



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO

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

LUCIANA MARTA ALVES SILVA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALAS MULTISSERIADAS DE ESCOLAS DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE VARGEM ALTA/ES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

VITÓRIA
2025

LUCIANA MARTA ALVES SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALAS MULTISSERIADAS DE ESCOLAS DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE VARGEM ALTA/ES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Débora Monteiro do Amaral

VITÓRIA

2025

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

S586p Silva, Luciana Marta Alves, 1974-
Práticas pedagógicas em salas multisseriadas de escolas do campo no município de Vargem Alta/ES: desafios e possibilidades / Luciana Marta Alves Silva. - 2025.
236 p. : il.

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

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

CDU: 37

LUCIANA MARTA ALVES SILVA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALAS MULTISSERIADAS DE ESCOLAS DO
CAMPO NO MUNICÍPIO DE VARGEM ALTA/ES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Débora Monteiro do Amaral
PPGPE - Universidade Federal do
Espírito Santo - Orientadora

Prof. Dr. Soler Gonzalez
PPGPE - Universidade Federal do
Espírito Santo

Prof.^a Dr.^a Andréia Weiss
PPGEEDUC - Universidade Federal do
Espírito Santo

Prof. Dr. Charles Moreto
PPGEH - Instituto Federal do Espírito
Santo - Campus Santa Teresa

**Prof.^a Dr.^a Maricleide Pereira de Lima
Mendes**
PPGEID - Universidade Federal do
Recôncavo Bahia

Documento assinado digitalmente
 **DEBORA MONTEIRO DO AMARAL**
Data: 25/02/2025 14:48:29-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Documento assinado digitalmente
 **SOLER GONZALEZ**
Data: 26/02/2025 20:43:28-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Documento assinado digitalmente
 **ANDREA WEISS**
Data: 26/02/2025 20:48:59-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Documento assinado digitalmente
 **CHARLES MORETO**
Data: 26/02/2025 21:52:31-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Documento assinado digitalmente
 **MARICLEIDE PEREIRA DE LIMA MENDES**
Data: 27/02/2025 22:17:35-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dedico

Primeiramente a Deus Pai, nosso criador, por tudo que fez, faz e vai fazer por mim, por sempre acreditar em mim e por me proporcionar a dádiva de cursar o mestrado. Às pessoas da minha família querida, minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Chegar a esta conquista não foi nada fácil. Foram muitos desafios, momentos de medo e insegurança. Agradeço primeiramente a Deus, que é meu alicerce. Mesmo nos momentos de desespero, Ele não permitiu que eu fraquejasse, sustentando-me em meio a muitas lágrimas e risadas, ajudando-me a superar os obstáculos e a alcançar voos que antes pareciam inimagináveis para uma mulher negra, pobre, mas cheia de garra e vontade de aprender. Com essa determinação, consegui me profissionalizar na área que escolhi. Fui a primeira da minha família, de origem humilde, a cursar o Ensino Superior e a ingressar em uma pós-graduação *stricto sensu* em uma universidade federal. Buscar conhecimento sempre me impulsionou e, apesar das minhas limitações, sigo superando barreiras e caminhando na docência, defendendo os valores nos quais acredito como uma educadora em constante evolução.

Nesta jornada, muitas pessoas estiveram ao meu lado, oferecendo compreensão, confiança, estímulo, solidariedade e força. Elas contribuíram de forma ímpar e decisiva para que eu chegasse até aqui, e não posso deixar de reconhecer a importância de cada uma delas nesta conquista.

Agradeço ao meu esposo, Paulo Sérgio, meu "digníssimo", que nesses dois anos foi meu maior apoio, ouvindo-me, aconselhando-me, e sendo o ombro em que chorei nos momentos de insegurança e medo. Ele sempre soube compreender e me dar forças para continuar, pois entendia que este era um dos meus maiores sonhos profissionais.

À minha querida e única filha, que sempre acreditou em mim, incentivou-me e compreendeu os sacrifícios que precisei fazer. Às minhas netas, Laura e Luiza, as princesas da vovó, que sempre me perguntavam com curiosidade e carinho sobre meus estudos. Elas, em suas orações, pediam para que eu tivesse sucesso em minhas viagens e nos trabalhos, e essas palavras enchiam meu coração de gratidão eterna.

Um agradecimento especial à minha orientadora, Prof.^a Débora do Amaral Monteiro, que aceitou o desafio de compartilhar seus ensinamentos. Seus diálogos, reflexões e

questionamentos foram fundamentais para meu crescimento acadêmico. Suas intervenções, sempre pacientes e firmes, foram imprescindíveis para a realização desta pesquisa. Meu muito obrigada!

Aos colegas da turma VII, Jurema de Oliveira, que marcaram minha trajetória com palavras de incentivo e conversas agradáveis, agradeço por cada momento. Aos professores do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), especialmente da linha de Pesquisa “Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar”, agradeço pela dedicação, compromisso e humildade em nos ouvir e colaborar.

Às professoras do Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do PPGEEEDUC/Ufes, Campus de Alegre, Aline Bregonci, Andréia Weiss, Helen Moura Pessoa Brandão e Vanessa Abreu. Sou grata pela acolhida e pelo compartilhamento de conhecimentos em aulas dinâmicas e reflexivas. Meus sinceros agradecimentos às professoras Andréia Weiss e Maricleide Pereira de Lima Mendes e aos professores Soler Gonzalez e Charles Moreto, por aceitarem o convite de integrar minha banca de qualificação e defesa.

Um agradecimento generoso às professoras das escolas do campo, das salas multisseriadas da rede municipal de Vargem Alta/ES, que participaram de forma tão generosa da pesquisa, compartilhando suas experiências, registros e me acolhendo com tanto carinho em suas escolas. Juntas, revisitamos memórias preciosas do início de nossa carreira e refletimos sobre os avanços e os desafios que ainda enfrentamos. Tenho imenso carinho por todas, pelo compromisso ético e responsável que demonstram ao exercerem sua profissão, enfrentando adversidades, mas sempre acreditando em um caminho possível para a Educação do Campo em Vargem Alta/ES, uma educação verdadeiramente humanizadora.

Por fim, os agradecimentos não se encerram. A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta conquista, deixo minha eterna gratidão. Sintam-se todos abraçados!

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo geral compreender como a formação continuada, por meio dos programas de formação “Escola Ativa” e “Extensão Escola da Terra”, de professores e professoras de salas multisseriadas de cinco escolas do campo do município de Vargem Alta/ES pode contribuir com práticas pedagógicas humanizadoras nesse espaço. Para isso, considerou os programas de formação “Escola Ativa” e “Extensão Escola da Terra”, ambos implementados no município de Vargem Alta/ES, em parceria com os governos estadual e federal, por meio do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), tendo como instituição pública responsável pela formação a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Foram analisadas as contribuições das formações e sua relação com a produção de práticas pedagógicas críticas e currículos alinhados à proposta da Educação do Campo, contemplando seus saberes e sua matriz cultural. A Educação do Campo apresenta um viés de um processo educativo que busca a transformação social e, para isso, a realidade é problematizada e trazida para o debate. Apoiada em referenciais teóricos que versam sobre a Educação do Campo, bem como na legislação que a subsidia a partir de 1990, autores como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Miguel Arroyo, Gaudêncio Frigoto, Roseli Caldart, Salomão Mufarrage Hage e outros ofereceram subsídios para uma análise que destaca a formação de professores como um instrumento fundamental para a efetivação de práticas pedagógicas críticas. Uma formação que busque evitar a fragmentação de conteúdos fora do contexto, promovendo uma abordagem que integre a realidade dos estudantes, permitindo que interajam e demonstrem seus saberes de forma articulada. Para o alcance dos objetivos da pesquisa e uma maior clareza dos desafios, possibilidades e contribuições da formação de professores, foi realizada pesquisa de campo e participante, de abordagem qualitativa, que envolveu análise das publicações das formações citadas, observação e entrevista semiestruturada com cinco professoras. A interpretação e a discussão dos dados produzidos se apoiaram na análise de conteúdo de Bardin (1977) e em autores que versam sobre a temática. Os resultados das análises demonstram que os programas de formação continuada realizados de 2009 a 2020, apesar de apresentarem limitações (sendo “um pacote educacional”), muito contribuíram para a compreensão da concepção de Educação do Campo e,

principalmente, para aproximar a escola e a comunidade, repensar o currículo com os sujeitos, dialogar sobre as práticas pedagógicas, a partir de pressupostos teóricos do campo, numa perspectiva contra-hegemônica. No entanto, a pesquisa aponta que, no município, as políticas ainda não avançaram no sentido de ofertar a formação continuada para as professoras das salas multisseriadas, sendo de fundamental importância a continuidade da realização de programas de formação. Entretanto, devem ser programas realizados a partir do contexto local, para que as professoras possam realizar suas atividades pedagógicas e fortalecer a Educação do Campo de forma a reverberar ações mais profícuas e duradouras. Assim, compreende-se que as professoras têm realizado o trabalho pedagógico conforme as concepções desenvolvidas nas formações, mas há uma grande necessidade de realizar encontros formativos para que a Educação do Campo possa estabelecer sua identidade cultural e atender às demandas locais.

Palavras-chave: Educação do campo; salas multisseriadas; práticas pedagógicas; formação continuada.

ABSTRACT

The general objective of this research is to understand how the continuing education of teachers in multi-grade classrooms in rural areas can contribute to pedagogical practices that consider field subjects. To this end, it considers the “Escola Ativa” and “Extensão Escola da Terra” training programs, both implemented in the city of Vargem Alta/ES, in partnership with the state and federal governments, through the Ministry of Education (MEC) and the Secretariat of Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion (Secadi), with the Federal University of Espírito Santo (Ufes) as the public institution responsible for the training. The contributions of the training programs and their relationship with the production of critical pedagogical practices and curricula aligned with the proposal of Field Education were analyzed, considering its knowledge and its cultural matrix. Field Education presents a bias of an educational process that seeks social transformation and, to this end, reality is problematized and brought to the debate. Based on theoretical frameworks that address Field Education, as well as on the legislation that has supported it since 1990, authors such as Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Miguel Arroyo, Gaudêncio Frigoto, Roseli Caldart, Salomão Mufarrage Hage and others have provided support for an analysis that highlights teacher training as a fundamental instrument for implementing critical pedagogical practices. Training that seeks to avoid the fragmentation of content outside of context, promoting an approach that integrates the reality of students, allowing them to interact and demonstrate their knowledge in an articulated manner. In order to achieve the research objectives and to provide greater clarity on the challenges, possibilities and contributions of teacher training, bibliographic and field research was conducted, with a qualitative approach, which involved analysis of publications on the aforementioned training programs, observation and semi-structured interviews with five teachers. The interpretation and discussion of the data produced were based on Bardin's (1977) content analysis and on authors who discuss the subject. The results of the analyses demonstrate that the continuing education programs carried out from 2009 to 2020, despite having limitations (being “an educational package”), contributed greatly to the understanding of the concept of Field Education and, mainly, to bringing schools and communities closer together, rethinking the curriculum with the subjects, and discussing pedagogical practices, based on theoretical assumptions of the field, from a counter-hegemonic perspective. However,

the research indicates that, in the municipality, policies have not yet advanced in the sense of offering continuing education for teachers in multi-grade classrooms, and that it is of fundamental importance to continue carrying out training programs. However, these programs must be carried out based on the local context, so that teachers can carry out their pedagogical activities and strengthen Field Education in a way that reverberates into more fruitful and lasting actions. Thus, it is understood that teachers have carried out pedagogical work in accordance with the concepts developed in the training, but there is a great need to hold training meetings so that Field Education can establish its cultural identity and meet local demands.

Keywords: Field education; multi-grade classrooms; pedagogical practices; continuing education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Práticas pedagógicas em salas multisseriadas.....	40
Quadro 2 - Educação do Campo e práticas pedagógicas	41
Quadro 3 - Formação continuada para a multissérie	42
Quadro 4 - Professoras participantes das cinco escolas do município de Vargem Alta/ES.	76
Quadro 5 - Conquistas e avanços da Educação do Campo - marco legal	83
Quadro 6 - Temas dos módulos do Programa Escola Ativa - Formação continuada.....	130
Quadro 7 - Temas dos módulos do Programa Extensão Escola da Terra Capixaba	143
Quadro 8 - Práticas Pedagógicas que são desenvolvidas a partir dos Programas de Formação Continuada.....	152
Quadro 9 - A importância da formação continuada para fortalecer o diálogo e as reflexões sobre o fazer pedagógico de acordo com a realidade vivenciada	153
Quadro 10 - Relatos sobre a importância do momento de planejar coletivamente com os pares	153
Quadro 11 - Experiências das professoras com os Programas de Formação Continuada.....	184
Quadro 12 - Relatos inspiradores de memórias e narrativas do “Dia da Conquista”	186

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Práticas pedagógicas em salas multisseriadas	38
Tabela 2 - Educação do Campo e práticas pedagógicas	39
Tabela 3 - Formação continuada para a multissérie	39
Tabela 4 - Número de escolas multisseriadas.....	91
Tabela 5 - Localização, quantidade de professores e estudantes - Matrícula 2024..	96

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - EMEB “Antonio Vazzoler”	69
Figura 2 - EMEB “Frade”	70
Figura 3 - EMEB “Itabira”	71
Figura 4 - EMEB “Santana”	72
Figura 5 - EMEB “Sossego”	73
Figura 6 - Localização de Vargem Alta/ES.....	88
Figura 7 - Projeto de leitura	204
Figura 8 - Aula de campo: visita ao produtor de frutas da comunidade (1)	205
Figura 9 - Aula de campo: visita ao produtor de frutas da comunidade (2)	206
Figura 10 - Aula de campo: visita ao produtor de frutas da comunidade (3)	206
Figura 11 - Delícias da Cananeia: agroindústria familiar	207
Figura 12 - Atividades realizada pelos estudantes retratando a comunidade de Capivara	208
Figura 13 – Palestra do Secretário de Agricultura para estudantes e pais.....	208

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
Caic	Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CGEC	Coordenação Geral da Educação do Campo
DT	Designação Temporária
Emeb	Escola Municipal de Educação Básica
ES	Espírito Santo
Fies	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
Fonec	Fórum Nacional de Educação do Campo
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Escola
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Mare	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
Mepes	Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
Paes	Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA	Programa Escola Ativa
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa Pós-Graduação em Educação
PPGMPE	Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
PPGPE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
Profa	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

Pronacampo	Programa Nacional de Educação do Campo
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Secad	Secretaria de Educação, Alfabetização e Diversidade
Secadi	Secretaria de Educação, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Sedu	Secretaria de Estado da Educação
Seme	Secretaria Municipal de Educação
TAG	Termo de Ajustamento de Gestão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
Ufes	Universidade Federal do Espírito Santo
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	19
1.1 CAMINHOS DE LUZ: A TRANSFORMAÇÃO POR MEIO DA EDUCAÇÃO	19
1.2 EDUCAÇÃO NO CAMPO: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES EM SALAS MULTISSERIADAS DE VARGEM ALTA/ES	26
2 COMPARTILHANDO E VIVENCIANDO OS SABERES PRODUZIDOS	37
2.1 SALAS MULTISSERIADAS EM ESCOLAS DO CAMPO E SEUS CONTEXTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	44
2.2 REFLEXÕES SOBRE OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DE ESCOLAS DO CAMPO	51
3 PERCURSOS E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	56
3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA QUALITATIVA	57
3.2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	59
3.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS	62
3.3.1 Estudo de Campo (observação <i>in loco</i>)	62
3.3.2 Diário de Campo	64
3.3.3 Entrevista semiestruturada	65
3.3.4 Cenário da pesquisa	67
3.4 CONTEXTO HISTÓRICO DAS ESCOLAS E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS.....	69
3.4.1 Escola Municipal de Educação Básica “Antonio Vazzoler”	69
3.4.2 Escola Municipal de Educação Básica “Frade”	70
3.4.3 Escola Municipal de Educação Básica “Itabira”	71
3.4.4 Escola Municipal de Educação Básica “Santana”	72
3.4.5 Escola Municipal de Educação Básica “Sossego”	73
3.5 PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA	74
3.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	77
4 EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSTITUIÇÃO E SALAS MULTISSERIADAS	80

4.1 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O SEU PERCURSO HISTÓRICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	80
4.2 UM CAMINHAR PELA HISTÓRIA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO DE VARGEM ALTA/ES	85
4.2.1 Conhecendo Vargem Alta/ES e sua história	86
4.2.2 As escolas unidocentes e pluridocentes: Educação do Campo.....	92
5 EDUCAÇÃO DO CAMPO E SALAS MULTISSERIADAS.....	100
5.1 MULTISSÉRIE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	112
6 VARGEM ALTA/ES: FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DOS PROGRAMAS FEDERAIS – 2009 A 2020.....	119
6.1 PROGRAMA ESCOLA ATIVA: A IDENTIDADE DA ESCOLA DO CAMPO SENDO DESVELADA EM VARGEM ALTA/ES.....	120
6.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA CAPIXABA EM VARGEM ALTA/ES.....	137
7 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DAS SALAS MULTISSERIADAS (DO 1º AO 5º ANO): O FAZER PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR.....	151
7.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO	154
7.1.1 Prática pedagógica.....	155
7.1.2 Prática pedagógica na Educação do Campo	157
7.2 VIVÊNCIAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE VARGEM ALTA/ES.....	163
7.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: DIÁLOGOS E REFLEXÕES.....	169
7.4 PLANEJAMENTO COLETIVO: UM DIREITO MAS NÃO UMA REALIDADE	176
8 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS DAS SALAS MULTISSERIADAS A PARTIR DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DO MEC ..	183
8.1 OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO E O IMPACTO NA PRÁTICA DOCENTE	186
8.2 MEMÓRIAS E NARRATIVAS: RESGATANDO AS CONCEPÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS DO CAMPO	198

9 PRODUTO EDUCACIONAL.....	210
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	212
REFERÊNCIAS.....	219
APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: PROFESSOR(A).....	232

1 INTRODUÇÃO

1.1 CAMINHOS DE LUZ: A TRANSFORMAÇÃO POR MEIO DA EDUCAÇÃO

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).

A reflexão de Paulo Freire sobre a prática educativa como um meio de transformação profunda, fundamentada no sonho por um mundo mais humano, democrático e menos autoritário, sempre me inspirou. Para Freire (2001), a educação deve ser uma prática comprometida com a emancipação e que busca um futuro mais justo e digno para todos. Acredito que, ao adotar esse pensamento, é possível olhar para a educação não apenas pela formação intelectual, mas também pela transformação social e pessoal.

Nessa direção, iniciar a carreira como professora exigiu várias renúncias na minha vida, principalmente sair de minha residência e ficar tanto tempo fora de casa, com minha filha iniciando a fase da adolescência, a qual não pude acompanhar de perto, pois buscava, por meio dos estudos, poder oferecer condições melhores de vida para nós duas. Consequentemente, vivenciamos momentos delicados em nossa relação, mas que conseguimos superar.

Começo a falar de minha trajetória a partir de 1994, aos 19 anos, com uma filha de 4 anos de idade, quando inicio o Ensino Médio Profissionalizante na modalidade Normal, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim, no Espírito Santo (ES), no turno noturno, na Escola Municipal de 2º Grau "Rage Miguel". Esse foi um divisor de águas em minha vida. Apesar de não ter muitas perspectivas na época, foi a opção que estava ao meu alcance, e sou infinitamente grata por essa experiência. Tive grandes professores inspiradores e trago lindas memórias das grandes amizades que fiz e tenho guardadas em meu coração e nas aprendizagens que foram sendo construídas. Nessa formação de professores na modalidade Normal, pude experienciar a sala de aula, com o estágio, o que reverberou um sentimento, uma vontade de ser professora. Tive a certeza de que havia encontrado minha identidade profissional, mesmo sendo, até aquele momento, a única opção que eu tinha. A formação teve duração de três

anos e, em 1996, ocorreu a formatura. Foi um momento de grande glamour na minha vida, algo realmente especial. Eu estava prestes a me tornar professora, com o idealismo que somente o magistério poderia proporcionar.

Nesse percurso do magistério, encantei-me com a supervisora Inez Rezende, que era de grande delicadeza e humildade e, acima de tudo, portadora de muitos conhecimentos. Passei a sonhar em fazer faculdade, porque queria ser uma supervisora também, mas como? Em minha cidade, só havia faculdade privada e, ganhando um salário mínimo e com uma filha para criar, como eu poderia fazer? Entretanto, meu desejo foi maior que todas as dificuldades aparentes em meu caminho. Fiz o vestibular, passei e iniciei os estudos. Sem saber como assumir as mensalidades, fui estudando. Em 1997, tinha esperança de conseguir o financiamento pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e, para minha surpresa, não consegui. Vi o mundo desabar. Chorei muito, pois já estávamos no mês de setembro, com quase um ano de estudos. Não entendia o motivo de não ter sido selecionada, mas depois foi explicado que era por eu estar em débito com a faculdade. Naquele momento entendi que não poderia continuar aquela viagem que estava sendo tão linda. Estava em uma turma de 40 estudantes, cada um com uma experiência de vida ímpar, que muito contribuía para minha formação e, principalmente, tínhamos professores que me marcaram. Parecia o fim da linha, mas, para minha surpresa, minha patroa (nesse período eu trabalhava como doméstica) me incentivou muito. Ela foi até a faculdade e conseguiu fazer um financiamento próprio e fui pagando o saldo devedor; as mensalidades posteriores teriam desconto, a ser pago ao término da faculdade. E assim, retornei à faculdade.

Em 1998, realizei um concurso na cidade litorânea de Marataízes/ES, com muita esperança de iniciar a carreira tão sonhada. Passei, mas não fui classificada dentro das vagas. Porém, naquele mesmo ano, em dezembro, fui chamada para substituir uma licença-maternidade nesse município. Dividia o meu tempo com o trabalho de empregada doméstica. Em acordo com a patroa, trabalhava na escola pela manhã – saía de casa às 5h, era uma hora e meia de ônibus, cerca de 84 km para ir e para voltar – e à tarde ia dar conta do meu trabalho como doméstica. Minha filha ia comigo para o trabalho, e eu dava suporte nas atividades de casa propostas pela escola. À noite, eu cursava a faculdade, das 18h às 22h30min. E assim terminei o ano de 1998. Nesse ano trabalhei na Escola Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

(Caic), em um bairro muito violento, na turma de 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, e foi uma grande experiência.

Em 1999, continuei nesse município, mas fui para o interior, em Lagoa Funda, para uma escola multisseriada, no turno vespertino. Permaneci conciliando com a função de empregada doméstica. Foi uma experiência difícil, mas prazerosa. Tive o apoio de uma amiga de trabalho maravilhosa, que contribuiu muito para que eu pudesse desenvolver o trabalho nessa turma de 1º e 2º anos, com alunos com muita dificuldade de aprendizado e indisciplina. Ainda, tivemos um outro desafio, pois a escola iniciou as reformas e, quando cheguei, fui dar aula na varanda de uma casa emprestada na comunidade. Passei por experiências prazerosas, mas também desafiadoras, pois tive aluno com sérios comprometimentos na saúde e era necessário alfabetizar aluno em situação de distorção idade-série. Mas conseguimos finalizar mais um ano, embora ainda houvesse muitas questões para evoluir. Acredito que dei o meu melhor naquele momento, com a formação que eu tinha, mas sabemos que, quando revisitamos a prática, sempre refletimos que poderíamos ter feito melhor.

Gostei muito de trabalhar nessa escola, tanto que no ano de 2000 fui chamada novamente. Porém, como não havia vaga, retornei ao Caic, na turma de 4º ano, no turno vespertino. Seguiu a mesma rotina, conciliando com o meu trabalho como doméstica. Eu realizava tudo de forma tão grata, por poder estar atuando na função de professora, que eu não me sentia cansada. Envolvida em estudos, planejamentos e trabalho, passava os finais de semana em casa realizando tudo com muito prazer e dedicação. Eu tinha a certeza de que estava crescendo como pessoa e profissionalmente, tendo maior clareza do que eu pretendia perseguir para evoluir como profissional de educação: estudar e aprender mais, mais e mais.

Enfim, chegou o tão esperado dia da formatura. Meu Deus, era tanta alegria que não cabia em meu peito e transbordava em forma de emoções. Eram muitas lembranças e sentimentos juntos, como um filme passando na minha mente, revivendo tudo que eu havia enfrentado até aquele momento. Mas o que importava era que eu havia chegado lá. Vivi intensamente cada momento programado para a formatura. Fiz um álbum que guardo até hoje com muito carinho, pois é uma lembrança de aprendizados e experiências que carrego em minha essência até hoje.

Em 2001, continuei atuando no mesmo município, na mesma escola. No entanto, em março, houve uma nova convocação, dando continuidade à demanda do concurso público de 1998. Fui convocada e, dessa vez, tive que escolher o interior do município e não seria mais possível conciliar o meu trabalho com o de doméstica. Foi um momento muito difícil para mim, porque eu tenho uma relação afetiva, como amiga, com a minha patroa Maria Helena. Tenho extrema gratidão por tudo que ela fez para minha vida pessoal e profissional.

Tive que fazer uma escolha e morar no município de Marataízes/ES com mais duas amigas que também assumiram o concurso. Fiquei até abril, pois, devido a um erro da administração, cancelaram a convocação do concurso e voltei a ser funcionária em designação temporária. Isso causou uma grande frustração, porque, financeiramente, não estava compensando ficar em tempo integral somente em uma escola que era tão distante, recebendo somente 25 horas. Afinal, eu tinha despesa com duas casas. No entanto, surgiu a oportunidade em outro município vizinho, Vargem Alta/ES, para trabalhar como pedagoga de um projeto, com condições melhores de trabalho. Além disso, eu poderia voltar a morar em minha casa com minha família.

Tive uma mudança muito significativa, pois vivenciei uma experiência de trabalho relevante para minha evolução profissional. Fiquei nesse projeto por 15 dias e fui chamada para trabalhar no órgão central da Secretaria Municipal de Educação (Seme), como pedagoga, e atuar na formação continuada de professores e com o acompanhamento pedagógico das escolas no meio rural, nas salas multisseriadas. Foi um grande desafio do qual tive medo, mas fui muito abençoada em ter como coordenadora uma pessoa muito solícita e colegas de trabalho maravilhosas. Nessa equipe, todos contribuíam com o trabalho do outro e éramos muito unidos em prol da educação. Foi uma transição em minha vida que pude experienciar de forma intensa. Tive que ler e estudar muito, romper muitas barreiras de resistência, timidez e até mesmo de me sentir inferior, devido, também, a sofrer com o racismo, que é muito evidente nesse município colonizado pelos italianos. A população era muito arraigada na cultura de que negro e quem não morava no município não poderia trabalhar lá.

Então, fui rompendo com vários paradigmas, e realizamos um trabalho intenso de formação de professores, em parceria com a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), via Ministério da Educação (MEC), com o programa dos Parâmetros

Curriculares Nacionais da Educação Infantil (PCN) - Alfabetização e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), no ano de 2001.

Nesse contexto, fui me formando e contribuindo com a formação de professores. Fui compreendendo a importância desse movimento de formação, reconhecendo como é essencial para a nossa prática pedagógica discutir com os pares, expor as nossas fragilidades e vivenciar momentos de escuta e fala significativos. Esses momentos não apenas fortalecem a troca de saberes, mas também permitem que o professor estabeleça relações e reafirme a importância do processo de ação-reflexão-ação. Como bem enfatiza Paulo Freire (1996), a reflexão é um movimento necessário à função da prática docente, pois nos permite relacionar, entre o fazer e o pensar, o “pensar para o fazer”.

Dessa forma, é possível ter clareza da prática docente com objetivo de proporcionar aos educandos atividades significativas. Essa experiência com formação continuada, com as reflexões críticas que permeiam a atividade educativa, foi me levando a realizar várias especializações em universidades privadas e públicas, que me instigaram muito a investigar e compreender melhor como deve se constituir a formação continuada dos professores que buscam a transformação por meio de sua prática educativa. Sobre essa orientação, Freire (1996, p. 25) afirma: “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”.

Concomitante a esse movimento de formação continuada e acompanhamento das escolas multisseriadas, fui me constituindo também como professora regente de classe. Em 2003, assumi o concurso na cidade de Cachoeiro de Itapemirim/ES, na Educação Infantil (Pré-Escola). Estou nessa função até hoje e sou grata a todas as crianças com as quais tive a possibilidade de mediar o trabalho pedagógico. Foram/São muitas possibilidades e desafios que me fazem refletir constantemente sobre as funções de pedagoga e de professora.

Em 2007, tornei-me pedagoga efetiva do município de Vargem Alta/ES, onde eu já tinha uma relação profissional significativa, pelo período em que atuei em designação temporária, de 2001 a 2004. Nesse período entre a atuação em sala de aula de

Educação Infantil e como pedagoga, atuando com formação continuada de professores, o município aderiu, em 2009, ao Programa Escola Ativa. Como formadora desse programa, vivi momentos de estudos intensos e muito gratificantes. Pela primeira vez, havia uma formação pensada exclusivamente para as escolas multisseriadas do campo, com instrumentos importantes de trabalho que são utilizados até hoje pelas escolas do município. Foi um marco para a Educação do Campo, uma evolução, com várias conquistas para os professores, como: passaram a receber cinco horas-aula para estudar aos sábados, realizando os microcentros, com os momentos de formação continuada, de discussões, reflexões e diálogos.

Sabemos que toda política educacional apresenta algumas falhas que merecem nosso olhar sistêmico e crítico. Entretanto, vale ressaltar que a formação foi de cunho muito importante, pois nos permitiu dialogar e fez com que o município tivesse um olhar mais atento para as escolas do campo, fortalecendo o vínculo com a comunidade escolar. Em 2015, houve adesão a outro programa de formação, o Extensão Escola da Terra, que estava em sua 2ª edição.

Com o trabalho nas escolas do campo, muitas questões têm me inquietado no decorrer desses 12 anos acompanhando os professores dessa modalidade de ensino, como: a falta de políticas públicas, a formação de professores, a rotatividade dos profissionais nessas escolas e a necessidade de uma proposta curricular de acordo com as questões regionais.

De toda forma, a experiência que acumulei me leva a acreditar que a formação protagonizada pelos próprios pares é uma grande alavanca para a melhoria da educação. Essa abordagem incentiva a reflexão sobre as próprias perspectivas, com reflexões no seu fazer diário, criando caminhos e alternativas para a melhoria do ensino por meio de leitura, debates e reflexões. Além disso, favorece a adequação da proposta curricular, para atender aos educandos de maneira mais próxima de sua realidade.

Em consonância com Freire (1996), que destaca a importância de sermos sujeitos de nossa formação, no ano de 2022, fiz o processo seletivo para o Programa de Mestrado Profissional em Educação, na linha de pesquisa “Práticas Educativas, Diversidade e Inclusão Escolar”. Com o objetivo de pesquisar as práticas pedagógicas dos

professores das classes multisseriadas do município de Vargem Alta/ES, a partir dos programas de formação continuada, e no sentido de estabelecer um diálogo com os professores, surgiram algumas indagações: Quais práticas pedagógicas críticas estão sendo desenvolvidas no cotidiano escolar? Em que sentido a formação continuada tem contribuído para a prática docente? Quais avanços na compreensão e valorização da Educação do Campo têm se estabelecido em políticas educacionais no município? A partir dessas questões, fui tecendo relações com referenciais teóricos; fiz acompanhamento das professoras, realizando visitas *in loco*; estabeleci discussões e realizei entrevistas, para ouvir os avanços e as perspectivas das professoras.

Cursar o mestrado sempre foi algo muito sonhado e muito distante para mim, pois morava no interior e a universidade federal ficava longe. Além disso, eu carregava um sentimento de incapacidade de conseguir ser aprovada, por isso até então não havia tentado. Mas, com o passar dos anos e a necessidade de me especializar, 2022 se tornou um ano crucial. Decidi que deveria tentar todos os processos seletivos que surgissem, porque esse era o meu grande desejo.

Enfim, com a aprovação no mestrado, vieram à tona dois grandes sentimentos: o de dizer a mim mesma que eu havia conseguido (capacidade) e uma alegria imensa por realizar o sonho de cursar o mestrado em uma universidade federal, um lugar de grandes professores, pessoas maravilhosas e simples. No entanto, novamente veio o medo de não conseguir desenvolver a pesquisa, sentindo-me, mais uma vez, inferior aos outros. Eu sempre fui uma aluna mediana, e tudo que eu falava ou fazia era pomenorizado. A professora e pedagoga se perdia em meio aos sentimentos de inferioridade que sempre permearam a minha vida estudantil e o início da profissional. No entanto, esses sentimentos foram sendo superados, com muitos estudos, leituras e reflexões com os professores maravilhosos do mestrado, que demonstram zelo e compreensão, ouvindo sem desmerecer as vivências que cada um traz.

As aulas ministradas pelos professores do mestrado, entre eles minha orientadora, Prof.^a Débora Monteiro do Amaral, sustentaram-me para uma caminhada mais leve e primorosa para pesquisar sobre o meu objeto e compreender a sua importância para a educação. Os dias em que estou na universidade são muito preciosos, porque sei que estou aprendendo bastante e ainda tenho muito a caminhar para me tornar uma

profissional melhor. Cada dia é um novo aprendizado e, embora não seja fácil, é muito satisfatório.

Nesse percurso, eu me matriculei no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores (PPGEEDUC), modalidade Mestrado Acadêmico, na Ufes/Campus de Alegre, para estudar a disciplina “Educação como Prática Humana e Formação de Professores da Educação”, para que pudesse, com outro coletivo, compartilhar experiências e aprendizagens. Fui muito bem acolhida por todos os colegas da turma e tenho imensa gratidão às professoras Aline Bregonci, Vanessa Abreu, Hellen Moura Pessoa Brandão e Andreia Weiss, pela acolhida e pela partilha nas aulas tão bem dialogadas e orientadas.

Assim, todas as questões pesquisadas e dialogadas com os professores e estudos realizados fizeram parte do bojo da dissertação, como também foram reproduzidas em um caderno pedagógico, que tem perspectivas de apresentar e apontar leituras e reflexões, pensando numa prática pedagógica intercultural, que valorize os saberes e diversidade das Escolas do Campo.

1.2 EDUCAÇÃO NO CAMPO¹: PRÁTICAS E POSSIBILIDADES EM SALAS MULTISSERIADAS DE VARGEM ALTA/ES

A Educação do Campo, em nível global, está relacionada às práticas educativas voltadas para atender às populações rurais, respeitando suas especificidades culturais, sociais e econômicas, enquanto promove a equidade educacional. Trata-se de uma abordagem que integra os saberes locais às práticas pedagógicas, reconhecendo a importância do território e da identidade cultural para o processo educativo.

Nesse contexto, Arroyo (2004) enfatiza que a Educação do Campo deve ser compreendida como um movimento político e pedagógico que busca romper com a visão homogênea e urbana da educação. Ele destaca que a prática pedagógica no

¹ Caldart (2009, p. 36) alerta para o sentido de que a educação do campo: “Sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro, da sociedade brasileira, do mundo sob a égide do capitalismo em que vivemos. E ainda que ‘muitos não queiram’, esta realidade exige posição (teórica sim, mas, sobretudo prática, política) de todos os que hoje afirmam trabalhar em nome da Educação do Campo”.

campo deve valorizar as vivências e os saberes das populações camponesas, criando uma educação que dialogue com suas realidades e promova sua autonomia.

Arroyo (2004) destaca que a Educação do Campo transcende o simples fornecimento de ensino básico para populações rurais. Trata-se de uma proposta que questiona o modelo urbano e homogêneo de educação, propondo um currículo e práticas pedagógicas que dialoguem com a cultura e os desafios das comunidades rurais. Ao fazer isso, busca-se uma transformação social que empodere essas populações, garantindo seu protagonismo no desenvolvimento local.

Ainda, segundo Molina e Caldart (2009, p. 127), a multisseriação pode ser vista como uma "[...] estratégia pedagógica que respeita os tempos e os processos de aprendizagem, além de fomentar a integração entre diferentes idades e níveis de desenvolvimento". Essa abordagem contribui para o fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo e promove a formação integral, alinhando-se aos princípios da Educação do Campo, que valoriza a contextualização e a emancipação dos indivíduos. Portanto, a multisseriação, longe de ser um empecilho, reforça a importância de um processo educacional inclusivo e transformador nas comunidades rurais.

O contexto da Educação do Campo no município de Vargem Alta/ES reflete as especificidades da vida rural e as demandas educacionais de uma população predominantemente envolvida com a agricultura familiar e atividades do meio rural. Essa modalidade de educação é direcionada às comunidades que vivem e trabalham no campo, visando atender às necessidades de formação de sujeitos que convivem com realidades distintas das áreas urbanas.

Em Vargem Alta/ES, a Educação do Campo busca articular o trabalho escolar às práticas culturais, sociais e econômicas locais, valorizando os saberes tradicionais² e o vínculo dos estudantes com seu território. A geografia montanhosa do município, associada à dispersão populacional, favorece a presença de escolas multisseriadas, que atendem a diferentes faixas etárias em uma mesma sala de aula, promovendo um ensino de acordo com as condições do campo. Nesse cenário, há um esforço para

² Saberes tradicionais são definidos como o "[...] conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural, sobrenatural, transmitido oralmente de geração em geração" (Diegues *et al.*, 2000, p. 30).

que a educação seja um instrumento de emancipação, respeitando a cultura local e contribuindo para o desenvolvimento sustentável da região.

Paulo Freire (2004) ressalta a importância de uma formação que vá além da mera transferência de conhecimento, envolvendo os professores como sujeitos ativos na construção do saber. O autor destaca a centralidade da formação de professores em um processo que vai além da simples transferência de conhecimento, ao sugerir que a educação deve ser uma via de mão dupla, em que tanto professores quanto estudantes participam ativamente da construção do saber.

Freire (2004) a educação não pode ser reduzida a um modelo em que o professor apenas transmite informações aos estudantes, sem considerar suas realidades, experiências e contextos. A formação docente, nesse sentido, deve ser entendida como um processo de transformação contínua, no qual os professores se veem não apenas como transmissores, mas também como aprendizes, sujeitos ativos que refletem sobre suas práticas e evoluem em suas formas de ensino. A participação ativa dos professores na construção do conhecimento implica uma reflexão constante sobre o papel que desempenham na formação dos estudantes e a busca por práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

Cabe destacar, ainda, que a formação docente deve ser um espaço de crítica e de reinvenção, em que os professores não são apenas receptores de métodos prontos, mas sujeitos que dialogam com suas práticas e constroem saberes de forma coletiva. Esse processo formativo visa, portanto, ao desenvolvimento de uma consciência crítica, que permite aos educadores questionar e revisar suas atitudes pedagógicas, suas crenças e os conteúdos que ensinam. A proposta de Freire (2004) enfatiza a importância de uma formação que seja uma constante atualização e transformação, em que o professor se reconheça como um agente de mudança dentro do processo educacional, em vez de simplesmente aplicar teorias ou técnicas externas. Desse modo, a formação se torna um processo mais dinâmico e transformador, que contribui para a formação integral tanto do professor quanto dos estudantes.

Para Caldart (2004a), a formação continuada surge como um pilar essencial, proporcionando aos professores não apenas ferramentas pedagógicas, mas também

uma compreensão alinhada ao contexto campesino, favorecendo um ensino contextualizado e enraizado nas experiências e vivências dos alunos.

De acordo com a autora, ao investir em uma formação que esteja alinhada às especificidades do campo, o professor não apenas aprende novas metodologias, mas também se apropria de um saber que é sensível às experiências, necessidades e desafios vividos pelos estudantes das comunidades campesinas. Nesse sentido, a formação continuada não se limita a uma instrução formal ou acadêmica, mas abrange um processo de reflexão constante sobre a prática educativa, integrando saberes do campo e práticas pedagógicas que valorizam e respeitam as realidades dos estudantes.

A proposta de Caldart (2004a) aponta que esse tipo de formação é essencial para promover um ensino contextualizado, que tenha relevância para os estudantes, pois considera suas vivências e o contexto social, cultural e econômico no qual estão inseridos. O objetivo é que o professor, ao entender as particularidades do ambiente campesino, possa oferecer uma educação que vá além dos conteúdos tradicionais, criando um vínculo mais forte entre o aprendizado escolar e a realidade dos alunos. Ao fazer isso, a formação continuada favorece uma educação emancipatória, que não apenas transmite conhecimento, mas também estimula a reflexão crítica e o desenvolvimento dos alunos para se posicionarem de forma ativa e consciente na sociedade.

O Programa Escola Ativa é uma iniciativa pedagógica voltada para a melhoria da educação, especialmente em escolas multisseriadas, com o objetivo de promover uma educação mais justa e participativa. O programa propõe metodologias de ensino que estimulam a autonomia dos alunos, valorizam os saberes locais e priorizam a aprendizagem significativa. No contexto das salas multisseriadas, em que os estudantes do Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, de diferentes idades e níveis de aprendizagem, convivem na mesma turma, busca-se elaborar o currículo, de forma que ele atenda às necessidades de cada estudante, respeitando as singularidades e promovendo a interação entre os alunos.

A formação continuada de professores é um dos pilares desse programa, sendo essencial para garantir que os professores tenham os saberes necessários para lidar

com a diversidade de idades e conteúdos em uma mesma sala. A formação de professores que atuam em salas multisseriadas se volta para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, o uso de materiais didáticos diferenciados e a aplicação de práticas interativas que favorecem o aprendizado coletivo.

Em Vargem Alta/ES, o Programa Escola Ativa foi concretizado no final do período de 2009 a 2012, com a implementação de políticas públicas que visavam melhorar a educação nas escolas rurais do município. A formação de professores e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras contribuíram para a melhoria do ensino e para a inclusão dos alunos no processo educativo, respeitando as especificidades do campo.

