimentos, da socialização das crianças;
 - Reuniões de Pais, Mães e /ou Responsáveis;
 - Confraternizações;
 - Alinhamento dos conteúdos para elaboração dos planejamentos semanais;
- Lembrando que as atividades possuem uma perspectiva de abordagem única, sempre que possível do 1º ao 5º ano (Professoras das Escolas Multisseriadas do Campo, 05/2024).

Para o preenchimento da indagação: “No entendimento de vocês, professoras, essas práticas pedagógicas contribuem para a formação de sujeitos com autonomia e criticidade? Justifique.”, foram apontadas as seguintes reflexões.

Sim. As atividades sempre são desenvolvidas buscando ouvir os alunos, observando suas fragilidades e potencialidades a fim de possibilitar um melhor atendimento, para cada estudante, sempre considerando o contexto

de vida dessas crianças. A intencionalidade dessas práticas é contribuir para a socialização e desenvolvimento dos aprendizados que os estudantes utilizarão no decorrer de suas vidas, tornando-os críticos, reflexivos e ativos socialmente (Professoras das Escolas Multisseriadas do Campo, 05/2024).

As professoras já iniciaram detalhando as práticas pedagógicas como as atividades intencionais desenvolvidas nas respectivas escolas/salas multisseriadas para contribuir nos processos de aprendizagem das crianças. Contudo, é preciso ressaltar que essas práticas pedagógicas produzem efeitos mediante as circunstâncias configuradas em cada contexto.

Na perspectiva de Paulo Freire, a teoria deve ser uma aliada da prática pedagógica, com vistas à transformação social, contribuindo para a superação de realidades opressoras e possibilitando a liberdade plena do ser humano. Assim, é necessário recorrer à práxis concebida por Freire (1987, p. 58-59) como “[...] sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”.

Dessa forma, somos conduzidos a refletir que a base dos trabalhos pedagógicos das Escolas Multisseriadas do Campo de Rio Bananal é um currículo regular, que fica a depender de adequações e alinhamentos para alcançar melhores formas do ensinar e do aprender.

O currículo, para além de uma política curricular que busca dirigir e padronizar os conhecimentos que devem ser o centro do processo ensino-aprendizagem, torna-se a essência da escola, pois compreende a mediação das práticas pedagógicas com vistas à produção e transmissão dos conhecimentos, saberes, conteúdos disciplinares e das práticas socioeducativas, dos rituais vivenciados na escola (Batista; Costa, 2015, p. 254).

Diante do exposto, o município de Rio Bananal precisa superar esse desafio, mediante a construção de um currículo que considere as especificidades das realidades campestres e de seus sujeitos. Um documento pensado e elaborado por quem conhece o modo de vida da comunidade no âmbito social, cultural e econômico. Afinal,

Educar é socializar conhecimentos e também ferramenta de como se produz conhecimentos que afetam a vida das pessoas, em suas diversas dimensões, de identidade e de universalidade. Conhecer para resolver significa entender o conhecimento como compreensão da realidade para transformá-la; compreensão da condição humana para torná-la mais plena (Caldart, 2003, p. 56).

Nessa perspectiva, entendemos que, mesmo diante das melhores intenções relacionadas às práticas pedagógicas,

[...] a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente (Freire, 1987, p. 44).

A educação, pelo caminho proposto por Freire (1987), conduz-nos a uma formação na essência da multiplicidade, comprometida com a transformação da sociedade, com vistas à solidariedade, à equidade, à autonomia econômica, à democracia e à sustentabilidade do meio em que vivemos. Para tanto, a realidade deve ser o ponto de partida e de chegada.

Não fizeram parte dos tópicos relacionados às práticas pedagógicas os trabalhos práticos envolvendo os temas geradores e as respectivas problematizações envolvendo as vivências do cotidiano. Esses temas estão relacionados, historicamente, no Brasil, à educação freiriana, já que

Temas geradores são assuntos, questões ou problemas tirados da realidade das crianças e de sua comunidade. Eles permitem direcionar toda a aprendizagem para a construção de um conhecimento concreto e com sentido real para as crianças e a comunidade. São estes temas que vão determinar a escolha dos conteúdos, a metodologia de trabalho em sala de aula, o tipo de avaliação, tudo (MST, 2005, p. 55).

Os temas geradores se fortalecem na inspiração de Freire, já que possibilitam a reflexão a partir da realidade, problematizando situações existentes, considerando aspectos socioculturais e econômicos das vivências locais. “No currículo mediado por tema gerador, o diálogo é essencial” (Batista; Costa, 2015, p. 256).

O diálogo nas exposições de Freire é defendido como instrumento pedagógico, que sustenta a educação que possui a intencionalidade de formação humana integral, considerando a liberdade e a autonomia.

Retomando o que foi compartilhado referente às práticas pedagógicas, compreendemos que há uma perspectiva de trabalho em prol da emancipação, que perpassa pelo diálogo e realidades camponesas.

No entanto, são experiências a partir da iniciativa das professoras que lecionam no meio rural. A maioria dessas profissionais tem sua vida entrelaçada a esse meio,

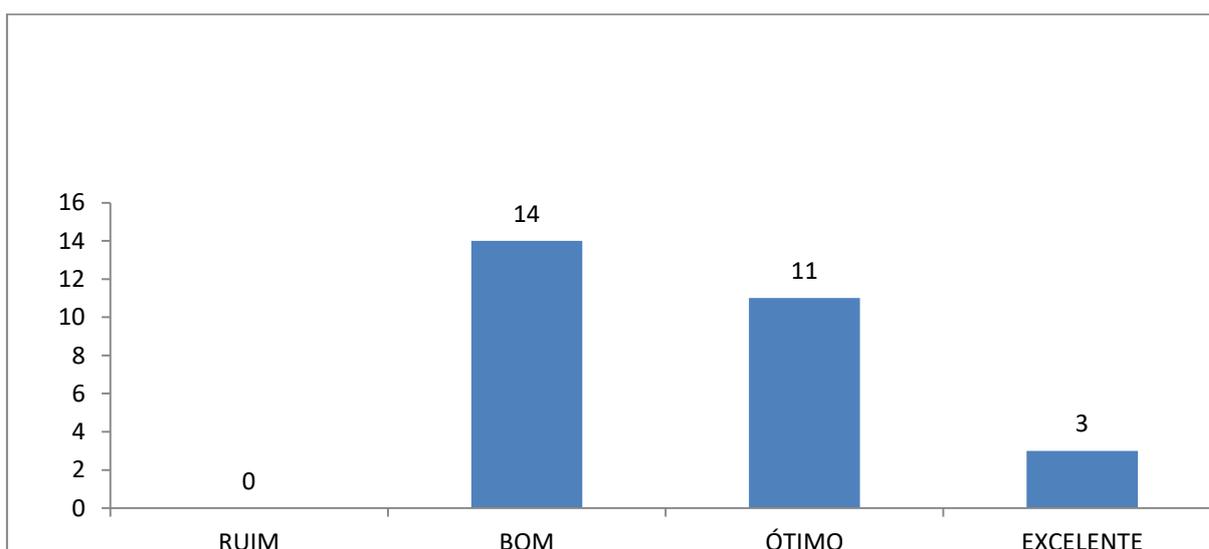
sendo moradoras de comunidades rurais, ex-alunas de Escolas Multisseriadas do Campo, filhas ou esposas de pequenos proprietários ou meeiros. Assim, reconhecem a importância das vivências rurais para a formação humana.

Entretanto, não podemos esperar retorno do que não fora ofertado. Na oportunidade, esclarecemos que não há conhecimento de formações específicas para as professoras que atuam nas Escolas Multisseriadas do Campo no município de Rio Bananal. A formação seria a possibilidade de garantir um olhar apurado sobre a realidade onde cada professora se encontra inserida, com intuito de despertar ainda mais a responsabilidade de ser educador em uma comunidade rural.

5.5 PERCEPÇÃO REFERENTE AO DESENVOLVIMENTO DOS/DAS ESTUDANTES DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO

Caminhando em direção ao entendimento das professoras sobre a aprendizagem das crianças que estudam nas Escolas Multisseriadas do Campo, consideramos, no primeiro momento, a indagação envolvendo a percepção do processo ensino-aprendizagem nas respectivas salas de aula.

Gráfico 7 - Avaliação do processo de ensino-aprendizagem das crianças na sala multisseriada



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados obtidos por meio do questionário.

Ao serem conduzidas à reflexão sobre como avaliam o processo de ensino-aprendizagem das crianças na sala multisseriada em que lecionam, 3 professoras responderam que consideram excelente; 11 professoras acreditam ser ótimo; e 14

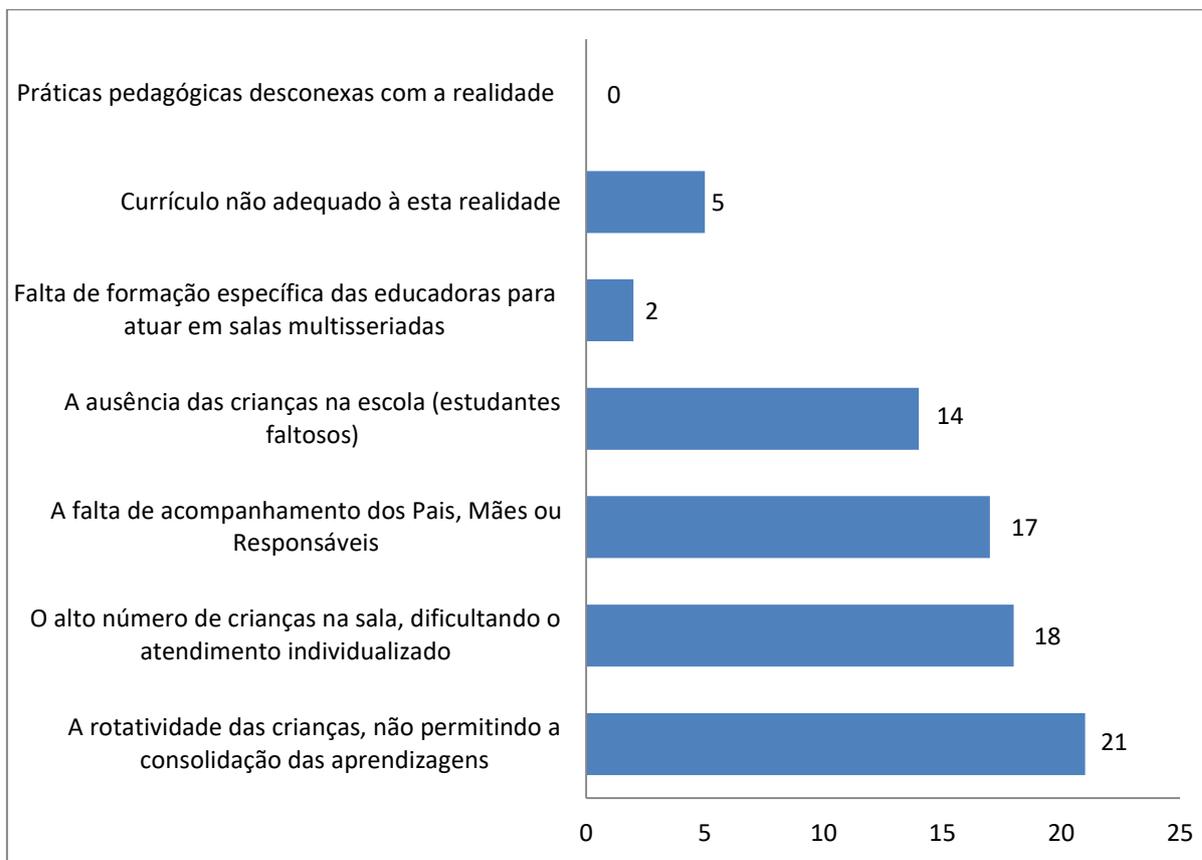
professoras responderam que é bom. Há de se ressaltar que não houve avaliação do processo ensino-aprendizagem das crianças na sala multisseriada como ruim.