Segundo Martins (2008, p. 45),

A formação continuada de professores no contexto da Educação do Campo deve ir além de aspectos técnicos, devendo considerar a realidade dos educadores que atuam em comunidades rurais, para que eles possam realmente fazer a diferença no processo de ensino-aprendizagem.

Em suma, o autor argumenta que a formação dos professores no contexto da Educação do Campo deve ser uma formação crítica, que ultrapasse o aspecto técnico e se baseie no entendimento profundo das condições de vida e das realidades culturais e sociais dos alunos. Para que essa formação seja realmente eficaz, os educadores precisam se envolver com as questões locais e usar esse conhecimento para transformar sua prática pedagógica, tornando o processo de ensino mais alinhado às necessidades e vivências dos estudantes.

O Programa Extensão Escola da Terra Capixaba foi lançado pelo Governo Federal em 20 de março de 2012. O Manual de Gestão apresenta a escola da Terra como uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), regulamentado pela Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013 (Brasil, 2013a). Ambos os documentos seguem o regime de colaboração e têm como foco ações específicas para garantir o direito à educação das populações do campo e quilombolas, levando em conta suas reivindicações. Esse curso tem suas raízes nas lutas históricas pela educação dos povos camponeses, surgindo como um projeto coletivo de formação de professores e educadores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Sua origem está particularmente ligada ao contexto das discussões em torno do Programa Escola Ativa, implementado em 2009, como uma política nacional voltada para o

aperfeiçoamento da aprendizagem dos estudantes e o trabalho nas salas multisseriadas.

O Programa Escola Ativa gerou diversos questionamentos sobre as abordagens teórico-metodológicas adotadas, suscitando debates entre movimentos sociais e a academia, o que levou ao desenvolvimento de uma nova proposta formativa. Essa proposta foi construída a partir dos desafios da educação no campo e das lutas sociais por garantir a escola do campo como um direito (Brasil, 2013a).

Para Freire (2007), um elemento essencial para a melhoria da qualidade da educação se encontra na formação permanente dos professores, sendo que essa formação se funda na prática de analisar a prática de ensino. “Por isso é que, na formação permanente dos professores a relação de uns com os outros se torna um momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática. É pensando a prática de hoje, ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2007, p. 43-44).

Freire (2007) destaca que a melhoria da qualidade da educação está diretamente ligada à formação permanente dos professores, um processo contínuo de reflexão sobre suas próprias práticas pedagógicas. Além de argumentar que, ao analisar e refletir sobre o que se faz na sala de aula, os professores são capazes de identificar pontos de melhoria e ajustes necessários, o que contribui para o aprimoramento constante do ensino. Nesse sentido, a interação entre os professores e a troca de experiências se tornam elementos essenciais nesse processo formativo, pois, por meio do diálogo e da reflexão coletiva, os educadores podem reavaliar suas metodologias, ajustar suas práticas e criar novas formas de ensino. A partir dessa análise crítica, o professor pode aprimorar suas ações pedagógicas, tornando-se um agente ativo na transformação da sua prática e, conseqüentemente, na qualidade da educação oferecida aos alunos.

Dessa forma, como questão problematizadora da pesquisa, temos: Como a formação continuada, por meio dos programas de formação “Escola Ativa” e “Extensão Escola da Terra”, de professores e professoras de salas multisseriadas de cinco escolas do campo do município de Vargem Alta/ES pode contribuir com práticas pedagógicas humanizadoras nesse espaço?

Objetivo geral

Compreender como a formação continuada, por meio dos programas de formação “Escola Ativa” e “Extensão Escola da Terra”, de professores e professoras de salas multisseriadas de cinco escolas do campo do município de Vargem Alta/ES pode contribuir com práticas pedagógicas humanizadoras nesse espaço.

Objetivos específicos

- Investigar junto aos professores como foram essas formações têm sido efetivadas e quais as contribuições delas para as práticas pedagógicas nas salas multisseriadas do campo;
- Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas multisseriadas e compreender se elas se alinham à perspectiva teórico-metodológica proposta pela Educação do Campo;
- Registrar as práticas pedagógicas que os professores consideram relevantes para o aprendizado dos educandos, considerando as especificidades da comunidade, por meio de fotografias, de xerox dos planejamentos e relatos para compor o caderno pedagógico;
- Refletir sobre a necessidade de formação continuada específica para escolas multisseriadas do campo.

Desse modo, esta pesquisa busca mostrar os caminhos percorridos pela Educação do Campo em Vargem Alta/ES, as práticas pedagógicas desenvolvidas, bem como os caminhos possíveis para o fortalecimento das salas multisseriadas, tecendo compreensões sobre a importância da formação continuada de professores. Assim, para organizar os debates e reflexões que foram produzidos no decorrer das visitas e entrevistas com as professoras, esta dissertação se organizou em 10 seções, incluindo esta introdução (seção 1).

Na seção 2, “Compartilhando e vivenciando os saberes produzidos”, teve como objetivo analisar, nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Programa Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-

Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE)³, dissertações e teses, a partir de um levantamento sobre o que academia já havia produzido sobre o tema, que é de extrema relevância para o nosso país, que tem um contexto geográfico muito peculiar e dimensões culturais muito relevantes. A partir das leituras das produções, encontramos várias abordagens sobre classes multisseriadas que direcionam diretamente para a prática pedagógica, mas sobre temas pontuais, como alfabetização, ensino da Matemática, entre outros, mas nenhum sobre essa prática numa visão geral da interculturalidade. Para a realização da busca, foram utilizadas três palavras-chave: a) “Práticas pedagógicas em salas multisseriadas”, b) “Educação do Campo e práticas pedagógicas” e c) “Formação continuada para a multissérie”, tendo em vista que o tema da pesquisa não se esgota somente em debater as práticas, mas avançar no sentido de que as práticas pedagógicas precisam ser pautadas em uma abordagem teórica que leve o professor a problematizar, refletir e dialogar com os sujeitos.

Na seção 3, intitulado “Percurso e encaminhamentos metodológicos da pesquisa”, apresentamos os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa, incluindo o momento de escuta dialógica com as professoras, a coleta e análise dos dados por meio de visitas de observação às escolas, entrevistas semiestruturadas e registros em diário de campo. Nesta seção, também são descritas as escolas que serviram de lócus da pesquisa e as professoras participantes, oferecendo um panorama dos instrumentos empregados na produção dos dados, bem como a análise dos dados gerados.

Na seção 4, “Educação do Campo: constituição e salas multisseriadas”, fazemos uma breve retomada do contexto brasileiro da Educação do Campo, destacando as conquistas por meio das legislações. Também, apresentamos uma breve abordagem sobre o município de Vargem Alta/ES, desde a sua emancipação até os dias atuais; o percurso da educação, destacando o papel das salas multisseriadas para as comunidades campesinas; e como, ao longo da história, as políticas educacionais foram forjadas para o fechamento das escolas e o apagamento de diversas comunidades longínquas.

³ Hoje, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE).

Na seção 5, “Educação do Campo e salas multisseriadas”, apresentamos o processo histórico e o conceito de Educação do Campo, com um foco específico nas salas multisseriadas, contextualizando sua origem e importância no cenário educacional brasileiro e abordando o impacto das influências urbanas sobre essas escolas, que muitas vezes resultam em uma descaracterização da Educação no Campo. Também estabelecemos um diálogo entre as práticas pedagógicas adotadas historicamente e as possibilidades de resignificação dessas práticas à luz de referenciais teóricos, destacando a importância da formação continuada para os professores que atuam em salas multisseriadas. Essa formação é fundamental para a construção de uma educação que faça sentido às vivências das comunidades do campo.

Na seção 6, “Vargem Alta/ES: formação continuada a partir dos programas federais - 2009 a 2020”, realizamos um recorte dos programas de formação continuada que ocorreram no município – Programa Escola Ativa (2009-2012) e Extensão Escola da Terra Capixaba (2016). Apresentamos como têm sido realizadas as políticas de formação de professores, de forma a contemplar somente os interesses de uma política neoliberal, que prioriza os pacotes educacionais como modelos, sem considerar os conhecimentos de cada território, de cada comunidade, mas reforçando uma educação que somente leva o professor a reproduzir práticas e não a elaborar de acordo com e para os sujeitos. Nessa seção, ainda, abordamos como foi realizado o processo de formação das professoras participantes da pesquisa e destacamos também os avanços para o fortalecimento das salas multisseriadas, demonstrando que a Educação do Campo tem o seu modo de fazer a partir do seu contexto. Não há modelo, e sim um modo de pensar, refletir e fazer.

Na seção 7, “A Educação do Campo e a prática pedagógica das professoras das salas multisseriadas (do 1º ao 5º ano): o fazer pedagógico no cotidiano escolar”, abordamos os encontros formativos e o que se produz em sala de aula, considerando as práticas como ponto crucial para as aprendizagens. Destacamos a importância de se romper com a visão estereotipada das salas multisseriadas e mostrar as potencialidades que as professoras do campo produzem com seus estudantes. Momento de escuta dialógica com as professoras, abordando sobre suas necessidades e expectativas, a fim de contribuir para uma educação humanizadora.

Na seção 8, “Relatos de experiências das professoras das salas multisseriadas a partir dos programas de formação do MEC”, destacamos as aprendizagens das professoras, suas práticas pedagógicas a partir das formações e a perspectiva para a necessidade de formação continuada de professores para as classes multisseriadas. A confecção do produto educacional se deu com as atividades realizadas pelas professoras, seguidas de relatos de experiências, como indicativo de material para a elaboração de formação continuada com as práticas já desenvolvidas pelas professoras. Trata-se de um material para análise, reflexão e diálogo com os pares nos processos formativos.

Ainda nessa seção, fazemos uma análise da produção dos dados – escuta e problematização das vivências e narrativas das professoras das salas multisseriadas –, apresentando as considerações e encaminhamentos possíveis para o fortalecimento das escolas do campo de salas multisseriadas. Vale ressaltar que são sugestões a partir de nosso olhar sobre o lócus da pesquisa, fazendo um resgate de todo o percurso realizado.

Para as análises destacadas em todas as seções, diversos autores dão suporte como referenciais teóricos que subsidiam a Educação do Campo. No decorrer da pesquisa, utilizamos como espinha dorsal Paulo Freire e Carlos Rodrigues Brandão, por compreendermos sua importância para a educação brasileira e principalmente por abordar sobre educação popular. É a partir dos seus estudos que a Educação do Campo nasce com viés da educação popular. Outros teóricos, como Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina, Miguel Gonzalez Arroyo, Salomão Mufarrage Hage, Maria Aparecida Vieira Mello, são também utilizados.

Na seção 9, apresentamos uma proposta de produto educacional que nasce a partir das entrevistas com as professoras, as quais anseiam muito por encontros formativos em que possam dialogar com a realidade vivenciada. O produto aborda as práticas pedagógicas que elas realizam, seguidas de relatos escritos pelas professoras e fotos. A partir das atividades relatadas, foi organizado um caderno pedagógico, elaborado com indicações de leituras e atividades que aprofundam as discussões no coletivo das professoras, para direcionar a formação dos professores, composta de 10 encontros.

Por fim, a seção 10, “Considerações Finais”, é um movimento de reflexão que apresenta encaminhamentos e potencialidades das escolas do campo de salas multisseriadas.

2 COMPARTILHANDO E VIVENCIANDO OS SABERES PRODUZIDOS

Não há saber neutro, não há ciência neutra e não há pesquisa neutra (Brandão, 2003, p. 20).

Analisar como as ações pedagógicas são planejadas e articuladas nas escolas de salas multisseriadas na Educação do Campo é um tema de extrema relevância, haja vista que esse é um espaço de grandes potencialidades. Entretanto, para isso, é preciso haver políticas públicas de formação continuada de professores para que eles possam desempenhar a ação docente com excelência. A presente pesquisa tem como objetivo compreender como a formação continuada, por meio dos Programas de formação “Escola Ativa” e “Extensão Escola da Terra”, de professores e professoras de salas multisseriadas de cinco escolas do campo do município de Vargem Alta/ES pode contribuir com práticas pedagógicas humanizadoras nesse espaço, fortalecendo as experiências e vivências sociais do currículo, favorecendo a interculturalidade⁴ e os saberes da comunidade local. Com esta pesquisa, realizada em cinco escolas do campo do município de Vargem Alta/ES, com cinco professoras envolvidas, buscamos fortalecer a Educação do Campo, que tem sofrido com o fechamento de escolas.

Para desenvolvermos a revisão de literatura, fizemos buscas de pesquisas já realizadas sobre o tema, a fim de fortalecermos os conhecimentos que já estão consolidados e também mostrar a relevância do assunto, tanto para a disseminação dos conhecimentos dos professores que atuam nas salas multisseriadas quanto para a desmistificação do mito de que “sala multisseriada é sinal de fracasso escolar”.

Conforme afirmam Ximene-Rocha e Colares (2013), o ensino multisseriado é característico por reunir, em um mesmo espaço físico, diferentes séries para um só professor. As classes multisseriadas, especificamente, são localizadas na zona rural, em escolas que eram chamadas de unidocentes (1 turma e 1 professora) ou de pluridocentes (2 turmas e 2 professoras). Em muitas situações, o ensino multisseriado é a única opção de acesso aos estudos para os moradores de comunidades rurais.

É importante destacar que, para a professora de sala multisseriada, a formação é

⁴ A interculturalidade, para Paulo Freire (2003), é a valorização das relações interculturais, que pressupõe a dialogicidade e a eticidade. Relações de respeito que se dimensionem como uma síntese cultural, viabilizando a dinâmica criadora do processo de produção cultural, ou seja, a escola valorizando os saberes e cultura de sua comunidade.

fundamental, pois subsidia sua prática de forma mais abrangente, considerando as individualidades dos alunos. Além disso, para esse professor, o planejamento pedagógico, além de exigir uma grande organização, requer clareza quanto aos objetivos, ao que ensinar e como ensinar. Por isso, a nossa pesquisa se torna relevante para trazer ao debate acadêmico o trabalho que os professores de salas multisseriadas desenvolvem, muitas vezes com excelência, mesmo sem condições apropriadas. A prática pedagógica deles faz toda diferença no ato de ensinar nas classes multisseriadas, ficando geralmente invisível, por se tratar de um trabalho em uma “escolinha de zona rural”.

Para sistematizar o levantamento de dados e propiciar novas contribuições para a discussão, foi realizado um levantamento bibliográfico no banco de dados da BDTD, no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, além da consulta a dissertações sobre o tema no repositório do PPGE/Ufes e do PPGMPE/Ufes, no período de 2009 a 2020. O período se justifica pelo fato de que em 2009 têm início os estudos do Programa Escola Ativa, em Vargem Alta/ES, e somente a partir dessa formação específica para as professoras de classes multisseriadas é que o município começou a ter um olhar diferenciado para essas escolas.

Para auxiliar no processo de compreender os trabalhos que versam sobre o objeto desta pesquisa, definimos três palavras-chave para guiarem nossa busca: a) “Práticas pedagógicas em salas multisseriadas”; b) “Educação do Campo e práticas pedagógicas”; c) Formação continuada para a multissérie. Os filtros “assunto” e “título” foram empregados em todos os bancos de dados mencionados. Nas tabelas abaixo, apresentamos o número de trabalhos encontrados em cada banco de dados, de acordo com as palavras-chave.

Tabela 1 - Práticas pedagógicas em salas multisseriadas

Banco de dados	Dissertações	Teses
Capes	11	01
BDTD	09	03
PPGE/Ufes	01	01
PPGMPE/Ufes	01	0

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Tabela 2 - Educação do Campo e práticas pedagógicas

Banco de dados	Dissertações	Teses
Capes	11	02
BDTD	07	04
PPGE/Ufes	0	0
PPGMPE/Ufes	0	0

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Tabela 3 - Formação continuada para a multissérie

Banco de dados	Dissertações	Teses
Capes	05	02
BDTD	03	01
PPGE/Ufes	0	01
PPGMPE/Ufes	0	0

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Os critérios de seleção e exclusão estão relacionados à leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, dos objetivos, das considerações finais, resultando na identificação e alinhamento com a proposta da pesquisa no âmbito das práticas pedagógicas para a Educação do Campo das salas multisseriadas do Ensino Fundamental Séries Iniciais (1º ao 5º ano). Assim, foram escolhidos apenas os trabalhos que se aproximam da temática proposta neste objeto de estudo.

A partir das análises desses estudos, foi possível compreender a dimensão das discussões, as fragilidades, as conquistas, os desafios e perspectivas da Educação do Campo, encorajando-nos a caminhar para dar visibilidade ao trabalho das professoras frente aos desafios que são enfrentados na caminhada.

Dentre as produções mapeadas, foram identificados alguns trabalhos que têm como objeto de estudo e/ou temática específica a prática pedagógica, as salas multisseriadas e a formação continuada. São trabalhos que se assemelham com a temática, contribuindo para que o tema de nossa pesquisa se torne ainda mais relevante para a compreensão de uma prática pedagógica mais humana e crítica. Dentre esses trabalhos, foi possível identificar 11 deles que trazem algumas considerações acerca do tema investigado. Dessa forma, como resultado desse levantamento, trazemos, nos quadros abaixo, os registros desses trabalhos, que configuram 10 dissertações e 1 tese.

Quadro 1 - Práticas pedagógicas em salas multisseriadas

AUTOR(A)	TÍTULO	TIPO DE DOCUMENTO/ INSTITUIÇÃO	OBJETIVO GERAL	FOCO DA PESQUISA	ANO
Caroline Leite Rodrigues	Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas	Dissertação Universidade Federal de Minas Gerais	Analisar e compreender as práticas pedagógicas de professores em salas de aula multisseriadas.	A pesquisa se concentra na compreensão da prática pedagógica de professores em salas de aula multisseriadas em áreas rurais, enfatizando a importância da formação de professores adaptada às necessidades das comunidades rurais.	2009
Charles Moreto	Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo	Tese Universidade Federal do Espírito Santo	Conhecer como as concepções de mundo de diferentes “unidades de geração” de professoras de salas multisseriadas do campo articulam-se com os processos de socialização profissional docente.	A pesquisa enfoca as trajetórias sociais dos professores das gerações anteriores e os desafios enfrentados pelas novas gerações na profissão docente nas classes multisseriadas.	2015
Patrícia Gonçalves de Souza	A organização do trabalho pedagógico no contexto das escolas/ classes multisseriadas do campo do município de Irecê	Dissertação Universidade Federal da Bahia	Compreender a organização do trabalho pedagógico das escolas/classes multisseriadas, de forma a construir uma proposta pedagógica, em atendimento às demandas da educação do campo do município de Irecê, e propondo a partir dos resultados, alternativas que possam ressoar no seu fazer pedagógico.	Foco no trabalho pedagógico em escolas do campo multisseriadas em Irecê. Desafios e possibilidades para professores no trabalho pedagógico de qualidade analisados.	2017

AUTOR(A)	TÍTULO	TIPO DE DOCUMENTO/ INSTITUIÇÃO	OBJETIVO GERAL	FOCO DA PESQUISA	ANO
Adailza Mendes Holanda Pimenta	Saberes da experiência em salas multisseriadas	Dissertação Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	Compreender e analisar, através das narrativas orais e de observações, indagando: como acontece a prática pedagógica de uma professora que necessita mobilizar os saberes da experiência para atuar em uma classe multisseriada?	A pesquisa descreveu a abordagem pedagógica do professor em um ambiente de classe multinível, com foco nas estratégias do professor para melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos.	2018
Rosinete dos Santos Xavier	Organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas: orientações didáticas no contexto da Educação do Campo	Dissertação Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Ampliar o debate acerca das classes multisseriadas bem como possibilitar a desconstrução de representações sociais negativas que historicamente permeiam a multissérie.	A pesquisa apresentada tem foco no trabalho pedagógico em turmas multisseriadas na educação rural. Propõe práticas pedagógicas bem-sucedidas em turmas multisseriadas, transcendendo os modelos urbanos.	2019

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Quadro 2 - Educação do Campo e práticas pedagógicas

AUTOR(A)	TÍTULO	TIPO DE DOCUMENTO/ INSTITUIÇÃO	OBJETIVO GERAL	FOCO DA PESQUISA	ANO
Marleide Pimentel Miranda Gava	Professores do campo e no campo: um estudo sobre formação continuada e em serviço na Escola Distrital “Padre Fulgêncio do Menino Jesus”, no município de Colatina/ES	Dissertação Universidade Federal do Espírito Santo	Apresentação e as análises de momentos dos estudos, experiências educativas e planejamentos coletivos vivenciados pela comunidade escolar da Escola “Padre Fulgêncio do Menino Jesus” e suas implicações e provocações na	A pesquisa enfatiza a importância das famílias, das comunidades e da profissionalização dos professores na formação do ambiente educacional. Apresentou uma abordagem que se concentra na definição de subprojetos específicos para escolas distritais por meio de reuniões e entrevistas com professores e	2011

AUTOR(A)	TÍTULO	TIPO DE DOCUMENTO/ INSTITUIÇÃO	OBJETIVO GERAL	FOCO DA PESQUISA	ANO
			vida escolar e comunitária.	gestores municipais, envolve a participação de grupos.	
Maria Aparecida Vieira de Mello	Educação do Campo no agreste de Pernambuco: um estudo no município de Canhotinho	Dissertação Universidade Federal Rural de Pernambuco Fundação Joaquim Nabuco	Analisar as características da prática pedagógica dos educadores das escolas situadas no campo, frente ao ideário da educação do campo e da educação popular.	A pesquisa se concentra em analisar as principais práticas pedagógicas voltadas ao protagonismo social na educação do campo de Canhotinho em classes multisseriadas.	2015
Irani da Silva de Jesus	O processo de ensino-aprendizagem em sala multisseriada: símbolo de luta e resistência para a Educação do Campo	Dissertação Universidade Federal do Espírito Santo	Investigar o processo de ensino-aprendizagem em uma sala multisseriada de uma escola do campo no município de Linhares/ES e vislumbrar caminhos para atuação pedagógica humanizadora.	O processo de ensino-aprendizagem em salas multisseriadas em Linhares/ES, as práticas de ensino em salas de aula com várias séries enfrentam desafios.	2020

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Quadro 3 - Formação continuada para a multissérie

AUTOR(A)	TÍTULO	TIPO DE DOCUMENTO/ INSTITUIÇÃO	OBJETIVO GERAL	FOCO DA PESQUISA	ANO
Hellen do Socorro de Araújo Silva	Programa Escola Ativa: política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula	Dissertação Universidade do Estado do Pará	Estudar as concepções de formação e de Educação do Campo que são apresentadas pela política de formação continuada do Programa Escola Ativa, assim como os impactos e os desafios no trabalho docente.	Exploração do Programa Escola Ativa (PEA) e suas implicações para a formação de professores em escolas multisseriadas. Aspectos institucionais do Programa Escola Ativa, destacando a desconexão entre a metodologia proposta e as realidades locais dos professores em	2011

AUTOR(A)	TÍTULO	TIPO DE DOCUMENTO/ INSTITUIÇÃO	OBJETIVO GERAL	FOCO DA PESQUISA	ANO
				escolas multisseriadas.	
Clemilda da Penha Bergamin Athayde de Souza	Políticas públicas de formação continuada para professores de escolas multisseriadas do campo em Vargem Alta-ES: desafios e possibilidades	Dissertação Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro	Avaliar o impacto da formação continuada para a prática docente no âmbito da Educação no Campo.	Analisa a implementação de um programa de formação de professores na Educação do Campo. Concentra-se nos desafios, avanços e limitações do programa de formação continuada. Destaca a necessidade de políticas integradas para melhorar os resultados educacionais.	2017
Milena de Lima Mascarenhas	Educação do campo no âmbito do Programa Escola Ativa: relações/ implicações na formação continuada de professores (as) no município de Feira de Santana	Dissertação Universidade Estadual de Feira de Santana	Analisar as implicações do Programa na organização e funcionamento das escolas do campo e sua repercussão na formação de professores no município.	A pesquisa enfoca as implicações do Programa Escola Ativa na organização e funcionamento das escolas rurais e seu impacto na formação de professores em Feira de Santana. O estudo envolve participantes como educadores e profissionais da área da educação, com foco específico na formação contínua de professores nas áreas rurais de Feira de Santana.	2018

Fonte: Elaboração da autora (2024).

A partir dos 11 trabalhos definidos, entendemos que alguns tinham muitas proximidades com o tema desta pesquisa. Abordaremos, neste capítulo, dois tópicos intitutados, respectivamente, “Salas multisseriadas e seus contextos e práticas pedagógicas” e “Reflexões sobre os programas de formação continuada”.

2.1 SALAS MULTISSERIADAS EM ESCOLAS DO CAMPO E SEUS CONTEXTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Os estudos analisados destacam a seriedade com que a educação em escolas multisseriadas do campo é abordada. Os contextos evidenciam uma trajetória permeada por desafios, lutas e perseverança, que têm sido essenciais para consolidar a Educação do Campo no cenário atual. Embora as legislações sejam indispensáveis para garantir o direito à educação dos povos camponeses, é crucial que sua importância seja compreendida, tanto em âmbito individual quanto coletivo. Somente assim será possível fortalecer essas ações educativas e avançar em direção a um futuro mais equitativo e promissor.

Nessa perspectiva, a pesquisa de Rodrigues (2009) aborda a falta de inclusão de tópicos como Educação do Campo e ensino multisseriado nos currículos de formação de professores, enfatizando a necessidade de programas de desenvolvimento profissional sob medida para educadores rurais. Discute criticamente a negligência do ensino multisseriado nos currículos de formação de professores, destacando a necessidade de programas especializados para enfrentar os desafios únicos vivenciados pelos educadores nas salas de aula multisseriadas rurais.

Rodrigues (2009) teve por objetivo analisar e compreender as práticas pedagógicas de professores em salas de aula multisseriadas. Seus estudos se concentraram em compreender a prática docente, a realidade do docente para a construção de sua prática e como se estabelecem suas relações em meio às adversidades do cotidiano das salas multisseriadas no meio rural. Assim, destaca-se, no percurso da pesquisa, o “[...] universo da Educação do Campo a partir da prática pedagógica do professor que leciona em classe multisseriada” (Rodrigues, 2009, p. 22).

A autora destaca, também, a importância de programas de formação de professores das salas multisseriadas. A formação desses professores é um tema muito discutido pelas produções acadêmicas, que apontam essa necessidade, mas que ainda não está vislumbrada como uma política pública garantida aos profissionais das classes multisseriadas. Ainda temos muitos profissionais que assumem a docência nessas escolas sem estarem preparados, pois, na formação acadêmica, como mostra a

pesquisa, a organização curricular não contempla essa abordagem, sendo necessário, então, investimento em formação continuada.

Outra contribuição importante é de Moreto (2015), cuja pesquisa teve como objetivo analisar as trajetórias sociais dos professores, com foco em suas experiências e desafios, particularmente em ambientes escolares multisseriados em áreas rurais. Ele busca entender como as conexões geracionais influenciam a vida e as práticas profissionais, por meio das narrativas das professoras de classes multisseriadas, contracenando com as gerações.

Assim, pensar os processos de identificação e de socialização de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo a partir das posições e, mais especificamente, a partir das conexões geracionais das mesmas propicia analisar as tendências à mudança, bem como as tendências às permanências vividas por tais professoras e pela profissão docente [...] (Moreto, 2015, p. 330).

Dessa maneira, em sua pesquisa, a partir do encontro com as professoras de gerações distintas, é possível analisar, nas narrativas delas, os posicionamentos pedagógicos e os laços com a comunidade em que estão inseridas. O autor destaca a trajetória profissional das professoras, com reflexões importantes, que muito dizem sobre o período de formação inicial delas. Assim, foi constatado que professores formados antes da década de 1990 tinham um olhar natural em relação às escolas multisseriadas. Poderíamos dizer que, em sua formação, essas classes eram comuns, por ser um período em que existiam muitas dessas classes em quase todas as comunidades. Já a partir da década de 1990, os professores que tiveram a sua formação já viam as classes multisseriadas como um problema. Isso nos remete a refletir que a formação inicial não é suficiente para ser um professor de salas multisseriadas. Os tempos de formação necessitam ser de permanência, pois é a partir dos diálogos e das reflexões que o professor se forma na sua inteireza de ser, pois “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (Freire, 1996, p. 13).

Moreto (2015) enfatiza, mais uma vez, a importância da formação continuada para os professores de salas multisseriadas, para que o estigma de “atraso” seja desmistificado e se vislumbrem as possibilidades que as classes multisseriadas trazem para as comunidades e os seus estudantes.

O autor ainda aborda as práticas dos professores, vinculando suas experiências a mudanças sociais mais amplas, à importância de se compreenderem as ações coletivas das novas gerações de professores e como essas ações são moldadas pelas trajetórias sociais de seus antecessores. Os professores enfrentam desafios significativos ao trabalharem com turmas multisseriadas, por não terem formação e compreensão do contexto dessas escolas.

Patrícia Souza (2017) enfatiza, em sua pesquisa, que as diversas situações que ocorrem no decorrer do processo de ensino-aprendizagem nas classes multisseriadas se dão pela falta de formação e informação dos professores. Sem a formação necessária, acabam por não construir uma prática pedagógica a partir de sua realidade e cedem a modelos urbanocêntricos que descaracterizam a Educação do Campo. Para desenvolver uma prática pedagógica que permeia a compreensão dos processos de vivências e experiências, é necessário compreender o contexto da comunidade da escola.

Assim, Patrícia Souza (2017, p. 84) ressalta:

Muitos dos problemas da ação pedagógica estão vinculados à dificuldade de se reconhecer a diversidade dentro e fora da sala de aula. Enxergar as diferenças e as semelhanças, no cotidiano da prática educativa, pode ser um facilitador tanto para o planejamento como para a atuação do educador.

A autora ressalta que desenvolver um trabalho docente em salas multisseriadas requer compromisso ainda maior, pela necessidade de se desenvolver um trabalho pedagógico com várias turmas. Isso requer um bom planejamento das atividades e do tempo. “O trabalho pedagógico deve ser desenvolvido com base na realidade dos sujeitos para que estes mostrem suas culturas, tradições e diferenças, ressaltando o fato de que não são inferiores aos demais sujeitos das diversas áreas do país” (Souza, P., 2017, p. 86).

A partir dos resultados da pesquisa, Patrícia Souza (2017) nos convida a continuar um debate acadêmico acerca da organização pedagógica e das práticas pedagógicas que permeiam os espaços escolares das salas multisseriadas, para que possamos fortalecer as escolas. Além disso, a formação dos professores deve ser garantida para que as comunidades campesinas tenham uma escola que dialogue com o seu contexto.

Nessa direção, Pimenta (2018), em sua pesquisa “Saberes das experiências em classes multisseriadas”, cujo objetivo era conhecer as práticas pedagógicas, identificou que os saberes das práticas são um conjunto de conhecimentos que vão se constituindo no cotidiano. Esses saberes demandam que as práticas pedagógicas considerem as vivências dos sujeitos, de modo a articulá-las com outros conhecimentos. Isso nos mostra a importância de o educador do campo ter sensibilidade e um olhar atento à sua comunidade. Não basta ter conhecimento, mas saber contextualizá-lo de forma adequada, respeitando os saberes locais.

Pimenta (2018, p. 77) afirma que,

Na realidade, o saber é produzido na relação entre professor-aluno, havendo ações que colaborem para o processo de ensino-aprendizagem. É pertinente pensar que a formação do professor e os saberes da experiência, tornam sua prática mais eficaz.

Dessa forma, tomamos consciência de que o processo de ensino-aprendizagem não é um ato isolado do professor, mas um coletivo que pensa e traduz, em atividades, experiências que transformam em conhecimentos. Como ressalta Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas um momento de dialogar com os diferentes conhecimentos e transformá-los. Assim, todos somos sujeitos em processo de aprendizagem.

Xavier (2019) destaca a importância da temática, principalmente de visibilizar as práticas pedagógicas nas classes multisseriadas na Educação do Campo. Traz uma análise sobre a organização do trabalho em salas multisseriadas como forma de pensar os processos metodológicos e as concepções, tendo em vista que a prática pedagógica é carregada de um posicionamento político, ou seja, a reprodução de um modelo de realidade social. Em contraste com a reprodução de conteúdos, é imprescindível pensar as práticas como situações problematizadoras, no sentido de que o conhecimento é construído a partir dos significados.

Xavier (2019), no percurso de sua pesquisa, destaca que todo o trabalho pedagógico precisa estar atrelado ao contexto da heterogeneidade, promovendo um espaço escolar com atividades mais criativas, que favorecem a interação dos sujeitos e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais significativa.

Assim, Xavier (2019, p. 78) destaca:

Organizar o trabalho pedagógico reconhecendo as diferentes temporalidades de aprendizagem, ou seja, a heterogeneidade marcante e presente em contextos de multisseriação indicam que geralmente os docentes nesse contexto apresentam dificuldades em organizar o trabalho pedagógico devido a inúmeros inconvenientes que vão desde a qualidade da formação inicial e continuada além das condições materiais de trabalho que não favorecem uma prática docente capaz de garantir uma educação demandada pelos sujeitos do campo.

A fim de que a organização do trabalho pedagógico nas salas multisseriadas aconteça de forma a garantir os direitos de todos os sujeitos do campo, Xavier (2019) enfatiza a importância da formação continuada, para que os professores tenham mais segurança e sejam minimizadas as angústias do trabalho solitário que muitos enfrentam em seu cotidiano.

Ao analisar os trabalhos citados até o momento, destacamos a relação com a pesquisa aqui realizada, por tratarem o tema das classes multisseriadas articulado às boas práticas pedagógicas. Além disso, destacam a importância da formação continuada para esses professores, por considerarem que essa docência requer um conhecimento que não é apresentado na formação inicial.

Destacamos que as autoras Rodrigues (2009), Patrícia Souza (2017), Pimenta (2018), Xavier (2019) e o autor Moreto (2015) convergem em suas pesquisas, por tratarem das escolas multisseriadas no campo e evidenciarem que esses espaços são essenciais para a educação e formação integral dos sujeitos, proporcionando um ensino-aprendizagem de qualidade e assegurando o direito à educação para os estudantes do campo. Contudo, para que essas escolas cumpram plenamente sua função, é indispensável a implementação de políticas públicas que revertam o cenário de negligência em relação à realidade camponesa. Isso inclui investimentos consistentes em formação inicial e continuada de professores, elaboração de currículos que respeitem e dialoguem com as especificidades do campo e ações que promovam a valorização dessas escolas. Nesse contexto, uma classe, sala ou escola multisseriada pode desempenhar um papel transformador na construção da identidade de sujeitos comprometidos.

Na mesma direção, Gava (2011) destaca a importância de se pensar formação continuada para os professores do campo não como momentos esporádicos de encontros e palestras, mas como um espaço em que possam dialogar, para pensarem sua prática pedagógica a partir de seus “saberes da experiência”. Essa pesquisa nos

impulsiona a seguir, na certeza de que a formação continuada em serviço para os professores do campo precisa ser garantida como uma política educacional que fortalece a prática pedagógica de forma interdisciplinar nas classes multisseriadas. A autora destaca o projeto de formação que o município de Colatina/ES desenvolve com os seus professores.

Melo (2015), em sua pesquisa, debruçou-se também em analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores nas escolas, observando quais aproximações têm com os ideários da Educação do Campo e da educação popular. Destacou que, ao observar as práticas desenvolvidas, os professores se apresentam comprometidos com a comunidade, relatando sobre a Educação do Campo, mas as suas práticas ainda são todas idealizadas num currículo urbanocêntrico, pois eles não têm uma formação adequada, com compreensão concreta do que é Educação do Campo. Isso nos reforça a dizer que a formação inicial e continuada é um ponto a ser debatido enquanto política pública, em âmbito nacional, para que se garantam os pressupostos legais que embasam a Educação do Campo, mas que chegue até as comunidades de forma a atender a “todos”, com direito à educação de qualidade.

Melo (2015, p. 61) reflete:

Pensar numa escola do campo com um projeto educativo dos sujeitos do campo se reconhece que seja construído politicamente pelos povos do campo, pois todos possuem seus saberes e que estes devem ser valorizados no interior da escola para que justamente os povos do campo tenham no interior da escola a diversidade de seus saberes para que estes possam passar de geração a geração.

A pesquisadora destaca que é possível construir uma Educação do Campo, desde que seja elaborado um projeto educativo que aborde sobre os saberes dos povos do campo e tragam todas essas vivências para a sala de aula.

Dessa forma, Melo (2015) destaca que, devido à falta de formação continuada para os professores no contexto das escolas no campo investigadas, eles ainda utilizam muito em suas práticas pedagógicas o modelo reprodutivista de conteúdos. Ou seja, a Secretaria de Educação elabora e encaminha para a escola os modelos, e os professores apenas vão articulando-os no dia a dia, em sua sala de aula multisseriada.

Outra contribuição envolvendo prática pedagógica advém dos estudos de Jesus (2020), que trata, em sua pesquisa, das salas multisseriadas do município de

Linhares/ES, observando seus aspectos históricos e sociais. No decorrer de sua pesquisa, traz para o debate a importância das salas multisseriadas, como também aborda sobre as práticas pedagógicas que são desenvolvidas.

Jesus (2020, p. 86) afirma que

É preciso entender que esse processo ensino-aprendizagem se constituirá em um meio diverso que há várias vivências e experiências na sua diversidade. Tem que entender, também, que a educação se estabelece não só e puramente nos arredores escolares, mas no contexto familiar, na relação humana, no trabalho, nos atos religiosos e outras. Desse modo, a construção de práticas educativas em escolas do campo deve se basear em diferentes iniciativas que visem uma melhor qualidade de vida, abordando o mundo do trabalho, buscando sempre elevar a autoestima de ser agricultor ou agricultora.

Desse modo, é importante que o processo de ensino-aprendizagem considere a comunidade na qual está inserido. Nesse sentido, não é possível aceitar que ainda tenhamos escolas multisseriadas que somente reproduzam um ensino. Elas devem fazer uma interlocução com a realidade, para que cada um seja sujeito no processo de construção do conhecimento.

As pesquisas de Gava (2011), Melo (2015) e Jesus (2020) destacam a importância de práticas pedagógicas no campo que dialoguem com as realidades locais, superando currículos urbanocêntricos. Gava (2011) defende uma formação continuada baseada no diálogo, enquanto Melo (2015) aponta a falta de formação adequada como barreira para a efetivação da educação do campo. Jesus (2020), por sua vez, enfatiza que o ensino em salas multisseriadas deve considerar a diversidade de vivências e valorizar a identidade comunitária. Em comum, as autoras reforçam a necessidade de políticas públicas que promovam uma educação crítica, contextualizada e inclusiva no campo.

Assim, as abordagens apresentadas convergem diretamente com o tema desta pesquisa, que explora os desafios e as potencialidades da prática docente em contextos multisseriados no campo, em Vagem Alta/ES. Além disso, essas pesquisas trazem em seus referenciais teóricos que versam sobre a Educação do Campo, como Paulo Freire, Roseli Caldart, Mônica Molina e outros que nos embasam também nesta pesquisa, ressaltando a práxis, a ação-reflexão-ação que envolve reflexão a respeito de como o saber está sendo construído, considerando os sujeitos envolvidos.

2.2 REFLEXÕES SOBRE OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DE ESCOLAS DO CAMPO

Prosseguindo com a revisão de literatura, faremos um aprofundamento envolvendo a temática sobre os programas de formação continuada que foram realizados a nível de Governo Federal, para ampliarmos o olhar para qual finalidade esses programas são direcionados. Apresentar essas produções contribui para compreendermos que os programas, ou seja, os “pacotes educacionais”, têm um caráter de homogeneização, mas é necessário refletir sobre cada discussão elencada.

É necessário trazer essa discussão, pois, para muitos municípios de nosso território brasileiro, a única oportunidade de formação para os professores se dá por esses programas que são ofertados pelo MEC, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, a Secretaria Estadual de Educação e as Secretarias Municipais de Educação.

Recorremos, inicialmente, à pesquisa de Silva (2011), que apresenta o contexto histórico do Programa Escola Nova da Colômbia e sua influência no desenvolvimento de políticas educacionais e de formação continuada para professores em escolas multisseriadas no Brasil. A experiência colombiana inspirou a criação do Programa Escola Ativa, implantado no Brasil em três fases: inicialmente coordenado pelo Projeto Nordeste (1997-1998), posteriormente vinculado ao Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) (1999-2007) e, a partir de 2007, transferido para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), reestruturada durante o governo Dilma Rousseff.

O texto também analisa os elementos curriculares, metodológicos e as formações nacionais e estaduais propostas pelo Programa Escola Ativa (PEA). A investigação foca na implementação e expansão do programa no Pará, especialmente no município de Concórdia do Pará, buscando refletir sobre seus impactos na formação continuada de técnicos e professores nos municípios da Amazônia Paraense.

O estudo se vincula à nossa pesquisa por se tratar da implantação do PEA e trazer à tona alguns percalços e avanços que ocorreram em Vargem Alta/ES. Durante o desenvolvimento dos encontros formativos, Silva (2011) destaca que os professores

participavam ativamente, pois eram momentos lúdicos, principalmente no módulo que trata da metodologia do PEA. Destaca, também, a preocupação de que os espaços formativos não podem ser momentos de apenas acumular informações e produções que sejam desatualizadas do contexto dos professores.

Dessa forma, a pesquisadora Silva (2011, p. 50) ressalta:

Diante disso, percebemos que as orientações pedagógicas sobre a organização dos espaços interdisciplinares durante os momentos formativos se limitam aos aplicativos para a prática e pouco se estuda sobre os aportes teóricos que fundamentam o pensamento interdisciplinar de ensino que aglutinam a formação do ser humano pela e para a vida, com base em um *modus vivendi* que aceite e respeite as diferenças no que diz respeito à relação com a cultura, o trabalho, a natureza e suas relações sociais.