No final do mês de maio de 2023, o MEC divulgou o índice “Alunos Alfabetizados – Paebes – Programa de Avaliação da Educação Básica do ES - 2023”. Rio Bananal teve o índice de 74,6%, ficando em 1º lugar na Regional de Linhares. Dentre as 6 escolas que atingiram acima de 700 pontos de proficiência no Paebes 2023, no 2º ano do Ensino Fundamental, 5 escolas pertencem às Escolas Multisseriadas. Ressaltamos, entretanto, que os trabalhos desenvolvidos nas Escolas Multisseriadas não possuem intencionalidade de trazer índices ao município, e sim de possibilitar aprendizagens.

Aprendizagens constituídas a partir do contexto vivenciado pelo/a estudante; que permitam um olhar atento para a realidade local; que despertem a reflexão, a criatividade, a criticidade e considerem que as especificidades de cada situação devem ser o propósito da educação ofertada na multissérie. Não é de se admirar que um/a estudante que passe por essas experiências também realize essas avaliações de larga escala com facilidade, embora efetivamente essas provas não comprovem autonomia dos/das estudantes diante das problematizações que cercam a atualidade.

Em busca de aprofundar o entendimento com relação ao que mais interfere, dificultando a aprendizagem das crianças que estudam nas salas multisseriadas, interessou-nos saber as considerações das professoras. Cada uma poderia expressar de 1 a 3 respostas (opções), contribuindo para o contexto questionado. As respostas se apresentaram com os seguintes números.

Gráfico 8 - Análise do que mais interfere, dificultando a aprendizagem das crianças que estudam nas Salas Multisseriadas



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados obtidos por meio do questionário.

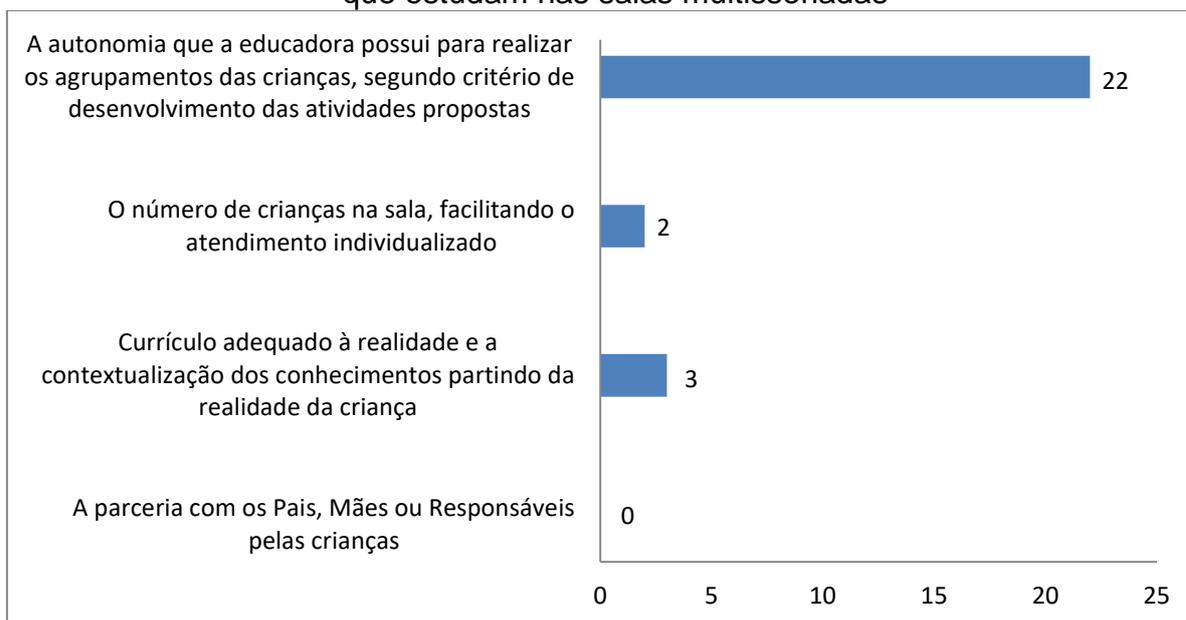
Mesmo com a possibilidade de assinalar até 3 opções, e sendo 28 professoras entrevistadas, não houve demonstração, por nenhuma professora, de práticas pedagógicas desconexas com a realidade. Essa indicação traz uma indagação: “Como está a reflexão envolvendo as práticas pedagógicas?” A situação revela que momentos intencionais para a promoção da reflexão sobre as práticas pedagógicas devem ser uma constância, assim como o incentivo para o desenvolvimento de uma consciência crítica. Na sequência da análise, 5 respostas incidiram no currículo não adequado à realidade, enquanto 2 respostas reconhecem a falta de formação específica das educadoras para atuar em salas multisseriadas; 14 respostas apontaram a ausência das crianças na escola (estudantes faltosos); 17 retornos manifestaram a falta de acompanhamento dos pais, mães ou responsáveis; 18 respostas apresentaram o alto número de crianças na sala, dificultando o atendimento individualizado; enquanto 21 respostas demonstraram que a rotatividade das crianças, não permitindo a consolidação das aprendizagens, é a opção de destaque e que merece um olhar atento.

A rotatividade das crianças compromete significativamente a consolidação das aprendizagens. As frequentes entradas e saídas dos/das estudantes dificultam o desenvolvimento pedagógico, inviabiliza o estabelecimento de vínculos entre a professora e colegas estudantes; elementos fundamentais para proporcionar um ambiente educativo agradável, que possa contribuir no processo educativo.

É importante esclarecer que os aspectos levantados que dificultam a aprendizagem das crianças não são, necessariamente, características de salas multisseriadas.

Após as colocações relacionadas ao que mais interfere, dificultando a aprendizagem das crianças que estudam na sala multisseriada, as professoras foram desafiadas a refletir sobre o que mais interfere, facilitando a aprendizagem das crianças que estudam na sala multisseriada. E as respostas se configuraram de acordo com os seguintes números.

Gráfico 9 – Análise do que mais interfere, facilitando a aprendizagem das crianças que estudam nas salas multisseriadas



Fonte: Organizado pela autora a partir dos dados obtidos por meio do questionário.

Das 28 professoras que responderam ao questionário quanto ao que mais interfere, facilitando a aprendizagem das crianças que estudam nas Escolas Multisseriadas, 22 consideram a autonomia que a educadora possui para realizar os agrupamentos das crianças, segundo critério de desenvolvimento das atividades propostas. Freire (1996) nos lembra o dever de respeitar os saberes com que os educandos chegam até a escola, assim como a oportunidade de discuti-los, relacionando os

conteúdos em estudo à razão de ser desses saberes na realidade local. O estabelecimento da proximidade entre os conteúdos curriculares e as experiências vivenciadas podem ser perceptíveis pela professora, favorecendo os agrupamentos e desenvolvimento das atividades propostas.

Retornando ao gráfico, 2 professoras enfatizaram o número de crianças na sala, facilitando o atendimento individualizado; enquanto 3 afirmaram ser o currículo adequado à realidade e a contextualização dos conhecimentos partindo da realidade da criança, lembrando que essa adequação é um alinhamento realizado pelas professoras para melhor desenvolvimento dos planejamentos e respectiva administração das atividades nas salas de aula. Não houve menção quanto à parceria com os pais, mães ou responsáveis pelas crianças.

Em busca de confrontar números, analisando os relatórios do ano letivo de 2023, encontramos, dentre os pontos negativos, o nome de duas crianças do 2º ano que ficaram reprovadas por falta, e dois estudantes do 3º ano que ficaram reprovados por nota. Assim, mesmo não sendo compreendida pelas professoras como algo que colabora facilitando a aprendizagem das crianças que estudam na escola/sala multisseriada, a parceria com os pais, mães e responsáveis pelas crianças é fundamental para fortalecimento dos trabalhos pedagógicos nas Escolas do Campo.

Arroyo e Fernandes (1999, p. 37) direcionam nossa caminhada, ao afirmarem que

Não preocupa, a função da escola, não é só saber ler e escrever. Que mania que nós temos. A função da escola é mais do que isso. É socializar, trabalhar o tempo, o espaço, é trabalhar a produção, os rituais, os valores, a cultura, tudo isso pode ser feito, muito mais facilmente por ciclos, por grupos ou por fases de formação.

Assim, fica a consideração de que é possível realizar trabalhos envolvendo diferentes vivências e saberes em uma sala com crianças de idades variadas. Como dizem Arroyo e Fernandes (1999, p. 37): “[...] aproveitem toda a riqueza da escola multisseriada”.

6 REVELANDO VIVÊNCIAS INVISIBILIZADAS POR MEIO DA OBSERVAÇÃO

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (Freire, 1967, p. 97).

Na intencionalidade de trazer elementos que avivem a compreensão da dinâmica do trabalho com as práticas pedagógicas nas Escolas Multisseriadas do Campo, bem como o entendimento das particularidades e singularidades de seus sujeitos, a investigação teve andamento por meio de várias articulações baseadas na observação.

As informações a seguir estão organizadas a partir de observações em sala de aula; acompanhamento de ações educativas; reuniões com pais, mães e responsáveis; festa cultural envolvendo a comunidade local; roda de conversa em planejamentos; Conselho de Classe e Jornada de Planejamento Pedagógico, envolvendo as professoras que lecionam nas Escolas Multisseriadas, no município de Rio Bananal.

6.1 OBSERVANDO O DIA A DIA DA EMEIPEF CÓRREGO SÃO BENTO

O 1º dia destinado à observação aconteceu em 05 de fevereiro de 2024, pois era interessante averiguarmos a chegada das crianças à escola, após um período de férias.

A observação participante começou bem cedo, naquele que seria o 1º dia letivo do corrente ano. Ressaltamos que a EMEIPEF Córrego São Bento é uma Escola Multisseriada Pluridocente. No turno matutino, atende as crianças da região que estudam o Ensino Fundamental – anos iniciais, em duas salas multisseriadas, com duas professoras regentes. No ano de 2024 uma professora ficou responsável por lecionar para os/as estudantes do 3º e 5º anos, e a outra professora regente para as crianças matriculadas no 1º, 2º e 4º anos. A divisão das turmas aconteceu considerando os ciclos de alfabetização e também conciliando o número de crianças, para que haja um quantitativo equilibrado nas respectivas salas.

Nesse contexto, chegamos à escola um pouco antes do horário de início das aulas, havendo possibilidade de interagir com a servente da escola, com a estagiária (que acompanhava uma estudante autista), e também com as professoras. Por meio

desses contatos, foi possível assimilar algumas expectativas com relação aos trabalhos a serem desenvolvidos no decorrer do ano.

As professoras estavam animadas; foram receber as crianças, que iam chegando ao portão da escola, desejando-lhes que fossem bem-vindas. Algumas crianças, as mães, pais e/ou responsáveis levaram até a escola. Outras chegaram por meio do transporte escolar.