A autora buscou em sua pesquisa elementos importantes para investigar a implantação do PEA, destacando seus pontos relevantes e os limites quanto à concepção de Educação do Campo.

Na direção de compreender as políticas educacionais de formação de professores, Clemilda Souza (2017) destaca, em sua pesquisa, a importância de políticas educacionais de formação de professores para as classes multisseriadas. Ela descreve o desenvolvimento do Programa Escola da Terra, 2ª edição, em Vargem Alta/ES. A partir da entrevista que a autora realizou com os professores, mostrou-nos como evidência que a proposta de formação é muito aguardada e valorizada pelos docentes. Porém, as condições de trabalho que são colocadas e os desafios do cotidiano escolar são entraves que muitos encontram para desenvolver uma prática pedagógica mais pautada na educação como emancipação humana.

A autora descreve a implantação do Programa Escola da Terra e como é realizado o processo formativo em âmbito local. Destaca, ainda, que o município

[...] vai se adequando às novas diretrizes federais e a adesão a muitos dos programas são concebidos como os 'salvadores', um certo messianismo, solucionadores das mazelas, e sua adesão percebida muito mais para melhorar seus resultados do que um direito" (Souza, C., 2017, p. 84).

Clemilda Souza (2017), em um de seus apontamentos da pesquisa, deixa claro que as políticas de formação do Governo Federal, como "pacotes", são programas de formação que apresentam muitas fragilidades, como atividades fragmentadas,

dispersas, focalizadas e dissociadas de uma política global, desarticulada, ações que não têm como garantia a qualidade e a igualdade na oferta.

Isso evidencia que as formações são importantes, mas é necessário que tenhamos um olhar crítico e reflexivo sobre o que está de acordo com as nossas vivências. Vale ressaltar que os programas de formação ainda não têm uma pedagogia totalmente atrelada às concepções da Educação do Campo que desejamos. É importante destacar que nós, enquanto professores, sujeitos críticos, reflexivos, podemos dialogar e transformar as realidades das formações nos posicionando contra essa hegemonia que sabemos que não existe em nossas escolas, seja seriada ou multisseriada.

Seguindo, Mascarenhas (2018) traz uma discussão muito importante na pesquisa intitulada “Educação do campo no âmbito do programa escola ativa: relações/implicações na formação continuada de professores(as) no município de Feira de Santana”. A autora traz importantes dados sobre o desenvolvimento do Programa Escola Ativa e sua contribuição para a formação dos professores das salas multisseriadas, como também alavancou as discussões acerca da Educação do Campo. A formação foi importante, pois, por meio dos encontros dos microcentros, onde os professores se reuniam para fazerem seus relatos de experiências sobre a metodologia do Programa, também se tornou um espaço de reflexões sobre as práticas necessárias para os estudantes e para repensar caminhos para desenvolver aulas que pudessem ser de fato momentos de aprendizagens e trocas de conhecimentos. Embora apresentasse nuances importantes e não correspondesse integralmente ao que os movimentos sociais almejavam, o PEA desempenhou um papel significativo e diferenciado para as classes multisseriadas.

Mascarenhas (2018) assinala que o programa abordou de forma sistemática os debates sobre a Educação do Campo e a emergência das classes multisseriadas no Brasil. Entretanto, a autora ressalta que ele não foi vivenciado em sua essência, somente de forma pontual, sem a estrutura teórica desejada pelos movimentos sociais. Também ressalta que foi um momento importante, pois, conforme relatos dos professores, eles passaram a ter mais materiais didáticos devido à metodologia do programa.

Mascarenhas (2018, p. 108) também sinaliza que, ao questionar os professores sobre mudança em sua prática a partir do PEA, eles “[...] relataram que após os encontros, discussões e estudos propostos percebiam que precisavam buscar novas alternativas para o desenvolvimento de sua prática”. Isso nos mostra que, apesar de a formação não ter sido realizada conforme as concepções da Educação do Campo, com seus embasamentos teóricos, ela trouxe alguns ganhos importantes de análise e reflexões, como a possibilidade de repensar as práticas e, principalmente, a escola multisseriada do campo.

As análises de Silva (2011), Clemilda Souza (2017) e Mascarenhas (2018) nos trazem uma reflexão crítica sobre as políticas de formação implementadas pelo MEC, em especial os programas Escola Ativa e Escola da Terra Capixaba. Essas iniciativas, frequentemente marcadas por formações fragmentadas, não consideram de forma ampla e integrada as vivências e especificidades regionais. No contexto de um país culturalmente diverso, como o Brasil, é fundamental que as políticas públicas reconheçam e respeitem as particularidades locais, em vez de imporem modelos metodológicos generalizados e descontextualizados.

Uma formação docente efetiva deve ser contínua, permanente e alinhada às realidades dos territórios em que os professores atuam. Para isso, é imprescindível oferecer condições adequadas de trabalho, permitindo que os educadores transformem as experiências vividas no cotidiano escolar em práticas pedagógicas significativas. Nesse sentido, as escolas multisseriadas, embora frequentemente negligenciadas pelo poder público, representam um importante símbolo de resistência das comunidades camponesas.

Esses espaços de educação, muitas vezes invisibilizados, demonstram o potencial criativo de seus estudantes, professores e comunidades escolares, que enfrentam adversidades e rejeitam a ideia de que a educação no campo seja inferior à ofertada em ambientes urbanos. Assim, é necessário repensar as políticas educacionais, garantindo que as especificidades do campo sejam não apenas reconhecidas, mas também valorizadas como parte fundamental do direito à educação de qualidade para todos.

Nesse contexto, buscamos dar prosseguimento ao diálogo, considerando que a pesquisa em desenvolvimento focaliza a Educação do Campo, as salas multisseriadas, as práticas pedagógicas e a formação continuada. O objetivo de compreender como a formação continuada, por meio dos programas de formação “Escola Ativa” e “Extensão Escola da Terra”, de professores e professoras de salas multisseriadas de cinco escolas do campo do município de Vargem Alta/ES pode contribuir com práticas pedagógicas humanizadoras nesse espaço.

Os estudos aqui apresentados nos orientam na construção de argumentos em defesa de uma educação que assegure os direitos de uma escola do campo, alinhada aos seus preceitos e concepções. Entre esses direitos, destaca-se a garantia de um ensino de qualidade, reconhecendo o campo como um espaço legítimo e digno de atenção educativa que respeite sua identidade e especificidades.

3 PERCURSOS E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Não existe método de trabalho em pesquisa junto a pessoas humanas que substitua a sabedoria da escuta. Se você a tem ou a desenvolve, qualquer bom método serve. Se não qualquer um atrapalha (Brandão, 2003, p. 135).

Essa reflexão de Brandão (2003) destaca a centralidade da escuta no trabalho investigativo, especialmente em pesquisas que envolvem seres humanos e suas complexas experiências de vida. A escuta sensível e atenta é um elemento fundamental na construção de conhecimentos que dialogam com os desafios, saberes e potencialidades de professores, assegurando que a metodologia não seja apenas um conjunto de técnicas, mas uma prática ética e comprometida com o contexto estudado. Neste capítulo, são apresentadas as etapas do percurso metodológico, a descrição do percurso utilizado para a realização da pesquisa, envolvendo os critérios de escolha dos documentos e instrumentos para a coleta de dados.

Esta pesquisa tem como questão problematizadora: Como a formação continuada, por meio dos programas de formação “Escola Ativa” e “Extensão Escola da Terra”, de professores e professoras de salas multisseriadas de cinco escolas do campo do município de Vargem Alta/ES pode contribuir com práticas pedagógicas humanizadoras nesse espaço?

Por se tratar de uma análise de práticas pedagógicas em salas multisseriadas da Educação do Campo, terá uma abordagem metodológica qualitativa, de investigação apropriada, por compreender que teoria e prática devem ser analisadas de forma conjunta e *in loco*, para que a realidade possa ser observada e traga reflexões para análises nos momentos de planejamento e estudos em grupo.

Para compreendermos como foram construídas as práticas pedagógicas a partir das concepções da Educação do Campo, será necessário observar o que tem se modificado a partir dos cursos de formação continuada específicos, que tiveram início a partir do ano de 2009. Nesse ano, tiveram início os estudos do Programa Escola Ativa, com o objetivo de possibilitar a formação de professores das salas multisseriadas. Os estudos foram realizados com encontros mensais com as professoras, sendo inseridos nas escolas instrumentos metodológicos e pedagógicos em que as professoras pudessem compreender alguns elementos da concepção de

Educação do Campo. Foi somente a partir desse ano que, nas salas multisseriadas de Vargem Alta/ES, professoras, estudantes, pais, comunidades e gestores públicos foram se apropriando do contexto das referidas escolas.

Para delinear esse percurso de formação docente, é necessário considerar os conceitos e preceitos construídos na trajetória de formação que contribuem na construção da identidade do educador do campo e como essas concepções têm embasado a sua prática pedagógica para que, de fato, possa conceber uma educação emancipadora.

Para tanto, procuramos estruturar a pesquisa no caminho metodológico que pudesse, de fato, de maneira científica, convalidar as estratégias para a produção do conhecimento, considerando que as salas multisseriadas ainda são vistas como sinal de atraso na educação.

3.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA QUALITATIVA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, pois, de forma comprometida, este estudo se fundamenta na necessidade de compreender profundamente os fenômenos relacionados à formação continuada de professores e as práticas pedagógicas. A pesquisa qualitativa é adequada para explorar as nuances e complexidades das experiências das professoras do campo, permitindo uma análise rica e detalhada dos contextos e práticas educativas específicas, possibilitando uma investigação pormenorizada das percepções, atitudes e experiências das professoras do campo. Esse método permite acessar a subjetividade dos participantes, capturando as suas narrativas e significados atribuídos às suas práticas e contextos educacionais.

Conforme Triviños (1987) afirma, a abordagem qualitativa tem como base a análise dos dados para buscar o seu significado, na percepção do fenômeno em seu contexto. A descrição qualitativa tem como caráter capturar a aparência dos fenômenos e suas essências, explicando desde a sua origem, relações e mudanças.

Desse modo, cabe ao pesquisador, de forma minuciosa, planejar adequadamente todas as formas de produção dos dados, utilizando os instrumentos que melhor

favoreçam as suas análises e, neste caso, a compreensão dos processos educacionais que ocorrem no cotidiano das escolas multisseriadas do campo (1º ao 5º ano). Esses processos foram descritos por meio de visitas *in loco*, com caráter exploratório, com objetivo de observar o campo da pesquisa, realizando os primeiros levantamentos.

Para tanto, empregamos procedimentos científicos da pesquisa qualitativa para destacar a realidade educacional das salas multisseriadas do município de Vargem Alta/ES. Por meio de observações do cotidiano escolar, buscamos compreender as práticas pedagógicas críticas, não para emitir julgamento, mas para produzir dados com uma escuta sensível e exploratória. O foco foi ouvir o que as professoras têm a dizer sobre suas vivências no território campesino, como têm realizado suas práticas e, principalmente, identificar as reais necessidades para a formação continuada de professores.

A pesquisa qualitativa em educação é importante, pois, de forma contínua, ela tem o caráter de questionar o sujeito, mas também de ser questionado por ele considerando o contexto para refletir sobre suas ações, por meio do diálogo.

Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber "aquilo que *e/les* experimentam, o modo como *e/les* interpretam as suas experiências e o modo como *e/les* propõem e estruturam o mundo social em que vivem" (Psathas, 1973). Os investigadores qualitativos estabelecem as estratégias e procedimentos que lhes permitam tornar em consideração as experiências e pontos de vista do informador. O processo de condução de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes serem abordados por aquele de forma neutra (Bogdan; Biklen, 1994, p. 51).

Os investigadores qualitativos, pela perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), devem continuamente questionar e dialogar com os sujeitos da pesquisa para entenderem como eles interpretam suas experiências e estruturam o mundo social em que vivem. Essa abordagem reflexiva e dialógica é crucial para compreender as práticas pedagógicas e as necessidades formativas dos professores do campo, respeitando suas vivências e contextos específicos.

A presente pesquisa, realizada nas escolas multisseriadas de Vargem Alta/ES, exemplifica a importância dessa metodologia, uma vez que oferece um olhar sobre uma realidade específica das práticas pedagógicas críticas humanizadoras.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa não apenas contribui para o avanço do conhecimento acadêmico, mas também oferece subsídios práticos para a elaboração de políticas e programas de formação continuada que realmente atendam às necessidades dos educadores do campo. A partir de uma escuta sensível e exploratória, é possível identificar desafios e propor intervenções que promovam uma educação mais reflexiva, crítica e contextualizada, alinhada aos princípios de uma educação do campo emancipatória e intercultural.

3.2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para subsidiar as ações desta pesquisa e garantir uma análise coerente e eficaz, primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre os programas de formação continuada que ocorreram no período de 2009 a 2020 pela rede municipal de ensino de Vargem Alta/ES: o Programa Escola Ativa, no período de 2009 a 2012, e o Escola da Terra Capixaba, 2ª edição, de 2016 a 2020. Analisamos as ementas dos cursos e os documentos oficiais do MEC, como leis, resoluções e diretrizes, para a definição e a organização dos conceitos da abordagem teórico-metodológica da Educação do Campo.

Partindo da análise dos documentos, aliada às experiências que vivenciamos no decorrer do processo enquanto pedagoga formadora do Programa Escola Ativa e participante da 2ª edição do Escola da Terra Capixaba, foram realizadas leituras, reflexões e debates das principais concepções abordadas nos documentos.

Dessa forma, acreditamos que, por meio das análises dos documentos e do arcabouço teórico que apresentam, podemos ter clareza dos objetivos de cada formação e a concepção de Educação do Campo que elas trazem. Assim, conseguimos destacar quais são os avanços e limites para a constituição de uma Educação do Campo. Sabemos que os programas de formação são “pacotes” que trazem em seu conjunto uma série de fatores que precisam ser analisados de forma crítica, para que não sejamos meros reprodutores de “modelos” de práticas, mas que possamos ter clareza do que realmente se adapta à nossa realidade. Somente com o olhar crítico, por meio de uma leitura de todo contexto social e político, podemos contribuir para que a prática pedagógica da professora seja mais reflexiva, desmistificando o currículo urbano e considerando a sua realidade local.

Corroboramos, então, para uma educação que seja verdadeiramente emancipatória, compreendendo o espaço escolar como um lugar de vida e de produção para o trabalho.

Outro procedimento metodológico realizado no decorrer da pesquisa foi a visita *in loco*. Essa etapa é muito importante para a pesquisa de cunho qualitativo. Conforme aponta Cruz Neto (1994), é o momento de o pesquisador se aproximar daquilo que deseja conhecer, criando um conhecimento a partir da realidade que vivencia no campo.

Minayo (1992) destaca que a concepção de campo de pesquisa parte de um recorte feito pelo pesquisador, que delimita, em termos espaciais, uma realidade empírica, partindo de concepções teóricas que fundamentam sua investigação.

Desse modo, é relevante definirmos o objetivo do estudo com fundamentação teórica, elaborarmos os instrumentos de pesquisa e delimitarmos o espaço a ser investigado. Para organizarmos o desenvolvimento da pesquisa, definimos o período de produção dos dados. A leitura dos dados que foram organizados para as formações do “Programa Escola Ativa” e do “Programa Extensão Escola da Terra” se iniciou em outubro de 2023 e se encerrou em dezembro de 2024. A pesquisa de campo, iniciada em março de 2024, encerrou-se em setembro de 2024.

Para a produção dos dados foram selecionados os seguintes instrumentos: leitura e análise dos documentos estruturantes dos Programa “Escola Ativa” e “Programa Extensão Escola da Terra”, entrevista semiestruturada, com questões abertas e fechadas; observação participante, por meio de visitas às salas de aula; e diário de campo.

Para a realização da coleta de dados, demos início ao processo de submissão do Projeto à Plataforma Brasil, solicitando autorização para a realização da pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Ufes. O período de tramitação do projeto até a aprovação foi de 12 de agosto de 2023 a 27 de outubro de 2023, com o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 74000.223.0.0000.5542 e parecer número: 6.466.155. Demos início à pesquisa somente após aprovação e autorização, com todos os documentos assinados e aprovados pelo CEP, como: Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), enviado à Secretaria de

Educação para autorização da pesquisa nas escolas do campo com salas multisseriadas e o Termo de Anuência.

Outro procedimento metodológico da pesquisa foi a análise e interpretação dos dados, para compreendermos os processos e situações que emergiam no cotidiano escolar.

Gil (2008, p. 175) destaca que

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitam o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Para tanto, com os dados e resultados, é necessário buscar um referencial teórico que permita um diálogo e a compreensão da realidade de forma mais ampla e científica, tornando possível uma visão mais abrangente e a construção de novos conhecimentos.

Para realizarmos a análise dos dados, nosso estudo se baseou na Análise de Conteúdo de Bardin (1977), composta de três etapas fundamentais: a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação referencial. A pré-análise envolve a organização do material a ser estudado, o que inclui a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e a preparação dos indicadores que guiarão a interpretação. A descrição analítica é uma etapa de estudo aprofundado dos documentos coletados, em que se busca identificar padrões, categorias e temas relevantes. Finalmente, a interpretação referencial é o momento de refletir sobre os achados à luz dos dados empíricos, estabelecendo conexões com a pesquisa e oferecendo uma interpretação que vai além do óbvio.

Após a explanação sobre os encaminhamentos que foram percorridos por nossa pesquisa, a seguir, apresentamos os instrumentos que utilizamos para a produção dos dados.

3.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

3.3.1 Estudo de Campo (observação *in loco*)

Para Gil (2008), o estudo de campo procura o aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizado por meio da observação direta das atividades do grupo estudado, para captar as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade.

O momento de estar na escola e poder vivenciar o cotidiano é o momento em que o pesquisador pode ver, ouvir e examinar os fatos como ocorrem, em sua essência.

Assim, utilizamos essa técnica de observação, por nos proporcionar uma aproximação dos sujeitos da pesquisa. Ao acompanharmos o cotidiano deles, estabelecemos uma relação de confiança, para que, no decorrer das visitas e permanência na sala de aula, os comportamentos fluíssem de forma natural e a captação das informações e fenômenos não sofresse qualquer influência negativa.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 26),

[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que representa uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. “Ver para crer”, diz o dito popular.

Por meio da coleta de dados, o pesquisador pretende observar as experiências, ouvir as opiniões e percepções, aproximando-se do objeto de pesquisa. Nessa perspectiva metodológica, ele expõe suas estratégias para que, assim, possa coletar seus dados sem inferir nas situações vivenciadas. Esse é o momento de observar, buscando entender o contexto em que se está inserido.

Pelo fato de já conhecer todas as escolas, funcionárias e professoras, a observação que realizamos teve o caráter natural, como sugerem Lakatos e Marconi (2003), a qual ocorre quando o observador pertence ou já conhece a comunidade ou grupo que investiga. Por isso, é importante ter uma postura mais cuidadosa, um certo distanciamento, para que a observação possa captar com clareza e exatidão, de

acordo com os objetivos propostos e planejados para o que se pretende observar no espaço de estudo da investigação.

Como enfatizam Lüdke e André (1986, p. 26),

Sendo o principal instrumento da investigação, o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação de fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa naturalística.

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar aprender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca a às suas próprias ações.

Nesse sentido, seguimos com nosso objetivo de pesquisa, compreender como a formação continuada, por meio dos programas de formação “Escola Ativa” e “Extensão Escola da Terra”, de professores e professoras de salas multisseriadas de cinco escolas do campo do município de Vargem Alta/ES pode contribuir com práticas pedagógicas humanizadoras nesse espaço.

Para iniciar as etapas de visita e observação das aulas, foi realizada com as professoras uma reunião, na qual fizemos a apresentação da pesquisa, dos objetivos e do produto educacional. Em seguida, em comum acordo, as professoras assinaram o TCLE.

Os momentos de observação, ou seja, as visitas *in loco*, foram agendados previamente com as professoras. Vale ressaltar que utilizamos o diário de campo para as anotações relevantes da observação da rotina da escola e das atividades realizadas, registro de conversas que ocorreram com as professoras no decorrer desse período, algumas indagações e reflexões.

Foram realizadas duas visitas em cada escola, com tempo de permanência em cada uma de aproximadamente 3 horas e meia totalizando 7 horas de visitas em cada escola. Nesse tempo, pudemos acompanhar diferentes momentos, como rotina de início das aulas, atividades, recreio, entre outros. Esse tempo foi muito importante para que a observação ocorresse de forma criteriosa, permitindo uma análise dos fenômenos ocorridos naquele contexto, ao experimentarmos junto com as professoras o currículo vivencial, conhecermos a comunidade escolar e, principalmente, estarmos em contato com os estudantes e poder ouvi-los. Desde o momento em chegávamos

à escola, as professoras e serventes foram muito receptivas, e os estudantes sempre muito colaboradores. A todo tempo, procurávamos um jeito de nos aproximarmos para ouvir cada um deles e observar o ambiente das salas multisseriadas. No decorrer da permanência em sala de aula, fomos fazendo relatos no diário de campo, destacando conversas com a professora, informalmente, relatos sobre os estudantes, etc.

Também utilizamos a fotografia para registro de dados. Sendo fotografada a escola, a sala de aula, os estudantes realizando atividades, o planejamento das professoras com as propostas das atividades e os recursos pedagógicos de que dispõem nas salas.

Todo o trabalho de pesquisa *in loco* engloba: registros escritos, fotográficos, gravações, xerox dos planejamentos das professoras que descrevem as práticas pedagógicas críticas, bem como atividades propostas para os estudantes.

3.3.2 Diário de Campo

O diário de campo é um instrumento de pesquisa pessoal que consiste em uma forma de registro de observações, comentários e reflexões para uso individual do pesquisador (Falkembach, 1987).

No decorrer da observação *in loco* nas escolas participantes da pesquisa, foi necessário realizar o registro das situações observadas e de informações durante o processo de produção de dados. Com objetivo de registrar todas as informações relevantes, utilizamos o diário de campo, que é uma ferramenta de pesquisa que possibilita visibilizar aspectos da implicação do pesquisador com o campo estudado.

Tal modalidade de escrita compreende a descrição dos procedimentos do estudo, do desenvolvimento das atividades realizadas e também de possíveis alterações realizadas ao longo do percurso da pesquisa, além de servir como uma narrativa textual das impressões do(a) pesquisador(a). No diário se traz para o debate os conhecimentos e saberes dos(as) pesquisadores(as), propostas e ações, suas angústias, desejos, avanços e dificuldades (Pezzato; L'abbate, 2011 *apud* Kroef; Gavillon; Ramm, 2020, p. 466).

Para que todas as informações sejam registradas de forma coerente e clara, Campos, Silva e Albuquerque (2021) orientam sobre uma estrutura de registro, para que as anotações sejam precisas para análise posteriores. Nesse sentido, é importante estruturar o diário de campo com a identificação adequada, com data, horário, local.

Segundo Falkembach (1987), o diário pode ser organizado em três partes estruturantes para a escrita das observações; descrição do ambiente, interpretação do observado e registro das conclusões.

O diário de campo deve incluir anotações descritivas e reflexivas. A parte descritiva registra características de pessoas, ações, diálogos, espaço físico e eventos observados; enquanto a reflexiva abrange percepções, análises e dilemas éticos do pesquisador, conforme indicado por Bogdan e Biklen (1994).

Esse instrumento foi utilizado na observação para documentar a dinâmica pedagógica das escolas do campo das salas multisseriadas, permitindo uma descrição detalhada das atividades pedagógicas, das ações e interações dos estudantes e professoras.

Diante dos desafios da Educação do Campo, o diário contribuiu para revelar limites e avanços, buscando desvelar a realidade, identificando tanto os obstáculos quanto as perspectivas que contribuem para uma educação mais humanizadora.

3.3.3 Entrevista semiestruturada

A entrevista semiestruturada é amplamente utilizada na pesquisa qualitativa, devido à sua flexibilidade e capacidade de aprofundar a compreensão de fenômenos sociais. Essa técnica, considerada por Minayo (2008) como "conversas com finalidade", permite ao pesquisador explorar narrativas de maneira ampla, mantendo-se focado nos objetivos da pesquisa. Sua organização, composta por perguntas abertas ou fechadas, cria um equilíbrio entre a estrutura necessária para atender aos objetivos do estudo e a abertura para que o entrevistado expresse sua visão e experiências de forma espontânea.

Gil (2008, p. 109) define a entrevista como uma "[...] técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação". Essa definição destaca a centralidade do diálogo no processo de produção de dados, em que pesquisador e pesquisado tenham uma interação mais dialogada e os relatos sejam produzidos de forma real e interativa. Trata-se de uma conversa e não apenas um momento de perguntas e repostas; é um espaço de reflexões que emergem das respostas do entrevistado.

Nesse sentido, Richardson *et al.* (2017, p. 223) observam que a entrevista semiestruturada "[...] aproxima-se mais de uma conversação (diálogo), focada em determinados assuntos, do que de uma entrevista formal". Essa abordagem dialógica permite uma investigação mais profunda e contextualizada, essencial em estudos que buscam compreender aspectos subjetivos e sociais.

May (2004) enfatiza que, embora as perguntas sejam geralmente especificadas, o entrevistador tem liberdade para explorar novas direções a partir das respostas do entrevistado. Essa característica permite a coleta de dados diversificados, fundamentais para investigações qualitativas, que buscam compreender fenômenos em profundidade. No contexto da Educação do Campo, por exemplo, a entrevista semiestruturada pode revelar avanços na concepção de práticas pedagógicas críticas, identificar desafios persistentes e propor caminhos para potencializar a formação continuada dos professores.

Após o período de observação e conversa informal com as professoras, destacamos que em todos os momentos sempre nos colocamos no lugar de ouvir as professoras. Isso foi essencial, pois, apesar de conhecermos todas elas, de termos compartilhado várias experiências importantes em nossa trajetória profissional, o percurso se deu de forma mais naturalizada, para que as questões fossem abordadas com maior clareza.

Chegamos ao momento da entrevista semiestruturada com as professoras (Apêndice A). Os encontros foram previamente agendados, para que elas pudessem organizar atividades com os estudantes para que o tempo da entrevista fluísse da melhor maneira possível. É importante ressaltar que a entrevista é um momento de grande aprofundamento e compreensão da realidade, pois, para Gil (1999, p. 117), "[...] é uma forma de interação social, um diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação". Nessa direção, a entrevista foi um momento muito acolhedor, no qual buscamos criar um ambiente propício para que as professoras se sentissem à vontade e tivessem liberdade para expressar suas opiniões. Foi necessário o uso do gravador de voz, mas foi esclarecido às professoras que em nenhum momento a gravação seria disponibilizada, mas que seria feita uma transcrição das falas para fazermos uma análise. As gravações da entrevista ocorreram de forma individual, com duração aproximada de 30 minutos.

Esse momento foi muito importante, pois viabilizou a construção de elementos fundamentais para a sistematização da pesquisa.

Vale salientar que, mesmo havendo um roteiro para a entrevista, em alguns momentos reformulamos ou realocamos a pergunta, para que as professoras pudessem falar um pouco mais sobre a questão colocada, proporcionando, assim, mais dinamicidade ao processo. Realizamos intervenções, quando necessárias, para provocarmos mais a opinião das professoras acerca do que interessava no momento, tendo em vista que, às vezes, elas se distanciavam do objeto da entrevista; outras vezes, contribuía de forma limitada. Porém, no decorrer do processo, ficaram mais à vontade, contribuindo com relatos fortes, demonstrando, todas elas, uma imensa dedicação ao trabalho com os estudantes.

A entrevista foi um momento importante de diálogo, reflexões e até mesmo de nostalgia, em que foi possível lembrarmos momentos importantes que vivenciamos ao longo de nossa trajetória profissional. Foi um momento muito descontraído, e as professoras se sentiram seguras e à vontade para falarem de suas vivências, seus conhecimentos, seu olhar sobre o estudo e uma análise geral do seu ponto de vista sobre a Educação do Campo nas salas multisseriadas. Destacamos que, para análise dos dados, por questões éticas, foram colocados nomes fictícios para as professoras, que serão nomeadas, carinhosamente, com nomes de flores da região: Copo de Leite, Flor de Maio, Jasmim, Lírio da Paz e Margarida, precedidos da palavra Professora abreviada (Prof.^a).

3.3.4 Cenário da pesquisa

O estudo foi realizado no município de Vargem Alta, sul do Estado do Espírito Santo, que tem uma população, de acordo com dados do IBGE⁵ (2022), de 19.130 habitantes, sendo 6.722 residentes em área considerada urbana e 12.408 em áreas consideradas rurais, o que representa 65% da população vargemaltense. O município é composto por 43 comunidades que vivem no campo, ou seja, as famílias dessas

⁵ O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) se constitui no principal provedor de dados e informações do País, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal. Os dados apresentados foram coletados no último censo realizado em 2022. Fonte: <https://www.ibge.gov.br/acesso-informacao/institucional/o-ibge.html>.

comunidades vivem da agricultura do café ou do plantio de frutas, verduras, legumes e hortaliças. Apesar do grande número de comunidades campesinas, hoje, no município, só existem oito escolas do campo com salas multisseriadas, sendo uma no contexto de território quilombola.

Essas oito escolas multisseriadas do campo, que compõem a rede municipal de ensino são: Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) “Antonio Vazzoler”; EMEB “Taquarussu”; EMEB “Frade”; EMEB “Sossego”; EMEB “Itabira”; EMEB “Santana”; EMEB “Santo Antônio” e EMEB Quilombola “Pedra Branca”.

Como lócus da pesquisa, as escolas foram: EMEB “Antonio Vazzoler”; EMEB “Frade”; EMEB “Sossego”; EMEB “Itabira”; EMEB “Santana”. Essas escolas têm em seu quadro professores efetivos, que participaram de todo o processo formativo de 2009 a 2020 – período em ocorreu a mudança de escola rural para escola do campo, o qual acreditamos que será um ponto crucial de contrapontos importantes de indicadores desse contexto.

Para avaliar e compreender as contribuições das formações continuadas realizadas no período de 2009 a 2020, destacando as concepções, limites e as perspectivas quanto à efetividade delas, considerando o conteúdo abordado, as cinco professoras participaram de um momento de entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas e fechadas, abrangendo algumas questões mais específicas com relação à formação continuada, planejamento, currículo, práticas pedagógicas, etc. A finalidade da entrevista foi dialogar com as professoras sobre as suas vivências e percepções, destacando suas experiências sobre os programas, as diferenças mais significativas as contribuições que ambos trouxeram, suas limitações. Além disso, apontar os avanços, com especial atenção para o que ainda se mostra como desafio no contexto local, para que a formação continuada voltada para professoras de escolas multisseriadas seja potencializada na perspectiva da Educação do Campo.

3.4 CONTEXTO HISTÓRICO DAS ESCOLAS E SUAS PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS⁶

As escolas do campo têm desempenhado um papel muito importante nas comunidades rurais, trabalhando e desenvolvendo propostas educacionais para as realidades locais e valorizando a cultura e os saberes das populações camponesas. No município de Vargem Alta/ES, algumas instituições de ensino que buscam desenvolver suas atividades pedagógicas de acordo com o contexto local são: EMEB “Antônio Vazzoler”, EMEB “Itabira”, EMEB “Sossego”, EMEB “Santana” e EMEB “Frade” – cada uma com suas particularidades e contribuições para a Educação do Campo.

3.4.1 Escola Municipal de Educação Básica “Antonio Vazzoler”

Figura 1 - EMEB “Antonio Vazzoler”



Fonte: Acervo da autora (2024).

A EMEB “Antonio Vazzoler”, localizada na comunidade de Capivara, a 11 km da sede do município, foi criada pelo Governo do Estado do Espírito Santo e municipalizada em 2004. A escola atende crianças de 4 a 13 anos: na Educação Infantil (crianças de 4 e 5 anos) e nas séries iniciais do Ensino Fundamental 1º, 2º e 3º anos e 4º e 5º

⁶ A descrição e dados das escolas aqui apresentados foram coletados a partir da leitura do Projeto Político Pedagógico das escolas do ano de 2017.

anos, totalizando três turmas. Em seu quadro de funcionários há três professoras e uma servente. A escola possui apoio do Conselho Escolar atuante, que tem promovido melhorias importantes (EMEB “Antonio Vazzoler”, 2017).

Capivara é uma comunidade formada por 225 famílias de pequenos agricultores, cuja economia é baseada no cultivo de café e na produção para consumo próprio. A infraestrutura inclui transporte público, posto de saúde, posto odontológico e espaços de lazer, como campo de futebol e ginásio de esportes. As festas tradicionais e a forte presença das religiões Católica e Assembleia de Deus reforçam a cultura local. A Associação de Moradores, fundada em 1991, contribui para a organização comunitária, refletindo positivamente na qualidade de vida e na relação entre escola e comunidade (EMEB “Antonio Vazzoler”, 2017).

3.4.2 Escola Municipal de Educação Básica “Frade”

Figura 2 – EMEB “Frade”



Fonte: Acervo da autora (2024).

A EMEB “Frade” se localiza a 48 km da sede de Vargem Alta/ES e atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Tem em seu quadro de funcionários uma professora e uma servente. Construída em 1996, em um terreno doado, a escola possui duas salas de aula, pátio, cozinha e área externa, com plantas frutíferas e medicinais. Antes de sua criação, os estudantes precisavam caminhar mais de 3 km até a escola mais próxima (EMEB “Frade”, 2017).

A comunidade de Frade é formada por trabalhadores de mármore, granito, agricultores e autônomos. Predominantemente católica, celebra a festa de São

Manoel em 17 de junho. A infraestrutura local inclui água encanada, rede elétrica e atendimento de saúde, com consultas mensais e visitas de agentes. A maioria das famílias utiliza carros ou motos, e o grau de escolaridade predominante é o Ensino Fundamental (EMEB “Frade”, 2017).

3.4.3 Escola Municipal de Educação Básica “Itabira”

Figura 3 – EMEB “Itabira”



Fonte: Acervo da autora (2024).

A EMEB “Itabira”, situada na comunidade de Concórdia, no sul de Vargem Alta/ES, foi fundada em 1969, pelo Governo do Estado do Espírito Santo, passando por diversas reformas e ampliações, e foi municipalizada em 2004. Atualmente, a escola atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, em duas salas de aula organizadas por séries: 1º, 2º e 3º anos e 4º e 5º anos. Conta com duas professoras e uma servente (EMEB “Itabira”, 2017).

A comunidade de Concórdia, localizada a 20 km da sede de Vargem Alta/ES e na divisa com Rio Novo do Sul, teve origem com imigrantes portugueses e italianos, que encontraram na região condições ideais para a agricultura. Inicialmente, destacaram-se no cultivo de cana-de-açúcar, seguida por café e banana – atividades que sustentam a economia local até hoje. Com o progresso, estradas e tecnologias permitiram a expansão comercial da comunidade (EMEB “Itabira”, 2017).

Preservando tradições, os moradores construíram, em 1996, a Igreja de Santa Luzia, onde celebram, anualmente, em 13 de dezembro, sua padroeira. A comunidade

também oferece atrativos para o lazer, como campo de futebol, bares, cachoeiras e belas paisagens. Desde 2010, o acesso à *internet* transformou a dinâmica local, com torres de sinal instaladas na região (EMEB “Itabira”, 2017).

3.4.4 Escola Municipal de Educação Básica “Santana”

Figura 4 – EMEB “Santana”



Fonte: Acervo da autora (2024).

A EMEB “Santana” se localiza na zona rural de Vargem Alta, a cerca de 8 km da sede do município. Atualmente, a estrutura da escola conta com uma cozinha, uma sala de aula, dois banheiros e uma área para atividades recreativas. A escola foi criada em 1958, pelo Governo do Estado do Espírito Santo, e em 2004 foi municipalizada (EMEB “Santana”, 2017).

A escola atende 20 alunos em uma turma multisseriada (1º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, contando com uma professora e uma auxiliar de serviços gerais. Desde 2011, a instituição possui um Conselho Escolar, com forte participação da comunidade, o que fortalece a gestão e contribui para as melhorias na qualidade da educação (EMEB “Santana”, 2017).

A comunidade de Santana, de base econômica agropecuária e extração de rochas ornamentais, enfrenta desafios relacionados ao acesso e infraestrutura. Muitos moradores trabalham em pedreiras, serrarias ou estabelecimentos locais, como bares e um alambique (EMEB “Santana”, 2017).

3.4.5 Escola Municipal de Educação Básica “Sossego”

Figura 5 - EMEB “Sossego”



Fonte: Acervo da autora (2024).

A EMEB “Sossego”, localizada a 45 km da sede de Vargem Alta/ES, foi criada pelo Governo do Estado do Espírito Santo e atende alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, com idades entre 6 e 12 anos. A escola foi municipalizada em 2004. O prédio possui uma sala de aula, cozinha, área coberta, dois banheiros e um pátio com árvores. A escola conta com uma professora e uma servente, atendendo majoritariamente alunos de comunidades vizinhas, que utilizam transporte escolar (EMEB “Sossego”, 2017).

A comunidade de Sossego tem cerca de 63 famílias. A base econômica local é a agricultura, com destaque para o cultivo de café e banana, criação de gado leiteiro e empregos em marmorarias. A infraestrutura é modesta, com fossas sépticas e abastecimento de água por nascentes (EMEB “Sossego”, 2017).

A religião predominante é a Católica, com atividades promovidas pela Igreja, incluindo a Festa do Padroeiro, São Judas Tadeu, em 28 de outubro. Apesar das dificuldades, a comunidade mantém uma vida simples, unida e em harmonia com as belas paisagens do campo (EMEB “Sossego”, 2017).

3.5 PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As professoras participantes da pesquisa atuam em salas multisseriadas há muitos anos. Das cinco professoras que fizeram parte da pesquisa, três moram na própria comunidade. Elas foram selecionadas, primeiramente, por terem participado das formações continuadas ofertadas no município para a Educação do Campo, classes multisseriadas, realizadas no período de 2009 a 2020, e em critérios que garantem a diversidade e a representatividade de diferentes realidades presentes na Educação do Campo. Essas professoras possuem formação acadêmica, experiências profissionais e trajetórias pessoais que contribuem para uma compreensão multifacetada dos desafios e das potencialidades do ensino nas salas multisseriadas.

Como participantes da pesquisa, todas vão se colocando como sujeitos da história, vislumbrando possibilidades de alterá-la. Concordamos com Benjamin (1994, p. 89), quando afirma:

O fato de que o homem é modificável por seu ambiente e de que ele pode modificar esse ambiente, isto é, agir sobre ele, gerando consequências - tudo isso provoca um sentimento de prazer. O mesmo não ocorre quando o homem é visto como algo de mecânico, substituível, incapaz de resistência, o que hoje acontece devido a certas condições sociais.

Esses são espaços escolares onde os saberes e fazeres acontecem engendrando processos formativos. Trazer para a pesquisa as participantes e seus contextos nos permite situar, ainda que com limites, de que lugar falamos e que destaque a educação dos sujeitos do campo, no contexto de Vargem Alta/ES, tem ocupado nas políticas públicas. Isso possibilita uma análise que considera tanto os limites, decorrentes de uma cidadania que em algum momento se fragiliza, quanto as conquistas resultantes de uma cidadania em exercício. Os nomes das professoras que aparecem na sequência são pseudônimo, com assinatura do TCLE. São professoras participantes:

- Lírio da Paz, graduada em Pedagogia (Educação Infantil e Séries Iniciais) no ano de 2007, efetiva há 30 anos, com carga horária semanal de 25 horas. Atende 18 alunos, distribuídos no 4º e 5º anos. Reside no campo, em Vargem Alta/ES, a 40 minutos da escola, fazendo o percurso de carro ou moto.
- Flor de Maio, graduada em Pedagogia (Educação Infantil e Séries Iniciais), em 2007, efetiva, 27 anos de experiência em escola multisseriada. Reside no

campo, a 20 minutos da escola, fazendo o percurso de moto. Atende a 18 alunos, distribuídos de 1º ao 5º ano, tendo uma carga horária de 30 horas semanais. Conta com uma auxiliar de serviços gerais.

- Copo de Leite, graduada em Normal Superior, em 2008, efetiva, 21 anos de atuação em escola multisseriada. Reside próximo à escola e atende a 17 alunos do 1º e 2º anos, tendo uma carga horária de 30 horas semanais.
- Jasmin, graduada em Pedagogia (Educação Infantil e Séries Iniciais), em 2007, atua em designação temporária, tem 25 anos de experiência, sendo 14 deles em escola multisseriada. Atende 22 alunos, distribuídos do 1º ao 5º ano, tendo uma carga horária de 30 horas semanais. Reside no campo, em Vargem Alta/ES, e faz o percurso em 30 minutos de carro.
- Margarida, graduada em Letras e em Pedagogia, concluiu essa última no ano de 2011. Tem 13 anos de experiência em escola multisseriada. É efetiva, reside na cidade de Cachoeiro de Itapemirim/ES, fazendo um percurso diário de carro em torno de 40 minutos. Atende 12 alunos, distribuídos do 1º ao 5º ano, tendo uma carga horária de 30 horas semanais.

As professoras trazem consigo conhecimento e experiências que foram fundamentais para a análise dos dados coletados na pesquisa. Suas histórias e práticas pedagógicas críticas são recursos valiosos para análises e reflexões sobre a importância das salas multisseriadas na Educação do Campo, contribuindo para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais eficazes e inclusivas.

Desse modo, o quadro 4 traz, de forma sucinta, um demonstrativo das escolas multisseriadas, com as professoras atuantes participantes da pesquisa, o número de alunos atendidos, tempo na função, tempo em escola multisseriada e situação funcional.

Quadro 4 - Professoras participantes das cinco escolas do município de Vargem Alta/ES⁷.

EMEB	Participante da pesquisa	Total de alunos (1º - 5º ano)	Tempo na função	Tempo de experiência na escola multisseriada	Situação funcional	Caracterização das escolas
EMEB "Antônio Vazoller"	Lírio da Paz	30	30 anos	30 anos	Efetiva	Localiza-se na comunidade de Capivara, é composta por um prédio, duas turmas, dois professores, atende 30 alunos no período matutino. Tem pátio coberto para recreação, um espaço destinado a refeitório. Funciona no turno matutino, de 7h às 11h20min.
EMEB "Frade"	Flor de Maio	16	27 anos	27 anos	Efetiva	Localiza-se na comunidade de São Manoel do Frade, é composta por um prédio, duas salas, uma professora, atende 16 alunos. A sala ao lado é utilizada para o momento do recreio e para as atividades de recreação. Funciona no turno matutino, de 7h às 11h20min.
EMEB "Itabira"	Copo de Leite	29	17 anos	17 anos	Efetiva	Localiza-se na comunidade de Concórdia, é composta por um prédio, duas turmas, dois professores, atende 29 alunos no período matutino, de 7h às 11h20min.
EMEB "Santana"	Jasmin	21	25 anos	25 anos	DT	Localiza-se na comunidade de Santana, é composta por um prédio, uma turma, uma professora, atende 21 alunos

⁷ Os nomes das professoras são pseudônimos. Elas serão denominadas com nome de flores da região. Os dados apresentados na tabela foram coletados em visita às escolas e em entrevista com as professoras, que assinaram o TCLE.

EMEB	Participante da pesquisa	Total de alunos (1º - 5º ano)	Tempo na função	Tempo de experiência na escola multisseriada	Situação funcional	Caracterização das escolas
						no período matutino. Funciona no turno matutino, de 7h às 11h20min
EMEB "Sossego"	Margarida	14	17 anos	17 anos	Efetiva	Localiza-se na comunidade de Sossego, é composta por um prédio, uma turma, uma professora, atende 17 alunos. Funciona no turno matutino, de 7h às 11h20min.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

As cinco professoras, de forma colaborativa, participaram intensamente de todas os percursos metodológicos delineados na pesquisa, compartilhando suas práticas pedagógicas, o cotidiano escolar com os estudantes e contribuindo nas entrevistas realizadas, tornando possível fazer uma análise dos desafios e potencialidades das escolas do campo. Essas contribuições das vivências e reflexões das professoras enriqueceram a análise, permitindo uma abordagem que articule teoria e prática de forma significativa. Assim, a participação das professoras, para a construção do capítulo de análise dos dados, não apenas valida os dados obtidos, mas também fortalece as experiências e saberes que configuram o contexto singular das escolas multisseriadas, demonstrando a relevância e a aplicabilidade dos resultados.

3.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

A análise de dados é uma etapa importante da pesquisa, pois é por meio dela que se encontram caminhos que nos levam a possíveis respostas ou apontamentos para as questões que nortearam a pesquisa. No caso das pesquisas qualitativas, a metodologia de análise de conteúdo permite ao pesquisador analisar com profundidade as comunicações, explorando significados subjacentes, que podem não ser evidentes à primeira vista, conforme apontado por Minayo, Deslandes e Gomes (2002).

De acordo com esses autores, a análise de conteúdo não se limita a confirmar ou refutar hipóteses previamente estabelecidas; ela possibilita a descoberta de elementos latentes nos conteúdos manifestos, indo além das aparências (Minayo; Deslandes; Gomes, 2002). Essa característica é relevante para entender os significados profundos e as nuances presentes nos dados, o que é crucial no contexto da pesquisa em questão. A análise realizada buscou compreender as manifestações das professoras sobre o cotidiano escolar, necessidades e estratégias para aprimorar as suas práticas pedagógicas, atendendo às necessidades da comunidade local.

Nessa direção, Laurence Bardin (1977) descreve a análise de conteúdo como um conjunto de ferramentas adaptáveis, capaz de analisar e compreender de forma mais ampla as comunicações. Essa metodologia é flexível e pode ser ajustada conforme as particularidades, o que a torna amplamente utilizada em pesquisas qualitativas. Essa flexibilidade foi essencial para a pesquisa, que trabalhou com um conjunto diversificado de dados coletados por meio de observação (visita *in loco*), diário de campo e entrevistas semiestruturadas com as professoras.

Conforme Bardin (1977), a análise de conteúdo categorial segue três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Esse processo se iniciou com a pré-análise, que envolveu os dados coletados por meio dos instrumentos, como o diário de campo (elaborado no decorrer das visitas *in loco*, de acordo com as observações realizadas nas salas de aula) e as transcrições de entrevistas em formato de texto, para melhor clareza das falas das professoras. Organizamos o material coletado com seleção de documentos, formulação de hipóteses e definição de categorias e indicadores, complementando com uma leitura inicial das transcrições para identificar aspectos gerais. Essa etapa foi importante, pois, permitiu maior familiarização com o conteúdo e a seleção inicial de informações relevantes.

Na sequência, iniciamos a etapa de exploração do material, realizando uma leitura direcionada dos dados coletados. Os dados foram analisados em profundidade para identificar padrões e categorias relevantes, refletindo as preocupações das professoras, com a finalidade de identificar e estruturar eixos e categorias em consonância com os objetivos da pesquisa e os referenciais teóricos adotados. O critério utilizado para o agrupamento das informações se baseou na análise das

semelhanças e diferenças nos significados atribuídos às respostas de cada questão abordada na entrevista. Esse procedimento possibilitou a identificação tanto de convergências quanto das proximidades nos discursos das professoras. A sistematização dos dados se mostrou fundamental para organizar as informações de forma estruturada, permitindo a visualização clara das tendências e padrões identificados.

Assim, passamos para a etapa de tratamento dos resultados, que compreende inferência, interpretação e análise crítica e reflexiva, aprofundando a problematização das contradições e especificidades presentes no tratamento e interpretação. Os achados foram analisados à luz do referencial teórico, promovendo reflexões críticas e fundamentadas sobre os significados abordados nos instrumentos utilizados para a produção dos dados.

A análise de conteúdo se mostrou uma metodologia eficaz e enriquecedora para esta pesquisa, permitindo interpretar os dados de forma profunda e contextualizada. As etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação referencial foram seguidas rigorosamente, assegurando que as respostas obtidas fossem fundamentadas tanto nos dados empíricos quanto no referencial teórico adotado. Dessa forma, foi possível compreender o trabalho pedagógico realizado pelas professoras, destacando os limites e perspectivas para o fortalecimento da Educação do Campo das salas multisseriadas de Vargem Alta/ES.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO⁸: CONSTITUIÇÃO E SALAS MULTISSERIADAS

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (Freire, 1987, p. 44).

É nessa direção, apontada por Freire (1987), que é importante refletirmos e compreendermos o percurso da Educação do Campo, os desafios das salas multisseriadas, destacando suas contribuições para a escolarização das crianças, jovens e adultos, desde a sua criação.

Para tanto, vale ressaltarmos que foram necessárias muitas pesquisas, leituras e análises para darmos concretude às informações coletadas, compreendendo como o processo de engajamento político e social foram importantes para a constituição da legislação educacional brasileira, buscando atender e fortalecer as necessidades específicas das comunidades rurais.

Faremos uma abordagem histórica sobre a comunidade rural/escola rural/educação do campo/sala multisseriada/formação de professores, estabelecendo um paralelo de sua constituição, destacando as lutas, conquistas e desafios que ainda permeiam a educação dos povos camponeses.

4.1 A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E O SEU PERCURSO HISTÓRICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Rememorar a trajetória da educação pública brasileira nos permite revisitar diversos momentos caracterizados por iniciativas dispersas, isoladas e marcadas por um patamar de elitismo, em que a educação era vista não como um direito, mas como um privilégio restrito a uma pequena parcela de famílias privilegiadas.

Assim, a história da educação no Brasil tem sido marcada por um longo processo de exclusão das populações rurais, com a educação sendo historicamente voltada para os interesses das elites. Desde o período colonial, como reforçado por Nascimento

⁸ Educação do Campo é entendida no sentido de reconhecer o espaço do campo, território e os sujeitos do bem como a importância da educação na sua formação e desenvolvimento, carregando consigo um conjunto de conhecimentos e práticas que incitam que se criem políticas que compreendam o campo como um espaço emancipatório, território fértil para a construção da democracia e solidariedade, é educação feita com os sujeitos e para os sujeitos (Brasil, 2004).

(2011), com a catequese imposta pelos jesuítas, a educação foi privilégio de um seletivo grupo, sem atender às necessidades da maioria da população. Durante o Império e a República, a educação rural continuou a ser negligenciada, com poucos avanços em relação às necessidades das zonas rurais, como evidenciado pelos documentos constitucionais, entre 1824 e 1891, que não contemplavam as populações camponesas. O fato é que no referido período não existiam escolas nas áreas rurais para essa população.

No início do século XX, a economia cafeeira e o fim da escravidão criaram a demanda por trabalhadores qualificados, o que levou à implementação de algumas iniciativas educacionais, como o “Ruralismo Pedagógico”, nos anos de 1940. Esse movimento tinha como objetivo formar professores para as escolas rurais.

Segundo Arroyo (2012, p. 361), com o

[...] Ruralismo Pedagógico dos anos 1940, houve tentativas de formar professores para a especificidade das escolas rurais, porém venceu a proposta generalista de que todo professor deverá estar capacitado para desenvolver os mesmos saberes e competências do ensino fundamental, independente da diversidade de coletivos de humanos.

Assim, fica claro que, com a formação sendo realizada de forma genérica, o campo acaba por utilizar o currículo geral e fazendo “adaptações”, com influência total de um currículo urbano. Teoricamente, passava-se a ideia de integração do campo à sociedade, mas, na prática, favorecia as elites agrárias, reforçando a ideia de que o campo era um lugar atrasado, sem garantir direitos educacionais para os camponeses (Arroyo, 2012).

Nos anos de 1980, com a redemocratização e o fortalecimento de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), surgiram novas perspectivas sobre a educação rural (Caldart, 2000). A Constituição de 1988 reconheceu a educação como um direito universal, ainda que os desafios de implementação das políticas educacionais continuassem (Brasil, 1988). Na década de 1990, o movimento “Por uma Educação do Campo” surgiu com o objetivo de romper com o modelo urbano de educação e lutar por políticas específicas que atendessem às peculiaridades da vida rural, culminando na Lei 9.394/1996, que trouxe avanços, como a adaptação de currículos, metodologias e organização escolar (Caldart, 2000).

Outrossim, verificamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) não significou um avanço para a Educação do Campo, por manter a nomenclatura de escola rural e prevalecendo um currículo em que fossem realizadas as devidas “adaptações”, como consta no artigo 28:

Art. 28. 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 das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023)

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).

Observamos que se reforça a necessidade das peculiaridades, mas não avança no sentido de garantir uma educação pensada a partir da realidade de cada território, predominando, ainda, um currículo pautado nos grandes centros urbanos.

Portanto, o modelo urbano de escola ainda predominou, e o movimento por uma educação crítica e contextualizada no campo continuou a ser uma luta constante. No século XXI, a meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), de 2000, recomendava “Associar as classes isoladas unidocentes remanescentes a escolas de, pelo menos, quatro séries completas” (Brasil, 2000, p. 26). Com isso, as escolas rurais passaram a ser nucleadas, resultando no fechamento de milhares de escolas no campo e na migração dos alunos para áreas urbanas, refletindo o impacto das políticas de transporte escolar e nucleação. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), houve uma redução do número de escolas rurais no Brasil, de acordo com o Censo de 2018, para 56.954 escolas, sendo que o Censo Escolar de 2009 apontou que havia mais de 80 mil escolas de educação básica em áreas rurais.

Apesar de alguns retrocessos que foram destacados, a Educação no Campo permanece um campo de luta, com movimentos sociais e organizações de professores tentando garantir uma educação que respeite as especificidades culturais e sociais das populações rurais. A Educação do Campo, que surge como um contraponto ao modelo urbano, ressignifica o espaço rural como um lugar de produção, cultura e trabalho e continua a ser uma necessidade urgente para assegurar os direitos educacionais das comunidades do campo. A mobilização “Por

uma Educação do Campo”, iniciada em 1998, permanece como um marco na defesa de uma educação inclusiva e contextualizada para essas populações.

A partir de 1998 foi criada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, que teve como objetivo promover e gerir ações conjuntas pela Educação do Campo como direito público. O quadro 5 destaca várias conquistas importantes a partir de então.

Quadro 5 - Conquistas e avanços da Educação do Campo - marco legal

Evento/Legislação	Ementa	Ano
Conferências nacionais Por uma Educação Básica do Campo	Ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula na agenda política do país.	1998 e 2004
Criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), no âmbito do MEC	Discutir e debater as questões referentes à Educação do Campo. Realizou um seminário de três dias para aprofundar as discussões.	2003
Conselho Nacional de Educação (CNE) - Resolução nº 01	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.	2002
MEC criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), e a Coordenação-Geral de Educação do Campo (CGEC)	Objetivo de articular, elaborar e coordenar políticas públicas específicas para os povos do campo, em articulação com os movimentos sociais, pois, a secretaria é criada como uma das demandas apresentadas por esses movimentos, que apresentaram a necessidade de ter uma setor que pudesse ouvir as reais necessidades, de acordo com as especificidades, bem como apoiar iniciativas pedagógicas para o atendimento dessa demanda a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades.	2004
Ministério da Educação, Portaria Nº 1.258/07	Institui a Comissão Nacional de Educação do Campo (Conec), órgão colegiado de caráter consultivo com a atribuição de assessorar o MEC para a elaboração de políticas públicas em educação do campo.	2007
Resolução nº 02	Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.	2008
Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola.	2009
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
Resolução PDDE Campo FNDE nº 36, de 21 de agosto de 2012	Objetivo de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar.	2012
Portaria nº 86 do MEC	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo.	2013
Lei nº 12.960 da Presidência da República	Diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o	2014

Evento/Legislação	Ementa	Ano
	fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.	
Resolução CEE-ES Nº. 6.596	Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Estado do Espírito Santo.	2022

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Com a leitura do quadro, observamos que há muitos documentos e legislações que foram produzidos, afirmando a Educação do Campo como espaço de disputa para a garantia de seus direitos. A evolução da Educação do Campo no Brasil evidencia a progressiva institucionalização e reconhecimento dessa modalidade como um direito fundamental. As políticas implementadas refletem a influência dos movimentos sociais que reivindicaram a criação de espaços de diálogo, financiamento adequado e diretrizes específicas para garantir a permanência e a qualidade da educação nas comunidades rurais.

No entanto, apesar dos avanços, a Educação do Campo ainda enfrenta desafios, como a dificuldade de implementação das políticas em diferentes contextos regionais, a precarização da infraestrutura escolar e a ameaça de fechamento de escolas, que compromete o acesso à educação de milhares de estudantes. A necessidade de fortalecer a formação docente, garantir currículos contextualizados e ampliar a participação da comunidade escolar na construção das políticas seguem como desafios centrais para consolidar e ampliar os direitos educacionais das populações do campo.

Dentro os avanços significativos, Pimenta (2018) destaca que, com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), foram implementados vários programas destinados a atender e fortalecer as demandas emergentes, com o objetivo de assegurar e dar uma identidade para a Educação do Campo no país, que começa a apresentar um cenário favorável a partir de políticas públicas.

Pimenta (2018, p. 68) faz um percurso histórico das ações dos programas da Educação do Campo:

- O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), apoiando a oferta de cursos de licenciatura em educação do campo, em nível superior;
- O Programa Escola Ativa, foi criado para auxiliar o trabalho educativo com classes multisseriadas;

- A SECAD do MEC passou a ser denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), destinada também a escolas com classes multisseriadas, substituída, posteriormente, pelo Programa Escola da Terra;
- O ProJovem Campo – Saberes da Terra direcionado para jovens e adultos de 18 a 29 anos, que saibam ler e escrever e que não concluíram o ensino fundamental;
- Programa de Educação Tutorial PET CONEXÕES COMUNIDADES DO CAMPO, entre 2010/2011, com a entrada das comunidades do campo no Programa, uma conquista;
- Movimento Social - MST- Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, na luta da Educação do Campo – fundamental nesse processo, bem como o I Encontro dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária I ENERA, realizado em 1997, em Luziânia – Goiás;
- As ações de escolaridade da população jovem e adulta do campo, comunidades quilombola, povos indígenas e pessoas privadas de liberdade que se encontra em unidades prisionais, especialmente os que são egressos do Programa Brasil Alfabetizado, com 15 anos ou mais, que não completaram o ensino fundamental e médio, com as turmas de modalidade Educação de Jovens e Adultos, através da Resolução 048/2012.

Podemos destacar que as ações dos programas foram importantes para o reconhecimento da Educação do Campo e de suas especificidades, mas que ainda requer políticas públicas com maior engajamento e posicionamento de qual educação está sendo ofertada e a partir de qual concepção.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2020, p. 43) salientam que

A Educação do Campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz.

Como fundamentam os autores, a Educação do Campo é construída por meio da sua cultura, o que reforça a necessidade do fortalecimento das políticas públicas para o enfretamento das barreiras de comparação entre o ensino do campo e da cidade – um paradigma que precisa ser superado para garantir a aprendizagem e a valorização dos conhecimentos que são vivenciados.

4.2 UM CAMINHAR PELA HISTÓRIA DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO DE VARGEM ALTA/ES

Sobre vales e grandes colinas
tu nasceste em meu coração
desbravada, por muitas raças
nos tornamos um povo irmão.

Tens um clima de vida saudável
onde conto as estrelas no céu
é orgulho te ver a crescer
abençoada e amada por Deus [...]

(Trecho do hino de Vargem Alta/ES, Autor Walter Pessin, 2007)

A trajetória das escolas multisseriadas no município de Vargem Alta/ES é reflexo das complexas dinâmicas educacionais enfrentadas nas áreas do campo, como: a infraestrutura⁹, que precisa de adequações; políticas de formação continuada para as professoras; adequação de calendário conforme a realidade de cada comunidade, etc. Este capítulo visa traçar um percurso histórico dessas escolas, investigando como elas evoluíram ao longo do tempo e quais foram os principais desafios e conquistas enfrentados. Ao examinarmos o desenvolvimento dessas instituições educacionais, buscamos compreender as transformações ocorridas e suas implicações para a Educação do Campo em Vargem Alta/ES. A análise histórica permitirá uma reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas no contexto local, oferecendo uma visão abrangente do papel dessas escolas na formação e no desenvolvimento das comunidades que atendem.

4.2.1 Conhecendo Vargem Alta/ES e sua história

Vargem Alta, situada no estado do Espírito Santo, é um município que se destaca tanto por sua história quanto por suas belezas naturais. Foi criado oficialmente em 10 de maio de 1988, por meio da Lei nº 4.063, pelo Governo do Estado do Espírito Santo:

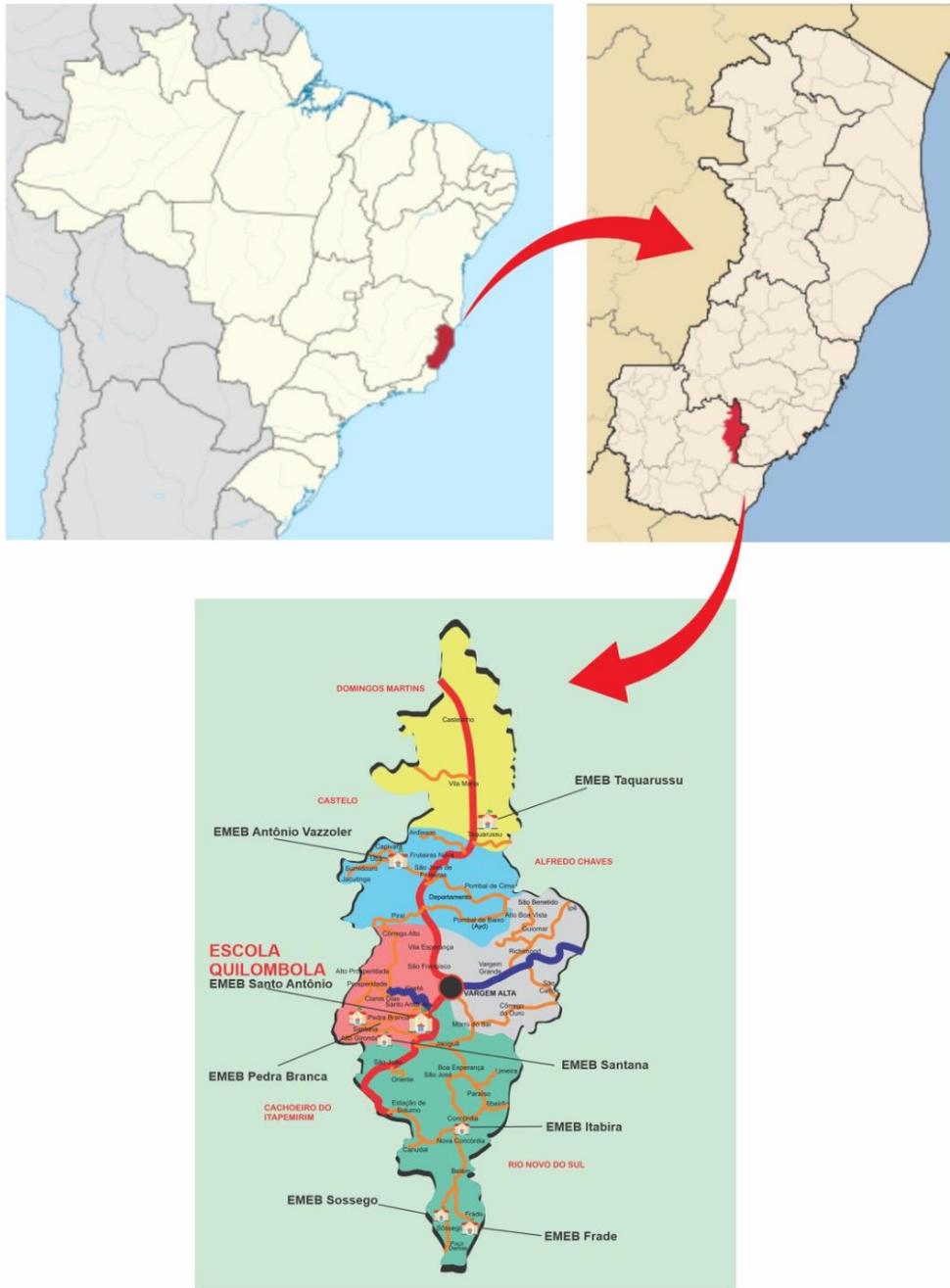
Art. 1º Fica criado o Município de Vargem Alta, desmembrado do Município de Cachoeiro de Itapemirim, com sede na atual Vila de Vargem Alta e composto pelos Distritos de Alto Gironda, Jaciguá e Vargem Alta. (Redação dada pela Lei nº 10399/2015) (Espírito Santo, 1988).

Conforme registro no *site* da Prefeitura Municipal de Vargem Alta, o contexto histórico de sua criação está ligado à história do Município de Cachoeiro de Itapemirim/ES e de seu desenvolvimento.

⁹ A infraestrutura das oito escolas do campo de salas multisseriadas de Vargem Alta/ES é composta por sala de aula, cozinha e banheiro. Somente uma tem um pátio aberto interno para a realização de atividades, como recreio, recreação dirigida, etc. As demais contam somente com espaço aberto, como um quintal. Fonte dos dados: Projeto Político Pedagógico das Escolas e observação da pesquisadora com registro no diário de campo.

De acordo com os registros encontrados no Plano Municipal de Educação (Vargem Alta, 2015a), em relação ao aspecto histórico, a colonização dessa região ocorreu com a chegada dos imigrantes italianos, na segunda metade do século XIX, na época do Segundo Império (D. Pedro II). O principal fator que motivou a colonização da região foi a promessa de doação de terras virgens pelo Príncipe Regente, dotadas de um clima apropriado para a adaptação dos imigrantes europeus. Os portugueses se estabeleceram na região, em fazendas nas quais a mão de obra escrava era utilizada para a prestação de serviços. Essas fazendas, no final do século XIX, estavam abandonadas e invadidas pelo mato e, por essa razão, havia a necessidade de os antigos fazendeiros da região utilizarem a mão de obra do imigrante estrangeiro em substituição ao trabalho escravo. Em pesquisa arqueológica realizada na região que hoje compreende o município de Vargem Alta/ES, foram encontrados vestígios fósseis do humano mais antigo da região Sudeste, bem como de animais gigantes de épocas remotas. Devido à riqueza de recursos florestais, hídricos e de cavernas, a região era propícia à concentração de animais e, conseqüentemente, do homem caçador. Os povos indígenas Puri, pertencentes à família Macrojê (incluindo Botocudo, Pataxó, Bororó, entre outros), foram os primeiros habitantes da região, por uns cinco a seis mil anos aproximadamente (IBGE, 2022).

Figura 6 - Localização de Vargem Alta/ES



Fonte: Secretaria de Comunicação da Prefeitura de Vargem Alta/ES

A partir dos registros catalogados pela Secretaria de Turismo (Vargem Alta, 2015b), o município é conhecido por suas paisagens montanhosas e clima agradável, que atraem turistas em busca de descanso e contato com a natureza. Entre suas principais atrações naturais, destaca-se a Cachoeira da Concórdia, conhecida pela sua imponente queda d'água e pela rica vegetação circundante. Outro marco turístico é a Pedra do Frade e da Freira, um impressionante monumento natural esculpido ao longo dos anos pela erosão, que se tornou um símbolo regional.

Além de suas belezas naturais, Vargem Alta preserva ricas tradições culturais e gastronômicas, fortemente influenciadas pela herança italiana dos colonos. O município também é conhecido por sua produção de vinhos e pelo cultivo de café, que não só impulsionam a economia local, mas também promovem o agroturismo (Vargem Alta, 2015b).

A economia do município de Vargem Alta/ES se destaca como pioneira na atividade de extração de mármore. Essa atividade foi iniciada na metade do século XIX, com a implantação de empresas de extração, que se encontram entre as primeiras instaladas na região sul do Estado, sendo a primeira dessas empresas localizada na comunidade de Prosperidade. A chegada do imigrante italiano à região estimulou a atividade agrícola, principalmente a cultura do café, seguida pelas atividades hortifrutigranjeiras (Vargem Alta, 2000).

Segundo dados do IBGE (2022), o município de Vargem Alta conta com uma extensão territorial de 413 km², ocupando uma região serrana situada no extremo norte de Cachoeiro de Itapemirim/ES, com elevações superiores a mil metros. Assim, o clima é subtropical, com temperatura média máxima, no mês mais quente, em torno de 30,3°C, e a mínima, no mês mais frio, próxima a 11,5°C. A região está localizada a aproximadamente 136 Km da capital Vitória. Os municípios que fazem limite com Vargem Alta/ES são: ao sul, Rio Novo do Sul, Itapemirim e Cachoeiro de Itapemirim; ao norte, Domingos Martins; ao leste, Alfredo Chaves; a oeste, Castelo. As montanhas que se erguem em solo do município de Vargem Alta/ES e que se estendem às serras que compõem os contrafortes da Mantiqueira oscilam entre 600 e 1.200 metros de altitude acima do nível do mar e tem as seguintes denominações:

- Serra da Maravilha e Serra de Richmond, na divisa com o Município de Alfredo Chaves;
- Serra da Concórdia, próxima ao município de Castelo;
- Serra da Prata, na divisa do município de Castelo. Em seu sistema orográfico, apresentam-se os seguintes picos dominantes:
 - Tamancos, com altitudes de 1.837 metros, situando-se na linha divisória deste município com os de Domingos Martins e Alfredo Chaves, na Serra da Maravilha;

- Morro do Sal, registrando uma altitude de aproximadamente 600 metros, situando-se na região que compreende Jaciguá, e se torna notável pela sua constituição de quartzo;
- O Frade e a Freira, com altitude próxima de 690 metros, situa-se na linha divisória deste município com o município de Itapemirim, destacando-se pela forma escultural.

Segundo o IBGE (2022), a população total de Vargem Alta é estimada em 19.563 habitantes. Essa população é integrada etnicamente por italianos, portugueses, libaneses e negros. O município é composto pelas seguintes comunidades, sendo uma quilombola:

- **Sede:** Centro, São Francisco, Vargem Grande, Vila Esperança, Morro do Sal, Córrego do Ouro, Guiomar, Richimond, Ipê, Alto Boa Vista, São Carlos;
- **Jaciguá:** Jaciguá, Boa Esperança, São João, Oriente, São José, Paraíso, Ribeirão, Concórdia, Belém, Canudal, Estação de Soturno, Poço Dantas, São Manoel do Frade;
- **São José de Fruteiras:** Ayd (Pombal de Baixo), Piraí, Departamento, Pombal de Cima, São José de Fruteiras, Capivara, Jacutinga, Fruteiras Nova;
- **Prosperidade:** Caeté, Claros Dias, Prosperidade, Córrego Alto, Alto Prosperidade, Pedra Branca (comunidade quilombola), Santo Antônio, Santana, Alto Gironda;
- **Alto Castelinho:** Ardisson, Taquarussú, Vila Maria, Castelinho, Alto Castelinho.

A rede municipal de ensino, implantada em 1989, teve, inicialmente, a Secretaria Municipal de Educação (Seme) funcionando em uma sala na Prefeitura, sob a gestão de Alda Eliana de Almeida Néspoli Scaramussa. Durante o processo de construção dessa rede, inúmeras dificuldades foram enfrentadas, especialmente devido à precariedade das escolas assumidas, que careciam dos recursos necessários. No entanto, esforços foram mobilizados pela Prefeitura para revitalizar a estrutura física das unidades escolares e fornecer equipamentos e materiais pedagógicos, conforme registrado no Projeto Político Pedagógico da Seme (2017a).

Entre 1993 e 1996, o Subnúcleo Regional de Educação do Estado foi integrado à Seme, por meio de uma parceria entre o Governo do Estado e a Prefeitura. Essa colaboração promoveu maior eficácia no desenvolvimento educacional do município, permitindo a unificação das ações pedagógicas, a formação continuada dos profissionais e a manutenção das escolas. Contudo, em 1998, houve uma ruptura dessa integração, com a criação das Superintendências Regionais de Educação (SREs), o que trouxe impactos negativos para a gestão educacional, principalmente nas áreas rurais. A rede estadual passou a ser assessorada pela Superintendência de Educação de Cachoeiro de Itapemirim/ES, a 36 km de Vargem Alta/ES, dificultando o acompanhamento pedagógico nas escolas rurais estaduais devido a distância.

No panorama municipal, das 46 comunidades que compõem Vargem Alta/ES, 31 eram atendidas por escolas multisseriadas, permitindo que as crianças permanecessem em suas localidades, sem necessidade de transporte escolar (Vargem Alta, 2024). Contudo, com o passar do tempo, esse cenário foi modificado, devido às políticas educacionais federais que incentivavam a nucleação escolar¹⁰. Em Vargem Alta/ES, o processo não resultou em nucleação, mas no fechamento de escolas, transferindo os estudantes para unidades nos distritos considerados urbanos.

De 1988 a 2004, as escolas rurais multisseriadas eram compostas por instituições da rede estadual e municipal. Após 2004, com o processo de municipalização, a responsabilidade pelas escolas rurais passou integralmente à Rede Municipal de Ensino. Conforme dados do Censo Escolar, o número de escolas multisseriadas sofreu redução ao longo dos anos, conforme a tabela abaixo.

Tabela 4 - Número de escolas multisseriadas

Anos	Número de escolas	Rede Estadual de Ensino	Rede Municipal de Ensino
2001 a 2004	28	14	14
2004 a 2008	20	--	20
2009 a 2015	18	--	18
2016 a 2020	8	--	8

Fonte: Censo Escolar de 2004, 2008, 2015 e 2020.

¹⁰ A nucleação se dá com a junção dos alunos das escolas rurais em um único polo, geralmente as escolas do campo mais próximas se unificam em uma única escola, formando um núcleo educacional, porém cada turma estudará em seu ano específico, com um determinado professor, desfazendo, dessa forma, as turmas multisseriadas. A nucleação, às vezes, acontece no perímetro rural, outras são nucleadas na cidade (Santos; Brandão, 2018).

O panorama apresentado evidencia uma significativa redução no número de escolas multisseriadas em Vargem Alta/ES ao longo dos anos, refletindo o impacto das políticas educacionais no município. Essa transformação aponta para um cenário de centralização da oferta educacional em áreas urbanas, o que, embora possa representar avanços estruturais em algumas instâncias, trouxe desafios à manutenção das escolas no campo. Essa realidade reforça a necessidade de políticas públicas que valorizem a Educação do Campo, respeitando suas especificidades e garantindo o direito à educação nas próprias comunidades, sem que os estudantes precisem enfrentar deslocamentos que dificultem sua permanência e aproveitamento escolar.

A partir dessa visão histórica da educação do município, no próximo subtópico apresentaremos o percurso das escolas da zona rural para a concepção de Educação do Campo.

4.2.2 As escolas unidocentes¹¹ e pluridocentes¹²: Educação do Campo

Ao longo do tempo, observamos a crescente implementação de políticas públicas e a influência de modelos econômicos neoliberais¹³ que intensificaram as vulnerabilidades das escolas do campo de salas multisseriadas, principalmente a partir de 1990.

A Educação do Campo, no Brasil, enfrenta desafios históricos e estruturais que refletem diretamente nas escolas multisseriadas, especialmente em municípios rurais como Vargem Alta/ES. Essas escolas, que atendem a comunidades locais, desempenham um papel essencial não apenas no ensino formal, mas também na preservação da cultura, na socialização e no fortalecimento dos laços comunitários. Contudo, políticas públicas, muitas vezes guiadas por orientações econômicas e

¹¹ Escola unidocente: quando há um único professor para cinco turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental séries iniciais.

¹² Escola pluridocente: quando há mais de dois professores para cinco turmas de 1º ao 5º ano do Ensino fundamental séries iniciais, podendo se organizar de seguinte forma: um professor para as turmas de 1º, 2º e 3º anos e um professor para as turmas de 4º e 5º anos.

¹³ Caldart (2009) faz uma crítica sobre os impactos do neoliberalismo na organização da educação pública e no direito à educação das populações do campo. "O neoliberalismo reforça a lógica mercadológica, fragmentando as políticas públicas, desresponsabilizando o Estado e deixando a educação subordinada às exigências do mercado, o que afeta diretamente o direito à educação integral e contextualizada das populações do campo" (Caldart, 2009, p. 123).

neoliberais, têm resultado no fechamento de inúmeras unidades escolares no campo, prejudicando tanto a qualidade da educação quanto a vivência dos estudantes e de suas famílias.

As escolas unidocentes e pluridocentes na zona rural representam um importante papel histórico para a população de Vargem Alta, que passou por transformações que demarcaram desafios e transformações, destacando principalmente a resistência do povo que luta pela educação de seus filhos.

As escolas surgiram para atender às comunidades, adaptando-se a contextos de poucos estudantes e recursos limitados. No entanto, o modelo pedagógico adotado desde o início foi fortemente influenciado pelo padrão urbano de escolarização, desconsiderando as especificidades socioculturais e econômicas das comunidades rurais (Arroyo, 2008).

Realizando a leitura do PPP da Seme (Vargem Alta, 2017a), verificamos que as escolas multisseriadas foram implementadas a partir de reivindicação dos moradores, que iam até o poder público, por meio de um político influente, e apresentavam a demanda de crianças para estudar, como também doavam os terrenos para a construção das escolas. A construção era bem simples, com apenas uma sala, um banheiro e uma cozinha, e com poucos recursos estruturais, como energia e água encanada. As professoras eram contratadas e muitas delas moravam em outro município e tinham necessidade de se alojar na própria comunidade. Nesse período, consta que a função da professora, além de lecionar aulas, era também a de preparar a merenda e cuidar da higienização da escola. Para a realização dessas atividades, a professora tinha o apoio de alguma mãe, que auxiliava, e também a colaboração dos estudantes na organização do ambiente escolar.

Outra questão interessante é que o nome das escolas segue o nome da comunidade em que está localizada. Das oito escolas em funcionamento, hoje, em Vargem Alta/ES, somente uma foi construída pelo poder público municipal; as demais pertenciam ao Governo Estadual e foram municipalizadas em 2004. Essa mudança foi importante para o acompanhamento pedagógico, devido à proximidade da Seme com as escolas (Vargem Alta, 2017a).

Considerando o presente, esclarecemos que essas escolas passaram por reformas e ampliações, pois, devido ao tempo, as estruturas foram se deteriorando e se tornando um ambiente perigoso para os estudantes e funcionários. Essas reformas e ampliações ocorreram por reivindicações das comunidades e foram realizadas adaptações de acessibilidade com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Campo. A estrutura das escolas permite atender ao seu número de estudantes de forma adequada, com as salas de aula no tamanho, conforme segue a orientação do Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de Vargem Alta (2012, p. 60), em seu Art. 129:

As turmas são organizadas obedecendo ao parâmetro de número de alunos, conforme descrito:

I – 1º e 2º anos – 25 (vinte e cinco) alunos por turma;

II – 3º ao 5º ano – 30 (trinta) alunos por turma; [...].

A organização das turmas é uma normatização para toda a rede de ensino, assim as salas multisseriadas têm a mesma organização. Os demais espaços que são necessários para os estudantes ainda não atendem de forma adequada às reais necessidades: não há espaço para realizar atividades recreativas, como também não há depósito para o armazenamento correto dos materiais de limpeza, higiene, etc.

É importante destacar que, em sua organização, todas as escolas multisseriadas do campo possuem sala de aula, dois banheiros, uma cozinha, com uma pequena área externa para a realização da refeição da merenda escolar, que é preparada pela servente, que também é responsável pela limpeza.

Todas as escolas têm água encanada e fossa. Quanto a equipamentos para atender os estudantes, têm bebedouro, um computador nas salas de aula, *internet*, impressora para realizar as atividades pedagógicas e administrativas, cantinho de leitura, com livros de literatura enviados pelo Governo Federal e outros comprados pela Seme (Inep, 2023).

Destacamos que as escolas tiveram muitas conquistas que são importantes para a implementação mais efetiva das políticas da Educação do Campo. No entanto, ainda há muito o que reivindicar, como a questão que sempre emerge ao final de cada ano letivo: o fechamento das escolas do campo.

Devido à política de otimização de recursos, a educação foi fortemente afetada, principalmente as escolas localizadas no campo. No Espírito Santo, uma tendência que reflete o impacto da política neoliberal se fortalece, de forma bem acentuada, a partir de 2003, com o fechamento de escolas diante de argumentos como a baixa quantidade de estudantes matriculados e a necessidade de reorganizar a oferta educacional. No entanto, tais medidas ignoram os impactos sociais e educacionais nas comunidades rurais, como o aumento da desigualdade no acesso à educação e a descontextualização do ensino em relação à realidade do campo.

Em Vargem Alta/ES, o processo de fechamento de escolas ocorreu de forma mais acentuada no período de 2004 a 2020, quando foram fechadas 20 escolas multisseriadas do campo (Vargem Alta, 2020a), impulsionado pela política de municipalização do Governo Estadual. A administração municipal, alegando falta de recursos e número reduzido de estudantes nas unidades multisseriadas, prosseguiu com o fechamento de escolas, muitas vezes sem dialogar com as comunidades afetadas. Essa decisão gerou uma série de problemas, como o aumento do uso de transporte escolar, a superlotação das salas de aula em escolas urbanas e a precariedade dos veículos utilizados no transporte, que frequentemente quebram durante o trajeto, expondo crianças a situações de vulnerabilidade e desgaste físico e emocional (Vargem Alta, 2020b).

Atualmente, como já mencionamos, Vargem Alta/ES tem em seu quadro somente oito escolas multisseriadas do campo, com um total de 200 alunos do Ensino Fundamental, turmas de 1º ao 5º ano, conforme demonstra a tabela 5.

Tabela 5 - Localização, quantidade de professores e estudantes - Matrícula 2024

ESCOLA	LOCALIDADE	DISTÂNCIA DA SEDE	Nº DE PROF.	Nº DE ALUNOS						
				PRÉ-ESCOLA	1º	2º	3º	4º	5º	Total
EMEB "Santana"	Santana	10 Km	01	--	04	05	04	02	06	21
EMEB "Sossego"	Sossego	32 Km	01	--	02	03	03	04	03	15
EMEB "Itabira"	Concórdia	21 Km	02	--	05	04	06	09	05	29
EMEB "Antônio Vazzoler"	Capivara	10,200 Km	03	15	05	06	04	13	02	45
EMEB "Frade"	São Manoel do Frade	42 km	01	--	07	02	04	03	-	16
EMEB "Santo Antônio"	Santo Antônio	6 km	01	--	03	04	01	04	02	14
Emeb "Pedra Branca"	Pedra Branca	11 km	03	13	09	03	04	05	06	40
Emeb "Taquarussu"	Taquarussu	18 km	01	-	01	03	04	06	06	20
Total	-	-	13	28	36	30	30	46	30	200

Fonte: Vargem Alta (2024).

Percebemos que o número de estudantes é significativo, o que não justifica o discurso ou ação de fechamento de escolas, que muito tem comprometido o avanço e a implementação de políticas educacionais para o fortalecimento da Educação do Campo.

Segundo dados do Inep (2022), entre 2003 e 2018, o Espírito Santo registrou o fechamento de 897 escolas rurais multisseriadas. Essa redução foi resultado de uma reestruturação da rede escolar estadual, que priorizou a concentração de estudantes em unidades maiores, geralmente localizadas em centros urbanos. Embora essa reorganização busque maior eficiência administrativa, seus impactos negativos sobre a Educação do Campo são evidentes.