Em seguida, as professoras orientaram que as crianças fossem até a sala de aula deixar as mochilas e retornassem até o refeitório para tomar o café da manhã que, nesse primeiro dia, foi organizado pelas funcionárias da escola, dentro das possibilidades, utilizando os alimentos recebidos que compõem a merenda escolar e também doações.

Após o café da manhã, os/as estudantes seguiram para as respectivas salas de aula. Nossa observação aconteceu na sala de aula para onde encaminharam as crianças matriculadas no 1º, 2º e 4º anos. Ao entrarem e sentarem, a professora se apresentou e orientou a apresentação de todos os presentes na sala. Orientou que cada criança relatasse um pouquinho do que fez no período de férias. Foi perceptível que a professora procurava trazer para a conversa aqueles que não diziam nada. Na oportunidade, a professora e a estagiária também relataram como foi o período de férias delas.

Na sequência, a professora entregou uma lembrancinha, que continha um lápis e os dizeres “Essa é sua varinha mágica, para escrever o seu futuro. Use-a com sabedoria”. Essas palavras foram lidas pela professora para as crianças.

A professora realizou um momento contando a história “Carinhos quentes”, para contextualizar a importância da gentileza e do respeito ao próximo. Em seguida, o assunto se encaminhou para os combinados da turma, para melhor convivência no ambiente escolar.

Após exposição oral sobre o assunto, a professora propôs uma dinâmica, para a qual as crianças receberam lápis de cor nas cores verde e vermelha. Na sequência, a professora explicou que ela apresentaria fichas e faria a leitura da escrita presente. Se as crianças estivessem de acordo com aquele combinado, levantariam o lápis

verde, se não concordassem, o lápis vermelho. Em ambas as situações, haveria oportunidade para as crianças exporem seus argumentos, de acordo com a opção colorida apresentada. Ao final, estaria pronto um cartaz com os combinados da turma. Também constava no material da professora fichas em branco, para escrita de algum combinado que a turma julgasse importante incluir. Em meio à atividade dos combinados, os/as estudantes saíram para o recreio e ao retorno concluíram.

Impossível nesse momento não trazer Paulo Freire (1996, p. 53), na perspectiva de que “ensinar exige liberdade e autoridade”. Diante da observação de tal prática, entendemos que a autoridade se constrói na percepção do respeito à liberdade, e não na obediência às imposições do educador. As propostas respeitantes que a professora apresenta aos/às estudantes no decorrer da convivência no ambiente escolar, por meio do diálogo, fortalecerão o respeito da professora pela liberdade das crianças, uma vez que a autenticidade do exercício da autoridade passa pela experiência da liberdade.

Portanto, Freire não nega a necessidade de que a autoridade coloque limites e regras, e faça valer esses limites e regras. No entanto, os próprios limites e regras só são legítimos quando compreendidos na sua razão de ser pelos próprios educandos(as) que a eles estarão submetidos. Só assim pode-se afirmar que os limites e regras estão fundados na liberdade e não no autoritarismo arbitrário (Giovedi; Silva; Amaral, 2018, p. 1136).

Para a pesquisa, é válido mencionar que as professoras que trabalham nas Escolas Multisseriadas, no município de Rio Bananal, não possuem formação na perspectiva da Educação do Campo. No entanto, presenciar tal prática nos leva a acreditar que essas concepções trariam fortalecimento às práticas pedagógicas, uma vez que a essência do diálogo já é uma vivência da multissérie.

No trecho a seguir, Freire (1987) considera que a ação dialógica não pode ser autoritária. Pelo contrário, a liderança equilibrada permite o fazer juntos, o aprendizado que conduz à transformação da realidade.

Na teoria da ação dialógica, portanto, a organização, implicando em autoridade, não pode ser autoritária; implicando em liberdade, não pode ser licenciosa. Pelo contrário, é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza (Freire, 1987, p. 111-112).

Na perspectiva da atividade envolvendo construção dos combinados, entendemos que todos se responsabilizam pelas regras para melhor convivência no ambiente

escolar. Há a liderança da professora, a parceria dos/das estudantes e a reflexão de todos os envolvidos.

Após a prática, já caminhando para o término da aula, a professora entregou uma cópia do texto “A escola sem paredes”, de Moaci Carneiro, para cada estudante. Prosseguindo, a professora fez algumas antecipações do texto, relacionando-o com a escola em que as crianças estudam, visto que a EMEIPEF Córrego São Bento está passando pela ampliação do refeitório e construção de uma cozinha para melhor atender as crianças. No entanto, o trabalho referente à construção causa certos transtornos, tais como barulho, calor (devido às janelas ficarem fechadas) e pessoas estranhas circulando no ambiente das crianças.

Mas, voltando ao texto, a leitura foi realizada pela professora e pelos alunos do 4º ano. O tempo é escasso, o relógio apontou às 11h30, findando o primeiro dia letivo. Nos rostinhos, até suados, olhares com um quê, de quero mais! Compreendemos, neste 1º dia letivo, que “[...] ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 1996, p. 73).

No dia 06 de fevereiro de 2024, lá estávamos nós novamente. Dessa vez, a maior parte das crianças já havia entrado na sala, colocado as bolsas na cadeira onde sentaram no dia anterior e retornavam para o ambiente externo. No refeitório, a servente, com auxílio das professoras, servia o desjejum aos/às estudantes.

Logo, aproximando-se das 7 horas, as professoras disseram que era hora de irem para sala de aula, e as crianças foram entrando. Algumas calmamente, outras mais apressadas, elas foram sentando nas determinadas filas. A sala de aula não é muito espaçosa e já no mês de fevereiro contava com seus 18 estudantes, sendo 5 matriculados/as no 1º ano, 8 matriculados/as no 2º ano e 5 no 4º ano.

Na sala, a professora fez um momento de acolhimento, desejando um bom dia a todas as crianças.

E eis a curiosidade: e as práticas pedagógicas em três níveis diferenciados de matrícula, como foram orientadas?

A professora iniciou contextualizando que o mundo da escrita se desenvolve a partir da combinação das letras do alfabeto. Assim, todos os/as estudantes presentes

realizaram de forma coletiva a leitura das letras que estavam afixadas acima do quadro. Depois, com auxílio das crianças, a professora escreveu no quadro o nome da escola, a data e o dia da semana. Orientou que as crianças copiassem, acrescentando o próprio nome. Enquanto elas copiavam do quadro, a professora circulava entre as mesas, verificando se estavam fazendo uso do caderno corretamente, se já sabiam a escrita do nome. As que ainda não possuíam esse domínio, ela auxiliava.

Na sequência, a professora desenvolveu a dinâmica do espelho, com o objetivo de “desenvolver a oralidade e também motivar as crianças quanto à autoestima”. Com auxílio de um espelho, as crianças deveriam completar a frase escrita no quadro: EU ME AMO PORQUE SOU...

Para dar sequência às atividades, a professora convidou os/as estudantes presentes a retomarem o texto entregue no dia anterior, “Escola sem paredes”, por meio da leitura. Ela escreveu o título no quadro e convidou as crianças do 1º e 2º anos para a leitura. Os/as estudantes do 4º ano seguiram lendo uma estrofe cada um/a e a professora também contribuiu com a leitura. Ao final, fez indagações relacionadas ao texto, de forma oral. Foi interessante ver estudantes com várias experiências de aprendizagem dialogando sobre o tema escola.

Logo, a docente orientou ao 1º ano a identificação da palavra escola; para o 2º ano, registrou no quadro atividades envolvendo identificação do título e espaçamento entre palavras. Já para o 4º ano, as atividades escritas estavam relacionadas à identificação da construção do texto em estudo. Terminando de registrar no quadro as atividades do 4º ano, a professora retornou aos/as estudantes do 1º ano, explorando letra inicial e letra final. Ao final da exploração oral, entregou um alfabeto móvel a cada criança, para organização da palavra escola e, assim, outras atividades utilizando o alfabeto foram desenvolvidas. Depois, encaminhou as atividades orientando a ilustração da EMEIPEF Córrego São Bento para todos os/as estudantes da sala.

A professora já havia trabalhado na escola nos anos anteriores, e embora não fosse a professora das crianças do 1º ano, no ano de 2023, ela já possuía conhecimento de que algumas crianças promovidas para o 2º ano ainda não haviam desenvolvido

a leitura, entre outras habilidades. Assim, desde o 2º dia letivo, já as agrupou junto aos/às estudantes que estavam iniciando o Ensino Fundamental, mas com vistas à equidade.

O tempo nos conduziu ao recreio e, dessa vez, a observação foi relacionada à alimentação. Foi interessante ver o capricho e a dedicação da servente conversando com as crianças, motivando-as a se alimentarem. Aliás, todos os presentes naquele ambiente estavam saboreando a farofa da “tia Anjinha”, com arroz, feijão e carne desfiada.

Imagem 18 - EMEIPEF Córrego São Bento – hora do recreio no refeitório



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

De volta à sala de aula, a professora retomou o momento, apresentando às crianças alguns tipos de calendários. Ela explicou que “O tempo é o elemento fundamental da história, e para facilitar a contagem do tempo em dias, semanas, meses e anos, criou-se o calendário”. Após o momento de oralidade envolvendo os dias da semana e meses, a professora entregou uma cópia do calendário de fevereiro, com os dias preenchidos para os/as estudantes do 1º e 2º anos, enquanto que o 4º ano preencheu rapidamente. De acordo com a legenda apresentada pela professora, todos foram realizando as atividades (Sábados – azul / Domingos – vermelho / Feriado de carnaval – verde / Os dias de recessos – amarelo).

Outras atividades foram ofertadas ao 4º ano referentes ao assunto em estudo. A professora acompanhou a realização das atividades corrigindo-as nos cadernos e também fez uma correção oral, esclarecendo possíveis dúvidas, como ela mesma expôs. Finalizando a aula, despedimo-nos das crianças e falamos que, no outro dia, seria muito importante a presença de cada uma para darmos continuidade aos nossos trabalhos.

Desse 2º dia de observação, ressaltamos a alegria, pois a sala é animada. São crianças conversadoras; a professora lança as problematizações e logo os dedinhos são levantados e todos querem dar suas contribuições. Ela explica que “irá ouvir a todos, mas um de cada vez”. A alegria das crianças já despertou o encanto da professora para fazer o melhor por aqueles/as estudantes naquele ambiente. Nessa dinâmica, convidamos Freire (1996, p. 73) a contribuir conosco, provocando que

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta força misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece.

Em sala de aula, foi perceptível a oferta de múltiplas possibilidades de aprendizagens, tais como auxílio à leitura de palavras-chave. A professora instigava as crianças a resolverem as atividades, motivando-as, ouvindo as histórias que elas trazem de casa, referentes às vivências. Nessa perspectiva, a professora, que é moradora da comunidade há 24 anos, contou que, na sua juventude, não queria ser professora. Ela fez Pedagogia depois de casada, e é professora desde 2009. Ressaltou que não consegue se ver em outra profissão, pois acredita que a educação é o que temos de mais autêntico para transformar as realidades.