A migração de estudantes para escolas urbanas descontextualiza o ensino da realidade rural, desvalorizando saberes locais e culturais. Além disso, a falta de escolas próximas a comunidade afeta a permanência dos estudantes no ambiente escolar, reduzindo as taxas de frequência e aumentando os índices de abandono. Como resultado, comunidades rurais perdem um espaço central de convivência e preservação cultural, aprofundando as desigualdades educacionais entre o campo e a cidade.

Dessa forma, o fechamento das escolas unidocentes e pluridocentes em Vargem Alta/ES e em outras regiões do Brasil evidencia uma lacuna nas políticas públicas educacionais, que precisam considerar as especificidades e as demandas do campo. Preservar e fortalecer a Educação do Campo é essencial para promover o desenvolvimento sustentável dessas comunidades e garantir o direito à educação com equidade e justiça social (Caldart, 2004b).

Esses fechamentos também têm consequências para a educação do campo como um todo. Pesquisas indicam que, além dos desafios logísticos, a mudança para escolas urbanas pode descontextualizar o ensino em relação à realidade do campo, afetando o desempenho acadêmico e a identidade cultural dos estudantes.

Outro fator importante que tem atingindo fortemente os municípios se trata do Termo de Ajustamento de Gestão (TAG), do Tribunal de Contas do Estado do Espírito Santo, segundo o qual, “[...] os sistemas de ensino do Estado e dos Municípios deverão ser organizados em regime de colaboração” (Constituição Federal, 1988, art. 211; Lei nº 9.394/1996, art. 8º). Além disso, a cláusula primeira do referido termo destaca como objeto a eliminação da concorrência entre as redes de educação básica municipal e estadual. Essa diretriz gerou transtornos e interpretações diversas, levando muitos municípios a anunciarem o fechamento de escolas localizadas no campo. Tal decisão tem sido amplamente criticada, especialmente por movimentos sociais que organizaram manifestações contra o argumento hegemônico que desconsidera as especificidades do direito à Educação no Campo e reforça a exclusão social e educacional dessas comunidades.

O fechamento das escolas do campo é frequentemente motivado por políticas que priorizam a eficiência administrativa em detrimento das necessidades e especificidades das populações do campo. A justificativa apresentada no TAG está baseada na tentativa de evitar a duplicidade de esforços entre redes municipais e estaduais. Contudo, essa lógica administrativa ignora os princípios de equidade e justiça social, fundamentais para garantir o direito à educação. Como aponta Caldart (2004b), a Educação do Campo deve ser fortalecida como um instrumento de desenvolvimento humano e social das comunidades rurais, considerando suas realidades e promovendo uma educação contextualizada e participativa.

O que se precisa compreender é que a Educação Campo não é uma educação que pode ser negligenciada ou realizada de qualquer jeito. Como afirma Caldart (2004b), é uma educação que se faz com as pessoas em seu território, para que a escola faça sentido na vida dos sujeitos, que precisam desse espaço para manifestar e dizer a função da escola em sua vida.

Nesse sentido, o TAG representa um retrocesso para as comunidades camponesas que, com muita luta e resistência, em uma reunião com o Tribunal de Contas, explicaram o que a política poderia causar com o fechamento das escolas do campo, tornando-se inviável a vida das crianças e a permanência delas no contexto escolar. Para pressionar os municípios a assinarem o termo, o Governo do Estado fez reuniões exaustivas com os prefeitos. Muitos aceitaram, mas Vargem Alta/ES não fez a adesão ao termo.

É importante ressaltar que, no mesmo ano em que o TAG foi apresentado aos municípios do Espírito Santo, foi também aprovada a Resolução CEE-ES nº 6.596/2022, que estabelece as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo no Estado. Essa resolução representa um avanço significativo para o fortalecimento da construção de políticas educacionais voltadas para a Educação do Campo. Fundamentada em um arcabouço teórico que dialoga com as referências nacionais e as experiências das Escolas Família Agrícolas do estado, a resolução adota a metodologia da Pedagogia da Alternância¹⁴ como pilar central. Segundo a Resolução, o Espírito Santo tem grande parte de seu território caracterizado como campo, o que reforça a necessidade de políticas públicas específicas que atendam às particularidades dessas comunidades (Espírito Santo, 2022).

As Diretrizes Operacionais se configuram como um instrumento legal fundamental para dialogar em defesa do não fechamento das escolas do campo. Estruturadas em eixos essenciais, como Direito à Educação, Gestão da Educação, Currículo, Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, elas orientam os sistemas estadual e municipal de ensino na implementação de mecanismos específicos para garantir o pleno direito à Educação no Campo (Espírito Santo, 2022). Esses pilares

¹⁴ Para Nosella e Araújo (2012), Pedagogia da Alternância pode ser identificada como uma metodologia a partir de seu princípio fundamental de articulação do estudante entre escola e a vida e de sua vinculação do conhecimento entre a vida, o trabalho e a escola.

são indispensáveis para assegurar que a Educação do Campo seja reconhecida como um direito universal e para promover uma educação de qualidade, contextualizada às particularidades das populações rurais.

Nesse contexto, observa-se que a Educação do Campo tem avançado no sentido de construir uma práxis educativa coletiva. Contudo, ainda é urgente o estabelecimento de políticas de formação continuada para os professores, bem como o planejamento de estratégias que reduzam a alta rotatividade docente, fator que compromete a continuidade do trabalho pedagógico. Essa rotatividade é agravada pela ausência de processos formativos específicos sobre a Educação do Campo, resultando em prejuízos significativos para o aprendizado dos estudantes. Além disso, persiste o desafio de superar o modelo de currículo urbanocêntrico, que impõe uma educação descontextualizada, marcada por atividades que não têm a identidade e o contexto do campo.

Como ressalta Melo (2015, p. 49),

Nessa perspectiva, ainda muito precisa ser feito para ressignificar os processos educativos para educação do campo, pois somente com uma formação pedagógica específica para o contexto do campo é que a prática pedagógica pode ser outra, se a educação do campo não for ofertada pelo movimento social camponês, esta será possivelmente fragmentada em sua especificidade. Daí é importante, que as práticas pedagógicas possam ser viabilizadas de forma a promover a emancipação e a transformação social dos camponeses, com uma educação contextualizada e integrada com as especificidades inerentes à realidade dos povos do campo.

Ainda, segundo Caldart (2009, p. 43), “É preciso pensar a escola sim, e com prioridade, mas sempre em perspectiva, para que se possa transformá-la profundamente, na direção de um projeto educativo vinculado a práticas sociais emancipatórias mais radicais”.

Entretanto, a Educação do Campo não pode ser pensada como fragmentos, partes de um fazer que acontece de forma esporádica, mas deve ser planejada para permear o campo, com os seus sujeitos, para seu desenvolvimento social, cultural e identitário.

Seguindo nessa direção, no próximo capítulo, abordaremos um panorama sobre o processo de formação dos professores por meio dos programas do Governo Federal e como o município começou a percorrer o caminho de reconhecimento das escolas multisseriadas a partir da concepção da Educação do Campo.

5 EDUCAÇÃO DO CAMPO E SALAS MULTISSERIADAS

A Educação do Campo e o desafio das salas multisseriadas têm sido focos de atenção na legislação educacional brasileira, buscando atender às necessidades específicas das comunidades rurais. Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo são fundamentais para estabelecer políticas públicas que reconheçam e valorizem a diversidade presente no ambiente rural. Essas diretrizes foram estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002 (Brasil, 2002), com o objetivo de legitimar a identidade própria das escolas do campo, vinculando-se estreitamente à realidade existencial das comunidades rurais e aos saberes locais.

A Educação do Campo e as salas multisseriadas são temas essenciais, quando se trata de garantir o acesso à educação de qualidade em áreas campestres. Não pode somente ser vista pela lógica de juntar os estudantes, por ter um número reduzido, mas compreender que é uma estratégia de aprendizagem eficaz, que abrange as diversas idades, séries e conhecimentos diversificados, que significa uma potencialidade para as salas multisseriadas.

Sala multisseriada não pode ser vista somente como várias turmas juntas em um mesmo espaço. Como ressalta Rosa (2008, p. 227), “Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar”. É uma alternativa para garantir a educação de todos em seu território, com metodologias apropriadas, podendo, assim, ter um ensino que contemple os saberes e vivências do campo.

Reconhecer a sala multisseriada como propulsora do ensino para os povos do campo é considerar a importância da escolarização como forma de garantir o ensino em suas diferentes dimensões e características culturais e sociais, compreendendo os diversos saberes que se entrelaçam na sociedade. Nessa dimensão, é necessário desvelar o contexto que envolve as salas multisseriadas, que historicamente foram vistas como sinônimo de atraso, escola menor, ensino menor, escola que reproduzia o currículo escolar urbano. É necessário superar esse rótulo, como ressalta Arroyo (2006, p. 113):

Superar a reação tão freqüente contra as escolas multisseriadas. As escolas do campo não são multisseriadas. São multiidades. Que é diferente! Os

educandos estão em múltiplas idades. Múltiplas temporalidades. Temporalidades éticas, cognitivas, culturais, identitárias. É com diversidade de temporalidades que trabalha a escola do campo. Não é com séries.

Para Arroyo (2006), a diversidade das salas multisseriadas vai além do modelo linear das séries escolares, é uma riqueza cultural, ética e cognitiva. Não se trata de um problema, pois essa formação valoriza as especificidades das escolas do campo, que expressam as identidades dos sujeitos, suas culturas locais, suas experiências de vida e os tempos próprios de cada comunidade.

Dentro desse contexto, é essencial garantir o acesso universal à educação básica e profissional para a população do campo, proporcionando também Educação Infantil e Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não concluíram na idade prevista. Os sistemas de ensino devem regulamentar estratégias específicas de atendimento escolar do campo, sempre preservando os princípios da diversidade do campo (Hage, 2005).

As escolas multisseriadas são uma realidade, onde muitas vezes um único professor enfrenta condições adversas e sobrecarga de trabalho, assumindo diversas funções, além da docência. Essa situação desafia a criação de uma cultura docente nas escolas do campo, que difere significativamente das escolas urbanas, com corpos docentes maiores (Arroyo, 2006).

Nesse sentido, é necessário garantir, em todas as comunidades, o acesso à escola, para que se possa diminuir o distanciamento e a inexistência de cultura que identifica um povo com suas características. Também é fato que as classes multisseriadas modifiquem seus modos de organização, propulsionando um ensino que transgrida o modelo seriado urbano. A transgressão do paradigma (multi)seriado de ensino é essencial para a construção de uma escola do campo de qualidade social (Hage, 2005). A seriação tradicional é baseada em um modelo hierárquico de conhecimento, em que apenas os "bons" alunos têm sucesso na escola, perpetuando, assim, desigualdades (Arroyo, 2006). A Educação do Campo busca superar esse modelo, valorizando os saberes locais e promovendo uma educação que atenda às necessidades específicas das comunidades rurais (Molina; Antunes-Rocha, 2014).

No Brasil, diversos documentos normativos e programas têm sido implementados para institucionalizar práticas e princípios pedagógicos que sustentem a educação do

campo (Hage, 2014). Esses esforços buscam construir um modelo de desenvolvimento rural que vá além do enfoque econômico, abrangendo a valorização dos sujeitos sociais do campo e promovendo a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Molina; Antunes-Rocha, 2014). No contexto da educação, o desenvolvimento rural adquire um significado ampliado, englobando práticas que fortalecem as identidades culturais, a sustentabilidade ambiental e a inclusão social, de modo a garantir que a escola dialogue com as vivências e saberes das comunidades locais.

Em Vargem Alta/ES, por exemplo, as classes multisseriadas se apresentam como um espaço estratégico para o fortalecimento dessas políticas educacionais, permitindo que a aprendizagem seja orientada pelo apoio mútuo e pela convivência compartilhada entre estudantes de diferentes séries, como destaca Hage (2009, p. 136). Contudo, observamos que, na prática, a organização das turmas em filas separadas por série muitas vezes não dialoga com a efetivação desse potencial. Nesse sentido, é indispensável a formação continuada dos professores, para que possam desenvolver práticas pedagógicas que envolvam os estudantes de forma mais significativa e contextualizada, conectando suas experiências pessoais às propostas de ensino e contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e integrado. Dessa forma, a multissérie pode se consolidar como um instrumento pedagógico que não apenas favoreça a aprendizagem, mas também fortaleça o vínculo entre a escola e a comunidade, refletindo os princípios de um desenvolvimento rural inclusivo e transformador. Assim, ressaltamos, com Melo (2015, p. 38-39), que

A finalidade maior da educação não é apenas desenvolver as competências e habilidades dos seres humanos em se desenvolverem, é também permeiar a transcendência de seu estado existencial. A educação é uma atividade complexa e exige dos seus fazedores a possibilidade de não só mudar de estado, mas como de mentalidade, e mais especificamente mudar todas as dimensões que permeiam os seres humanos, possibilitando sempre o "ser mais e melhor" como Freire (1987) assim denominou. Acreditar nesta educação é consequentemente assumir uma postura ética condizente com a crença que alimenta a essência dessa educação. Ressignificar o universo dos sujeitos do campo, situando-os no estado de vir a ser permeia a mudança que paulatinamente vai sendo desenvolvida, emancipando, transformando e corroborando para ir além.

Ir além dá sentido à plenitude do 'ser mais', ao sujeito emancipado, capaz de dialogar e refletir sobre o contexto em que vive. Isso evidencia que o comprometimento com o

ensino ultrapassa os muros da escola, representando um fazer pedagógico que realmente faz sentido. A multisseriação deve ser tida nas escolas do campo como uma estratégia de desenvolvimento da prática interdisciplinar e não somente uma necessidade devido ao número de alunos, mas uma via de propulsão a aprendizagem por meio de seus grupos.

A LDB, em seus artigos 23 e 28, normatiza as salas multisseriadas, estabelecendo importantes diretrizes de organização da educação básica para as populações rurais:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

[...]

Art. 28. 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).

Assim, observamos que o artigo 23 prevê diferentes formas de organização do ensino, como séries anuais, ciclos e alternância regular de períodos de estudos, sempre considerando o interesse do processo de aprendizagem (Brasil, 1996). Já o artigo 28 destaca a necessidade de adaptações específicas para a educação no meio rural, incluindo conteúdos curriculares e metodologias adequadas às peculiaridades da vida no campo, além de ajustes no calendário escolar, conforme os ciclos agrícolas e as condições climáticas (Brasil, 1996). Embora representem avanços no reconhecimento das especificidades da educação em áreas rurais, essas disposições ainda não atendem às reais necessidades dessas escolas, pois tratam o currículo rural ainda como orientações para “adaptação” do modelo urbano, sem reconhecer a Educação do Campo como uma modalidade de ensino com identidade própria.

Ao utilizar o termo “adaptações”¹⁵, em vez de propor um currículo construído a partir das realidades, saberes e demandas das comunidades do campo, a LDB ainda

¹⁵ Caldart (2000) problematiza o termo "adaptações" como reflexo de um paradigma educacional que desconsidera o campo como espaço de produção de conhecimento e resistência. Ela propõe que a educação do campo seja entendida como um projeto político-pedagógico que valorize as práticas

apresenta a predominância de uma concepção de ensino urbano. Essa perspectiva desconsidera a necessidade de um currículo que valorize a interculturalidade, a sustentabilidade e a relação entre educação e vida no campo, elementos essenciais para um desenvolvimento rural emancipador e transformador. Assim, a LDB avança, ao incluir diretrizes gerais para as escolas no meio rural, mas ainda são necessários o reconhecimento e a legitimação da Educação do Campo como uma modalidade autônoma, com diretrizes que contemplem plenamente suas especificidades e potencialidades.

Ao utilizar o termo “adaptações necessárias”, a LDB nos obriga a uma reflexão: que a Educação do Campo não é extensão do urbano. Então, quando falamos de currículo para os povos do campo, falamos de um currículo que nasce e é produzido com os povos e suas especificidades. Como bem enfatizam Hage e Silva (2024, p. 9-10),

O Movimento da Educação do Campo nos convoca para a construção das escolas públicas do campo, e neste processo, demanda nossa intervenção para que as escolas do campo: aquelas que estão localizadas nas pequenas comunidades do campo ou que estejam localizadas nos territórios urbanos atendendo os sujeitos do campo (Brasil, 2010), com as suas práticas educativas, se coloquem em movimento no sentido dos *interesses, das políticas, das culturas e da economia dos diversos povos do campo*. O Movimento da Educação do Campo vem lutando para que as escolas do campo se coloquem em marcha para *possuir o jeito do campo*, e com isso afirmar em suas dinâmicas e ações: PPP, currículo, metodologias e avaliações, *os modos de vida e de trabalho e as formas de organização dos povos do campo*. Buscando compreender com mais abrangência o sentido do movimento que queremos que as escolas do campo protagonizem, para que sejam compreendidas como um ambiente educativo que alinha seus espaços, tempos e relações sociais cotidianas com as comunidades onde se inserem, território de disputa ideológica; encarnando o entendimento de que *“Escola é mais que Escola!”*

Os autores destacam a importância de oferecer conteúdos curriculares e metodologias de ensino que estejam alinhados às reais necessidades e interesses das comunidades camponesas. Isso significa considerar as especificidades do campo, suas práticas culturais, econômicas e sociais, para garantir uma educação que seja significativa e relevante para esses estudantes.

Hage e Silva (2024) ressaltam a necessidade de que as escolas do campo não sejam apenas "escolas no campo", mas que tenham instituído em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), currículo, metodologias e avaliações, os traços dos modos de vida,

sociais e culturais das comunidades rurais, rompendo com a lógica de inferioridade imposta pelas adaptações de currículos urbanos.

organização e trabalho das comunidades rurais. Essa visão amplia a compreensão do que significa ser uma escola do campo, que não se limita à localização geográfica, mas à sua capacidade de se constituir como território de disputa ideológica, alinhando-se aos interesses e às lutas das populações do campo.

Essa abordagem requer um olhar sensível e contextualizado por parte dos professores, que devem estar preparados para o ensino, investigação e metodologias de ensino de acordo com o contexto do campo em que estão inseridos. Autores como Molina e Freitas (2011) destacam a importância de uma formação de professores que leve em consideração as especificidades da Educação do Campo, capacitando-os para atuarem de forma eficaz e sensível junto às comunidades do campo.

A formação de professores¹⁶ é um ponto bastante discutido no cenário nacional, visto que a Educação do Campo tem em seu arcabouço um histórico de lutas de movimentos sociais que requer uma pedagogia que é própria do movimento como princípio educativo. A formação inicial de professores não dá conta das especificidades da Educação do Campo, devido ao currículo ainda ser “generalista”, ou seja, não contempla saberes dos povos camponeses. Dessa forma, os professores, ao iniciarem a atividade docente nas escolas multisseriadas, reproduzem em sua prática o ensino urbano, sem compreenderem as reais necessidades da escola e sem saberem que se trata de uma escola que tem uma identidade. Nesse sentido, é necessário reforçar a necessidade da formação continuada, em que se possa dialogar e refletir as ações que ocorrem no cotidiano das escolas do campo.

Nesse contexto, a formação continuada de professores emerge como um elemento crucial para a efetivação de uma educação que atenda às demandas e peculiaridades dessas comunidades. Arroyo (2007) destaca a importância de uma formação docente que vá além dos conhecimentos técnicos e pedagógicos tradicionais, incorporando uma visão crítica e reflexiva sobre o papel do educador e da educação no contexto rural.

Pensar a Educação do Campo é ir na contramão de uma cultura hegemônica que hierarquiza os saberes, classificando-os como "saberes populares menores" e

¹⁶ A formação continuada de professores na perspectiva da Educação do Campo, conforme defendida por Miguel Gonzalez Arroyo (2007), é uma proposta que visa a uma educação crítica, contextualizada e transformadora.

"saberes científicos maiores". Os saberes populares, também chamados de saberes tradicionais, consistem, de acordo com Diegues *et al.* (2000), nos saberes tradicionais se caracterizam como conjunto de informações, conhecimentos e práticas oriundos de grupos sociais e comunitários transmitidos por gerações e representados por meio de valores, técnicas, costumes e experiências vivenciados na práxis social. São construídos baseados na experiência e na vivência das comunidades, como: as práticas de agricultura familiar, conhecimentos sobre o clima, remédios naturais e cultura local. Já os saberes científicos são sistematizados e validados por instituições formais, como escolas e universidades, pautando-se em métodos rigorosos e verificáveis. No entanto, essa hierarquização desconsidera a importância e a riqueza dos saberes populares, que possuem sua própria lógica e valor social, sendo fundamentais para a identidade e a resistência das comunidades do campo (Caldart, 2000; Freire, 1987).

A escola que almejamos para o campo não é a que submete os saberes populares ao domínio exclusivo dos saberes científicos, mas sim aquela que promove o diálogo entre esses diferentes conhecimentos, reconhecendo sua complementaridade. Como aponta Freire (1987), é preciso valorizar os saberes do povo, criando espaços educativos que os reflitam e contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nesse sentido, a Educação do Campo deve ser um espaço de ressignificação, em que os saberes populares e científicos se encontrem em um processo dialógico, promovendo a transformação social e a valorização das identidades culturais dos povos do campo.

Os saberes existem para serem aprendidos, assegurando que todos tenham a oportunidade de adquirir conhecimento e, como defende Freire (1996), o que nos move é o desejo de aprender. É nesse movimento que se caracteriza a Educação do Campo, pois todos os saberes são levados para a escola para serem refletidos e dialogados a partir de suas experiências. Como destaca Arroyo (2004, p. 24), "[...] a escola e os saberes são um direito do homem e mulher do campo, porém esses saberes precisam estar em sintonia com o que acontece fora dela". Para maior clareza da Educação do Campo, é importante compreender que

[...] é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantem o seu direito à 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 sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (Caldart, 2008a, p.149)

A Educação do Campo consiste em uma prática educativa que se preocupa com o modo de educar e com a identidade dos sujeitos de direito envolvidos. Trata-se de construir a educação em conjunto com esses sujeitos, reconhecendo os povos camponeses como protagonistas ativos do processo educativo escolar (Caldart, 2004b). Nesse sentido, é fundamental promover práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, utilizando conteúdos vivenciais e estratégias de ensino que incorporem o lúdico, a criatividade, a reflexão e a capacidade crítica.

A efetivação de uma educação significativa para o campo exige que as Secretarias de Educação, tanto estaduais quanto municipais, reconheçam a necessidade de articulação dos saberes específicos requeridos pelas professoras que atuam nas salas multisseriadas. Isso implica não apenas na formulação de políticas de formação continuada, mas também na criação de um calendário consistente de encontros formativos voltados para o planejamento pedagógico. Esses encontros precisam ser fundamentados no reconhecimento da Educação do Campo como algo que transcende a localização rural, valorizando a identidade cultural e social de cada comunidade camponesa.

No município de Vargem Alta/ES, por exemplo, observamos avanço quanto ao reconhecimento da identidade das escolas do campo multisseriadas, respeitando as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), que assegura o direito a práticas pedagógicas que respeitem a interculturalidade e a especificidade dessa modalidade (Brasil, 1996). Porém, ainda é preciso avançar para garantir que essas práticas se fortaleçam de forma contínua, e não de forma fragmentada, pois as escolas têm se dividido para a implementação de programas estaduais, como o Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (Paes), que impõem às escolas multisseriadas um currículo rígido, baseado em apostilas, especialmente nas turmas do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano).

As atividades desses programas desconsideram as particularidades das escolas multisseriadas e limitam o trabalho docente ao cumprimento de metas e à realização de testes de fluência em leitura, aplicados periodicamente. Como consequência, as professoras se veem sobrecarregadas com o preenchimento de planilhas e a

execução de atividades padronizadas, em detrimento de práticas pedagógicas contextualizadas, que valorizem a vivência e a cultura dos estudantes.

Essa realidade tem sido muito desafiadora para os professores da Educação do Campo. Muitas questões fundamentais, que deveriam ser priorizadas no processo educativo, acabam sendo negligenciadas devido à pressão pelo cumprimento das metas impostas pelo programa. Nesse sentido, é urgente promover uma gestão educacional que respeite as especificidades da Educação do Campo, assegurando aos professores condições mais adequadas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e transformadoras, alinhadas às necessidades e potencialidades das comunidades camponesas.

Desse modo, observamos que as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, conforme a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 (Brasil, 2002), ainda carecem de um debate aprofundado e aplicado em sua integralidade. Segundo a Resolução:

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

Nesse contexto, o campo emerge como um espaço de criação e recriação de modos próprios de vida, como afirmam Gerke e Foerste (2019). Cada comunidade camponesa possui características únicas, que não podem ser reduzidas a modelos predefinidos ou moldes homogêneos. O espaço-tempo da aprendizagem, nesse sentido, deve ser articulado a partir de uma prática educativa que reconheça e valorize os modos de vida do campo.

A Educação do Campo precisa ser direcionada, compreendendo campo como “movimento”, potencializando as experiências vividas no meio, transformando-as em construção coletiva de aprendizagens significativas. Caldart (2008a) ressalta que devemos olhar para a Educação do Campo como um direito, uma educação que tem um jeito próprio de educar e formar os sujeitos de direitos.

Assim, a Educação do Campo é um direito garantido e respaldado em legislação, como no PNE (Brasil, 2014) que, em sua meta 15.5, afirma: “Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombola para a educação especial”.

É inegável que a população do campo deve ter seu direito à identidade garantido, sob a premissa de ter uma educação voltada para os interesses de sua cultura, preservando seus direitos, com uma formação para a vida. Essa abordagem corrobora uma formação cidadã, que respeita as diversidades.

Analisando as metas do PNE (Brasil, 2014), verificamos muitos avanços com relação ao aspecto legal que resguarda a Educação do Campo: o respeito à diversidade, o acesso à escola, a expansão da matrícula e a liberdade de elaborar o próprio currículo e propostas pedagógicas específicas.

Entretanto, ainda é necessário avançar nos espaços de legitimação da formação continuada dos profissionais, assegurando o cumprimento integral do tempo destinado ao planejamento dos professores. Também, promover uma atuação mais efetiva das Secretarias Municipais de Educação na implementação das políticas educacionais.

Embora as metas definidas no PNE (Brasil, 2014) para a Educação do Campo representem avanços significativos, ao legitimar essa modalidade, é preciso reconhecer que a legalização, por si só, não garante efetivação das metas. São necessárias ações concretas, integradas e contínuas, que considerem as especificidades dos sujeitos e territórios do campo.

Frigotto e Ciavatta (2012) reiteram que a escola não pode ser dissociada dos interesses econômicos, políticos e sociais, especialmente em uma sociedade regida pelo capitalismo. Nesse modelo predominante, a educação é projetada para a reprodução das necessidades do sistema capitalista, priorizando a acumulação de capital e a formação de uma mão de obra barata, que serve aos interesses dos grandes produtores e perpetua a exploração do trabalhador. Assim, as políticas públicas voltadas para a educação, em particular a Educação do Campo, muitas vezes deixam de lado a emancipação dos sujeitos, mantendo-os subordinados a um sistema que visa apenas ao enriquecimento de uma classe privilegiada.

Nesse contexto, práticas pedagógicas críticas, que desafiem a lógica do capital e promovam uma formação integral e libertadora, encontram barreiras estruturais e ideológicas. A implementação de políticas efetivas para a Educação do Campo, que contemplem as especificidades dos sujeitos e territórios rurais, não é uma prioridade para um modelo de governança alinhado aos interesses capitalistas, em que a educação é vista mais como um instrumento de controle social do que como um meio de transformação social (Frigotto; Ciavatta, 2012). Dessa forma, converter leis e diretrizes em ações concretas para atender a todos, especialmente no campo, torna-se um desafio ainda maior, dado o desinteresse dos governantes em romper com as dinâmicas de desigualdade impostas pelo sistema.

Nessa diversidade, a Educação do Campo é um movimento de identidade que vem sendo construído em um percurso histórico de luta e resistência dos movimentos sociais. É acreditar que podemos “ser mais e melhores” a cada dia, na perspectiva da conquista do direito para todos, na dimensão de suas especificidades do campo, educando as pessoas para que possam se articular como sujeitos de suas ações de forma reflexiva. Corroborando Freire (1987), reflexão e ação se impõem quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem, lutando como seres humanos e não como coisas que só reproduzem – o saber é resultado de uma reflexão crítica.

A ação educativa, em qualquer espaço, deve nascer com o diálogo como parte integrante para a formação do homem. Somente assim, podemos fazer educação com os sujeitos, garantindo participação eminente na escola. Freire (1987, p. 44) destaca que “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, ou seja, é no movimento dialógico que os sujeitos se constituem e se tornam. O sentimento de pertencimento de posse daquilo que o torna humano é a palavra. Nesse direcionamento, a educação se torna algo inegociável, para qualquer classe social, pois é a partir dela que os grupos sociais se fortalecem, mobilizam-se, organizam-se para a mudança do seu contexto. Trata-se de promover uma Educação do Campo que valorize os saberes do povo campestre, fundamentada na dialogicidade e na interculturalidade, em busca de uma formação verdadeiramente humanizadora.

Isso nos leva a compreender a pluralidade existente na Educação do Campo, que não pode ser negligenciada, mas utilizada como possibilidades metodológicas para a superação das desigualdades sociais. Trata-se da promoção de uma educação como projeto social de vida, como já legitimado nas legislações vigentes em nosso país, que resguarda todos os direitos a essa população, sem qualquer distinção. Desse modo, Brandão (2019, p. 40) enfatiza que a aprendizagem

[...] pode ser pensada como “aquisição”, como “apropriação” como “apropriação legítima”, como “interação e interação” de saberes destinados a algum fim determinado. Mas aprender é, antes de tudo, exercitar o alargamento do diálogo. É alçar-se a planos cada vez mais densos, mais complexos, mais diferenciados, mais conectivos, mais recíprocos e, portanto, mais dialógicos de intertrocas de saberes e sentidos.

Conceber a Educação do Campo nesse viés é garantir a aprendizagem num processo contra-hegemônico, em que todo e qualquer tipo de discriminação deixará de existir. Essa sim é a Educação do Campo dialogada, reflexiva. Conforme reflete Freire (1987), é somente pelo diálogo que os homens se constroem, mediatizados pelas coisas do mundo, no movimento que implica um pensar crítico.

Isso implica também na formação de professores, que precisam estar imbuídos do contexto social para que possam, juntos, romper as barreiras que são impostas no cotidiano e, com uma postura ética, comprometer-se com uma educação pautada na dialogicidade, ressignificando os pacotes educacionais. Assim, atenderão às necessidades das comunidades camponesas, numa perspectiva transformadora de educação para humanização e emancipação dos sujeitos. Freitas (2004) destaca que a formação de professores é uma questão política e pedagógica, devido ao seu poder de solidificar as estruturas vigentes de desigualdade ou de propiciar uma formação crítica dos educandos, capacitando-os a contestar e lutar por transformações.

Para tanto, é importante que o professor tenha pleno domínio da legislação que regula a Educação do Campo, possibilitando estabelecer conexões diretas entre esses dispositivos e sua prática pedagógica e metodológica. Dessa forma, a educação pode efetivamente ocorrer, respeitando a pluralidade cultural dos povos e promovendo um ensino que valorize a dignidade e os direitos humanos. O conhecimento empodera os indivíduos, fortalecendo sua capacidade de lutar por seus direitos de maneira significativa, por meio da organização coletiva e de um posicionamento crítico frente a situações adversas. Nesse contexto, os movimentos sociais oferecem

ensinamentos que não devem ser negligenciados, e a escola pode contribuir a partir do momento em que o professor se posiciona por meio de sua práxis.

5.1 MULTISSÉRIE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Aprender qualquer coisa é aprender a se relacionar melhor, com maior eficácia e com pleno sentido de reciprocidade. E essa melhoria da capacidade de interagir, de fazer-se ser mais e mais conectivo ganha uma dimensão pessoal através do aprimoramento do saber ouvir a si mesmo. Amplia uma dimensão interativa, no adensamento de desejo e do despojamento no ouvir o outro e falar-lhe através do diálogo fraterno. E, finalmente, ganha uma dimensão propriamente política, na densidade da presença social da pessoa educanda em seu mundo de saber, de vida e de trabalho (Brandão, 2003, p. 227).

A escola, como espaço social de interação e vivência, ocupa um papel importante na formação humana, sendo um dos ambientes mais significativos em nossas vidas. É nesse espaço que ocorrem experiências que transcendem o conteúdo formal, promovendo o desenvolvimento de aspectos sociais, culturais e identitários. Nesse contexto, compreendemos a escola como um lugar de aprendizado, onde ocorre a troca de conhecimentos. De acordo com Freire (1996), aprendemos uns com os outros e essa aprendizagem nos confronta e transforma, gerando novos conhecimentos. Nesse processo, estudantes e professores interagem e constroem saberes de maneira colaborativa, valorizando as vivências e conhecimentos de cada indivíduo.

Essa relação entre estudantes e professores tem uma dimensão ainda mais profunda no contexto da Educação do Campo nas salas multisseriadas. Mais do que desenvolver conteúdos, é necessário que as práticas pedagógicas dialoguem com os saberes dos povos camponeses, respeitando suas identidades culturais, sociais e políticas. Arroyo (2007, p. 160) reforça essa perspectiva, ao afirmar que “Nunca o campo esteve tão dinâmico, mostrando sua identidade, cultura, valores e organização política”. Assim, a Educação no Campo deve ser concebida como um direito universal, que assegure o acesso e a permanência com equidade, respeitando as especificidades identitárias de cada comunidade.

As salas multisseriadas, historicamente, desempenharam um papel fundamental na disseminação do conhecimento, especialmente nas zonas rurais. Muitas vezes, elas representam a única presença do poder público em comunidades isoladas. Segundo Janata e Anhaia (2015), esse modelo organizacional permanece até hoje, sendo uma

estratégia fundamental para garantir o acesso à educação, especialmente em regiões de difícil acesso.

Nos anos 1990, a Educação do Campo passou por mudanças significativas, impulsionadas pelos movimentos sociais, como o MST. Esses movimentos reivindicavam uma educação contra-hegemônica, que valorizasse os saberes locais, a luta pela terra e os direitos das populações camponesas. Nesse período, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, marcou com ações importantes as políticas educacionais globais. Representantes de diversos países, organizações não governamentais e o setor privado discutiram estratégias para atender às demandas educacionais, alinhando-as às diretrizes neoliberais que ganhavam força na época.

O documento resultante da conferência enfatizava a importância da função social da escola e a ampliação da oferta educacional como caminhos para a melhoria da educação. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e os países periféricos, incluindo o Brasil, receberam diretrizes para implementar reformas educacionais voltadas para a ampliação do acesso e a eficiência. No Brasil, essas recomendações levaram à criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare), que buscava ampliar a participação do setor privado na educação e envolver comunidades no financiamento das escolas.

Entretanto, apesar dos investimentos realizados e das reformas implementadas, os resultados práticos não corresponderam às expectativas. Os índices educacionais permaneceram baixos, evidenciando que as mudanças não foram suficientes para garantir a qualidade da educação.

Analisando os acordos internacionais, como a Conferência de Jomtien, eles trouxeram contribuições importantes para o debate sobre a educação global, mas também refletiram interesses alinhados às dinâmicas do capitalismo neoliberal. A priorização de modelos educacionais voltados para a eficiência e o atendimento de demandas econômicas muitas vezes negligenciou as especificidades culturais e identitárias das populações locais, como as do campo.

Na Educação do Campo, tais acordos podem ser vistos com contradições. Por exemplo, foi evidenciada a necessidade de se ampliar o acesso e promover a

equidade, mas, ao mesmo tempo, havia limitações na implementação de políticas que respeitassem as particularidades e os saberes locais. Nesse sentido, é imprescindível que a formação continuada de professores das salas multisseriadas esteja alinhada a uma perspectiva crítica, capaz de transformar o contexto educacional em um espaço de resistência e emancipação, em vez de subordinação às lógicas neoliberais.

Ao reconhecermos o papel dos movimentos sociais na luta por uma Educação do Campo inclusiva e significativa, é possível afirmar que as políticas públicas devem ser formuladas com base no diálogo e na valorização dos sujeitos do campo. Somente assim, será possível converter leis e metas em práticas efetivas que assegurem o direito à educação para todos, sem comprometer a identidade e a dignidade das comunidades rurais.

Nessa mesma direção, temos outro organismo internacional fundamental – o Banco Mundial – que, para o Brasil, tem prestado serviço de financiamento e de projetos de infraestrutura.

Observando as atuais políticas desenvolvidas pelo Banco Mundial para a educação, destacam-se aquelas relacionadas à formação/profissionalização de professores, as relacionadas à melhoria dos prédios escolares e, principalmente, as que focalizam a escola como núcleo de gestão. A Educação Básica como no início dos anos 1990, continua a ser a modalidade de ensino privilegiada e não por acaso. O anúncio da educação como meio para combater a pobreza ganha destaque no discurso desenvolvido em grande parte dos documentos que visavam recomendações para o setor educacional (Janata; Anhaia, 2015, p. 691).

Observamos que, mediante as abordagens realizadas entre os diversos acordos, o alvo principal não era a melhoria da educação, e sim uma manobra para reduzir a pobreza, aumentando a produtividade do trabalho. Ou seja, a produção de mão de obra para o trabalho, e não uma educação para dotar as pessoas de saberes plenos para dialogar sobre seus direitos e deveres.

Assim enfatiza Clemilda Souza (2017, p. 42):

Sob as necessidades do capital, a educação rural e a escola servem de instrumento de formação de mão de obra, educando os trabalhadores para a disciplina laboral e para assumirem funções úteis ao capital. Sob as necessidades dos trabalhadores, o trabalho, a organização do trabalho pedagógico na escola deve não somente preparar para atividades laborais, mas também para compreensão da realidade que sustenta as diferentes práticas do campo de modo geral.

Nesse contexto, entendemos que a educação nas salas multisseriadas não era vista para a promoção do conhecimento, mas para a reprodução, para a execução de trabalho. Mesmo com os avanços que historicamente a Educação do Campo vem alcançando, o poder público, ainda com ações de não reconhecimento, neutraliza as salas multisseriadas, invisibilizando-as. Elas sofrem sob um avassalador discurso de que esse ensino é inferior ao urbano, segregando os saberes das comunidades e seus princípios. Por trás desse discurso, o que prevalecia era a economia nos cofres públicos, mas com um grande aumento com o transporte escolar. Com a nucleação de escolas, o que vimos foi a redução dos investimentos nas estruturas físicas das escolas, pouco recurso pedagógico para todos os estudantes, transporte escolar precário e sala de aula com superlotação.

Assim, com os enfrentamentos e dificuldades pelos quais as escolas multisseriadas passam, observamos que uma das alternativas para a superação das demandas apresentadas é a formação continuada de professores como um instrumento para fortalecer as multisséries em espaços de resistência e emancipação. Sob a perspectiva de Freire (1996), o processo formativo deve ser contínuo, dialógico e voltado para a construção de práticas pedagógicas críticas. Freire (1996) argumenta que a educação deve ser um espaço dialógico, em que se possa refletir sobre as suas ações educativas, considerando a interdisciplinaridade e a interculturalidade.

Nessa direção, a formação continuada tem como objetivo contribuir com estudos que levem o professor a refletir sobre as metodologias mais adequadas para trabalhar nas salas multisseriadas. Afinal, conforme já apresentado no decorrer da pesquisa, trata-se de uma escola que requer ensino, planejamento e metodologias diferenciadas, que atendam às especificidades de cada comunidade campesina. Assim, a formação para esse público de professor é necessária para que ele saiba como desenvolver a prática pedagógica pautada na concepção de uma Educação do Campo, conforme os preceitos legais, e não como reprodução. É necessário e urgente enfatizar que, ao refletir sobre o papel transformador da Educação do Campo, a formação continuada se torna um espaço para fomentar a autonomia, a identidade e a valorização das práticas locais, permitindo que os professores construam metodologias.

Nesse sentido, Clemilda Souza (2017, p. 80) argumenta:

Portanto, é de fundamental importância realizar nas classes multisseriadas uma prática pedagógica que possibilite superar a visão alienada em relação aos problemas socioeducativos e que dê condições ao professor de sair do estado de submissão e subalternidade, e que amplie os horizontes políticos, culturais e sociais no sentido de se ter clareza do tipo de cidadão e de sociedade que se quer formar. E para que o educador tenha condições para desenvolver com qualidade o trabalho pedagógico na realização do seu fazer pedagógico, a formação continuada é necessária.

É a partir dessa realidade que podemos compreender o processo pedagógico das salas multisseriadas. Somente por meio da vivência e da discussão dessa realidade, em um contexto formativo, é possível vislumbrar ações mais eficazes com professores que, mesmo inseridos em um contexto comum, produzem, na sua realidade, estratégias de aprendizagem. Assim, a formação é um dos elementos importantes para que a educação do campo se fortaleça com práticas problematizadoras realizadas com conhecimento e dinamismo. Como enfatiza Arroyo (2007), é fazer a educação do campo com compromisso e ética, assumindo a responsabilidade de um direito de todo cidadão.

Ainda, Arroyo (2007, p. 161) afirma que,

Nesta perspectiva, as escolas do campo são uma exigência e a formação específica dos profissionais do campo passa a ter sentido para a garantia dos direitos na especificidade de seus povos. A história tem nos mostrado que a simples proclamação de princípios, normas, políticas generalistas não têm garantido os direitos nas específicas formas de viver as diferenças de gênero, classe, raça, etnia, território [...].