No dia 07 de fevereiro, o retorno à escola aconteceu no horário das 9h30, quando era momento de recreio. Logo após, fomos convidados para a sala de aula e a professora, com auxílio de um vídeo, apresentou às crianças a história dos números. Em seguida, conduziu o momento falando que “Com o passar do tempo, cada povo foi criando o seu próprio Sistema Numérico, com formas diferentes para registrar os números. À medida que o homem foi evoluindo, havia a necessidade de evoluir na matemática”. Ela seguiu realizando indagações a respeito do que assistiram. Depois, a professora instigou as crianças a comentarem para que utilizam os números no seu dia a dia. Foi um momento de muitas contribuições, possibilitando ver que

[...] toda prática educativa implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele ou aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido - a ser re-conhecido e conhecido (Freire, 1997, p. 56).

Ao término da exposição oral que contextualizou a realidade aos números, a professora encaminhou as atividades para o 1º ano, estimulando os/as estudantes a encontrarem os números de 0 a 9 escondidos em meio a uma paisagem, cuja cópia foi entregue para cada criança. Para os/as estudantes do 2º e 4º anos, utilizou o quadro para registrar desafios matemáticos empregando os números de 0 a 9, em diferentes posições.

No dia 08 de fevereiro de 2024, lá estávamos nós novamente à espera das crianças, que demonstravam estar alegres em estar naquele ambiente. Logo, o horário da entrada se aproximou, e as professoras o informaram. As quase 40 crianças seguiram para suas respectivas salas. Não há necessidade de sineta ou outro som, a comunicação das professoras após o desjejum é suficiente.

Já na sala de aula, a professora fez indagações a respeito de como estavam se sentindo na escola, no novo ano letivo que iniciava. Falou também sobre a importância da amizade, e o nome de um a um que estava presente foi registrado no quadro. Terminada a escrita, realizaram a leitura dos nomes. A professora entregou uma cartela do Bingo da Amizade a cada criança, e orientou o preenchimento dos espaços com os nomes dos colegas. Detalhe: não poderia faltar na cartela o nome da professora. Cartelas preenchidas, a professora colocou os nomes de todos os alunos numa caixinha e foi sorteando. Quando todos já tinham marcado os nomes, ela falou o nome dela. Assim, todos ganharam o bingo, que teve como prêmio um bombom para sobremesa, após a merenda do dia, e um lápis.

Após a brincadeira, aproveitando a animação promovida pelo Bingo da Amizade, a professora os convidou a retomarem o estudo do texto “A escola sem paredes”. Embora o texto apresentasse uma escola que não tinha paredes, ele trazia em seu contexto tudo aquilo que podemos encontrar em uma escola com paredes. “Vocês perceberam?” E continuou a professora: “O texto nos falou de melodia, poesia, alegria, emoção, ensinar, aprender, conhecimentos e sonhos. Todos nós temos direito a termos sonhos em nossa vida, termos um desejo de conquistar...”

Na sequência, trouxe a indagação de qual sonho cada criança possuía e fez questão de escutar cada criança. Sobre essa dinâmica, buscamos em Freire (1996, p. 74) a seguinte reflexão: “Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas”.

Nesse sentido, a professora criou um momento conduzindo os/as estudantes a refletirem sobre o ambiente em que estão inseridos/as, que deve ser capaz de contribuir na realização dos sonhos de cada um/a. Como proposta de atividade, levou a representação de um tronco de uma árvore recortado em papel. As crianças receberam recortes de folhas onde deveriam representar seus sonhos, escrevendo ou ilustrando os respectivos sonhos. As crianças foram orientadas a saírem para o recreio e no retorno deveriam concluir as atividades. E assim concluíram, por meio de ilustração e de desenhos que expressaram seus mais sinceros sonhos.

Em 20 de março de 2024, foi realizada uma visita para averiguar o desenvolvimento das crianças do ciclo de alfabetização. O 1º ano contava com 4 estudantes, pois uma criança havia sido transferida. Dessas 4 crianças, 2 estavam lendo letras e 2 ainda não conheciam todas as letras.

Em julho de 2024, o 1º ano estava com 5 estudantes, pois a criança que havia sido transferida no início de março retornou. Desses 5 estudantes, 4 já estavam lendo pequenos textos, e uma criança se encontrava em processo de conhecimento das letras no momento.

No 2º ano, das 8 crianças observadas em março, 1 não conhecia todas as letras, 2 liam apenas letras, 1 estava iniciando a leitura de palavras e 4 estavam lendo frases. Já em julho de 2024, 1 estudante havia sido transferida, e as 7 crianças que permaneceram estavam todas lendo textos.

A observação da dinâmica em sala de aula já havia trazido as percepções necessárias para a realização das considerações. No entanto, em 25 de julho de 2024, houve a necessidade de rever como as crianças estavam se desenvolvendo, para fazer um comparativo com as anotações, que estavam guardadas desde 20 de março. Assim, no período das 8h às 10h30, a turma do 1º, 2º e 4º anos foi visitada novamente, e constatamos que, para a satisfação dos que acreditam no ensino

ofertado na multissérie, as crianças se apresentaram com desenvolvimento satisfatório em relação à leitura e escrita e desenvoltura dos assuntos abordados em sala, ou seja, a aprendizagem é uma realidade na turma multisseriada. A constatação aconteceu por meio do acompanhamento da leitura individual realizada pelas crianças e observação das atividades desenvolvidas.

Imagem 19 - EMEIPEF Córrego São Bento - Sala de aula do 1º, 2º e 4º anos, visita em 25/07/2024



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

6.2 ACOMPANHANDO AÇÕES EDUCATIVAS

Mais um Dia Mundial do Meio Ambiente havia chegado, e as integrantes das Escolas Multisseriadas ribanenses já estavam cientes da ação a ser desenvolvida. Uma prática iniciada em 2022 que, entre várias com intuito de cuidar do ambiente, teve destaque acolhedor com o plantio de 150 mudas de árvores ipês.

Em 2023, a ação cresceu... e quase 400 mudas de árvores nativas diversas foram distribuídas, plantadas e cuidadas pelos/as estudantes e seus respectivos familiares.

No início de junho de 2024, novamente foram destinadas às terras férteis ribanenses o plantio de 355 mudas de árvores da espécie ipê. Essas plantas, em um futuro próximo, darão cor ao ambiente, de sul a norte do nosso município, uma vez que as Escolas Multisseriadas estão localizadas nas inúmeras comunidades ribanenses.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (Freire, 1996, p. 30).

Hoje, o direito à educação é uma realidade no município, no entanto a educação não pode ser compreendida apenas como aprendizagem da leitura e escrita e resolução de operações matemáticas. Afinal, o ser humano não se constrói no isolamento, e sim na inserção no mundo e na compreensão de que é capaz de intervir na realidade para transformá-la.

Imagem 20 - Distribuição das mudas de ipês aos/às estudantes da EMEIPEF
Córrego São Bento



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

6.3 ESCOLA E COMUNIDADE ENTRELACANDO PARCERIAS

As Escolas Multisseriadas de Rio Bananal buscam constantes parcerias com os pais, mães e responsáveis pelos/as estudantes, por meio de, ao menos, três reuniões durante o ano letivo, além das conversas informais e formais, sempre que há a oportunidade diante das vivências.

Na EMEIPEF Córrego São Bento é possível verificar que há um bom relacionamento entre escola, famílias e comunidade. Vale destacar que, das professoras que

trabalham na escola, 3 são moradoras da comunidade e 1 vem do município vizinho de Linhares. As duas serventes (matutino e vespertino) residem na comunidade, assim como a estagiária. Essas situações contribuem para o fortalecimento das aprendizagens das crianças, uma vez que a receptividade de ambos os segmentos favorece o compartilhamento dos desafios e a busca por soluções em tempo hábil.

Imagem 21 - Reunião de pais, mães e responsáveis na EMEIPEF Córrego São Bento, em 15/03/2024



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Outro evento que reúne as famílias é a Festa Cultural que a EMEIPEF Córrego São Bento organiza, em parceria com a comunidade local. Na oportunidade, as crianças apresentam danças relacionadas ao contexto do campo. As professoras organizam brincadeiras para descontrair os presentes, e nessas brincadeiras arrecadam recursos para custear as confraternizações com os/as estudantes, como no Dia das Crianças e encerramento do ano letivo.

Imagem 22 - Festa Cultural da EMEIPEF Córrego São Bento em parceria com a comunidade local, em 06/07/2024



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Na oportunidade do encerramento do 1º semestre, quando os/as estudantes saem para as férias de julho, todas as Escolas Multisseriadas de Rio Bananal organizam momentos de confraternização, com apresentações e brincadeiras dentro do contexto das festas juninas.

Imagem 23 - Confraternização de encerramento do 1º semestre da EMEIPEF Córrego São Bento, em 12/07/2024



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Outro momento de fortalecimento envolvendo as famílias é o Dia da Família na escola que, na EMEIPEF Córrego São Bento, acontece no final do ano letivo. No ano de 2023, aconteceu em 07 de dezembro e foi um momento muito agradável, em que as crianças realizaram apresentações. Também foram homenageadas em virtude de algumas situações, tais como os/as estudantes que estavam encerrando o 5º ano. Enfim, o momento foi organizado com a intencionalidade de agradecer as parcerias nas atividades desenvolvidas durante o ano.

Imagem 24 - Dia da Família na EMEIPEF Córrego São Bento, em 07/12/2024



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O evento aconteceu em uma quadra poliesportiva, na comunidade vizinha da EMEIPEF Córrego São Bento, uma vez que a comunidade que abriga a escola não possui espaço disponível para receber a quantidade de pessoas que confirmaram presença no encontro.

Foi uma noite muito agradável. As apresentações trouxeram a relevância de ser multisseriada, por meio de evidências de organização e criatividade, onde as crianças independentes da série/ano que estudaram no ano de 2023, estavam engajadas para fazer o melhor nas apresentações. Na oportunidade, foram compartilhadas com os presentes as práticas desenvolvidas com as crianças durante o ano letivo. Em seguida, foi servido “um verdadeiro banquete”, com muitas comidas, organizado pela escola e famílias.

Outros momentos que fortalecem a educação da multissérie estão relacionados aos passeios pedagógicos, com intencionalidade de conhecer pontos de referências do município. Assim, a cada ano, novos lugares são apresentados às crianças do 1º ao 5º ano. No ano de 2021, visitaram a igreja de Santo Antônio, a Prefeitura e o Seminário, pontos localizados na sede do município. Em 2022, foi a vez de as crianças visitarem os pontos turísticos dos Cruzeiros e uma fábrica de picolés e sorvetes, ambos os locais ficam nas proximidades da cidade. Em 2023, o passeio foi a praia Jesuína – Lagoa Juparanã, que fica localizada a 18 quilômetros da sede do município. Os passeios mencionados aconteceram sempre no mês de agosto, em comemoração ao Dia do/da Estudante.

Neste ano de 2024, em virtude das Olimpíadas, foram organizados os Jogos Olímpicos de Rio Bananal, do 1º ao 5º ano, a fim de integrar as Escolas Multisseriadas por meio da prática do esporte.

Entrelaçadas a esses momentos de saída da escola, são desenvolvidas atividades pedagógicas em sala de aula, contextualizadas aos passeios e abordando os conteúdos alinhados a serem trabalhados. Ainda há outros momentos significativos, como o Desfile Cívico Escolar, a Semana das Crianças, nos quais são ressaltadas atividades que despertam o gosto de “Ser Multisseriada”.

Acreditamos que essas práticas, tais como as aulas diárias, as reuniões com as famílias e responsáveis, as ações concretas, as confraternizações envolvendo as

parcerias com a comunidade, passeios e demais atividades de cunho pedagógico, promovem socialização, ampliam os saberes e consolidam conhecimentos, numa perspectiva de formação humanizadora.

Por trás dessas práticas, a reflexão está compartilhada e multiplicada nos planejamentos que acontecem diariamente. Na sequência, conheceremos alguns entendimentos concebidos pelas professoras que lecionam na multissérie.

6.4 MOMENTOS QUE POSSIBILITAM RESSIGNIFICAR

Na semana de 19 a 23 de fevereiro de 2024, as professoras, nos respectivos horários de planejamentos, tinham a incumbência de organizar um plano de ação para contribuir com a respectiva disciplina para a qual elabora as atividades semanalmente. Também lhes foi solicitada uma análise referente às Escolas Multisseriadas do Campo, em que foram descritas as forças – fatores positivos; as fraquezas – fatores negativos; as ameaças e também as oportunidades.

Das 28 professoras pertencentes às Escolas Multisseriadas do Campo no ano de 2024, 20 trabalharam no ano de 2023, o que acrescenta experiência às respostas.

Assim, obtivemos as seguintes respostas, quando a solicitação foi a escrita dos fatores positivos, que foram colocados como as forças que a Multisseriada do Campo possui:

- Organização do planejamento;
- Acompanhamento da Pedagoga nos trabalhos;
- Planejamento em grupo;
- Planejamentos adequados à realidade;
- Acesso aos planejamentos das várias etapas podendo adequar de acordo com a individualidade dos estudantes;
- Dedicação das funcionárias;
- União Professoras e Serventes;
- Praticidade para chegar ao trabalho para a maioria;
- Proximidade e acolhimento por parte da comunidade;
- Identidade da comunidade e forma pedagógica de acompanhamento;
- Autonomia e flexibilidade nos trabalhos;
- Disposição para lidar com os desafios;
- Educação de qualidade;
- Valorização do profissional pela comunidade na maioria das vezes;
- Colaboração da comunidade quando solicitada (Professoras das Escolas Multisseriadas do Campo).

Assim, transparece que a organização dos trabalhos, com destaque para o planejamento que considera as realidades, é fator que fortalece os trabalhos nas

Escolas Multisseriadas do Campo. Autonomia, dedicação, união e parcerias são contribuições marcantes para os trabalhos pedagógicos do campo.

Quando indagadas em relação aos fatores negativos que incidem sobre as Escolas Multisseriadas do Campo, registraram-se as seguintes respostas:

Transporte Escolar;
 Falta de estrutura das escolas quanto à acessibilidade; e ambiente adequado para desenvolver atividades de recreação;
 Falta de recursos financeiros para custear momentos cativantes nas escolas e até desenvolvimento de projetos;
 Formação específica para os Professores que trabalham nas Escolas Multisseriadas;
 Acesso a certos materiais pedagógicos e de uso geral na escola;
 Falta de orientações continuadas às serventes contra desperdício, higiene e trabalhos em geral;
 Falta de equipamentos tecnológicos, como caixas de som...
 Desvalorização do profissional – todo ano há uma demora para repassar os devidos reajustes ou correções;
 Falta de um profissional da saúde para diagnóstico e tratamento/orientação das crianças com déficit de aprendizagem;
 Falta de organização de rotas para entrega de materiais de limpeza e outros;
 Preconceito ainda existente referente às Escolas Multisseriadas por diversos segmentos;
 Falta de acompanhamento/orientação quanto aos estudantes portadores de deficiências;
 Falta de efetivação das políticas públicas para as escolas Multisseriadas (Professoras das Escolas Multisseriadas do Campo).

Freire (1987, p. 104) reverbera que “[...] a resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la. Problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema”. Nessa perspectiva, a ação dialógica já incide na ação da conquista. É preciso identificar a problematização existente na realidade para que haja possibilidade de transformação.

Com base nos desafios que insistem em se fazer presentes no que diz respeito às Escolas Multisseriadas do Campo no município de Rio Bananal, foi proposto fazer uma reflexão sobre as ameaças, e então foram apresentadas as considerações a seguir:

Estradas em péssimas condições em determinadas épocas do ano;
 Transporte precário em algumas linhas;
 Estudantes faltosos;
 Falta de estrutura familiar dos alunos, dificultando a parceria dos pais nas tarefas de casa;
 Ausência dos pais nas reuniões em algumas escolas;

Salas com número em excesso de crianças em determinadas épocas do ano;
 Fechamento das Escolas Multisseriadas (Professoras das Escolas Multisseriadas do Campo).

Esses indicativos sugerem a necessidade do cumprimento das “[...] exigências constitucionais e com os direitos que lhes assistem como sujeito” (Pereira, 2015, p. 130). Os tópicos mencionados, por vezes, não são apenas restritos à Educação do Campo, portanto, reconhecer a educação como premissa para a constituição de um mundo humanizador é garantir a educação como direito com padrões dignos, seja no campo ou na cidade.

A ameaça do fechamento de Escolas Multisseriadas no Brasil passa pela falta de condições dignas de funcionamento, em que gestores argumentam a necessidade da contenção de gastos, sem ao menos realizarem um diagnóstico dos impactos provenientes de tal atitude, sem observância dos preceitos constitucionais existentes.

Caminhando mais um pouquinho, como já haviam percorrido os fatores positivos e negativos e as ameaças, o formulário também trazia a indagação sobre as oportunidades que as Escolas Multisseriadas também proporcionam. E assim mencionaram:

Possibilidade de olhar diferenciado para cada criança, devido à proximidade com a realidade;
 Alinhamento do plano de ensino, oportunizando otimizar o tempo em sala de aula;
 Envolvimento das famílias com a escola, na maioria das Multisseriadas;
 Oportunidade de acolher (cativar) as famílias e estudantes;
 Desenvolver a criatividade diante das limitações dos espaços físicos;
 Promover um ambiente acolhedor para propiciar a permanência da criança na escola;
 Formações isoladas organizadas pela Pedagoga (Professoras das Escolas Multisseriadas do Campo)

Diante das referências, transparece a possibilidade de uma educação como direito de respeito à diversidade, que permite redirecionar os olhares para além de um currículo engessado. Essas abordagens são discutidas em Conselhos de Classe e Jornadas de Planejamentos Pedagógicos.

O primeiro Conselho de Classe do ano de 2024 foi realizado em 16 de maio de 2024, com a intencionalidade de compartilhar o resultado das diagnoses de leitura e escrita (1º, 2º e 3º anos), aplicadas no mês de maio, e possibilitar a socialização das

orientações para continuidade do ano letivo, bem como a reflexão sobre o desenvolvimento dos trabalhos até aquele momento.

A reunião se iniciou com as boas-vindas e a dinâmica do “Pegue o que você precisa para hoje”. Na sequência, foi apresentada a tarefa do balde e do copo, contextualizando que cada um tem sua importância, a depender da situação. Houve a apresentação dos resultados das diagnoses de leitura e escrita (1º, 2º e 3º anos) aplicadas no mês de maio. Em seguida, refletiram sobre as possíveis intervenções para auxiliar no processo de alfabetização das crianças.

Também foi destinado um tempo à reflexão sobre a contribuição dos planejamentos e se havia necessidade de alteração dos próximos a serem elaborados. Após a reflexão, foi o momento do café compartilhado.

Imagem 25 – Conselho de Classe das Escolas Multisseriadas, em 16/05/2024



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

O encontro foi realizado no salão do Seminário Paroquial, localizado no centro do município, pelo motivo de a Seme não dispor de um local adequado para receber as 28 professoras.

Após o café, houve a socialização de informações referentes ao desenvolvimento do 2º trimestre, tais como ação do meio ambiente, confraternizações juninas, organização da sala em geral, entre outros assuntos pertinentes ao segmento. A reunião foi encerrada com um momento motivacional, lembrando a cada professora presente da sua importância enquanto professora de uma escola no meio rural.

No dia 17/05/2024 aconteceu a Jornada de Planejamento Pedagógico, que teve orientação por parte da Seme. Assim, Escolas Multisseriadas e Regulares participaram das mesmas palestras, que tiveram como temas: Atividades de Fortalecimento de Aprendizagem, na perspectiva das avaliações externas, e Transtorno do Espectro Autista. É perceptível que quando a atividade é voltada para as professoras das Escolas Multisseriadas há um envolvimento maior. Assim, pensar no contexto da multisseriada é perceber a existência de vida a partir da realidade. Nesse entendimento, Freire (1982, p. 100) fundamenta que

O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática, exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaço livres a serem preenchidos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre – a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano (Freire, 2001, p. 17).

Não sei se o momento é oportuno, mas preciso deixar registrado que foram inúmeras as limitações para o desenvolvimento desta pesquisa, os caminhos eram diversos, o tempo escasso, os assuntos complexos para uma camponesa pedagoga. Contudo, preciso compartilhar que o meu objetivo enquanto ser humana e pedagoga de Escolas Multisseriadas do Campo foi contemplado, fortaleci meus argumentos! Não sou mais a mesma que escreveu aquele projeto para concorrer a uma vaga de Mestrado. Sabia da importância do tema, só não sabia de “tamanho boniteza”. E ainda há espaço para estas palavras de Freire (1996, p. 53),

É a decência com que o faço. É preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feita” que busco superar com ele. Tão importante quanto o ensino dos conteúdos é minha coerência na classe. A coerência entre o que digo, o que escrevo e o que faço (Freire, 1996, p. 53).

Essa coerência é meu horizonte a ser seguido e, nessa perspectiva, o que considerar?

Considerar que, chegando ao fim desta pesquisa, o nosso interesse por este assunto não se esgota, muito pelo contrário, muitas possibilidades se abriram. Aqui temos apenas o encerramento de uma etapa, e alguns apontamentos diante do percurso percorrido e das reflexões geradas. Esperamos que essas reflexões possam contribuir de alguma forma, despertando outras reflexões sobre as Escolas Multisseriadas do Campo.

Uma caminhada iniciada na “esperança” de que as reflexões possam contribuir para ressignificação de concepções, reinventando práticas para as Escolas Multisseriadas de Rio Bananal/ES. Assim, o presente estudo trouxe a intencionalidade de compreender as Escolas Multisseriadas do Campo como possibilidade concreta de garantia de direito dos/das estudantes a uma educação de qualidade no/do campo, identificando os desafios que se apresentam nas práticas das professoras das Escolas Multisseriadas do Município de Rio Bananal/ES.

Diante do exposto, foi necessário traçar um perfil das Escolas Multisseriadas do Campo, assim como das respectivas professoras, estudantes e comunidade escolar. Já de início, pelo contexto da construção e do funcionamento até os dias atuais, percebemos que essas Escolas representam a resistência dos povos camponeses.

Interessante analisar o perfil das professoras que aceitaram participar da pesquisa, devido à diversidade, a começar pelas idades, pois possuem idade de 20 a 52 anos de vida, com formação em pós-graduação *Lato Sensu*. As poucas que não possuem estão estudando para alcançar tal nível. Já em relação ao tempo de atuação em salas multisseriadas, podemos dizer que está equilibrado, uma vez que 10 lecionam há menos de 1 ano. No entanto, 10 também lecionam há mais de 5 anos, e 8 professoras estão no intervalo que compreende o 2º, o 3º e o 4º anos de experiência. Ao analisar a concepção que as docentes possuem a respeito de formação para atuar em Escolas Multisseriadas do Campo, entendemos que todas almejam conhecimentos específicos relacionados à multissérie. Assim, percebemos que essas profissionais são dedicadas, pois fazem o melhor dentro das possibilidades encontradas em cada escola.