No sentido de não perpetuar um ensino generalista, que não considera as diferenças e os direitos coletivos, é que a formação faz sentido. Isto é, para que sejam realizadas práticas pedagógicas que possibilitem superar os desafios, criando possibilidades de aprendizagem mais construtivas, que valorizem os saberes locais e que possam levar a realidade vivenciada para a produção de conhecimentos. Somente a partir de uma visão mais abrangente, sem olhar para os desafios, mas para as possibilidades, podemos ter uma Educação do Campo em que o professor possa elaborar currículos e práticas a partir da realidade, como ressalta Freire (1996, p. 42), começando “[...] a pensar certo a própria prática, ou seja, a partir da realidade”. Foerste (2007) diz que a construção coletiva do conhecimento do professor se dá por meio de processos investigativos sobre a realidade local, com vistas à valorização das identidades e culturas.

Segundo Foerste e Schutz-Foerste (2019, p. 195), “Os professores querem e reivindicam uma formação de qualidade que respeite saberes locais, ao mesmo tempo que viabilizem políticas públicas de valorização da profissão docente”.

Ainda segundo os autores, fica evidenciada a demanda dos professores por uma formação que contemple tanto os saberes locais quanto políticas públicas que valorizem a profissão docente (Foerste; Schutz-Foerste, 2019). Desse modo, a formação continuada se torna um eixo central para a construção de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e contextualizada. Para além de atualizar conhecimentos, ela deve ser concebida como um espaço de diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes das comunidades rurais. Isso significa reconhecer os professores como protagonistas de sua formação, capazes de construir novas metodologias, que atendam às particularidades do campo e, simultaneamente, promover a valorização do ensino.

A formação continuada de qualidade, para além das políticas públicas, precisa ter comprometimento em assegurar condições adequadas de trabalho, infraestrutura e recursos pedagógicos. Sem esses investimentos, a formação continuada corre o risco de ser um esforço isolado, incapaz de provocar transformações significativas na realidade escolar. Nesse sentido, a articulação entre os saberes locais e as políticas públicas é um aspecto indispensável para fortalecer a identidade dos professores do campo e valorizar suas práticas.

Arroyo (2007, p. 163) ainda enfatiza que deve ser uma formação

[...] colada ao território, à terra, à cultura e tradição do campo.

Esta seria uma das marcas de especificidade da formação: entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes formadoras, não seremos capazes de tornar a escola como um lugar de formação.

É necessário enfatizar que adotar a abordagem descrita por Arroyo (2007) é assegurar uma formação que esteja alinhada à realidade do espaço vivencial, que integre os saberes locais ao contexto das políticas educacionais, valorizando a diversidade e a especificidade do campo. Essa integração não apenas reafirma o papel dos professores como problematizadores de situações de aprendizagem, mas também

contribui para a construção de uma Educação do Campo que, de fato, respeite e fortaleça as comunidades a que atende.

Como bem tensiona Roseli Caldart (2007, p. 154), “É uma reflexão que reconhece o campo como lugar onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que pode se constituir um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo”.

Seguindo na direção da Caldart (2007), compreendemos que o campo é o lugar de produção e não de reprodução. Nesse sentido, a educação tem seu jeito próprio de elaborar e produzir suas práticas de forma crítica e transformadora. E é acreditando nesse potencial que o campo nos revela que seguimos na luta e resistência para desvelar toda a potencialidade das salas multisseriadas da Educação do Campo. Essa é uma forma de garantir uma educação, direito de todos, com a finalidade da plena formação do ser humano, na sua integralidade, com uma perspectiva dinâmica e crítica. Essa abordagem contribui para a compreensão do meio social, do modo de ser e agir do sujeito do campo, qualificando e modificando a sua comunidade.

6 VARGEM ALTA/ES: FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DOS PROGRAMAS FEDERAIS – 2009 A 2020

O conhecimento, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (Freire, 2013, p. 18).

Nesta seção, abordaremos os programas de formação para as escolas de salas multisseriadas, desvelando a sua formação para a constituição da identidade do professor da Educação do Campo, na perspectiva de reflexão e ação, a partir dos estudos do processo formativo.

Os programas de formação continuada realizados foram importantes para que, no município, fosse dado início aos diálogos, discussões e reflexões sobre as concepções da Educação do Campo que até então eram desconhecidas.

Como descrito no Projeto Político Pedagógico da Secretaria de Educação de Vargem Alta (Vargem Alta, 2017a), que traz um histórico das formações realizadas desde 1988 até aquele momento, na história da educação municipal, não havia ainda sido realizada formação específica para os professores das salas multisseriadas. Assim, os anseios e expectativas foram muito grandes por parte dos professores que, até então, sempre trabalharam de forma linear com as escolas consideradas urbanas, com um currículo igual para rede municipal. Os livros didáticos e as orientações eram os mesmos; os planejamentos eram iguais; tudo era pensado de forma uniforme e, ao professor das salas multisseriadas, a orientação era: “adapte-se conforme sua realidade”. Entretanto, ele não sabia que tipo de “adaptação” fazer, por onde iniciar. Dessa forma, foi se perpetuando uma série de equívocos que deixaram marcas fortes até hoje, e que ainda ocorrem, pela ausência de diálogos com a comunidade.

É importante ressaltar que essas formações foram importantes para a inserção da Educação do Campo no cenário político educacional de Vargem Alta/ES. Os encontros formativos foram se constituindo uma oportunidade de conhecer, debater e diferenciar as diversas concepções de Educação do Campo e, ao mesmo tempo, revelar que aquilo que era invisível pela sociedade, a partir dos programas Escola Ativa e Escola da Terra Capixaba (2ª edição), começou a ser reconhecido. Foram

sendo trilhadas ações importantes de estudos coletivos com os professores, refazendo trajetórias de ensino-aprendizagem, organização dos espaços pedagógicos, pensando no contexto de cada comunidade (Vargem Alta, 2010a).

6.1 PROGRAMA ESCOLA ATIVA: A IDENTIDADE DA ESCOLA DO CAMPO SENDO DESVELADA EM VARGEM ALTA/ES

No ano de 2007, o Governo Federal criou o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (instituído pelo Decreto nº 6.094 de 24/04/2007), fundamentado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que tinha como objetivo melhorar a Educação Básica a partir de um conjunto de programas para todas as etapas da educação (Brasil, 2007).

Nesse conjunto de programas, o Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira, que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino.

Nesse sentido, os municípios criaram seus comitês municipais, de acordo com a orientação do documento norteador do MEC, para realizar a ação do diagnóstico da realidade. Para inserir os dados de sua real necessidade, o comitê era responsável por coletar todas as informações, em todos os questionários, de acordo com os indicadores.

Segundo os documentos oficiais do MEC, o PAR, em seu contexto, apresentava indicadores definidos a partir do diagnóstico e planejamento local, consolidados anualmente, para quatro dimensões:

1. gestão educacional;
2. formação de professores, dos profissionais de serviço e apoio escolar;
3. práticas pedagógicas e de avaliação, e
4. infraestrutura física e recursos pedagógicos (Brasil, 2007).

É importante destacar que era a partir do diagnóstico que se apresentavam as referidas ações e programas disponibilizados para o município desenvolver. Dessa maneira, o comitê do PAR tinha grande responsabilidade, pois era preciso mostrar a verdadeira realidade.

Após a realização do diagnóstico, era necessário pensar as ações, que assim se apresentavam no sistema, para cada município:

- Realização de Formações continuadas
- Realização de eventos
- Aquisição de Material didático
- Aquisição de Material escolar
- Aquisição de Materiais esportivos
- Realização de Obras (Ampliação, Construção e Reforma)
- Aquisição de Veículos Escolares (ônibus, bicicletas, lanchas)
- Aquisição de Equipamentos (cozinha, climatização, informática)
- Aquisição de Brinquedos
- Aquisição de Instrumentos musicais
- Aquisição de Mobiliário escolar (Brasil, 2007).

Dentre as ações destacadas, vamos nos direcionar à primeira, que é a realização de formações continuadas. Conforme já foi descrito, a implantação do PDE se deu no ano de 2007, em que, pela primeira vez, os municípios elaboraram seu PAR e enviaram ao MEC, mostrando sua realidade educacional. Sendo assim, no ano de 2008, umas das ações que foi expandida a todo país sobre formação continuada foi o Programa Escola Ativa (PEA) que, desde 1997, era realizado nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Os municípios das demais regiões tiveram, em 2008, a oportunidade de fazer a adesão ao programa, via PAR, para realizar a formação em 2009. De acordo com nota técnica do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), no ano de 2008, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), 3.106 municípios aderiram ao PEA.

É importante historicizar o contexto do programa no Brasil, trazendo sua forma de implementação e financiamento, que teve origem em 1970, na Colômbia, com o Programa Escuela Nueva¹⁷, criado para atender às classes multisseriadas. A partir dessa experiência consolidada, o programa foi implantado no Brasil, com o objetivo

¹⁷ “Na década de 1970, o escolanovismo orientou a proposta formulada, na Colômbia, do Programa Escuela Nueva, criada para atender as classes multisseriadas. O programa estava dirigido ao atendimento das regiões com baixa densidade populacional e que apresentavam pouca qualidade educacional. Durante a década de 1970, a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC) apresentou e promoveu ações para desenvolver e melhorar a qualidade das escolas multisseriadas na América Latina que se espelharam na experiência desenvolvida na Colômbia” (Fonec, 2020, p. 276).

de ofertar a formação continuada aos professores das classes multisseriadas (Fonec, 2020).

A criação do programa ocorreu em um contexto de parcerias internacionais, tendo como seu principal agente financiador o Banco Mundial. Em sua fase inicial, no Brasil, foi necessário que técnicos do MEC e de estados como Minas Gerais e Maranhão realizassem uma formação na Colômbia, que apresentava bons resultados na aprendizagem nas salas multisseriadas, para compreenderem a metodologia “Escuela Nueva” e a trazerem para a realidade brasileira. Essa metodologia, de base construtivista, propunha atividades pedagógicas centradas nos estudantes.

A nota técnica (Fonec, 2020) destaca que entre 1998 e 2008, o Programa Escola Ativa foi implementado com o suporte do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pela gestão dos recursos financeiros do Banco Mundial. Vale ressaltar que os programas financiados por esse banco apresentam características do neoliberalismo, que não atendem completamente às ações para a população, mas vêm mascaradas para atender à classe elitizada do país. As críticas ao programa foram, principalmente, pela orientação que priorizava aspectos financeiros e gerenciais, em detrimento de abordagens mais contextualizadas e participativas. A dependência de financiamento externo, associada a uma visão muitas vezes distante das realidades locais, limitou o alcance do programa de atender plenamente às necessidades das comunidades rurais brasileiras, tendo em vista que ele foi criado para a realidade da Colômbia e não para o Brasil. Nesse sentido, podemos verificar que a compra de “pacotes educacionais” não visa, em sua maioria, à melhoria da realidade local, mas é, na verdade, uma perversidade e gasto do dinheiro público que não atinge a sua finalidade, que deveria ser, nesse caso, a melhoria da educação brasileira dos povos do campo.

Devido às críticas ao programa, que não atendia à realidade da educação brasileira, como também possuía recursos limitados e suas ações eram embasadas numa política neoliberal, em 2007, houve um rompimento com o Banco Mundial, e a transferência dos recursos para o programa foi gerenciada pelo FNDE, mesmo após a criação da Secadi (Fonec, 2020).

Essa foi uma conquista importante para o Programa e a sua expansão para os demais Estados e Municípios. A sua reformulação foi importante por caracterizar, de forma mais clara, a realidade das comunidades campesinas do Brasil, bem como considerar os debates promovidos no âmbito do Fonec e estudos de autores como Molina (1999). O foco passou a ser a adequação às especificidades das escolas do campo, respeitando os princípios da educação contextualizada e a participação comunitária. Os materiais didáticos foram revisados e reeditados, e as universidades federais passaram a desempenhar um papel ativo na formação de professores e na implementação do programa, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação (Fonec, 2020).

Destacamos que a parceria com as universidades federais foi importante, visto que aproximou a formação das realidades dos municípios, com leituras, estudos e reflexões numa abordagem mais significativa e produtiva para a realidade local.

Sobre a nova reestruturação do programa, Silva (2011, p. 44) destaca que “[...] a visão destinada neste período de execução do PEA era o saber fazer centrado na prática educativa e na confecção de instrumentos pedagógicos para colocar em ação determinado assunto”. Assim, mesmo que tivessem ocorrido mudanças significativas quanto à formação dos professores, ainda era estabelecida uma formação embasada na prática, ou seja, em aprender e aplicar os métodos. Não havia, nesse momento, uma dimensão voltada para a compreensão de referenciais teóricos para a concepção de uma Educação do Campo realizada com os sujeitos do campo.

A expansão do PEA envolveu uma ampla articulação entre o MEC, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, além de universidades federais. Sob a responsabilidade da Secadi, o programa passou a ser estruturado com financiamento integral do Governo Federal. O processo de implementação foi orientado pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) e pelas Diretrizes Complementares (Resolução CNE/CEB nº 2/2008), que enfatizavam a contextualização pedagógica e o fortalecimento da participação comunitária (Brasil, 2008a).

A reformulação do Programa Escola Ativa, após sua expansão nacional, em 2008, trouxe novos objetivos, reorganização e foco em práticas pedagógicas inclusivas. As

diretrizes reformuladas foram detalhadas no documento Orientações Pedagógicas para Formação de Educadoras e Educadores (Brasil, 2009a). Nesse documento, destacam-se ações essenciais para a reestruturação do programa, como:

- revisão dos materiais didáticos e cadernos de atividades, que incorporam a riqueza cultural, social e econômica das comunidades rurais brasileiras, valorizando os saberes e práticas locais;
- formação continuada de professores, em colaboração com os entes federados, universidades federais e Secretarias de Educação, com períodos formativos presenciais;
- acompanhamento técnico-pedagógico sistematizado para auxiliar as professoras no desenvolvimento das atividades propostas na formação;
- implantação do programa nas diversas regiões do país (Brasil, 2009a).

Destacamos que o objetivo geral do Programa Escola Ativa reformulado era proporcionar uma educação de qualidade, inclusiva e contextualizada para os estudantes de escolas multisseriadas.

Para a Educação do Campo, as experiências escolares desenvolvidas tanto por organizações sociais quanto pelas redes públicas de ensino nas diferentes regiões e realidades do nosso país devem buscar o respeito à diversidade local e a ampliação crítica em direção a cultura universal (Brasil, 2008b, p. 12).

No âmbito do Programa Escola Ativa, ressaltamos a importância atribuída às experiências vivenciadas fora do ambiente escolar, promovendo a integração interdisciplinar dos conteúdos e a conexão entre os saberes oriundos das vivências comunitárias dos estudantes e os conteúdos desenvolvidos no contexto escolar (Brasil, 2008b)

Devido à peculiaridade do trabalho com multissérie, o Programa Escola Ativa procura apoiar o professor ao lidar com diferentes graus de desenvolvimento mental e ritmo de aprendizagem, oferecendo recursos para uma maior diversidade de atividades, com trabalhos individuais e coletivo (Brasil, 2008b, p. 13).

A partir das reformulações, o PEA é implantado nas regiões Sul e Sudeste, em 2009. Para a realização das formações, o MEC criou uma rede de apoio, destacando as competências de cada ente federado para a funcionalidade do programa.

Assim, é importante destacar que todas as reponsabilidades foram instituídas por meio do Projeto Base e Institucional do PEA, sob a coordenação da Secadi, que estabeleceu o compartilhamento de responsabilidades entre União, Estados, Municípios e universidades, buscando uma articulação mais eficiente com a formação continuada dos profissionais da educação. Nesse contexto, a estrutura operacional organiza competências relacionadas à gestão, formação, execução, monitoramento e avaliação das políticas educacionais.

Compete à Secadi, por meio da Coordenação-Geral de Educação do Campo, a condução das seguintes ações:

1. coordenar e monitorar a implantação do Programa em âmbito nacional;
2. elaborar as diretrizes e os critérios para a organização dos cursos de formação continuada;
3. garantir os recursos financeiros para a formação dos professores-multiplicadores e para o pagamento das bolsas durante o período de implantação do Programa;
4. fornecer os kits pedagógicos necessários para as atividades escolares do Programa;
5. organizar e manter um sistema de gestão do Programa, em parceria com os estados e os municípios.
6. definir, em conformidade com as diretrizes do Programa e da Lei no. 11.273/2006, os critérios a serem aplicados pelas secretarias estaduais e municipais de Educação na seleção dos bolsistas;
7. responsabilizar-se pela produção, impressão, reprodução e distribuição dos materiais escritos, videográficos e outros, necessários à implementação e à divulgação do Programa e à realização dos cursos de formação;
8. definir calendário dos cursos de formação em conjunto com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Instituições Públicas de Ensino Superior;
9. coordenar e monitorar a concessão de bolsas no âmbito do Programa, por meio de sistemas informatizados específicos e de instrumentos que considerar apropriados, para o acompanhamento e a avaliação da consecução das metas físicas do Programa;
10. fornecer ao FNDE/MEC as metas anuais do Programa e sua respectiva previsão de desembolso, bem como, a estimativa da distribuição mensal de tais metas e dos recursos financeiros destinados ao pagamento das bolsas;
11. instituir, por Portaria do dirigente da SECAD/MEC, o gestor responsável por efetivar a certificação digital dos cadastros e das autorizações de pagamento de bolsas a serem encaminhados ao FNDE por meio do Sistema de Gestão de Bolsas (SGB), sistema informatizado específico para pagamento das bolsas;
12. encaminhar ao FNDE, por meio do SGB, os cadastros dos bolsistas, contendo os seguintes dados: número da Carteira de Identidade (RG), número do registro no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), nome da mãe, data de nascimento, endereço residencial ou profissional com indicação do bairro, cidade e estado, número do Código de Endereçamento Postal (CEP) bem como nome e número da agência do Banco do Brasil S/A onde os recursos deverão ser creditados;
13. monitorar e homologar as solicitações de pagamentos aos bolsistas registradas no SGB pelos gestores responsáveis pelo Programa nas IPES;

14. gerar e encaminhar ao FNDE/MEC, por meio do SGB, os lotes mensais dos bolsistas aptos a receber o pagamento das bolsas, autorizados por certificação digital;
15. notificar o bolsista em caso de restituição de valores recebidos indevidamente;
16. encaminhar ao FNDE/MEC, por meio de ofício, as eventuais solicitações de alteração de dados cadastrais dos bolsistas;
17. solicitar oficialmente ao FNDE a interrupção ou o cancelamento do pagamento de bolsas, ou a substituição do beneficiário, quando for o caso; e
18. informar tempestivamente ao FNDE quaisquer anormalidades que possam acontecer no decorrer do cumprimento desta Resolução (Brasil, 2009b).

Às Instituições de Ensino Superior compete:

1. selecionar professores (municipais, estaduais, distritais e de movimentos sociais) formados na metodologia do Programa, aptos a serem admitidos como professores formadores;
2. oferecer e coordenar a formação e orientar os professores-formadores para atuarem nos momentos presenciais com os cursistas e para realizarem o acompanhamento das turmas a distância;
3. indicar 2 (dois) gestores responsáveis pelo Programa na IPES, obrigatoriamente professores efetivos da instituição, e encaminhar à SECAD/MEC os dados cadastrais desses gestores e sua concordância no desempenho da função;
4. construir e manter atualizado um banco de dados com informações sobre os professores-formadores e professores-multiplicadores;
5. garantir que todo professor-formador e professor-multiplicador selecionado assine duas vias do Termo de Compromisso do Bolsista com o Programa (Anexo I desta Resolução), enviando uma delas à SECAD/MEC e mantendo a outra via arquivada, como determina o Art. 26 desta Resolução;
6. certificar os professores-formadores e professores-multiplicadores;
7. acompanhar e monitorar a frequência dos professores-multiplicadores nos cursos de formação e enviar à SECAD/MEC, por intermédio do Sistema de Gestão de Bolsas (SGB), o cadastro pessoal dos bolsistas, bem como a listagem mensal dos professores-formadores e professores-multiplicadores que estiverem aptos para efeito de pagamento da bolsa conforme cronograma a ser estabelecido, encaminhando-a também por meio de ofício;
8. promover a avaliação dos professores-formadores e professores-multiplicadores, em conjunto com as equipes das Secretarias de Educação;
9. realizar o acompanhamento técnico-pedagógico dos cursos de formação e manter atualizado o sistema de monitoramento e avaliação do Programa;
10. elaborar e encaminhar à SECAD/MEC os relatórios sobre os cursos de formação;
11. informar, tempestivamente, à SECAD/MEC, qualquer substituição ou desistência de qualquer professor-pesquisador, professor-formador, supervisor de curso ou professor-multiplicador;
12. enviar ofício à SECAD/MEC solicitando o pagamento das bolsas, acompanhado do relatório mensal de atividades e da relação de bolsistas autorizados gerada pelo SGB (Brasil, 2009b).

As Secretarias Estaduais de Educação têm a incumbência de:

1. assinalar o termo de adesão ao Programa Escola Ativa, concordando em assumir as responsabilidades que lhes cabem no desenvolvimento do Programa;
2. coordenar, acompanhar e executar as atividades em sua área de abrangência;
3. elaborar cronograma para a realização dos encontros de formação;

4. proceder à seleção de 2 (dois) profissionais para decisões de caráter administrativo e logístico (supervisor de curso), colocando-os à disposição do Programa para garantir condições adequadas de desenvolvimento das ações e atividades em sua área de abrangência;
5. selecionar um professor-multiplicador por até 25 (vinte e cinco) escolas de sua rede e garantir que este disponha de carga horária suficiente para que participe de sua própria formação e realize a formação e acompanhamento dos educadores de sua rede;
6. responsabilizar-se pelos custos de transporte do professor-multiplicador de sua rede para a participação nos cursos de formação e nos seminários de acompanhamento e avaliação;
7. receber os materiais referentes aos cursos de formação e responsabilizar-se por sua entrega aos cursistas;
8. planejar e acompanhar a formação dos professores-multiplicadores junto com as IPES;
9. acompanhar, nos municípios de sua área de abrangência, a formação dos educadores; e
10. realizar o acompanhamento e monitoramento nos municípios que aderiram ao Programa Escola Ativa no Estado, bem como manter atualizado o sistema de monitoramento e avaliação (Brasil, 2009b).

As Secretarias Municipais de Educação têm os seguintes compromissos:

- Indicar um coordenador, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação para tratar dos assuntos afetos ao Programa e que seja preferencialmente do quadro efetivo;
- Constituir a equipe formadora municipal que será a equipe pedagógica municipal do programa;
- Assessorar técnica e pedagogicamente os professores das escolas em que for implantado o Programa Escola Ativa. O assessoramento técnico e pedagógico aos professores se fará por meio de atividades como visitas técnicas às escolas, reuniões e atividades de formação em serviço para os/as professores/as;
- Garantir a formação continuada e em serviço das equipes escolares na metodologia do Programa;
- Organizar e implementar os microcentros;
- Assegurar o padrão mínimo de funcionamento das unidades escolares com vistas à garantia de um ambiente adequado às atividades educacionais;
- Viabilizar as condições necessárias de acesso da equipe técnica e formadora as escolas e as atividades nos microcentros. (Brasil, 2008b).

Com essa estrutura organizacional, o PEA é implantado no Espírito Santo, chegando aos municípios como uma primeira oportunidade de formação para os professores das classes multisseriadas.

A Ufes, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e Secretarias Municipais de Educação, realizou encontros de formação com os formadores municipais, que eram técnicos indicados pela Secretaria de Educação. O número de formadores variava de acordo com a quantidade de professores. Em Vargem Alta/ES, a formação abrangeu um técnico da Seme e 26 professores. O formador do programa era responsável por realizar os encontros formativos, baseados na formação realizada para todos os formadores em nível estadual e de acordo com a realidade do município.

A pauta da formação, assim como a escolha do palestrante eram planejados de acordo com o tema. As demais atividades eram de responsabilidade do formador.

Os formadores recebiam uma ajuda de custo do Governo Federal, por meio de uma bolsa instituída pela Resolução/CD/FNDE nº 56, de 9 de novembro de 2009. Essa Resolução estabelece orientações e diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo, no âmbito do Programa Escola Ativa, voltadas para a 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.

Foi relevante para Vargem Alta/ES vivenciar o contexto dessa formação, para que se pudesse ter um pouco de conhecimento e clareza quanto às escolas do campo multisseriadas. É importante frisar que, mesmo com as contradições que permeavam a formação, no decorrer de 2009 e 2010, como a falta de materiais didáticos adequados, a falta de formação de professores e maior clareza da metodologia a utilizar (pois as formações tinham mais a concepção de reproduzir metodologia), ainda assim esse processo formativo foi de grande importância para que pudessem ser instituídos alguns avanços para o reconhecimento dessas escolas e suas especificidades em Vargem Alta/ES.

Dessa maneira, foi se constituindo o debate nas escolas sobre Educação do Campo a partir do que foi se estudando nos encontros e reuniões na Ufes. Isso nos direcionava para o entendimento e reformulação da escola quanto ao acompanhamento pedagógico, organização da sala, estudos, planejamento e a relação com a comunidade. Nessa direção, como ressaltam Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2010, p. 59),

Falar em Educação do Campo é colocar a escola de qualidade para além dos aspectos metodológicos. Será necessário trazer o protagonismo, em todas as dimensões e estruturas do fazer educativo, bem como implicar a escola com produção da vida política, social, cultural e econômica. Significa dizer que deve haver comprometimento com a educação como lugar de tensões, de tomada de posições, de conflitos.

Delineando o caminho para traçar um novo percurso para as escolas do campo multisseriadas, os autores enfatizam que a escola precisa ir além do ensino conteudista e se reconhecer como um local onde se constrói a vida em todas as suas

dimensões: política, social, cultural e econômica. Eles partem do pressuposto de que escolas do campo não devem ser vistas como uma extensão da lógica urbana, mas como espaços de protagonismo das comunidades, em que os sujeitos do campo são reconhecidos como agentes de sua própria história e identidade. Assim, os estudos de formação foram ganhando sentido, porque era necessário repensar as escolas, que até então eram compreendidas como escolas rurais, por estarem no campo, mas as práticas e o jeito de fazer e pensar a educação eram no modelo de escola urbana.

Conforme apontam Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2010), a Educação do Campo precisa ser entendida como um ato político, um espaço de disputas e de construção coletiva, em que a escola se coloca a serviço da transformação social. Esse entendimento demanda uma postura crítica e comprometida com as especificidades das populações do campo, buscando superar desigualdades históricas e valorizar seus saberes e modos de vida. Somente a partir desse olhar transformador será possível garantir o direito a uma educação que respeite e promova as particularidades do campo, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir da compreensão e da necessidade de se construir uma Educação do Campo a partir da realidade, houve adesão de todos os professores ao processo formativo do PEA. Eles aderiram de forma significativa às atividades propostas, demonstrando empenho tanto na realização das tarefas quanto na troca de experiências, participando ativamente dos momentos de reflexão e debate. Essa postura evidencia a importância de formações continuadas que considerem a realidade concreta das práticas pedagógicas e que promovam o diálogo entre os saberes acadêmicos e as vivências dos professores. Ao partilharem suas experiências, as professoras participantes desta pesquisa reforçaram o papel da escola do campo como um espaço de construção coletiva, alinhado ao protagonismo e à transformação social defendidos pelos autores.

A formação tinha uma carga horária de 240 horas, com encontros presenciais. A organização do Programa dos temas, conforme segue abaixo, foi estabelecida pela Resolução/CD/FNDE nº 56, de 9 de novembro de 2009.

Art. 3º. O Programa conta com os seguintes componentes metodológicos:

1. Cadernos de Ensino-Aprendizagem: livros por disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências e Alfabetização) específicos para educandos com a finalidade de ampliar o conhecimento que o aluno já possui acerca do conteúdo a ser estudado, aproximando a versão social da versão escolar e cadernos de orientações pedagógicas por disciplina para o educador com o objetivo de apoiá-lo quanto ao uso do material, apresentando sugestões de como encaminhar as atividades em sala de aula;
2. Cantinhos de Aprendizagem: espaços interdisciplinares nos quais são reunidos materiais de pesquisa, subsídios para as aulas a fim de propiciar a experimentação, comparação e socialização de conhecimentos. Devem ser montados pelos educandos, educadores e comunidade, com acervo de livros, plantas, informações sobre animais, objetos socioculturais relacionados à cultura local e às áreas de conhecimento;
3. Colegiado Estudantil: coletivo de representantes dos educandos, organizados para fortalecer a participação destes e da comunidade favorecendo a gestão democrática na escola. Sua função é estimular a auto-organização, a tomada de decisões coletivas, o comando, a execução e a gestão de tarefas, assim como a coordenação de reuniões. O Colegiado Estudantil terá sua representação no Conselho Escolar, que reúne educadores e comunidade, conforme previsto na LDB (Lei nº 9.394/96);
4. Escola e Comunidade: como parte da comunidade, a escola deve procurar aprofundar sua inserção na mesma, por meio de atividades curriculares relacionadas à vida diária, ao ambiente natural e social, à vida política e às condições materiais dos educandos e da comunidade. São, portanto, necessárias estratégias curriculares que não se limitem aos conhecimentos relacionados às vivências do educando e da comunidade, mas que também tratem da formação humana como um todo (Brasil, 2009b).

Os componentes metodológicos descritos acima revelam uma proposta pedagógica e uma metodologia específicas para as salas multisseriadas. Esses componentes reforçam a importância de uma abordagem que integre os saberes escolares à realidade vivida pelos estudantes e suas comunidades, promovendo uma educação contextualizada, democrática e inclusiva.

Nessa direção a formação continuada foi planejada por módulos, com as seguintes temáticas apresentadas no quadro 6, a seguir.

Quadro 6 - Temas dos módulos do Programa Escola Ativa - Formação continuada

Módulos	Conteúdo	Carga Horária
Módulo 1: Metodologia do Programa Escola Ativa	Concepções e conceitos em Educação do campo; classes multisseriadas; elementos curriculares e seus instrumentos de aplicação na sala de aula; cadernos de ensino-aprendizagem, cantinhos de aprendizagem - espaço interdisciplinar de pesquisa, colegiado estudantil, escola e comunidade, microcentros.	40 horas
Módulo 2: Alfabetização e Letramento	Concepções de desenvolvimento e aprendizagem (Psicologia histórico-cultural; Wallon). Ensino Fundamental de 9 anos e suas implicações para classes multisseriadas; principais teorias de alfabetização e seus respectivos métodos; Letramento e alfabetização; aspectos psicolinguísticos da alfabetização (desenvolvimento da escrita).	40 horas

Módulo 3: Introdução à Educação do Campo	Concepções e conceitos em Educação do Campo: Desenvolvimento sustentável; trabalho e educação; características sociais, políticas e econômicas do campo brasileiro. Heterogeneidade. Direitos humanos no contexto da política de desenvolvimento com igualdade social. Movimentos sociais do campo. (Encontros e conferências).	40 horas
Módulo 4: Práticas Pedagógicas em Educação do Campo	Organização do trabalho Pedagógico: práticas pedagógicas em sala de aula e na comunidade; Estrutura pedagógica dos cadernos de ensino e aprendizagem; Cantinhos de aprendizagens e o uso de diferentes materiais didáticos; Interdisciplinaridade; planejamento e avaliação.	40 horas
Módulo 5: Gestão Educacional no Campo	Organização da Educação Nacional. Competências e responsabilidades dos entes federados com a Educação do Campo. Conselhos de Educação no âmbito dos Sistemas. Gestão educacional: Financiamento e gestão orçamentária; Gestão de recursos materiais, gestão democrática; Gestão de pessoas nos sistemas de Ensino, formação e valorização dos profissionais da educação na LDB e nas diretrizes e metas do PNE. Projeto Político Pedagógico.	40 horas
Módulo 6: A Tecnologia na Educação do campo	O Proinfo Escola Ativa. O campo e a tecnologia. Tecnologia na Educação. O uso das tecnologias nas Escolas Ativas. O ensino e a aprendizagem com tecnologias na Escola Ativa.	40 horas
	Total de carga horária de estudos	240 horas

Fonte: Fonec (2020).

O programa de formação Escola Ativa, em Vargem Alta/ES, representou um marco significativo para a educação nas classes multisseriadas do município. Foi somente após a formação promovida pelo Programa que o município passou a desenvolver e elaborar uma metodologia diferenciada, voltada para as especificidades desse modelo educacional. Essa iniciativa não apenas trouxe avanços pedagógicos, como também mobilizou a Seme para disponibilizar condições adequadas para a implementação da metodologia, garantindo a oferta de locais apropriados para realizar os encontros formativos, palestrantes, lanches e materiais necessários para o desenvolvimento do programa, com a formação ocorrendo de acordo com as temáticas descritas no quadro acima.

Dentre as ações estruturantes promovidas pela Seme, descritas no Plano de Ação das escolas dos Campo (2010b), destacamos a implementação de hortas em todas as escolas. Para a implementação das ações descritas, a Secretaria Municipal de Educação adquiriu sementes, telas e sombrite para viabilizar a iniciativa; enquanto as professoras, em colaboração com a comunidade, realizaram o plantio e cuidaram da manutenção das hortas. Essa atividade, além de complementar a formação pedagógica, possibilitou a integração entre a escola e a comunidade, fortalecendo laços e promovendo a educação ambiental e alimentar dos educandos.

Outra ação fundamental foi a criação de Conselhos Escolares em todas as escolas do município, custeados pela Seme, conforme registrado no Livro de Ata de Criação dos Conselhos das Escolas (Vargem Alta, 2010c). Esses Conselhos têm como objetivo promover a gestão democrática e a participação da comunidade na organização escolar, conforme artigo 14 da LDB 9.394/96. Apesar dos esforços, duas escolas não conseguiram organizar seus conselhos, devido à insuficiência de membros da comunidade para preencher os cargos exigidos pela legislação, conforme previsto na Lei nº 6.021 de 28/12/94: 10 membros entre titulares e suplentes.

Outra estratégia pedagógica importante, que fortaleceu a realização da metodologia do PEA nas escolas, foram os microcentros, que consistiam em encontros periódicos (quinzenais) voltados para o estudo e a reflexão das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. Os encontros ocorriam nas dependências da Seme e eram coordenados pela formadora municipal do programa.

Em Vargem Alta/ES, a implantação dos microcentros enfrentou desafios relacionados à carga horária das professoras que, em sua maioria, possuíam vínculos em outros turnos e uma jornada semanal de 50 horas. Diante dessa realidade, não era possível realizar os encontros no contraturno, como previa a orientação do programa. Para superar essa dificuldade, a formadora municipal propôs a realização dos estudos aos sábados pela manhã. Essa solução foi acolhida pela Secretaria Municipal de Educação.

Reconhecendo a demanda de trabalho dos professores e a necessidade de cumprir as ações previstas pelo programa, o Secretário de Educação autorizou o pagamento de cinco horas para os professores das classes multisseriadas, que passaram a receber 30 horas semanais, sendo que cinco delas eram destinadas aos estudos realizados no microcentro, aos sábados (Vargem Alta, 2010d). O acompanhamento dessa mudança foi formalizado por meio de relatórios mensais das atividades, elaborados pelas professoras e arquivados no setor pedagógico da Seme, o que garantiu o registro e o pagamento das horas dedicadas aos microcentros (Vargem Alta, 2011).

Os objetivos da realização dos microcentros eram:

- propiciar um momento de socialização das experiências da prática docente e busca conjunta de soluções para as dificuldades detectadas;

- pressupor a escolha de um tema para estudo que seja de interesse e escolhido após identificação de uma necessidade pedagógica, se não de todos, pelo menos da maioria dos professores;
- garantir a efetividade dos objetivos do planejamento claramente traçados;
- assegurar a definição da estratégia metodológica a ser utilizada que possibilite a participação de todos os envolvidos e sua interação;
- considerar a organização do espaço, dos recursos humanos e materiais;
- pressupor que, caso haja palestrante, suas concepções sejam inerentes à estratégia metodológica da Escola Ativa;
- avaliar com o grupo de professores o aproveitamento do encontro (Brasil, 2008b, p. 29).

Por meio das atividades realizadas nos encontros dos microcentros, era possível identificar os aspectos de cada comunidade, as facilidades e dificuldades na implantação dos Elementos Estruturantes da Metodologia do Programa Escola Ativa “(Cadernos de Ensino-Aprendizagem, Colegiado Estudantil, Cantinhos de Aprendizagem e Comunidade), a fim de viabilizar o desenvolvimento das atividades de forma mais significativa” (Brasil, 2008b). A partir das proposições relatadas pelas professoras participantes desta pesquisa, no coletivo eram realizadas reflexões, em busca de encaminhamentos possíveis para conduzir as metodologias de acordo com cada realidade. Os encontros dos microcentros promoveram o aperfeiçoamento profissional contínuo, incentivando a reflexão sobre as estratégias utilizadas em sala e fortalecendo a autonomia e a confiança das professoras.

Para além dos encontros de formação, outro elemento importante para o desenvolvimento de fortalecimento foi o macrocentro: momento em que os formadores municipais se reuniam com os demais formadores, para dialogar e estudar sobre os fundamentos do programa, a concepção de Educação do Campo, as fragilidades e conquistas. Os encontros eram coordenados pela Coordenadora Regional da Superintendência e os municípios do extremo sul, em parceria com Ufes/Campus de Alegre e Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo (Mepes). As pautas dos encontros eram mediadas conforme as necessidades da região, segundo relato dos formadores.

As iniciativas promovidas pelo Programa Escola Ativa em Vargem Alta/ES foram essenciais para o fortalecimento da educação em classes multisseriadas. A metodologia proposta, aliada ao comprometimento da Seme e à colaboração entre professores e comunidade, criaram condições favoráveis à implementação de práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas nas salas multisseriadas, como também o fortalecimento das escolas como espaço de criação e recriação do seu currículo.

Reforçamos que foi somente a partir da implantação do PEA, no ano de 2009, que o município passou a integrar, dialogar e refletir sobre a Educação do Campo. Com os encontros de formação em parceria com a universidade e os demais municípios, começou-se a compreender a interface da Educação do Campo e a criar a estrutura necessária: o currículo; a infraestrutura da escola; o respeito às comunidades; a necessidade de criação dos Conselhos Escolares para o fortalecimento das comunidades, sendo um dos principais meios de diálogo para o enfrentamento do fechamento das escolas.

Por meio da formação, os professores foram repensando as suas práticas e evidenciando o seu contexto. Nesse sentido, conforme apontam Gonçalves, Antunes-Rocha e Ribeiro (2010), o diálogo com a prática historicamente desenvolvida pelos professores pode representar um caminho de possibilidades a partir do PEA. Isso implica partir das vivências concretas, e não de modelos prontos, valorizando a experiência, em vez de seguir exclusivamente métodos predefinidos. Assim, a construção de uma escola comprometida com a formação para uma sociedade sustentável deve estar fundamentada no contexto vivido pelo professor, permitindo que ele, a partir da formação, desenvolva uma metodologia própria, alinhada às realidades locais e às necessidades específicas de sua comunidade.

Essa realidade tem sido vivenciada no contexto das escolas do campo multisseriadas de Vargem Alta/ES. Registros das visitas realizadas pela pedagoga responsável, relato registrado em livro de ata dos dias de conselho de classe e dias de estudos com as professoras destacam que as participantes da pesquisa, que realizaram a formação e estão até hoje nas escolas do campo nas salas multisseriadas, desenvolvem em sua prática pedagógica alguns elementos estruturantes do programa (Diário de Campo, 2024). Esses elementos foram sendo reformulados para a atual realidade escolar, mas a origem deles se deu a partir dos estudos do PEA. Eles foram abrangendo o trabalho delas e tomando uma proporção tão significativa, que até hoje as professoras realizam algumas práticas que foram sendo ressignificadas, como: o planejamento interdisciplinar por meio de sequências didáticas; o reconhecimento da comunidade como módulo de estudo importante; a forma acolhedora com que as famílias se articulam para a realização do “Dia da Conquista” – dia destinado à apresentação para a comunidade dos êxitos atingidos pelos educandos em relação ao processo de ensino e de aprendizagem e em relação à participação nas ações do

Colegiado Estudantil (Brasil, 2009a). Trata-se de um dia em que toda a comunidade é envolvida e a Secretaria de Educação faz a divulgação nas redes sociais dos eventos que são realizados nas escolas, como forma de valorizar e legitimar o trabalho pedagógico que as professoras realizam. Além disso, realizam palestras informais, que são “Situações planejadas pela escola a partir dos interesses e das necessidades da comunidade, [e] visam proporcionar o debate e o aprofundamento acerca de temas propostos” (Brasil, 2009a, p. 52). Essa atividade é realizada conforme os projetos interdisciplinares que são planejados pelas professoras.

Outra influência do PEA são os cantinhos de aprendizagem, ou espaço interdisciplinar de pesquisa. Segundo o Projeto Base do PEA (Brasil, 2008b, p. 20),

São espaços nos quais serão reunidos materiais de pesquisa que se constituem em subsídio para as aulas ao criar oportunidades e situações para experimentação, comparação e socialização de conhecimento. Devem ser construídos pelos estudantes, professores e comunidade com acervo de livros, plantas, informações sobre animais, objetos sócio-culturais relacionados à cultura local e às áreas de conhecimento.

Esse espaço é um mecanismo de organização das salas multisseriadas, que proporciona aos estudantes interação, pesquisa, autonomia, organização, articulando a teoria e a prática e criando um ambiente pedagógico dinâmico e significativo para os estudantes. A construção dos cantinhos de aprendizagem favorece a pesquisa, a experimentação e a socialização de saberes, como também aproxima o currículo escolar das realidades locais, respeitando a diversidade cultural e os saberes das comunidades, fortalecendo o sentido de pertencimento e colaboração. Além disso, a interdisciplinaridade presente no uso desse espaço permite a conexão entre diferentes áreas do conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes sobre o mundo e suas realidades, ao mesmo tempo em que valoriza os recursos e elementos socioculturais locais.