O perfil dos/das estudantes das Escolas Multisseriadas está relacionado ao campo. São crianças de 6 a 12 anos, advindas de famílias camponesas formadas por pequenos proprietários, meeiros e também diaristas que trabalham em atividades interligadas à agricultura. Os/as estudantes apresentam bom desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem. O que preocupa é quando não há a possibilidade de consolidação dessas aprendizagens, devido às transferências recebidas e expedidas de estudantes, em virtude da migração de suas famílias, que são desprivilegiadas economicamente, quase sempre.

Quanto às comunidades escolares rurais de Rio Bananal, as histórias se repetem, desde os primeiros movimentos para a concretização de uma escola no meio rural até os dias atuais. Os moradores locais sempre se fizeram presentes nas reivindicações na busca por garantir estudo às crianças nas comunidades de origem.

Em relação à busca pela identificação das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto das Escolas Multisseriadas do Campo, evidenciou-se que partem de um

currículo regular, que fica a depender de adequações e alinhamentos de conteúdos, contextualizando-os à realidade do campo, para conseguir melhores meios para ensinar e aprender. Foram relacionadas pelas professoras atividades intencionais, elaboradas e desenvolvidas nas salas de aula, considerando a respectiva contribuição na aprendizagem dos/das estudantes. Todavia, não foram constatados trabalhos práticos envolvendo temas geradores.

Assim, um desafio vivenciado pelas educadoras das Escolas Multisseriadas do Campo do município de Rio Bananal, referente às práticas pedagógicas, é o currículo, que traz livros didáticos que não consideram as vivências campestres. Na perspectiva de superação, é preciso ter um currículo do campo, construído a muitas mentes e mãos, que tenha a participação de representantes da comunidade escolar, e que não seja mais uma adequação, e sim uma construção.

No sentido de consolidar tal pretensão, os passos nos levam a compreender as concepções e a trajetória da Educação do Campo, indo ao encontro das Escolas Multisseriadas, por meio da análise dos documentos normativos. Esses passos fortaleceram o entendimento de uma educação no meio rural assinalada por abandono e indiferença que, para ganhar visibilidade e respeito ao longo dos anos, passou por lutas para reconhecimento de suas especificidades.

Na busca por garimpar o entendimento dessas intencionalidades, foi necessário iniciar percorrendo um caminho metodológico, apresentando o local da pesquisa, o município de Rio Bananal, uma rede municipal que possuía 3.786 estudantes matriculados/as – da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental – no início de 2024. Desse quantitativo, 285 matrículas eram pertencentes às Escolas Multisseriadas, 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Logo, as Escolas Multisseriadas do Campo foram apresentadas nas suas diversidades e singularidades. O encontro da EMEIPEF Córrego São Bento nos ajudaria a compreender o compartilhamento das práticas pedagógicas, por meio da observação da sala multisseriada de 1º, 2º e 4º anos. Coleta de dados, observação participante, diário de campo, ética na pesquisa, elaboração de questionário e organização para aplicação, quantos desafios!

Mas logo vieram os momentos de aproximação, quando olhares atentos se lançaram aos caminhos percorridos por outros pesquisadores. Um alento, não estamos sós! A conversa com os autores que desenvolveram suas pesquisas envolvendo as Escolas Multisseriadas do Campo – abordando salas multisseriadas, formação docente, práticas pedagógicas, políticas públicas para o campo e enfrentamento – trouxe fortalecimento e motivação para persistirmos nos estudos, pois, como Freire (1979) enfatiza, a mudança é trabalho dos que a escolhem.

Os caminhos trilhados pelos pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes trouxeram falas significativas, que partiram do chão do nosso estado. Vozes que se entrelaçam aos contextos das Escolas Multisseriadas do Campo, que trazem o descaso, a sobrecarga da profissão, as condições de precariedade que até hoje existem. Vozes que, sobretudo, articulam as vivências da profissão; a importância da formação; a constituição da identidade dos sujeitos, passando pelo sentimento do pertencimento; e ainda contribuições a partir dos estudos que envolveram análises de currículos, propostas pedagógicas e práticas pedagógicas, assinalando a necessidade de ressignificar por meio da práxis.

Assim, chegamos aos caminhos percorridos pela Educação do Campo na via das Políticas Públicas Educacionais, talvez para alguns até informações não tão relevantes, mas, para nós, valiosas. Compreender um rural que não teve voz e vez ao longo da história de um país é fundamental para reforçar os argumentos em defesa da importância das Escolas Multisseriadas nas comunidades rurais.

Uma defesa justificada por meio de legislações que definem a identidade da escola do campo, possuindo a intencionalidade de garantir que a criança do campo estude o mais próximo de sua realidade. Nos documentos, também encontramos a garantia da ampliação do acesso às escolas do campo, visando à superação dessa defasagem histórica.

No intuito de que a qualidade na educação se faça presente nesses espaços, ações conjuntas foram implementadas por meio desses documentos, articuladas de forma a contribuir desde a gestão, passando pela formação, chegando a contemplar infraestrutura física e tecnológica. Nessa perspectiva de garantia do direito à educação para os povos do campo, ainda foi necessário estabelecer que o

fechamento de escola no contexto do campo deverá considerar a análise do diagnóstico dos impactos que a ação causará, além do posicionamento da comunidade escolar da escola em questão.

Para tanto, é interessante que a distância entre o que está escrito sob forma de lei e o que é praticado se aproxime, para que, assim, o direito à educação para os povos camponeses se concretize.

Por acreditar nos dizeres acima, fomos em busca de ressignificar concepções a partir de Freire, com vistas à reinvenção de práticas pedagógicas. Assim, caminhamos no sentido de assimilar a humanização, no sentido do “ser mais”. E, no passo da educação libertadora, foi necessário confrontar a concepção bancária e a concepção libertadora, a qual nos conduziu à práxis que possui, na essência, o diálogo como prática educativa, concretizando-se por meio dos temas geradores. Observamos que a prática com temas geradores não é do conhecimento das professoras que lecionam nas Escolas Multisseriadas do Campo, em Rio Bananal.

No caminho, nós nos defrontamos com horizontes até então nunca apreciados. No entanto, o questionário aplicado às 28 professoras nos proporcionou conhecer o perfil das professoras das Escolas Multisseriadas de Rio Bananal. Os desafios e possibilidades de serem professoras na multissérie das escolas localizadas no campo também foram outros passos que trouxeram a percepção de que a motivação está arraigada ao sentimento de pertencimento a essas escolas. Já os desafios não foram expressos de forma tão nítida, mas as análises trouxeram o entendimento de que estão atrelados ao não cumprimento das políticas públicas.

Caminhando mais um pouquinho, as observações em campo revelaram muitas vivências, a começar pela sala de aula, que não se mostrou como um lugar onde os/as estudantes de diferentes idades e séries/anos estudam, de forma fragmentada, conteúdos discriminados para a respectiva série/ano em que estão matriculados/as. A sala de aula se apresentou como um espaço coletivo, que abriga uma diversidade referente às idades, vivências, conhecimentos, expectativas e socializações na perspectiva da aprendizagem. No entanto, o ponto de partida apresentado pela professora considera o mesmo assunto, diferenciando na abordagem dos aprofundamentos, que acontecem por meio das atividades,

atendendo às experiências já consolidadas. As crianças são parceiras, colaboram entre si, auxiliando umas às outras, quando necessário. Outra percepção é de que a sala multisseriada é local de muito trabalho, e é difícil traduzir o vai e vem da professora em palavras.

Quanto ao acompanhamento das ações educativas, vivenciamos o plantio de mudas de árvores, que já vem acontecendo desde 2022. Em data próxima ao “Dia do Meio Ambiente”, as crianças recebem mudas de árvores e, juntamente com suas famílias, plantam e cuidam. Esse gesto concreto é muito bem aceito pela comunidade escolar e traz significado educativo a todos os envolvidos.

Outra possibilidade vivenciada pelas Escolas Multisseriadas é a parceria com a comunidade escolar, que envolve acolhimento de ambas as partes. Todavia, é preciso uma organização por parte das funcionárias da escola para realização de reuniões para socialização dos trabalhos e ideias a serem desenvolvidas na busca de apoio para fortalecimento das ações. Assim, tanto na escola observada como nas demais Escolas Multisseriadas do município, há a prática de reuniões de pais, mães e responsáveis. E, a depender das parcerias, outras ações educativas são realizadas, tais como Festa Cultural – compartilhada com a comunidade local, confraternizações de encerramento dos semestres letivos, passeios pedagógicos, semana das crianças, participação no desfile cívico escolar, Dia da Família na escola, entre outras situações que porventura vierem a surgir e necessitem da colaboração da comunidade escolar.

Os trabalhos desenvolvidos nas Escolas Multisseriadas de Rio Bananal são constituídos a partir de planejamentos coletivos, com a presença de 1 pedagoga e de 28 professoras, organizadas nos respectivos grupos, que comparecem na Seme semanalmente, cada grupo em seu dia. Esses momentos de reuniões são destinados à elaboração do planejamento a ser colocado em prática, sempre, na próxima semana. Todavia, o primeiro momento de cada dia é voltado para informações, estudos e reflexões sobre a prática, com intuito de aprimorar os próximos trabalhos numa mesma perspectiva, considerando o contexto de cada realidade.

Outra oportunidade de refletir sobre os trabalhos desenvolvidos nas salas de aula das Escolas Multisseriadas são os Conselhos de Classe, que acontecem ao final de cada trimestre. Esses momentos, observados e registrados durante as visitas pedagógicas que aconteceram no trimestre, são aproveitados para compartilhamentos de experiências vivenciadas em salas de aula e também para socialização da percepção da pedagoga em relação ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Um dos momentos do encontro é sempre dedicado a uma dinâmica motivacional, com intuito de transmitir o sentimento do quanto cada professora é importante para que a garantia do direito a uma educação de qualidade no campo seja realidade.

Já as Jornadas de Planejamento Pedagógico são realizadas, normalmente, a nível de município – ensino regular, com temas pertinentes à Educação, transmitidos por meio de palestras. Embora os assuntos abordados estejam relacionados à Educação, o momento não favorece o acréscimo de muitas experiências, uma vez que nem sempre o conteúdo está de acordo com os anseios da multissérie.

Diante do exposto até o momento, há de se considerar que práticas pedagógicas reinventadas a partir da aproximação das concepções de Paulo Freire irão contribuir para o fortalecimento da educação libertadora, numa perspectiva de que o diálogo e a humanização garantam o direito de aprendizagem, respeitando as necessidades de cada estudante nas Escolas Multisseriadas do Campo.

Para tanto, é necessário dar possibilidade de conhecimento às professoras sobre as concepções de Freire que envolvem a humanização, a educação problematizadora, o diálogo e os temas geradores. Assim, haverá possibilidade de ressignificação de perspectivas, para reinventarmos práticas pedagógicas capazes de trazer aprendizagens significativas para a superação da defasagem escolar.

Para auxiliar no alcance de tal intencionalidade, a elaboração do produto educacional traz a proposta de formação com as professoras que atuam nas Escolas Multisseriadas do Campo. Uma formação dialógica, que oportunize aos participantes conhecer a trajetória da Educação do Campo e as concepções de Freire que envolvem a humanização, a educação problematizadora, o diálogo e os temas geradores. Ainda, a partir de atividades práticas provenientes desses

encontros, possibilitar a reflexão e o reinventar da prática, pela percepção de situações contraditórias na prática docente do dia a dia em sala de aula. Assim, esperamos que a provocação advinda da formação desperte uma visão educacional crítica, dialógica e emancipatória, em que haja possibilidade de trabalhos com aproximação das concepções abordadas.

Bom, já caminhamos bastante! E a compreensão das Escolas Multisseriadas do Campo como possibilidade concreta de garantia de direito dos/das estudantes a uma educação de qualidade é a realização de um sonho de um mundo mais humano, como diz a epígrafe de Freire (2001).

Assim, vamos sonhar à noite e, ao dia, vamos ressignificar concepções nas salas de aula das Escolas Multisseriadas do Campo, reinventando práticas pedagógicas e tornando nosso mundo mais bonito! Grata pela companhia nesta caminhada!

REFERÊNCIAS

- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. Apresentação. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 15-22.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Prefácio. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 9-14.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo nº 2).
- AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Políticas de educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiências em município do Rio Grande do Norte. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. p. 61 - 72.
- BALDOTTO, Ozana Luzia Galvao. **Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus (ES) e Jaguaré (ES)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016.
- BATISTA, Maria do Socorro Xavier; COSTA, Luciéllo Marinho. Plantando a Educação do campo em escola de assentamento rural através de temas geradores. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 253-262.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa, A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, 2007. DOI: 10.14393/REP-2007-19988. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 31 maio 2024.
- BRASIL. **Constituição da Republica dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)**. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, Sessão 1, 5 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1961. (Revogada). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/547565/publicacao/15714278>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.960 da Presidência República. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28/03/2014, p. 1. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12960&ano=2014&ato=586ATRE9ENVpWT5a7>. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa - Projeto Base**. Brasília, agosto 2008.

BRASIL. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 04/02/2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 01, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 ago. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 56, de 9 de novembro de 2009**. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo no âmbito do Programa Escola Ativa, voltado à formação continuada de professores em efetivo exercício do magistério com atuação nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental em classes multisseriadas, durante o período de implantação nacional do Programa, nos exercícios de 2009 e 2010. Brasília, 2009. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2009/resolucao-cd-fnde-no-56-de-9-de-novembro-de-2009>. Acesso em: 15 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CEE-ES nº. 6.596/2022**. Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Estado do Espírito Santo. Vitória, 08 de dezembro de 2022. Disponível em: https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resolu%C3%A7%C3%B5es_Normativas_2022/res6596.pdf. Acesso em: 02 nov. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, 1997.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 07 jun. 2024.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento**: processo histórico e chave metodológica. Porto Alegre, março de 2021.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: CALDART, Roseli Salete; KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI,

Paulo Ricardo (orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4).

COSTA, Lucielio Marinho da. **Práticas Pedagógicas em classes multisseriadas**: inserção da educação popular no currículo das escolas do campo. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

DEIVIANE, Priscila Amaral Araújo Vianna. **Políticas públicas educacionais**: A Educação do Campo e os impactos da multissérie na educação básica da Escola Municipal Conceição do Formoso, no município de Santos Dumont - MG. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020.

DELBONI, Juber Helena Baldotto. **Imagem e Memória**: uma análise da escola multisseriada na comunidade do campo em Santa Maria de Jetibá-ES. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

ESPÍRITO SANTO. Decreto nº 3616-R, de 14 de julho de 2014. Dispõe sobre a criação de Unidade Administrativa e transformação de cargos na Secretaria de Estado de Educação - SEDU, sem elevação da despesa fixada. **Diário Oficial dos poderes do Estado**. Vitória, 15/07/2014.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**, Ijuí, v. 2, n. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.

FERNANDES, N. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (Texto introdutório). In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 19-64.

FERREIRA, Oséias Soares. Proneza no Amapá: o caso dos assentados agroextrativistas de Laranjal do Jari – AP. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017. **Anais [...]**. Brasília, 2017.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Nota Técnica do FONEC sobre o Programa Escola Ativa. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.* (Orgs.). **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998 – 2018**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. p. 275-292.

FRANCO, M. A. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O Educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89-101.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GERKE, Ana Carla Loss Furlan. **Diálogos interdisciplinares na pedagogia da alternância: a formação continuada de professores(as) do campo em vista de uma práxis educativa libertadora**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

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

GIOVEDI, Valter Martins; SILVA, Itamar Mendes da; AMARAL, Débora Monteiro do. A didática que emerge da pedagogia do oprimido. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1110-1141, out./dez.2018.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; 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, 2015. p. 49-60.

HAGE, Salomão A. Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.** Campinas, v. 35, n. 12, p. 1165-1182, out.-dez. 2014.

IBGE. **Censo 2022**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 28 ago. 2024.

JESUS, Irani da Silva de. O processo de ensino-aprendizagem em sala multisseriada: símbolo de luta e resistência para a educação do campo. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

JESUS, Janinha Gerke de. Sentidos da formação docente para a profissionalização: na voz do professor do campo. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

JESUS, Lucirleide Rosa de. **Classes multisseriadas nas escolas do campo de Ibititá**: da proposta de intervenção formativa de professores às efetivas práticas pedagógicas. 2017 (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

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

LEWGOY, A. M. B.; ARRUDA, M. P. Novas tecnologias na prática profissional do professor universitário: a experiência do diário digital. **Revista Textos e Contextos: coletâneas em Serviço Social**, Porto Alegre, n. 2, p. 115-130, 2004.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MEDRADO, Carlos Henrique de S. Prática Pedagógica em Classes Multisseriadas. **Entrelaçando**, n. 7, v. 2, ano III, p.133-148, set./dez. 2012.

MORETO, Charles. **Gerações de professores de Classe Multisseriada do Campo**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **Dossiê MST escola**. Documentos e Estudos 1990 – 2001. ITERRA, 2005.

MÜLLER, Eucinéia Regina. **Classe Multisseriada em Domingos Martins/ES**: Um Estudo de Caso Sobre Cultura Escolar e Cultura da Escola. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

PANTEL, Kamila Farias. **Escola rural multisseriada**: espaço de relações. 2011. Dissertação (Mestrado em educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 95-132.

PIMENTEL, Fabricia Alves da Silva. **Qualidade de ensino-aprendizagem nas salas multisseriadas na educação do campo capixaba**. 2014. Dissertação

(Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

PINHEIRO, Maria do Socorro Dias. A materialização do currículo na escola multisseriada ribeirinha. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 193-217.

RIBAS, Juliana da Rosa. **O fazer-se professor em turmas multisseriadas na região de Santa Maria/RS: desenvolvimento profissional e saberes experienciais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

RIO BANANAL. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Regimento Escolar das Escolas Multisseriadas**. Rio Bananal, 30 de outubro de 2020.

RODRIGUES, Ana Maria Sgrott; ARAGÃO, Rosália M. R. de. Ser professora de classes multisseriadas: trabalho solitário em espaço isolado. *In*: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 301-315.

SANTANA, Dilsilene Maria Ayres de. **Educação e formação humana: direito à educação e classes multisseriadas no meio rural brasileiro**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SOPRANI, Ana Cristina. **O currículo das escolas multisseriadas do município de Sooretama e suas implicações no processo de formação dos sujeitos do campo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Centro Universitário Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2018.

APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA



PREFEITURA MUNICIPAL DE RIO BANANAL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Rua Reinaldo Pella, 480, São Sebastião, Rio Bananal - ES, CEP: 29920-000
Telefone: (27)3265-1176/1759 ou 98176-2439 – E-mail: semec@riobananal.es.gov.br
CNPJ 32.039.342/0001-01

Secretaria Municipal de Educação
e Cultura de Rio Bananal
CNPJ 32.039.342/0001-01
Rua Reinaldo Pella, 480, São Sebastião
Rio Bananal/ES - CEP: 29920-000
Tel: (27) 3265-1176 ou 98176-2439
E-mail: semec@riobananal.es.gov.br

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos a pesquisadora Alessandra Altoé Ferreira Picoli, a desenvolver o seu projeto de pesquisa “Investigando os fatores que influenciam o desenvolvimento da aprendizagem das crianças nas Escolas Multisseriadas do campo no município de Rio Bananal/ES”, que está sob a orientação do Prof^a. Dr^a. Débora Monteiro do Amaral, cujo objetivo é investigar os fatores que influenciam o desenvolvimento da aprendizagem das crianças nas Escolas Multisseriadas do Campo no município de Rio Bananal/ES, analisando as possibilidades ofertadas, assim como os desafios a serem superados. Esta autorização está condicionada ao cumprimento da pesquisadora aos requisitos da Resolução 466/12 CNS e suas complementares, comprometendo-se a mesma a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Rio Bananal, em 31 de março de 2023.

Roberta B. Giuriato

Roberta Boninsegna Giuriato
Secretária Municipal de Educação
e Cultura de Rio Bananal/ES
Matricula: 001898
Portaria N° 0016/2022
Publicado 10/01/2022

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

A Sr. (a) está sendo convidada a participar da pesquisa *“Investigando os fatores que influenciam o desenvolvimento da aprendizagem das crianças nas Escolas Multisseriadas do campo no município de Rio Bananal/ES”* sob a responsabilidade de Alessandra Altoé Ferreira Picoli. Esta pesquisa tem objetivo de investigar os fatores que influenciam o desenvolvimento da aprendizagem das crianças nas Escolas Multisseriadas do campo no município de Rio Bananal/ES, analisando as possibilidades ofertadas, assim como os desafios a serem superados.

Sua atuação nesta pesquisa consistirá na participação de: preenchimento de questionários e a observação referente aos trabalhos na prática diária. Por meio desses instrumentos, esta pesquisa pretende identificar os fatores que influenciam o desenvolvimento da aprendizagem das crianças, tais como as condições das Escolas Multisseriadas do campo, os materiais pedagógicos disponíveis, a organização do trabalho pedagógico, o currículo e a realidade campesina, a formação voltada aos docentes que atuam nas salas multisseriadas, entre outros elementos que propiciam desafios e possibilidades para os estudantes do campo.

Para participar deste estudo, você não terá nenhum custo, nem receberá nenhuma vantagem financeira. Caso haja despesa com sua participação na pesquisa, você será totalmente ressarcido (a). Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Sua recusa não trará nenhuma penalidade ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

Os riscos desta pesquisa envolvem situações de desconforto, em que as pessoas possam se sentir constrangidas, emocionadas, ou não à vontade para responder a alguma questão.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

O benefício relacionado com a sua participação será o de compreender os fatores que influenciam a aprendizagem dos alunos no contexto das Escolas Multisseriadas do campo.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua identidade, quando assim solicitado, durante todas as fases deste estudo, inclusive após a publicação. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Você também está sendo informado (a) que as entrevistas ou observações não serão filmadas.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, que serão assinadas e rubricadas em todas as páginas por você e pela pesquisadora, onde constam o telefone e endereço da pesquisadora, por meio dos quais você poderá tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação a qualquer momento. Uma via será arquivada pela pesquisadora e a outra será fornecida a você. É resguardado a você o direito a buscar indenização caso haja danos decorrentes dos riscos previstos. Nesse caso, a pesquisadora assumirá a responsabilidade por eles e haverá garantia de indenização.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o (a) Sr. (a) pode contatar a pesquisadora Alessandra Altoé Ferreira Picoli no telefone (27) 98116-2286, pelo e-mail alessandraaltoe01@gmail.com ou no endereço Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória – Espírito Santo, Brasil, CEP 29075-910, endereçando ao Centro de Educação. Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo – *campus* de Goiabeiras deverá ser acionado, por meio do telefone **(27) 3145-9820**, e-mail cep.goiabeiras@gmail.com ou pelo endereço Av. Fernando Ferrari, 514 - Goiabeiras, Vitória – Espírito Santo, Brasil, CEP 29075-910.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

Eu, _____, declaro que fui informado (a) e esclarecido (a) sobre o presente documento e dos objetivos, riscos e benefícios do estudo, entendendo todos os termos acima expostos, e que voluntariamente concordo em participar desta pesquisa. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, de igual teor, e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Rio Bananal, ____ de _____ de 2023.