Todos os encontros formativos foram realizados presencialmente no ano de 2009, com frequência mensal, numa formação de 240 horas, conforme apresentado no quadro 6, com leituras, diálogos, debates, reflexões e produção de materiais das professoras com os estudantes (Vargem Alta, 2009). As professoras muito se empenharam para desenvolver todas as propostas apresentadas e dialogadas nos encontros. Nos anos seguintes, 2010 e 2011, deu-se a continuidade dos estudos dos microcentros. Segundo registro dos relatórios das professoras (Vargem Alta, 2011),

foi muito difícil se desprender de tudo que já faziam de forma naturalizada, mas isso as fez construir novos caminhos e ter um olhar realmente para a realidade do campo. O programa proporcionou momentos de partilha imensuráveis, mas também de muito trabalho, principalmente mostrou que podemos fazer muito mais de forma diferente e criativa, envolvendo toda a comunidade escolar.

Com a finalização do financiamento do programa, em 2012, os municípios do extremo sul, em parceria com a Ufes/Campus de Alegre e o Mepes realizaram encontros formativos para estudos para a elaboração do currículo campesino. Os encontros formativos ocorreram entre os anos de 2013 e 2014, mensalmente, com os representantes das Semes e SREs. Eles tinham como propósito o fortalecimento das discussões e diálogos sobre a Educação do Campo, orientações aos municípios sobre as resoluções e leis que normatizam os direitos à educação de forma ampliada e diversificada, como também a elaboração de uma diretriz pedagógica específica para as escolas da região do extremo sul. Nos anos de 2014 a 2019, os encontros do macrocentro extremo sul viraram um projeto de extensão da Ufes, o qual foi fortalecendo a construção do currículo campesino. Foram momentos de grandes aprendizados, que proporcionaram aos pedagogos representantes das secretarias municipais um movimento próprio de cada município na construção da identidade de suas escolas, de acordo com a comunidade. Ao final, concretizou-se um documento com uma proposta curricular de cada escola, em que os professores, junto aos pais, comunidades e alunos, puderam contribuir de forma efetiva, deixando expressos seus valores, sua cultura e a forma de conduzir a educação para a emancipação dos sujeitos de forma coletiva.

Em contraponto, nesse período, a formação de professores para as classes multisseriadas dá uma estagnada em relação a políticas públicas. As professoras voltam a ter em seu percurso formativo modelos de formação generalista, como o que se refere ao processo de alfabetização dentro de um contexto geral.

A formação de professores da Educação do Campo não pode se pautar simplesmente em momentos de leitura geral; deve ser um momento precioso, em que o professor possa refletir sobre o seu contexto de forma significativa.

Como bem ressalta Caldart (2008b), a formação de professores na proposta da Educação do Campo precisa assegurar a construção de referências capazes de possibilitar um refazer das concepções e práticas educativas nesses contextos rurais. Ou seja, promover reflexões que levem a contrapor, indagar, questionar e refletir as ações educativas, sejam elas ou não escolares, porque sempre são portadoras de um determinado patrimônio ou tradição cultural.

6.2 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA ESCOLA DA TERRA CAPIXABA EM VARGEM ALTA/ES

Historicamente, a formação de professores da Educação do Campo tem se constituído por meio de muito embate político. No entanto, tem se configurado de forma clara que os movimentos sociais, por meio de diálogos, conferências e outras iniciativas, alcançaram importantes conquistas, expressas em decretos e resoluções, promovendo avanços nas políticas educacionais. Essas conquistas têm garantido que as premissas educacionais sejam estabelecidas com base na relação entre terra, território e cultura, de acordo com as especificidades de cada contexto. Na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, os movimentos sociais alcançaram um significativo avanço na luta pelo direito a políticas públicas, reafirmando que "educação é um direito nosso e um dever do Estado". Esse momento representou um passo essencial para assegurar o direito à educação dos povos do campo.

Um marco significativo ocorreu com o Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Brasil, 2010a), posteriormente substituído pela Lei nº 12.695/2012 (Brasil, 2012). Esse decreto dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), estabelecendo princípios e mecanismos fundamentais para garantir a manutenção e o desenvolvimento dessa modalidade de ensino dentro das políticas públicas. O Pronea, em especial, busca democratizar o acesso à educação para as populações que vivem e trabalham em áreas de reforma agrária, fortalecendo a inclusão social e promovendo o desenvolvimento sustentável do campo.

Ainda em 2010, outro avanço relevante foi a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução CEB/CNE nº 4/2010), que reconhecem

a Educação do Campo como uma modalidade de ensino específica. Essa resolução possibilita que as escolas do campo sejam organizadas com base em suas realidades concretas, respeitando as particularidades culturais, sociais e econômicas das populações que vivem nessas localidades (Brasil, 2010b). O reconhecimento enquanto modalidade de ensino assegura que a Educação do Campo tenha tratamento diferenciado no que se refere à organização pedagógica, metodologias e estrutura curricular, possibilitando a construção de práticas educativas contextualizadas, interdisciplinares e que valorizem os saberes locais.

Esses avanços, portanto, são fundamentais para enfrentar os desafios históricos impostos à escolarização das populações do campo. As legislações e programas, ao legitimarem a especificidade da Educação do Campo, contribuem para garantir o direito à educação de qualidade, com equidade e justiça social, assegurando que os sujeitos do campo sejam protagonistas de suas trajetórias educacionais e valorizados em suas identidades culturais. A efetivação dessas políticas representa uma importante conquista para a inclusão educacional e para a construção de um projeto político-pedagógico emancipador, alinhado aos princípios da diversidade, da interculturalidade e do desenvolvimento sustentável.

Em 2013, a Portaria nº 86, de 01 de fevereiro (Brasil, 2013a), instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), construído pelo grupo de trabalho coordenado pelo MEC/Secadi, formado por um conselho que inclui representantes de vários movimentos sociais e entidades. O programa tem como objetivo apoiar Estados, Distrito Federal e municípios para a implementação da política de Educação do Campo. Segundo o artigo 1º da Portaria, o programa consiste

[...] em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Parágrafo único - A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os estados, os municípios e o Distrito Federal, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação. [...]; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos das 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, 2013a).

Esse programa traz quatro importantes eixos, com o apoio financeiro do Governo Federal, por meio do FNDE, que, se efetivados, podem minimizar as desigualdades e os graves problemas que ainda persistem nas escolas do campo. O Art. 4º define quais são esses 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, 2013a).

Os sujeitos do campo, que vêm lutando pela ampliação do direito de continuar estudando, conseguem mais uma conquista. Dentre os eixos do Pronacampo, vale destacar o Art. 6º, que já inclui a Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), aprovada pela Lei de nº 12.695/12 e sancionada em 24/12/2012, que já é realidade em muitas universidades. Vejamos,

Art. 6º - O Eixo Formação de Professores compreende: I - a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância; e II - a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos (Brasil, 2013a).

Sabemos que um programa não se caracteriza como uma política de Estado, mas não deixa de ser um notável avanço, porque ele surge das necessidades evidenciadas pelos sujeitos do campo.

Formação colada ao território, à terra, à cultura e tradição do campo. Esta seria uma das marcas de especificidade de formação: entender a força que o território, a terra, o lugar tem na formação social, política, cultural, identitária dos povos do campo. Sem as matrizes que se formam sem entender a terra, o território e o lugar como matrizes de formadoras, não seremos capazes de tornar a escola um lugar de formação. A articulação entre espaço da escola e os outros espaços, lugares, territórios onde se produzem, será difícil sermos mestres de um projeto educativo. A compreensão da especificidade desses vínculos entre territórios, terra, lugar, escola é um dos componentes da especificidade da formação de educadores e educadoras do campo (Arroyo, 2007, p. 163).

A inter-relação entre formação inicial e continuada é fundamental na construção de saberes sociais, culturais, pedagógicos e políticos que contribuem de maneira significativa para o crescimento intelectual do profissional que pretende se constituir professor pesquisador da Educação do Campo.

Seguindo a mesma perspectiva de reflexões, a formação continuada se constitui para a melhoria das práticas pedagógicas e para a valorização dos professores que atuam nas escolas do campo. Nesse sentido, o Extensão Escola da Terra Capixaba, desenvolvido em Vargem Alta/ES, em 2016, representa uma importante iniciativa, voltada para a formação continuada e específica de professores e alinhada com as necessidades das escolas do campo de salas multisseriadas.

Reiteramos que, de acordo com a Portaria 579, de 2013, o objetivo do programa é

[...] promover a formação continuada específica de professores para que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo e das localizadas em comunidades quilombolas e disponibilizar recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas (Brasil, 2013b, p. 1).

Para tanto, a portaria estabelece os seguintes componentes:

I - formação continuada e acompanhada de professores que atuam em escolas do campo, nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas de estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, bem como daqueles professores responsáveis pela assessoria pedagógica a essas escolas, doravante chamados tutores; II - materiais didáticos e pedagógicos; III - monitoramento e avaliação; IV - gestão, controle e mobilização social (Brasil, 2013b).

Mediante os componentes apresentados como pressupostos da formação, observamos que os objetivos da formação estavam diretamente ligados ao que era necessário para fortalecer os professores no conhecimento e contribuir com o seu fazer pedagógico. No ano de 2016, deu-se início a formação Extensão Escola da Terra Capixaba, sob a coordenação da Ufes, apresentando um material que tratava da realidade do Espírito Santo em uma estrutura mais organizada e com reflexões teóricas de princípios e concepções da Educação do Campo. Esse material abrangia mais especificamente a compreensão do que é necessário desenvolver nas escolas por meio de práticas pedagógicas críticas, de modo a assegurar efetivamente o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica. Para isso, é necessário garantir uma formação continuada a

todos os professores para que, no exercício de sua profissão, possam conhecer e exercer as concepções que legitimam a Educação do Campo.

A formação Extensão Escola da Terra Capixaba foi desenvolvida com todos os professores que atuavam nas escolas do campo nas salas multisseriadas de Vargem Alta/ES. A adesão foi unânime. Os encontros formativos ocorreram no polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), para orientações sobre os módulos, que eram postados na plataforma Moodle, e os direcionamentos para a postagem das atividades. A leitura, os debates e reflexões não eram direcionados; eram questões pontuais sobre as quais cada professor, após ler o material, levava suas dúvidas. Essas observações foram feitas por meio de registros dos professores nas avaliações que eram realizadas do programa. Eles também relatam que seria muito mais significativo se a formação tivesse ocorrido de forma presencial, para que pudessem dialogar com os pares, expondo seus avanços e eventuais problemáticas vividas no cotidiano escolar (Vargem Alta, 2017b). O programa tinha uma organização de uma tutora presencial em cada município e uma coordenação geral na Ufes, que acompanhava os municípios na realização das atividades de formação. A tutora presencial do município acompanhava as atividades realizadas na plataforma *on-line* e realizava visitas às escolas para acompanhar os projetos que estavam sendo realizados, conforme orientação do Programa. Os professores, sempre muito envolvidos e comprometidos, estavam constantemente buscando desenvolver as atividades propostas, com o objetivo de oferecer, da melhor forma possível, uma educação que pudessem vivenciar e dialogar com a realidade vivida (Vargem Alta, 2017b).

O Escola da Terra Capixaba representou um esforço significativo para atender às demandas das escolas do campo e das salas multisseriadas. Contudo, a estrutura predominantemente *on-line* do programa demonstrou limitações no que tange à interação entre os professores, um aspecto essencial para a construção coletiva do conhecimento. Embora o compromisso e o engajamento deles tenham sido evidentes, a ausência de encontros presenciais mais frequentes restringiu o potencial de troca de experiências e aprofundamento de reflexões sobre os desafios vivenciados no cotidiano escolar. Essa lacuna reflete uma dificuldade recorrente em políticas formativas de alcance nacional, que muitas vezes não consideram plenamente as especificidades dos contextos locais e as dinâmicas das escolas do campo. Assim,

destacamos a necessidade de aprimoramento das formações, incorporando práticas que valorizem a escuta ativa e o diálogo presencial como pilares indispensáveis para a valorização e fortalecimento do trabalho docente nesses espaços (Diário de campo, 2024).

Nesse contexto, Clemilda Souza (2017) ressalta, em sua dissertação, a relevância dos programas de formação de professores no âmbito das políticas de Educação do Campo, em Vargem Alta/ES. Esses programas contemplam as escolas multisseriadas e buscam se alinhar às metas locais estabelecidas pelo Plano Municipal de Educação (PME) (Vargem Alta, 2015a). Esse plano destaca, entre suas prioridades, a necessidade de adequar o currículo escolar às especificidades regionais, incorporando novos paradigmas e saberes contemporâneos. Para alcançar essa melhoria na qualidade da educação, o PME enfatiza a importância de parcerias com o Governo Federal e de ações voltadas para a formação continuada dos profissionais da educação, considerada essencial para a elevação dos indicadores educacionais (Vargem Alta, 2015a).

A aprovação do PME de Vargem Alta/ES, em 23 de junho de 2015, por meio da Lei nº 1.114, reafirma o compromisso dos gestores com a transformação educacional do município.

Nesse contexto, o investimento na formação continuada dos professores assume um papel central nas estratégias educativas locais, consolidado por meio de adesões a programas como o PDE-PAR. O Plano Municipal (Vargem Alta, 2015a, p. 37) estabelece como meta primordial “[...] fomentar e apoiar os docentes por meio de cursos de formação continuada, melhores condições de trabalho e salários dignos, visando à oferta de uma educação de maior qualidade”. É a partir desse cenário que o programa de formação Extensão Escola da Terra Capixaba chega ao município, tendo a Ufes como parceira.

O Escola da Terra foi inserido como uma iniciativa alinhada ao regime de colaboração entre os entes federativos, conforme previsto no Plano de Metas – PDE (Brasil, 2007). Nesse programa, a universidade exerceu autonomia sobre os aspectos conceituais e metodológicos, organizando uma formação composta por encontros quinzenais presenciais e materiais didáticos específicos para o desenvolvimento das atividades.

Além disso, houve o suporte de tutores presenciais para esclarecer dúvidas e orientar os estudos, complementando o calendário oficial do programa.

Esse processo formativo ocorreu no decorrer no ano de 2016, com a realização de três módulos, conforme o Manual da Escola da Terra Capixaba (Brasil, [2015]), desenvolvidos por professores do Centro de Educação (CE) da Ufes, professores convidados, coordenadores de polos, tutores presenciais e tutores a distância, sob a coordenação do Prof. Dr. Erineu Foerste (Professor CE/Ufes). No quadro 7, abaixo, segue a distribuição dos respectivos módulos, conteúdos e carga horária de 180 horas.

Quadro 7 - Temas dos módulos do Programa Extensão Escola da Terra Capixaba

Módulos	Conteúdo	Carga horária
Módulo I - Introdução à Educação do Campo	Introdução à Educação do Campo: concepções do Campo (povos, territórios, saberes da terra, sustentabilidade, agroecologia). O sujeito e saberes do campo.	60 horas
Módulo II - Interculturalidade, Interdisciplinaridade e Inclusão na Educação do Campo	Interculturalidade e interdisciplinaridade na Educação do Campo: aspectos teóricos e práticos. A comunidade e saberes da terra.	60 horas
Módulo III - Práticas Pedagógicas em Educação do Campo	Princípios e Práticas em Educação do Campo: O Projeto Político Pedagógico - PPP como articulador do trabalho dentro da escola e dessa com as diferentes comunidades culturais camponesas. Práticas sócio pedagógicas em escolas camponesas.	60 horas

Fonte: Brasil ([2015]).

O processo de formação do programa se deu utilizando metodologia com base nos pressupostos da Pedagogia da Alternância, em que 50% da carga horária (90 horas) é relativa ao “tempo universidade”, quando o cursista comparece ao polo para receber orientações, suprir dúvidas e realizar outras atividades previstas junto ao tutor presencial; e 50% da carga horária (90 horas) é relativa ao “tempo comunidade”, quando o cursista desenvolve metas por meio “[...] de leituras, estudos e trabalhos independentes com a utilização dos Cadernos impressos, CD-Rom, da Plataforma Moodle, da biblioteca do Polo e do laboratório de informática, com o apoio do (a) tutor (a) a distância” (Brasil, [2015], p. 11).

A parceria com a Ufes foi importante, pois, a partir dos estudos relacionados às vivências do povo capixaba, foi possível fazer uma formação que pudesse dialogar melhor com o nosso contexto, levando para o debate a realidade latente de nossas

escolas, mantendo coerência com os anseios dos movimentos sociais, que reiteram, dentre outros princípios,

[...] que o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo deve levar em consideração as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo, valorizando a identidade dessas escolas por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas (Brasil, 2013b, p. 12).

Esses movimentos de processos formativos possibilitaram aos professores a compreensão das concepções de Educação do Campo e principalmente de repensar as suas práticas pedagógicas a partir da sua comunidade. Foi somente a partir dos percursos formativos realizados com a parceria MEC/Secadi/Ufes que o município foi estabelecendo diretrizes e compreendendo a Educação do Campo em sua visão macro e na sua especificidade. Ainda, os professores passaram a ter consciência política de formação e do seu fazer pedagógico.

É fato que ainda há muito a ser superado para assegurar a Educação do Campo como um direito constitucional. A não efetivação de políticas educacionais, somada ao histórico de desigualdades, faz com que alguns professores ainda não compreendam plenamente sua importância, muitas vezes influenciados pela ideia de que considerar o contexto das comunidades significa valorizar menos o conhecimento em relação ao meio urbano. Contudo, acreditamos que estamos avançando nessa caminhada, apesar das contradições existentes, as quais são fundamentais para repensar e construir uma nova trajetória (Diário de Campo, 2024).

Quanto a essa situação às vezes conflituosa, Molina (1999, p. 23- 24) reafirma que “[...] a educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais”.

Assim, pensar e fazer Educação do Campo é ir além de experiência de vida, é parte de nossa vivência profissional. Por esse motivo, a formação continuada é importante para o saber docente, pois nos direciona para pensarmos as práticas pedagógicas por um prisma diferenciado de resultados quantitativos. Ela dá ao professor a dimensão de estar no processo de construção com a comunidade, construindo com os pares uma educação emancipadora.

Freire (1987) defende a necessidade de uma educação que emancipa, que problematiza a realidade para modificá-la. Uma educação que traz à memória do povo a valorização de seus saberes, respeito à sua identidade, cultura e, para isso, o educador se engaja em dialogar sobre as contradições que existem nos discursos de igualdade, assumindo a luta com os sujeitos.

Nessa perspectiva, a educação parte do anseio dos sujeitos de direito, pois a prática social é coletiva, em prol da práxis educativa, que se transforma no cotidiano. Para isso, o professor precisa compreender e estar inserido nesse contexto, sistematizando e construindo conhecimentos a partir da realidade dos estudantes.

No entanto, é necessário que o professor, para atuar na Educação do Campo, tenha clareza de sua responsabilidade para com a comunidade. Freire (1996) enfatiza que, como professores, devemos nos engajar em uma constante luta pela superação, estarmos sempre abertos a aprender, o que é essencial para o nosso crescimento e aprendizado. Adotar uma postura de constante reflexão e ação é uma prática educativa significativa no contexto da Educação do Campo.

Nesse sentido, segundo Melo (2015, p. 49),

[...] muito precisa ser feito para ressignificar os processos educativos para educação do campo, pois somente com uma formação pedagógica específica para o contexto do campo é que a prática pedagógica pode ser outra, se a educação do campo não for ofertada pelo movimento social camponês, esta será possivelmente fragmentada em sua especificidade. Daí é importante, que as práticas pedagógicas possam ser viabilizadas de forma a promover a emancipação e a transformação social dos camponeses, com uma educação contextualizada e integrada com as especificidades inerentes à realidade dos povos do campo.

Nessa direção, a autora ainda destaca sobre a identidade do educador do campo, que deve ser definida e compreendida não numa visão romantizada de reproduzir os conteúdos do livro didático, mas de um educador comprometido em refletir com o contexto cultural, transgredindo o conteúdo livresco para as reflexões que permeiam os debates sociais.

Molina e Jesus (2004, p. 42) destacam que “[...] educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos. Isso tem a ver com valores de vida, memória, cultura”. A partir dessas premissas, a formação de professores precisa garantir a identidade do professor da Educação do Campo, pois as

especificidades do campo são diferentes das cidades, sem continuar negligenciando essa diferença no simples fato de “achar” que professor e escola são todos iguais. Não é necessário destacarmos que há uma grande diferença de saberes, vivências, contextos diferentes, processos educativos diversificados, significativos para o campo que precisam ser garantidos para a formação do professor do campo.

Nesse cenário em que a Educação do Campo se apresenta, a formação de professores, por muitos anos, foi deixada à margem, por falta de políticas públicas ou até mesmo por se negligenciar e até desqualificar os povos do campo. Com isso, queremos ressaltar que a formação de professores da Educação do Campo é um processo importante na construção da identidade profissional e no desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas. Melo (2015) destaca que o processo formativo vai além da transmissão de conhecimentos teóricos, pois requer um olhar atento às especificidades dos territórios em que os docentes atuam, como no caso da Educação do Campo.

Assim, destacamos que a formação continuada dos professores do campo deve englobar toda a dinâmica de conhecimento da cultura e transcender os saberes específicos da profissão.

Pimenta e Lima (2011, p. 66) afirmam que

A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicção em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e valorização conferida pela sociedade à categoria profissional. [...] os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente

Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2011) destacam que a formação docente deve englobar não apenas os saberes específicos da profissão, mas também considerar as condições de trabalho e o reconhecimento social da categoria. Assim, a “[...] identidade profissional docente tem um caráter interdisciplinar e complexo, podendo receber significados diferentes no campo das áreas sociais” (Pimenta; Lima, 2011, p. 62). A formação da identidade dos professores da Educação do Campo precisa perpassar as especificidades que fazem parte dessa educação que considera os sujeitos em sua comunidade.

No contexto da Educação do Campo, essa abordagem formativa possibilita a valorização das singularidades socioculturais e históricas das comunidades rurais, promovendo práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes. Assim, investir na formação docente significa fortalecer os professores para a integração dos saberes locais com o currículo escolar, contribuindo para uma educação crítica e emancipatória, que reconheça e respeite as múltiplas dimensões da vida no campo.

Freire (1996) ressalta que a formação de professores é um processo de constante reflexão e construção identitária. Essa ideia é reforçada por Teixeira (2008, p. 01), ao afirmar que “[...] competência só pode ser constituída na prática. Não é só o saber, mas o saber fazer. Aprende-se fazendo, numa situação que requeira esse fazer determinado”. É no fazer pedagógico que o professor desenvolve sua identidade profissional, e é na realidade vivenciada que a prática se constrói de forma dinâmica e construtiva.

Afirmando que a identidade é construída no contexto de suas vivências, é no exercício reflexivo do fazer que o professor vai desenvolvendo os seus saberes, que são multifacetados e incluem uma variedade de conhecimentos provenientes da formação profissional, dos conteúdos disciplinares e da experiência prática (Tardif, 2008). Esses saberes não se limitam somente a teorias de conhecimentos, mas se integram de forma plural e dinâmica à prática pedagógica dos professores. Prática essa que se dinamiza com os seus pares.

É nesse contexto da Educação do Campo que a formação de professores apresenta características específicas, exigindo uma compreensão das particularidades e demandas desse ambiente (Caldart, 2007). É fundamental que os educadores do campo tenham uma formação continuada para que possam, de forma crítica, problematizar situações de aprendizagem que favoreçam a atuação de maneira eficaz nesse contexto, levando em consideração as características sociais, culturais e econômicas das comunidades rurais (Arroyo, 2007).

Nóvoa (1995), em sua abordagem sobre práticas pedagógicas e formação de professores, destaca a importância de se considerar a dimensão coletiva e contextualizada do processo educativo. O autor argumenta que as práticas de

formação que valorizam as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional dos professores e para a consolidação de uma profissão autônoma na produção de saberes e valores.

Ele enfatiza a necessidade de uma formação que promova a reflexão e a participação ativa dos professores no processo educativo. Defende a ideia de que os professores devem assumir a responsabilidade pelo seu próprio desenvolvimento profissional e participar como protagonistas na implementação das políticas educativas (Nóvoa, 1995).

Por sua vez, Imbernón (2004) nos traz a reflexão sobre o conceito de formação como um processo dinâmico de descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção da teoria. O autor destaca que o saber dos professores não é apenas um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas sim um processo em constante construção ao longo da carreira profissional. E é nesse processo de construção, de diálogo com os pares, que a Educação do Campo estabelece a relação de construção por meio de experiências individuais e coletivas. O autor destaca também que os professores constroem seu saber profissional por meio de uma socialização profissional, em que incorporam, modificam e adaptam seus conhecimentos de acordo com as demandas do ambiente de trabalho.

A formação continuada de professores é importante para consolidar o saber profissional, que se constrói tanto na experiência prática quanto nos processos formativos, como ressalta Nóvoa (1995). Essa formação proporciona inúmeras vantagens, como a reflexão crítica sobre a prática docente, o diálogo com os pares, a análise das ações pedagógicas voltadas para cada estudante e a oportunidade de aprofundar estudos em referenciais teóricos que subsidiam a prática pedagógica com maior segurança. Esse processo não apenas contribui para a melhoria das aprendizagens dos estudantes, mas também evidencia a necessidade de uma luta contínua no âmbito escolar, municipal, estadual e federal, pela valorização do magistério e pela efetivação de políticas públicas de formação de professores.

Freitas (2004) destaca a importância dessas políticas públicas para a Educação do Campo, salientando que elas devem reconhecer as especificidades desse contexto, garantindo condições adequadas de trabalho, remuneração digna e acesso à

formação de qualidade para os professores. Veiga (2002) complementa essa visão, ao enfatizar que tanto a formação inicial quanto a continuada precisam estar alinhadas às demandas e realidades do campo, promovendo práticas educativas que dialoguem com as necessidades locais.

Nesse sentido, Molina (2009) aponta que a conexão entre a prática pedagógica e os princípios dos movimentos sociais pela Educação do Campo se torna um mecanismo importante para a valorização das culturas locais e para a construção de espaços educativos que favoreçam os saberes das comunidades rurais. Assim, é importante para o fortalecimento das práticas pedagógicas dos professores que atuam em escolas multisseriadas.

No município de Vargem Alta/ES, os processos formativos do Programa Escola Ativa (2009-2012) e da Extensão Escola da Terra Capixaba (2016) contribuíram para a transformação do trabalho pedagógico nas escolas do campo. Esses programas abriram caminhos para estudos e reflexões sobre a organização curricular, o planejamento e a valorização das potencialidades das escolas e dos professores. Assim, além de repensar questões pedagógicas, esses processos formativos destacaram a importância de fortalecer as práticas docentes e de reconhecer o papel central das escolas multisseriadas na promoção de uma educação contextualizada e de qualidade.

Nesse sentido, vale ressaltar que tivemos muitos avanços: na garantia da permanência das escolas do campo; na garantia das especificidades do trabalho pedagógico; na inserção de conteúdos de relevância para a comunidade, como os estudos do contexto histórico das famílias e da comunidade; na produção agrícola que potencializa o trabalho das famílias. Tudo isso que não era valorizado, hoje tem sentido e grande importância no fazer pedagógico.

Muitas questões ainda inquietam as professoras participantes da pesquisa, devido a não continuidade das políticas de formação de professores. Ainda recaem sobre as escolas, de forma unilateral, os programas gerais, que não são pensados para as turmas das salas multisseriadas. Esses programas ainda têm prevalecido no campo das políticas educacionais, por serem alvo de alcance de metas dos projetos acelerados de alfabetização. É o caso do Paes, que apresenta muitas ações

desarticuladas com as concepções da Educação do Campo e não considera as salas multisseriadas, realizando as mesmas propostas de atividades curriculares de alfabetização fora de contexto, somente para que a criança, de forma esporádica, possa soletrar as palavras em um tempo determinado.

Esse é um dos entraves que têm fragilizado a prática dessas professoras que precisam cumprir o preenchimento de planilhas dos programas, nominalmente, e realizar atividades das apostilas do programa. Isso tem refletido negativamente nas salas multisseriadas.

7 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DAS PROFESSORAS DAS SALAS MULTISSERIADAS (DO 1º AO 5º ANO): O FAZER PEDAGÓGICO NO COTIDIANO ESCOLAR

Importante esclarecer que todas as escolas, independente do território que ocupam, campo ou cidade, estão sempre em movimento, sempre em marcha, elas nunca estão paralisadas como muitas vezes nos tentam fazer crer. A questão a ser pautada então passa a ser: As escolas do campo se movimentam em que sentido? Rumo a possuir o jeito do campo de ser, de viver e de reproduzir socialmente? (Hage; Silva, 2024, p. 9).

Pensar a escola como um espaço de constante movimento e crescimento implica compreender sua função enquanto ambiente de produção de conhecimentos diversificados, onde todos tenham oportunidades reais de aprendizagem. A escola deve ser um espaço que valoriza a diversidade dos saberes, promovendo práticas pedagógicas que respeitem as múltiplas formas de aprender e ensinar.

Para alcançar esse objetivo, é essencial que os professores planejem suas ações de acordo com as realidades vividas no cotidiano escolar. Práticas pedagógicas contextualizadas e diversificadas possibilitam que cada estudante seja contemplado em sua singularidade, garantindo o desenvolvimento de suas potencialidades. Como afirma Freire (1996, p. 21), "[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção". Essa perspectiva desafia o professor a ser um mediador crítico, aberto às indagações, curiosidades e inquietações dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizagem significativo e transformador.

Nesta seção, abordaremos teoricamente o que é prática pedagógica, dialogando com alguns autores que versam sobre o tema dialogando com as análises das entrevistas realizadas com as professoras. Em seguida, descreveremos algumas práticas pedagógicas realizadas nas salas multisseriadas do 1º ao 5º ano, conforme relatado pelas professoras durante as visitas *in loco*. Essas práticas refletem os desafios e as potencialidades do fazer pedagógico no contexto da Educação do Campo, destacando as estratégias que têm contribuído para a construção de uma escola que avança no compromisso de atender às necessidades de todos os seus educandos. De acordo com as análises realizadas através da leitura das transcrições das entrevistas, iniciamos a exploração do material por meio da codificação dos recortes,

identificando as unidades de registro por palavras e as unidades de contexto. Em seguida, realizamos a categorização, a contagem de frequência e a classificação dos dados. Para garantir a coerência na análise, unificamos as categorias com base no critério de analogia, estruturando eixos que agrupam as respostas das questões, conforme apresentado no quadro 8 por tema:

Quadro 8 - Práticas Pedagógicas que são desenvolvidas a partir dos Programas de Formação Continuada

Categoria	Trechos das entrevistas	Interpretação
Relação com a realidade	"Faço muitas atividades interativas com os alunos, tenho sempre a preocupação das aulas não serem monologas, faço sempre dinâmicas para que possam falar, faço sempre uma interlocução do conteúdo partindo da realidade que vivenciamos na comunidade" (Prof. ^a Flor de Maio).	A prática pedagógica se caracteriza por atividades interativas que estimulam a participação dos estudantes e estabelecem uma conexão entre o conteúdo e a realidade da comunidade, valorizando a experiência local.
Saberes da comunidade	"Os conhecimentos teóricos embasam a prática pedagógica em relação a importância de práticas voltadas para a valorização das comunidades camponesas, povos originários, afro-brasileiros..." (Prof. ^a Margarida).	A prática pedagógica integra saberes locais e culturais, buscando respeitar e valorizar as comunidades camponesas e outros grupos, promovendo uma educação contextualizada e inclusiva.
Diversidade Cultural	"Com a formação, comecei a entender a educação do campo e a incorporar essa diversidade e interculturalidade na minha prática... trago a realidade das famílias dos alunos para dentro da sala de aula" (Prof. ^a Copo de Leite).	A prática pedagógica busca adaptar os conteúdos e materiais para atender às necessidades da realidade dos alunos do campo, promovendo a diversidade e a interculturalidade.
Reflexão crítica	"Todas as formações que fiz contribuíram muito para a melhoria das práticas... sempre aprendendo... a compreensão de que cada uma tem seu próprio ritmo de aprendizagem" (Prof. ^a Lírio da Paz).	A prática pedagógica é marcada por um processo constante de reflexão e ação, com ênfase no aprimoramento contínuo e na compreensão das diferentes formas de aprendizagem dos estudantes.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Quadro 9 - A importância da formação continuada para fortalecer o diálogo e as reflexões sobre o fazer pedagógico de acordo com a realidade vivenciada

Categoria	Unidades de Análise (Trechos das Entrevistas)	Interpretação
Desafios	"Cumprimento das diretrizes da educação do campo, o direito do tempo do professor de planejar e de formação continuada..." (Prof. ^a Flor de Maio).	As professoras reconhecem a importância da formação, mas apontam desafios relacionados ao cumprimento das diretrizes educacionais e à garantia de condições adequadas para a realização de formação continuada.
Continuidade de formação	"Ampliou bastante, mas poderia se ter mais formação... porque as coisas mudam, ir estudando e adaptando melhor para as nossas práticas" (Prof. ^a Jasmin).	A formação continuada é valorizada, mas há uma demanda por maior frequência e aprofundamento para que as professoras possam acompanhar mudanças e aprimorar suas práticas.
Diálogo e reflexões	"Os programas de formação são fundamentais para aprofundamento teórico e contínua evolução da prática pedagógica. Através dos diálogos com os colegas somos capazes de refletir sobre o que estamos fazendo e podemos melhorar..." (Prof. ^a Margarida).	As professoras percebem a formação como um espaço de construção coletiva do conhecimento, possibilitando reflexão sobre a prática e aperfeiçoamento pedagógico.
Formação com metodologias mais dinâmicas	"As formações deveriam incluir mais oficinas práticas, além das leituras obrigatórias... formações que fossem mais integradas à nossa prática diária..." (Prof. ^a Copo de Leite).	Sugere-se que a formação seja mais prática e alinhada às realidades da sala de aula, priorizando metodologias participativas e aplicáveis ao contexto das escolas do campo.
Organização pedagógica da formação específica para a Educação do Campo	"É importante que as formações respeitem as especificidades da prática docente no campo e que ajudem os professores a se adaptarem às novas necessidades e desafios educacionais" (Prof. ^a Lírio da Paz).	Há um apelo para que as formações considerem as particularidades da educação do campo, respeitando suas demandas e realidades específicas.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Quadro 10 - Relatos sobre a importância do momento de planejar coletivamente com os pares

Categoria	Unidades de Análise (Trechos das Entrevistas)	Interpretação
Planejamento a partir da realidade	"A educação do campo deve ser pensada com a comunidade, o currículo deve ser pensado a partir da comunidade, e no momento não estamos fazendo isso completamente" (Prof. ^a Flor de Maio).	A professora destaca a importância do envolvimento da comunidade no planejamento educacional, mas aponta desafios na implementação plena dessa proposta.
Colaboração	"A necessidade de estarmos sempre em formação e também de realizar os planejamentos no coletivo, que nos ajuda muito porque o nosso grupo de	O planejamento coletivo é valorizado como um espaço de aprendizado e fortalecimento da prática docente, promovendo a troca entre professores.

	professores do campo somos muito parceiras" (Prof. ^a Margarida).	
Currículo campesino	"A educação do campo deveria buscar resultados comuns, mas de uma forma que valorize e respeite a realidade do campo. Para isso é necessário o planejamento mensal, essa é uma falta e eu todo ano venho batendo nessa tecla" (Prof. ^a Copo de Leite).	A ausência de um planejamento coletivo estruturado dificulta a criação do currículo às especificidades da educação do campo.
Construção coletiva	"A troca de experiências entre os professores é fundamental. Eu tenho a minha realidade aqui, o outro professor tem a dele, mas o que ele vivencia é importante que ele compartilhe comigo, e vice-versa" (Prof. ^a Lírio da Paz).	A troca de experiências entre docentes é vista como essencial para aprimorar práticas pedagógicas e fortalecer a educação do campo.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

A partir das abordagens realizadas pelas professoras, podemos observar os elementos agrupados no quadro em suas subcategorias, juntamente com as respostas apresentadas pelas professoras. Destacamos que o conhecimento e a visão das professoras sobre a prática pedagógica e a formação continuada no contexto da educação do campo estão fortemente influenciados pela realidade local, incluindo saberes e práticas culturais das comunidades. A interação que ocorre no decorrer das atividades desenvolvidas nas aulas é um elemento fundamental para a participação ativa e dialógica das professoras e seus estudantes. Assim, denominamos três subtópicos de análise: "Práticas pedagógicas e prática pedagógica na Educação do Campo", Vivências de práticas pedagógicas na realidade da Educação do Campo de Vargem Alta/ES" e "Formação continuada: diálogos e reflexões". Faremos, primeiro, uma abordagem teórica e, em seguida, as análises dos relatos à luz dos referencias teóricos

7.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A prática pedagógica é a essência que movimenta a escola para seguir no sentido de produzir e não de reproduzir. Seguindo nessa direção, de pensar a escola sempre em movimento, para que seja um lugar de prazer, em que os estudantes sejam protagonistas das atividades e experiências educativas, é necessário que o professor

tenha prazer em ensinar e desenvolva práticas que realmente façam sentido na vida do estudante.

Para refletir sobre as práticas pedagógicas no contexto das escolas do campo nas salas multisseriadas, faremos algumas considerações sobre a importância do fazer no cotidiano escolar, para o impulsionamento e concretização das aprendizagens dos estudantes de forma mais inventiva e interativa.

7.1.1 Prática pedagógica

Para que o professor tenha sentido amplo do seu fazer docente, é preciso pensar as práticas pedagógicas. Mas o que podemos conceituar como práticas pedagógicas? Freire (2004) destaca que a prática pedagógica é o processo de fazer e construir sentido para aquilo que está sendo trabalhado com o estudante, ou seja, é o processo pelo qual o professor planeja suas atividades, a partir de uma intencionalidade, considerando o contexto e os objetivos. A prática pedagógica precisa ser pensada, dialogada, planejada, estruturada, com o rigor necessário para que a aprendizagem de todos os sujeitos seja garantida. Por isso, é importante que o professor, além do dominar o conhecimento teórico, tenha o conhecimento metodológico, para planejar práticas pedagógicas dinâmicas, proporcionando atividades reflexivas que articulem teoria e prática, conectando-as a atividades do cotidiano.

Nessa direção, Freire (2004, p. 91) sinaliza que “[...] o professor deixará de ser um lecionador para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem”. Isso implica em planejar práticas pedagógicas que coloquem os estudantes no centro das atividades, como sujeitos ativos que protagonizam suas experiências, relacionando-as com o conhecimento novo. Ainda segundo Freire (1987, p. 37), “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto na intercomunicação”.

É na relação da mediatização que o professor recria sua prática, refaz conceitos, troca experiências, ouve seus estudantes, reflete sobre o seu fazer, deixando de ser um mero transmissor de conhecimento. É um professor que, ao planejar suas aulas, atua com intencionalidade, buscando promover uma educação que estimule o estudante a “pensar certo”.

Para Freire (1996), um elemento essencial para a melhoria da qualidade da educação se encontra na formação continuada dos professores, sendo que essa formação se funda na prática de analisar a prática de ensino. Por isso é que, na formação dos professores, a relação de uns com os outros se torna um momento fundamental da reflexão crítica sobre a prática. “É pensando criticamente a prática de hoje ou ontem, que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 18). Nesse contexto, destaca Paulo Freire (2001, p. 259-269):

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Freire (2001) destaca a relação intrínseca entre teoria e prática docente. Enfatiza que a experiência docente, quando bem refletida e vivenciada, permite ao professor ser um profissional reflexivo e ativo, que constrói seu saber por meio do diálogo com a realidade e com os sujeitos que ensina. Assim, a formação docente se torna um processo contínuo, vinculado ao compromisso com a transformação social e à construção de práticas educativas emancipadoras.

E, ainda, como bem ressalta Freire (2004, p. 68), “[...] ninguém nos ensina a fazer essas coisas, mas também não aprendemos a fazê-las sozinhos. Aprendemos a fazê-las interagindo com os outros”, repensando as práticas pedagógicas que são construídas no ambiente escolar como elemento fundamental para promover as interações das aprendizagens dos estudantes.

Portanto, é preciso assumir a postura dialógica no processo formativo, tendo o diálogo como fonte de reflexão, o estímulo à criatividade, o compartilhamento de experiências. Dessa forma, o processo de busca do conhecimento se torna desafiador para a escola de qualidade que almejamos.

Como cita Freire (1987, p. 38): “[...] só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também”. Acreditamos que a escola é o lugar que deve proporcionar aos indivíduos o conhecimento vivido, que não descaracterize as potencialidades de cada um, mas que acredite nas potencialidades

das experiências vividas, que transformam os ambientes escolares em espaços de pesquisa.

No mesmo direcionamento em que Freire (1987) destaca as práticas pedagógicas como exercício de pensar do professor, Franco (2015) entende que elas devem ser pensadas na perspectiva crítica e coletiva. Assim,

O professor, no exercício da sua prática docente, pode ou não se exercitar pedagogicamente. Ou seja, a sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas (Franco, 2015, p. 605).

É no exercício da prática docente, realizando o movimento de reflexão sobre o que se faz no cotidiano escolar, que o professor se constitui e se posiciona no seu fazer ético e político, realizando práticas que valorizem os saberes locais, sendo produtores de novas práticas a partir coletividade.