PARTICIPANTE DA PESQUISA:

Nome: _____

Assinatura: _____

PESQUISADORA:

Nome: Alessandra Altoé Ferreira Picoli

Assinatura: _____

APÊNDICE C – TERMO E UTILIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Pelo presente instrumento,

() AUTORIZO a pesquisadora Alessandra Altoé Ferreira Picoli a divulgar, utilizar e dispor, na íntegra ou em parte, para todos os fins cabíveis, inclusive fins institucionais, educativos, informativos, técnicos e culturais, a imagem (fotografia) do estudante, sem que isto traga implicações para a pesquisadora.

ESTUDANTE	
NOME COMPLETO	

DATA DE NASCIMENTO	CPF
____/____/____	____.____.____-____

RESPONSÁVEL PELO ESTUDANTE	
NOME COMPLETO	

DATA DE NASCIMENTO	CPF
____/____/____	____.____.____-____

Assinatura do responsável legal

PESQUISADORA: Alessandra Altoé Ferreira Picoli

Assinatura: _____

Rio Bananal/ES, 01 de Abril de 2024.

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO**QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO COM AS EDUCADORAS QUE TRABALHAM NAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO NO MUNÍCIPIO DE RIO BANANAL/ES**

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Formação: _____

Escola que atua: _____

1. Tempo que leciona:

- () Menos de 1 ano
() 1 a 3 anos.
() 3 a 5 anos
() 5 a 10 anos
() Acima de 10 anos _____

2. Tempo que leciona em uma Escola Multisseriada do Campo:

- () Menos de 1 ano
() 1 a 3 anos
() 3 a 5 anos
() 5 a 10 anos
() Acima de 10 anos _____

3. Na sua formação inicial, você teve alguma formação específica para dar aula em salas multisseriadas?

- () SIM
() NÃO

4. Você já participou de formação para trabalhar em Escola Multisseriada do Campo?

- () Sim.
() Não.

Se sim, qual? _____

5. Qual a sua concepção a respeito da formação para atuar em Escolas Multisseriadas do Campo?

- () Não é necessário, afinal sala de aula é tudo igual
- () Não é necessário, é trabalhando que se aprende
- () Necessária, pois contribuiria para uma prática educativa adequada para esta realidade
- () Necessária, pois cursos são solicitados para inscrição no processo seletivo

6. Qual sua opinião sobre os livros didáticos e o currículo utilizado nas Escolas Multisseriadas do Campo?

- () Não considera a realidade do campo
- () Considera pouco a realidade do campo
- () Considera a realidade do campo
- () Embora não considere a realidade do campo, está bom

7. Na sua opinião, como deveria ser o currículo utilizado nas Escolas Multisseriadas do Campo?

8. Como você avalia o processo de ensino-aprendizagem das crianças na sala multisseriada que você leciona, no atual momento?

- () Ruim
- () Bom
- () Ótimo
- () Excelente

9. Caso tenha respondido RUIM, o que precisaria ser feito para que o processo de ensino-aprendizagem fosse considerado bom, ótimo ou excelente?

10. Na sua visão, o que mais interfere, dificultando a aprendizagem das crianças que estudam na sala multisseriada, que você está trabalhando este ano? Assinalar até 3 respostas.

- () a rotatividade das crianças, não permitindo a consolidação das aprendizagens
- () o alto número de crianças na sala, dificultando o atendimento individualizado
- () a falta de acompanhamento dos Pais, Mães ou Responsáveis
- () a ausência das crianças na escola (estudantes faltosos)
- () falta de formação específica das educadoras para atuar em salas multisseriadas
- () currículo não adequado à realidade.
- () práticas pedagógicas desconexas com a realidade

11. A seu ver, o que mais interfere, facilitando a aprendizagem das crianças que estudam na sala multisseriada, que você está trabalhando este ano?

- () a autonomia que a educadora possui para realizar os agrupamentos das crianças, segundo critério de desenvolvimento das atividades propostas
- () o número de crianças na sala, facilitando o atendimento individualizado
- () currículo adequado à realidade e a contextualização dos conhecimentos partindo da realidade da criança
- () a parceria com os Pais, Mães ou Responsáveis pelas crianças

12. O que te motiva a ser educadora na escola onde está lecionando no ano letivo de 2023?

13. Qual o maior desafio em ser educadora de uma sala multisseriada do campo?

14. Na sua opinião, o que você vê como favorável no desenvolvimento dos trabalhos nas Escolas Multisseriadas do Campo?

- () A elaboração do planejamento coletivo para os vários anos e níveis de aprendizagem com vistas ao desenvolvimento do trabalho na sala multisseriada.
- () A realização das matrículas e outras documentações referentes à Escola Multisseriada, em que trabalha.
- () O desenvolvimento do trabalho em sala de aula, devido aos vários anos e níveis de aprendizagem presentes no mesmo espaço.
- () O desenvolvimento de parcerias envolvendo as famílias e responsáveis pelas crianças que estudam na Escola Multisseriada, em que trabalha.
- () A estrutura física da Escola Multisseriada.

APÊNDICE E – COMPLEMENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

- Quais práticas pedagógicas são desenvolvidas no contexto das Escolas Multisseriadas do Campo, por vocês professoras?
- No entendimento de vocês, professoras, essas práticas pedagógicas contribuem para a formação de sujeitos com autonomia e criticidade? Justifique.

APÊNDICE F – EXEMPLO DE REGISTRO DE CAMPO REALIZADO A PARTIR DA OBSERVAÇÃO EM SALA MULTISSERIADA DA EMEIPEF CÓRREGO SÃO BENTO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

Alessandra Altoé Ferreira Picoli

DIÁRIO DE CAMPO

E em acordo com Falkembach (1987), os diários de campo devem possibilitar registros minuciosos de descrições, falas, reflexões, relatos de acontecimentos, sendo suporte individual para o pesquisador. Assim o diário de campo é o respaldo para a construção dos textos desta pesquisa.

Na busca pela identificação das práticas pedagógicas, Lewgoy, Arruda (2004, p.123-124) trazem que:

[...] O diário de campo consiste em um instrumento capaz de possibilitar o exercício acadêmico na busca da identidade profissional à medida que através de aproximações sucessivas e críticas, **pode-se realizar uma reflexão da ação profissional cotidiana, revendo seus limites e desafios**. É um documento que apresenta um caráter descritivo – analítico, investigativo e de sínteses cada vez mais provisórias e reflexivas. O diário consiste em uma fonte inesgotável de construção e reconstrução do conhecimento profissional e do agir de registros quantitativos e qualitativos. (Lewgoy, Arruda, 2004, p.123-124, grifo nosso)

O 1º dia destinado à observação aconteceu no dia 05 de fevereiro de 2024, era interessante averiguar a chegada das crianças à escola, após um período de férias.

A observação participante começou bem cedo na manhã do dia 05 de fevereiro de 2024, de acordo com o calendário escolar, o 1º dia letivo do corrente ano. Ressalta-se que a EMEIPEF Córrego São Bento é uma escola multisseriada pluridocente, e

que no turno matutino atende as crianças da região, que estudam o Ensino Fundamental – anos iniciais em duas salas multisseriadas, com duas professoras regentes. Uma professora regente é responsável por lecionar para os estudantes do 3º e 5º anos, a outra professora regente leciona para as crianças matriculadas no 1º, 2º e 4º anos. A divisão das turmas acontece considerando os ciclos de alfabetização e também conciliando o número de crianças, para que haja um quantitativo equilibrado nas respectivas salas.

Nesse contexto cheguei à escola às 6:35 horas, houve a possibilidade de interagir com a Servente da escola, com a Estagiária, que acompanha uma estudante autista, e também com as professoras. Por meio desses contatos foi possível assimilar algumas expectativas com relação aos trabalhos a serem desenvolvidos no decorrer do ano.

As professoras estavam animadas, foram receber as crianças, que iam chegando, no portão da escola, desejando-as que fossem bem-vindas. Algumas crianças, as mães, pais e/ou responsáveis trouxeram até à escola. Outras crianças chegaram por meio do transporte escolar.

Em seguida as professoras orientaram que as crianças fossem até a sala de aula deixar as mochilas e retornassem até o refeitório para tomar o café da manhã, que nesse primeiro dia foi organizado pelas funcionárias da escola, dentro das possibilidades, utilizando os alimentos recebidos, que compõem a merenda escolar, e também por doações.

Após o café da manhã, os estudantes seguiram para as respectivas salas de aula. A observação seguiu na sala de aula para onde encaminharam as crianças matriculadas no 1º, 2º e 4º anos. Ao entrarem e sentarem, a professora se apresentou e orientou a apresentação de todos os presentes na sala, orientou que cada criança relatasse um pouquinho do que fez no período de férias, período que ficou em casa, sem ir à escola. Foi perceptível que a professora procurava trazer para a conversa aqueles que não diziam nada. Na oportunidade a professora e a estagiária também relataram como foi o período de férias delas, e eu também.

Na sequência a professora entregou uma lembrancinha, que continha um lápis e os dizeres “Essa é sua varinha mágica, para escrever o seu futuro. Use-a com sabedoria.” Essas palavras foram lidas pela professora para as crianças.

A professora realizou um momento contando a história, carinhos quentes, para contextualizar a importância da gentileza e do respeito ao próximo, assim o assunto encaminhou-se aos combinados da turma para melhor convivência no ambiente escolar.

Após exposição oral sobre o assunto a professora propôs uma dinâmica, onde as crianças receberam lápis de cor, na cor verde e vermelha. Na sequência a professora explicou que ela apresentaria fichas e faria a leitura da escrita presente. Se as crianças estivessem de acordo com aquele combinado, levantariam o lápis verde, se não concordassem o lápis vermelho, em ambas as situações haveria oportunidade para as crianças exporem seus argumentos, de acordo com a opção colorida apresentada. E ao final estaria pronto um cartaz com os combinados da turma. Também constava no material da professora fichas em branco, para escrita de algum combinado que a turma julgasse importante incluir. Em meio a atividade dos combinados, os estudantes saíram para o recreio, e ao retorno concluíram.

Após a prática, já encaminhando para o término da aula, a professora entregou uma xerox do texto, “A escola sem paredes”, de Moaci Carneiro, para cada estudante. Prosseguindo a professora fez algumas antecipações do texto relacionando com a escola em que as crianças estudam, visto que a EMEIPEF Córrego São Bento está passando pela ampliação do refeitório e construção de uma cozinha para melhor atender as crianças, no entanto os incômodos do trabalho, referente à construção causa certos transtornos, tais como barulho, calor e pessoas estranhas circulando no ambiente das crianças.

Mas voltando ao texto, a leitura foi realizada pela professora e pelos alunos do 4º ano. O tempo é escasso, o relógio apontou para às 11:30 horas, findou-se o primeiro dia letivo. Nos rostinhos até suados, olhares com um quê, de quero mais!