7.1.2 Prática pedagógica na Educação do Campo

As práticas pedagógicas na Educação do Campo têm sido alvo de intensa reflexão nos últimos anos, especialmente no que tange à necessidade de promover uma educação que seja desenvolvida de acordo com as realidades locais e demandas dos sujeitos do campo. Segundo Caldart (2003), o professor que pensa além dos conteúdos formais e integra a formação crítica de seus alunos está desempenhando um papel essencial na construção de uma sociedade mais justa. Ao proporcionar aos estudantes a oportunidade de participar ativamente na prática pedagógica, o professor promove uma educação que pode transformar o contexto social e escolar dos alunos. Como salienta a autora, “[...] se a escola é lugar de formação humana, significa que ela não é apenas lugar de conhecimentos formais e de natureza intelectual. A escola é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano, de modo processual e combinado” (Caldart, 2003, p. 73).

Isso nos remete a pensar nas práticas pedagógicas das escolas do campo, não somente como um fazer, mas um movimento dialético de resistência, no sentido de promover aos estudantes um currículo vivo a partir de suas experiências. Assim, o professor precisa criar uma identidade, saber se posicionar e entender que as práticas

pedagógicas são alicerces dinâmicos que dialogam com a realidade, com intencionalidade e rigor.

Para Caldart (2012, p. 34), “[...] o vínculo entre a escola e a realidade, põe o processo educativo em movimento real”. Por ser um processo em movimento, as práticas não podem ser vazias, precisam ser planejadas, estudadas e dialogadas com a realidade de cada comunidade, para que elementos como a cultura, valores locais, sustentabilidade, a terra, dentre outros relacionados à educação, sejam debatidos no ambiente escolar, com propostas que levem a reverberar outras ações educativas para fora da escola.

Por isso, as práticas pedagógicas na Educação do Campo são importantes para promover uma educação que seja ao mesmo tempo crítica, transformadora e alinhada às realidades socioeconômicas e culturais dos sujeitos do campo. Para Caldart (2003, p. 73), “[...] a escola é lugar de tratar das diversas dimensões do ser humano, de modo processual e combinado”. Isso indica uma visão ampla da educação, que não se restringe apenas à dimensão intelectual, mas também ao desenvolvimento ético, social e político dos estudantes.

Mônica Molina (2012) também contribui para essa discussão, ao defender que a escola do campo precisa romper com a hegemonia epistemológica promovida pela ciência capitalista. Segundo Molina e Sá (2012, p. 329), a escola deve promover o diálogo entre o conhecimento científico e o saber popular, desconstruindo a hierarquia que posiciona o saber acadêmico como superior. Ao reconhecer que os saberes populares, muitas vezes marginalizados, são igualmente legítimos, a escola do campo se torna um espaço de resistência e valorização das tradições e práticas culturais do campo. Assim, a prática pedagógica assume uma dimensão transformadora, pois contribui para a formação de sujeitos capazes de reconhecer a importância de seus conhecimentos ancestrais e, ao mesmo tempo, articular esses saberes com os desafios contemporâneos.

Outro ponto relevante é o papel da intencionalidade nas práticas pedagógicas, como observa Clemilda Souza (2017). A prática pedagógica no campo deve ser planejada e organizada de forma consciente, levando em consideração as especificidades locais e os sujeitos que fazem parte desse processo educativo. Isso significa que a prática

pedagógica deve estar embasada em uma dialética crítica, que articule teoria e prática em um movimento contínuo de reflexão e ação. Nesse sentido, a escola do campo deve ser um espaço de construção coletiva, onde o saber é partilhado entre professores, alunos e comunidade, com o objetivo de promover uma educação contextualizada e voltada para a transformação social.

A construção de uma escola que atenda às demandas do campo requer, portanto, uma visão ampla e inclusiva de educação. Segundo Caldart (2009), “[...] construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola a partir do projeto educativo dos sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite”. Isso implica na necessidade de criar práticas pedagógicas que dialoguem com as práticas sociais das comunidades camponesas, respeitando suas particularidades e promovendo o desenvolvimento de uma educação crítica e transformadora.

Assim, as práticas pedagógicas nas escolas do campo multisseriadas devem ter no cerne uma abordagem crítica, direcionada à implementação de uma educação voltada para a emancipação dos sujeitos e o fortalecimento das comunidades. Como destaca Freire (1979), a educação deve ser um processo de conscientização, em que o sujeito se liberta das condições opressoras por meio de uma prática pedagógica que promove o diálogo e a reflexão crítica. A valorização dos saberes locais, o respeito à diversidade são elementos centrais para a construção de uma educação que busca a transformação social e a superação das desigualdades.

Cabe ao professor ter consciência do quão importante é a sua aula para que os alunos construam conhecimentos com criticidade. Ao ser um sujeito consciente, o professor planeja suas práticas de modo a atribuir intencionalidade política em prol da transformação da aprendizagem dos estudantes. É relevante que o professor saiba planejar e desenvolver sua prática utilizando como ponto de partida as situações inquietantes e desafiadoras do meio social. Portanto, ele deve, constantemente, questionar-se e refletir sobre o que ensina, para que estimule os alunos e possa compreender os elementos do processo de ensino e aprendizagem (Franco, 2015).

Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) enfatizam que a Educação do Campo se centra na escola, mas precisa ir além dela, problematizando o conhecimento dominante e construindo referências próprias para a realidade camponesa.

Brandão (2015) afirma que é por meio das práticas pedagógicas que se resiste e se valoriza a comunidade, porque elas dinamizam a sistematização da aprendizagem de modo a ultrapassar o contexto escolar.

As práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, através desse processo, criar nos alunos mecanismos de mobilização de seus saberes anteriores construídos em outros espaços educativos (Franco, 2015, p. 600).

O que permeia a prática pedagógica, na concepção de Franco (2016), é o movimento de desenvolver atividades e pensar a função docente na articulação dos conhecimentos, dialogando com a realidade dos estudantes. Essa movimentação oportuniza um fazer pedagógico de abordagem reflexiva, que propicia compreender que cada professor se constitui enquanto sujeito do seu fazer, partindo de suas vivências, estudos, leituras e compartilhando suas práticas com os seus pares.

Isso pode ser evidenciado no relato da Prof.^a Lírio da Paz, quando ela descreve sua participação em formações. Ela fala da importância da troca de experiências, da percepção de que isso agrega na sua constante construção identitária e no seu fazer diário em sala de aula:

Bom, como toda formação, o objetivo é melhorar o desenvolvimento na sala de aula. Todas as formações que fiz contribuíram muito para a melhoria das práticas, possibilitando a troca de experiências com os colegas. Isso sempre ajudou a ter um olhar diferenciado sobre aspectos que não eram novos, mas que passamos a enxergar de uma nova forma. Foi uma experiência positiva. Sempre aprendendo. Estou perto de me aposentar, mas acredito que nunca sabemos tudo. Me considero uma professora mediana, mas os programas anteriores ajudaram muito e fazem diferença na minha prática. O que dá certo e traz retorno, a gente coloca em prática e aprende com cada dia na sala de aula. Isso mudou totalmente a minha visão sobre o ensino, o olhar para a criança e a compreensão de que cada uma tem seu próprio ritmo de aprendizagem. Trabalhar com crianças com deficiências, que estão cada vez mais presentes, também faz parte dessa prática diferenciada (Prof.^a Lírio da Paz).

Ao longo de sua trajetória profissional, o docente se apropria de teorias que embasam os saberes transformados em práticas. Essas práticas são influenciadas pelo papel social desempenhado pelo professor em seu cotidiano e se manifestam por meio de

estratégias e decisões que contribuem para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, uma atuação consciente requer um conjunto sólido de conhecimentos que sustentem a prática docente, possibilitando que o professor questione e rompa tanto com a hegemonia imposta por grupos com interesses econômicos e políticos específicos quanto com práticas opressoras (Freire, 2011).

Refletir sobre estratégias e tomar decisões adequadas ao contexto da sala de aula e para além dela significa reconhecer que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o currículo contempla conceitos complexos que vão além de meras listas de conteúdos. Nesse cenário, as práticas pedagógicas são parte essencial e estruturante do currículo, exigindo intencionalidade e reflexão por parte do educador (Freire, 2011).

Diante desse contexto, é importante dar destaque ao fazer docente por meio de sua formação inicial, continuada e de suas experiências, porque o professor se constitui enquanto docente tecendo essa tríade. Não há uma receita a seguir, porque as práticas são constituídas no fazer do cotidiano escolar a partir de sua formação, da sala de aula, na interação com os sujeitos e por um planejamento com intencionalidades previamente delineadas (Franco, 2016).

Portanto, cabe ressaltar que,

Assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (Franco, 2016, p. 536).

Os relatos obtidos nas entrevistas quanto à prática docente em salas multisseriadas evidenciam que as professoras têm evoluído na compreensão das escolas do campo multisseriadas. Elas valorizam os estudos realizados e colocam em prática alguns elementos que consideram importantes no contexto escolar. Entretanto, há um enraizamento das práticas alinhadas às orientações decorrentes da organização curricular hegemônica (Brasil, 2017), o que faz emergir a preocupação de planejar de modo mais contextualizado ao campo ou para a realidade do meio no qual a escola do campo está inserida.

Os limites e desafios associados à prática docente condizente com as diretrizes da Educação do Campo reverberam na implementação de uma educação a ser construída com os sujeitos, por meio de projetos de reconhecimento da realidade vivenciada pelos estudantes (Franco, 2016). Por isso, a Prof.^a Flor de Maio descreve que, em suas práticas, ela utiliza textos e atividades interativas que oportunizem contextualização dos conteúdos programáticos com a realidade vivenciada pela comunidade escolar.

Sim, os textos ajudaram aprimorar a prática cotidiana, faço muitas atividades interativas com os alunos, tenho sempre a preocupação das aulas não serem monólogas, faço sempre dinâmicas para que possam falar, faço sempre uma interlocução do conteúdo partindo da realidade que vivenciamos na comunidade e a interlocução dela com seus alunos (Prof.^a Flor de Maio).

Já a Prof.^a Copo de Leite descreve a evolução da Educação do Campo, que passou por transformações e ressignificações que oportunizaram contemplar a diversidade e a interculturalidade em sua prática, sempre considerando a realidade dos seus alunos e fazendo adaptações, quando necessárias, para tornar as atividades mais condizentes com o contexto.

Antes de 2009, falávamos em “educação rural”, e tudo parecia igual. Mas, com a formação, comecei a entender a educação do campo e a incorporar essa diversidade e interculturalidade na minha prática. Sempre penso no que será significativo para os alunos e busco trazer materiais que tenham relação com a realidade deles. Mesmo utilizando textos didáticos, procuro adaptá-los para falar a linguagem deles e garantir que compreendam o conteúdo. Muitas vezes, trago a realidade das famílias dos alunos para dentro da sala de aula, fazendo pesquisas e trazendo a família para a escola. Sinto, porém, a falta de um material específico voltado para nossa realidade; temos sempre que adaptar (Prof.^a Copo de Leite).

Ao oportunizar a interlocução entre os conteúdos, partindo da vivência e da realidade dos alunos, estabelece-se uma conexão dialógica e transformadora do processo de ensino-aprendizagem, pois é por meio do diálogo que as aulas passam a ser mais dinâmicas e com maior participação dos alunos.

Desse modo, partindo da conceituação dos autores supracitados e dos relatos das professoras entrevistadas, compreendemos que prática pedagógica é toda ação do professor que visa promover o ensino a partir de uma intencionalidade educacional, articulando o ensino com a realidade local por meio de propostas de atividades que levam os estudantes a vivenciar o ensino através da pesquisa, relacionando com o seu contexto. Isso significa que todo novo conhecimento precisa partir de sua vivência.

Dessa forma as atividades planejadas, partindo do princípio da valorização dos sujeitos e sua cultura, garantido as suas especificidades, tendem a produzir melhores resultados no que diz respeito à troca, à partilha e à socialização de conhecimentos e aprendizados.

7.2 VIVÊNCIAS DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA REALIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DE VARGEM ALTA/ES

As práticas pedagógicas que vivenciamos no decorrer das visitas *in loco* foram bem diversas. Cada escola, em seu contexto, com suas peculiaridades, professoras comprometidas e estudantes sempre atentos às orientações delas.

As estratégias didáticas das professoras para organização da sala no que se refere à disposição das carteiras variavam em semicírculo e filas, conforme a atividade a ser proposta.

É importante destacar que o ensino nas salas multisseriadas ocorre, às vezes, com a professora desenvolvendo uma mesma leitura para todas as séries e, em seguida, propondo atividades de acordo com cada série. Assim também acontece nas atividades de sequências didáticas e projetos.

As professoras relatam uma preocupação grande com a questão de leitura e escrita, por isso propõem atividades sempre diversificadas de leitura e também de apresentação de trabalho, para que os estudantes possam perder a inibição e falar para a turma. Dessa forma, vão aprendendo a argumentar e defender as suas ideias em qualquer espaço, como relatado pela Prof.^a Copo de Leite:

Considero fundamental que todos os alunos saiam da escola lendo, escrevendo e com a capacidade de criticar e interpretar textos. É importante desenvolver a autonomia de fala dos alunos, para que possam lutar pelos seus direitos. Sempre incentivo a leitura em voz alta e a apresentação de trabalhos, para que percam a inibição. Eu mesma tive dificuldades com isso, e sei como é importante para a vida deles.

É importante destacar que, nas salas multisseriadas, o ensino ocorre de forma coletiva. Há muito companheirismo entre os colegas, uma ajuda mútua, pois os que estão em séries mais avançadas ajudam os menores e auxiliam a professora. Com isso, o processo de autonomia e aprendizagem é motivado e os alunos aprendem e dialogam sobre os seus saberes.

Uma atividade muito interessante que observamos na EMEB “Sossego” foi o Projeto de Lendas, que finalizou com os estudantes criando uma lenda para a comunidade: a Lenda da Velha Goiabeira. Todos foram envolvidos, confeccionaram a personagem – que fica na entrada da escola, no pé de goiaba – e toda a comunidade conhece a lenda. Também confeccionaram um livro com a escrita da lenda. Os estudantes adoram contar a história para quem visita a escola. A prática da leitura é uma atividade vibrante e envolvente. A partir desse projeto, a professora envolveu a família, pois os estudantes levavam livros para casa para ler com os familiares e, ao chegarem à escola, cada um fazia o relato oral e escrito. Conforme aponta Mantovanelli (2013, p. 113),

A importância do ensino nas salas multisseriadas vem reforçar a Educação do Campo como um instrumento importante no sentido de estar valorizando a cultura e a organização local a partir dos diversos olhares e lugares onde ela acontece.

Nesse sentido, é importante pensar a escola multisseriada como aquela que produz conhecimento a partir da cultura que se produz por meio das relações que se estabelece com o território. Essa perspectiva valoriza o trabalho com a terra e sua produção, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao lugar.

Considerando algumas concepções sobre o que se compreende por Educação do Campo, observamos, no decorrer das visitas *in loco*, das observações das aulas e do registro no diário de campo, que as professoras das escolas participantes da pesquisa buscavam trazer para a prática pedagógica da sala de aula a realidade local. As questões eram contextualizadas com assuntos inclusos no currículo, como: visita de campo a plantações e agroindústria que existem na comunidade; pontos turísticos conhecidos no Estado, como o Frade e a Freira – inclusive, uma das escolas participantes da pesquisa é localizada, como dizem na comunidade, “embaixo da Pedra”. Observamos que, de forma não contínua, em temas pontuais, as professoras conseguem dinamizar a prática conforme a concepção da Educação do Campo. Entretanto, isso não ocorre no cotidiano, pois elas apresentam alguns limites e resistências, como em relação ao livro didático, que ainda exerce uma forte influência sobre o currículo, que permanece muito fechado.

Vale ressaltar que, mesmo com certos enraizamentos de conteúdo, as professoras conseguem bons resultados de aprendizagem dos estudantes, levando-os a

compreender a sociedade e o mundo. As escolas do campo têm se destacado no município com as práticas pedagógicas, sendo referência para as escolas urbanas, na qual se considera que haja mais apoio pedagógico. Com a marca histórica de luta e resistência, a Educação do Campo tem construído um legado muito importante na educação de Vargem Alta/ES. Apesar de ainda haver algumas nuances negativas, (como a falta de uma organização pedagógica formativa para as professoras das salas multisseriadas; a falta de realização de planejamento coletivo de forma frequente; a falta de recursos pedagógicos e de políticas públicas municipais que garantam a preservação do currículo da Educação do Campo em sua especificidade), há muitos avanços em relação ao respeito do trabalho pedagógico que as professoras desenvolvem de forma magnífica. Elas dinamizam o seu fazer com dignidade e respeito aos valores culturais dos territórios onde as escolas se localizam – camponeses e quilombola.

Ressaltamos que há muitas oportunidades para os professores de salas multisseriadas abordarem o contexto socioeconômico, cultural e político do município e da região onde a escola é localizada. E, sempre que possível, todas as professoras são estimuladas a levar a realidade local para as práticas do cotidiano.

No entanto, cabe destacar que a escola multisseriada do campo e no campo é um pedaço da Educação do Campo. É uma escola que lida cotidianamente com inúmeros desafios e dificuldades diferentes das escolas urbanas, as quais têm uma equipe com outros profissionais, como diretor, pedagogo, coordenador e secretários, que contribuem diretamente no cotidiano da escola, entre outros funcionários.

Mas é importante destacar que as escolas do campo apresentam um ambiente organizado. Os estudantes transitam com autonomia nas salas, colaboram com as professoras e os colegas, e a disposição dos materiais é acessível a todos. Todas as salas têm os cantinhos de aprendizagem organizados, como jogos pedagógicos, livros de literatura, cartazes, etc.

A realidade das escolas multisseriadas no Brasil, como também em Vargem Alta/ES, especialmente nas áreas rurais, apresenta desafios estruturais e pedagógicos (Ferri, 1994; Hage, 2005). A precarização da infraestrutura, a falta de material didático

adequado e a distância geográfica são apenas algumas das questões enfrentadas por essas escolas.

Em cada escola do campo de salas multisseriadas que é lócus desta pesquisa há uma ou duas professoras, que são responsáveis por ensinar para mais de uma série, e uma servente responsável pela higienização da escola e para a preparação da alimentação escolar dos alunos. Além de realizar suas atribuições com o processo de ensino-aprendizagem, as professoras, no momento da entrevista, relataram sobre os programas federais os quais são de sua responsabilidade, como o Programa Dinheiro Direto na Escola, o Escola Conectada e o do Livro Didático. Esses programas demandam de sistemas e elas precisam operacionalizar todas essas questões fora do horário de trabalho.

Desse modo, há um esforço de cada professora para levar a realidade local para a sala, a fim de colocar as crianças para refletirem e questionarem essa realidade, visando ao que pode ser melhor, quais as necessidades locais e que demandas há no que se refere às políticas públicas. Além disso abordam como vêm sendo tratadas as questões ambientais, a questão de escoamento dos produtos produzidos pelos pais, entre outros assuntos que possibilitam a essas crianças olharem de forma mais crítica, a levantarem possibilidades de intervenções, como também compreenderem que faltam políticas públicas no campo, o que requer um diálogo e uma luta na arena política.

Se, por um lado, as práticas pedagógicas que realizam trazem questões desafiadoras do contexto, também oferecem oportunidades de estudos, pesquisas, reflexões e produções que destacam, enobrecem e valorizam a cultura local. Essas práticas reconhecem os saberes dos pais e familiares em geral, os fatores favoráveis à saúde do meio ambiente, as riquezas culturais locais, etc. Nesse sentido, as professoras das salas multisseriadas têm realizado atividades pedagógicas importantes, como visitas de campo em locais estratégicos, explorando o conhecimento da comunidade, para que as crianças valorizem as belezas naturais da região, a produção dos agricultores, as histórias do passado e sua conexão com o presente, etc.

Mas vale destacar uma prática muito importante que faz parte do calendário de atividades das salas multisseriadas desde 2009, ano em que o município aderiu ao

Programa Escola Ativa, o “Dia da Conquista”. Nesse dia, como já vimos, há amostras de trabalhos à comunidade sobre tudo o que foi realizado pelas crianças nos diversos conteúdos/disciplinas de forma interdisciplinar. É, também, uma oportunidade para aproximar escola e família. Essa ação é muito expressiva e importante, porque muitos trabalhos evidenciam o que estudaram e aprenderam sobre o contexto em que moram.

A partir dos programas de formação continuada, segundo relato das professoras, a Educação do Campo foi se concretizando por meio das mediações que eram realizadas pela formadora. Foi dando sequência às orientações pedagógicas que elas foram fortalecendo as práticas pedagógicas.

O programa escola foi muito bom, mas que se limitou somente as metodologias, não trouxe muita fundamentação teórica, mas foi a partir dessa formação que nós fomos vendo a potencialidade e começamos a ter momentos de estudos e planejamentos pensando em nossas escolas, sem ficar a todo tempo fazendo adaptações as nossas atividades, foi fundamental para a melhoria da nossa prática, não quero dizer que fazemos sempre de acordo com o nosso contexto, porque temos que desenvolver o PAES nos dias de acordo com o cronograma e é necessário preencher formulários do referido programa, e tem me limitado bastante a colocar em prática o currículo campesino (Prof.^a Flor de Maio).

Em relação ao Escola da Terra Capixaba estudamos conteúdos fundamentais a respeito dos princípios da Educação do Campo, conceito de educação rural, popular, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, currículo, Projeto Político Pedagógico, auto-organização de acordo com Pistrak, situações limites, movimentos sociais, povos originários, pesquisa, inclusão, interculturalidade e interdisciplinaridade e práticas da Educação do Campo, agroecologia, sustentabilidade... que me possibilitou a conhecer e refletir que temos muito a evoluir, uma ótima formação, mas poderia ter sido presencial, porque muitas coisas acabam se perdendo. Foi um aprofundamento da Educação do Campo muito significativo para entender e planejar e executar práticas voltadas para a Educação do Campo, numa perspectiva de trabalho, contra hegemônico (Prof.^a Lírio da Paz).

A fala das professoras nos faz refletir, assim como Freire (1996), que a educação deve ser um ato dialógico e libertador, permitindo aos professores participarem ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Ao apresentar suas conquistas de aprendizagem por meio dos programas de formação, as professoras são unânimes em dizer sobre o quanto foram importante, como hoje se veem como professoras de salas multisseriadas, como sua compreensão sobre a Educação do Campo foi ampliada.

Freire (1987) argumenta que a formação docente deve ser crítica e reflexiva, promovendo a autonomia dos professores na construção do conhecimento e na

transformação da realidade educacional. No depoimento da professora Lírio da Paz, observamos esse movimento reflexivo e a compreensão da necessidade de um trabalho contra-hegemônico, ou seja, uma educação voltada para a libertação e para a valorização dos saberes do campo. Uma educação comprometida com a realidade dos sujeitos do campo, respeitando suas especificidades e promovendo o protagonismo dos educadores e educandos.

Ao serem questionadas sobre suas práticas, relatam que têm superado e realizado atividades e projetos que envolvem a comunidade em seu contexto, realizam práticas inovadoras e projetos que viabilizam atividades de campo. Entretanto expressam que necessitam de mais acompanhamento do setor pedagógico da Secretaria de Educação e de momentos coletivos para planejamento, pois isso as fortalece. Por não estarem ocorrendo momentos assim, elas se sentem solitárias. Como ressaltam Hage e Pena (2014, p. 65):

Os professores, pais e integrantes da comunidade envolvidos com as escolas rurais com turmas multisseriadas se ressentem do apoio que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dispensar às escolas do campo e afirmam serem estas discriminadas em relação às escolas urbanas, que têm prioridade absoluta em relação ao acompanhamento pedagógico e à formação dos docentes. No entendimento desses sujeitos essa situação advém do descaso desses órgãos governamentais para com as escolas rurais com turmas multisseriadas, pois não investem na formulação de políticas e propostas pedagógicas específicas para essa realidade muito menos na formação dos docentes que atuam nessas escolas.

Devido a esse contexto, observamos, nas visitas *in loco*, que nos planejamentos das professoras ainda existe uma rigidez nos conteúdos de forma hierarquizada, o que se contrapõe às práticas pedagógicas críticas. Por não estarem em momentos de planejamentos e da visita do pedagogo, as professoras acabam, na maioria das vezes, ficando restritas às atividades do livro didático. Essa questão evidencia um reflexo da formação inicial dos professores, que ainda é marcada por uma visão hegemônica e tradicional da educação. Paulo Freire (1987) critica esse modelo de ensino, que impõe conteúdos de maneira hierarquizada e prescritiva, afastando os professores e estudantes da construção ativa do conhecimento.

Roseli Caldart (2004) reforça essa crítica ao destacar que a Educação do Campo deve partir da realidade concreta dos sujeitos do campo, rompendo com modelos curriculares urbanos e colonizadores que desconsideram os saberes e vivências dos povos do campo. Quando o livro didático é tratado como única referência, há o risco

de perpetuar uma educação alheia ao contexto local, dificultando a construção de práticas pedagógicas emancipadoras.

No contexto de Vargem Alta/ES, especificamente das salas multisseriadas, observamos que houve um avanço. As professoras se pronunciam com satisfação por estarem nesse espaço escolar, mas reivindicam mais atenção para desenvolverem essas práticas críticas com mais fluidez, de forma mais autônoma, para que possam ser mais bem realizadas e compreendidas. No entanto, devido às limitações das escolas, não conseguem alcançar uma dimensão mais ampla nem incorporar nas práticas abordagens que se alinhem plenamente ao conceito de Educação do Campo. Essa limitação foi perceptível e, a nosso ver, o que se realizava se caracterizava como fragmentos, 'pedaços' dessas concepções.

7.3 FORMAÇÃO CONTINUADA: DIÁLOGOS E REFLEXÕES

Iniciaremos esta sessão dialogando com Freire (1986) sobre formação permanente de professores, que deve ser concebida, segundo o autor, como um processo que emancipa o professor, permitindo que ele se engaje criticamente em sua realidade, questionando e transformando suas práticas a partir das necessidades dos educandos.

Desse modo, cabe enfatizar a afirmação de que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro” (Freire, 2003, p. 29). Assim, a formação precisa ser contínua, reflexiva e crítica, permitindo que os professores do campo estejam preparados para lidar com as complexidades do contexto rural e as demandas específicas de seus alunos.

As premissas da formação contínua, reflexiva e crítica são basilares para se adotar uma visão questionadora, com proposta de investigação dos problemas de modo mais aprofundado, para que se tome consciência de seu potencial transformador da realidade (social, histórica e cultural). Por meio desse processo, compreende-se a realidade, permitindo ultrapassar os limites do contexto escolar, do ambiente da sala de aula, em direção à autonomia e emancipação dos professores e alunos (Freire, 2005).

Freire (2019) destaca que a formação permanente e contínua do educador é essencial, uma vez que ele, como ser humano em constante desenvolvimento, está sempre aprendendo e se reinventando. Não é possível ser educador sem uma prática libertadora e um aprendizado mútuo com os educandos.

Assim, o diálogo, a problematização e a argumentação direcionam a participação com sentidos e significados sobre a sociedade e a escola. Os discursos gerados sugerem reflexão da realidade com criticidade, e a formação subsidia maior consciência social (Freire, 2005).

É essencial ao educador do campo, no exercício de sua profissão docente, estar em processo de formação, dialogando sobre o seu fazer de forma contínua, pois entendemos que a dinâmica da Educação do Campo é estar em constante movimento dialógico.

O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual. É nesse exercício que a profissão docente vai ganhando sua identidade de professora, é quando eu me reconheço enquanto sujeito aprendente e transformador da minha própria prática pedagógica, é quando consigo olhar e refazer toda minha trajetória no movimento de ação reflexão (Freire, 1986, p. 2).

Tardif (2002) ressalta que o diálogo é fundamental para que o docente se constitua profissionalmente, estabelecendo significativa associação entre teoria e prática, optando por realizar estudos que façam sentido. O professor é sujeito, por isso um processo formativo precisa considerar e partir da realidade, não devemos condicionar as práticas formativas como pacote. Elas devem ser produzidas a partir do que é necessário para ampliar as possibilidades de o professor criar e fazer a partir do seu contexto. Isso sim é considerar a Educação do Campo na sua particularidade de educação pensada com os sujeitos.

Dessa forma, cabe questionar como tem se concretizado a formação continuada dos professores do campo e suas interconexões com o exercício da sua profissão. A pesquisa, na sua concretude, demonstra que a formação continuada busca produzir processos de engajamento no cotidiano escolar, que se constitui formativo pelas experiências que produz e que responde às demandas que emergem nas narrativas apresentadas pelas professoras.

Nessa instância, colocamo-nos na expectativa de dialogar com as professoras do campo sobre o sentido da formação continuada na atualidade, como contribuição para o desenvolvimento do trabalho docente nas Escolas do Campo. Dessa forma, o relato delas possibilitou uma relação profunda na dimensão dialógica entre diferentes sujeitos, seus sentidos, suas experiências. Isto é, suas narrativas expressam seus desejos, suas necessidades, para a constituição de saberes e fazeres que atendam às diversidades dos educandos no ato de aprender ciências interligadas aos princípios que regem a Educação do Campo: direito à terra, sustentabilidade, agroecologia, envolvimento com a comunidade e formação integral dos educandos.

Percebemos, então, a importância da formação continuada como um processo que vai constituindo os professores, sujeitos aprendentes, a partir de sua prática cotidiana. Nesse direcionamento, é notório o direito estabelecido na LDB 9.394/96 (Brasil, 1996):

Art. 1º O art. 62 da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, passa a vigorar acrescido dos seguintes parágrafos:

“Art. 62.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.

Apesar do que estabelece a legislação, na conjuntura atual, a formação continuada no regime de colaboração entre estado e município não pode permitir a invisibilidade da Educação do Campo, pois este direito está assegurado por lei. É importante ressaltar que a Educação do Campo surge dos movimentos de inquietação dos povos do campo, que denunciam as negligências enfrentadas por docentes e alunos. Essas segregações nas políticas públicas ignoram esses sujeitos e o território como um espaço de cultura e produção de saberes, além de desconsiderar a terra como um espaço de vida, tratando-a com indiferença.

No decorrer das vivências nas escolas do campo da rede municipal, na concretização de diálogos e reflexões com as docentes, ficou nítida a inconformidade expressa nas narrativas das professoras Jasmin e Margarida:

Não temos formação continuada, o município parou no tempo, não se pensa nas salas multisseriadas, o que temos hoje é somente formação para o Paes e que em nenhum momento menciona sobre nós professoras das salas multisseriadas, é tudo igual, tenho muitas saudades das formações dos programas que tivemos como Escola Ativa e Escola da Terra, depois desse não tivemos mais nada (Prof.^a Jasmim).

Realizamos muitas atividades do período da formação, mas vou ser muito sincera é claro que tem coisas que esquecemos, por isso gosto quando a SEME nos oferece formação, mas também formação que me faça pensar sobre minha sala de aula que é multisseriada, é disso que eu preciso as outras formações são importantes sim, mas não para minha realidade, parece que estamos voltando no tempo da escola rural, isso eu tenho medo, porque vai descaracterizar o pouco que evoluímos, e temos que pensar em dar mais qualidade e vida para nossas escolas, já mostramos que temos muito potencial, precisamos muito de apoio da Seme (Prof.^a Margarida).

Observamos, pelos relatos, que é latente a necessidade de formação continuada como um fortalecimento e, ao mesmo tempo, um acompanhamento para poder dar mais propriedade ao fazer pedagógico. Isso é muito recorrente nas falas das professoras, demonstrando que precisam estar mais seguras e, para isso, precisam de aprofundamentos de estudos nas formações continuadas.

Nesse contexto, a formação continuada se constitui como um alicerce para o aprimoramento do conhecimento teórico a ser materializado nas práticas pedagógicas. No âmbito da Educação do Campo se torna ainda mais importante, pois as demandas e as condições de ensino são diferenciadas e implicam em abordagens específicas.

Nos relatos das entrevistas realizadas, a Prof.^a Flor de Maio aponta que há desafios importantes a serem superados nas formações continuadas ofertadas, para que sejam adequadas à sua realidade:

Temos muitos desafios, eu diria que muitos deles não seria difícil, digo isso em relação ao cumprimento das diretrizes da educação do campo, o direito do tempo do professor de planejar e de formação continuada, cumprindo com essas legislações digo que estaríamos dando um grande passo para a efetivação da educação do campo e deixar de viver sob ameaça de fechamento de escolas.

A Prof.^a Flor de Maio evidencia a importância das diretrizes específicas da Educação do Campo sobre a garantia do tempo de planejamento e formação continuada das professoras. E isso, na concepção de Arroyo (2007), reforça a importância de uma proposta curricular apropriada para o contexto das escolas camponesas.

A formação continuada, nesse sentido, apresenta-se como uma ferramenta essencial para assegurar que as diretrizes da Educação do Campo sejam efetivamente aplicadas, pois a formação ofertada implica em

Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção de vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica de educadoras e educadores do campo (Arroyo, 2007, p. 167).

A contribuição dos relatos das professoras Margarida e Copo de Leite acentua o quão fundamentais são as formações para a troca de experiências entre os docentes, bem como a contínua capacitação e aperfeiçoamento profissional:

Os programas de formação são fundamentais para aprofundamento teórico e contínua evolução da prática pedagógica. Através dos diálogos com os colegas somos capazes de refletir sobre o que estamos fazendo e podemos melhorar e contribuir de forma mais significativa para os nossos alunos (Prof.^a Margarida).

Acho que as formações deveriam incluir mais oficinas práticas, além das leituras obrigatórias. As oficinas nos ajudam a ver possibilidades de desenvolvimento na prática. Com certeza. A formação continuada é essencial, mas ela precisa ser pensada de forma a atender às realidades do campo (Prof.^a Copo de Leite).

As trocas de experiências se desvelam como ricas oportunidades nos encontros, os quais podem ocorrer em cursos, oficinas e estudos em que se possa pensar e dialogar. No entanto, é essencial que tais trocas não se restrinjam apenas ao âmbito teórico, mas também proporcionem momentos de vivência prática no contexto das escolas. A vivência prática durante a formação permite que os professores experimentem, analisem e criem outras possibilidades de acordo com o seu contexto, com estratégias pedagógicas voltadas para a realidade dos seus estudantes e das comunidades, tornando a formação mais eficaz e significativa.

O "chão da escola" é um espaço em que o professor de fato pode concretizar todo seu conhecimento, aproximando teoria e prática e contribuindo para a melhoria do ensino, pois os professores conseguem identificar e corrigir desafios em tempo real, dialogando com os pares:

[...] a prática educativa dos movimentos, oferecem horizontes para pesquisar, refletir e configurar política de formação de educadores (as) do campo. Fornecem indagações instigantes para superar estilos ultrapassados e para interrogar os currículos, as políticas e as concepções de formação de

profissionais da educação básica. Uma contribuição para o pensamento educacional que merece uma olhada com atenção [...] (Arroyo, 2007, p. 175).

Dialogar com os pares é essencial, porque o diálogo tem, dentre suas características, a união entre as pessoas com interesses em comum. Na docência em salas multisseriadas na Educação no Campo, o diálogo conduz genuinamente ao compartilhamento de objetivos de integração e atualização, ressignificação e transformação da práxis, visando ao favorecimento da consciência cidadã, que liberta pela reflexão e autorreflexão sobre processos históricos, a própria história e a própria prática (Freire, 2003).

Por meio das formações, a Prof.^a Lírio da Paz aborda que os profissionais podem se atualizar e isso remete a estudar o currículo, compreender as políticas e a própria formação:

As formações devem continuar, pois são essenciais para acompanhar as mudanças e demandas. É importante que as formações respeitem as especificidades da prática docente no campo e que ajudem os professores a se adaptarem às novas necessidades e desafios educacionais (Prof.^a Lírio da Paz).

Para Arroyo (2007), a formação, nessa perspectiva, demanda políticas que sejam formuladas em sintonia com o dinamismo social do campo, para que sejam afirmados os direitos ao território, à terra, à cultura e identidade, à educação. Dessa forma, construir um sistema escolar com novos significados e com profissionais capacitados para intervir com profissionalismo na dinâmica em que estão inseridos e atuando como docentes e seres sociais, políticos, históricos e culturais.

Quanto à continuidade do processo formativo na docência, Nóvoa (2002, p. 25) ressalta que “[...] a formação de professores é um processo contínuo, que não pode se limitar a momentos pontuais, mas deve ser uma prática constante ao longo da carreira docente”. Portanto, o autor defende que os estudos e reflexões precisam ser contínuos para garantir que as práticas pedagógicas estejam sempre em sintonia com as mudanças no cenário educacional e com as necessidades dos estudantes.

Outro aspecto de relevância nas formações continuadas é apontado por Caldart (2009), que ressalta a necessidade de refletir sobre as ações educativas no contexto do campo, uma vez que essas práticas são portadoras de um patrimônio cultural específico. Ou seja, “[...] a formação de professores na proposta da Educação do

Campo precisa assegurar a construção de referências capazes de possibilitar um refazer das concepções e práticas educativas nesses contextos rurais” (Caldart, 2009, p. 57).

Arroyo (2013) defende que a reflexão contribui para o fortalecimento da autonomia docente, incentivando a criatividade e promovendo a construção do direito ao desenvolvimento intelectual, tanto para os educadores quanto para os educandos, com base na prática cotidiana.

Reforçando, Tardif (2002, p. 115) afirma que o professor dá sentido à prática a partir dele mesmo, uma vez que é “Um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e orienta”. E Linhares (2004, p. 63-64) enfatiza

[...] que a formação dos professores seja contínua, permanente e vigorosa para que seja capaz de ressignificar a cultura escolar vigente, dotando-a de aberturas e movimentos instituintes porque incluídas, canalizando para a instituição escolar observações, análises e intervenções que atendam a suas singularidades e que não deixem escapar as articulações que mantém com sua sociedade e com a história da humanidade.

Nesse sentido, a continuidade demanda reflexão sobre a própria formação, a cultura escolar, a prática, de modo a articular a sociedade à educação. Por isso, refletir se mostra essencial, porque a educação é intrinsecamente um ato político, sempre orientado por valores, por um projeto ou pela aspiração de um determinado modelo de sociedade. Trata-se de uma prática democrática que permite aos professores e aos estudantes removerem as limitações de sua visão, possibilitando uma compreensão mais clara e crítica da realidade (Freire, 1991).

O contexto educacional deve ser abordado de forma crítica e consciente, reconhecendo que a educação nunca é neutra, pois “[...] a politicidade da educação implica ao professor saber sobre os termos da educação, do objeto da educação e da sua prática docente para atuarem em favor ou contra alguém, algum sonho ou ideal, um esquema da sociedade ou de um projeto de sociedade” (Freire, 2019, p. 35).

Ainda de acordo com Freire (2019), a educação é intrinsecamente um ato político, e a escola representa um espaço de interações sociais e humanas entre alunos, professores e a comunidade. Por isso, deve ser um ambiente transformador,

sustentado pelo diálogo e pela escuta, comprometido com uma educação que liberte e humanize, funcionando como um instrumento para promover tanto a transformação quanto a manutenção social.

Considerando que a formação continuada é um processo em que os sujeitos em suas relações participam, fazem, constroem e realizam diálogos críticos e reflexivos, é importante destacar que os relatos das professoras nos mostram que elas valorizam o momento de formação, como também descrevem sua importância para que possam criar e dar mais oportunidades a seus estudantes, com práticas pedagógicas mais críticas e inovadoras.

Trazer o foco da pesquisa para as práticas pedagógicas críticas não é somente mostrar o que é realizado, mas, de forma bem comprometida, estabelecer as relações que são necessárias e as possibilidades para que o professor tenha fundamentos para fazer a diferença no exercício da sua profissão docente nas Escolas do Campo.

Considerando que a formação continuada dos professores estabelecida na LDB 9.394/96 é um direito que está atrelado à essência do professor, é preciso propiciar tempo para a promoção de interações humanas com os pares, as quais serão ressignificadas em seu fazer cotidiano com os estudantes.

7.4 PLANEJAMENTO COLETIVO: UM DIREITO MAS NÃO UMA REALIDADE

O direito ao tempo para o planejamento é um direito estabelecido na Lei nº 11.738/08 (Brasil, 2008c), que definiu que o período para atividade extraclasse deve corresponder a 1/3 da jornada, para a realização de estudos, planejamentos, atendimentos a pais, etc. Assim sendo, em Vargem Alta/ES, os professores trabalham 16 horas-aula com os alunos, sendo 9 horas designadas ao trabalho educacional interligado ao planejamento: 4 horas realizadas no decorrer das aulas de Arte e Educação Física e as demais 5 horas distribuídas após o término da aula, no decorrer da semana. Vale ressaltar que nesse município a carga horária foi distribuída dessa forma porque se trabalha com hora-aula de 60 min.

Barros, Neves e Scalabrin (2023) ressaltam que "[...] o planejamento para turmas multisseriadas deve ser pensado coletivamente de forma geral, e com intervenções diferenciadas para cada nível de ensino". No entanto, essa prática demanda tempo e

envolvimento de todas as professoras, o que pode ser prejudicado pela falta de encontros regulares. Essa problemática é muito preocupante, pois evidencia a necessidade de políticas que incentivem e viabilizem o planejamento coletivo, conforme ressaltado nos seguintes relatos:

Eu acho que é fundamental essa questão de ter o planejamento coletivo. Essa troca de material também, de experiência, tipo, o que o outro faz na escola dele. Igual agora, a gente nem sabe para onde um está caminhando, para onde o outro está indo. Porque a gente não tem a troca (Prof.^a Copo de Leite).

A troca de experiências entre os professores é fundamental. Eu tenho a minha realidade aqui, o outro professor tem a dele, mas o que ele vivencia é importante que ele compartilhe comigo, e vice-versa. Isso é crucial para que possamos nos unir e pensar em alternativas, em metodologias diferenciadas, para que possamos continuar avançando, sempre dialogando, refletindo e pensando no que fazer, em quais estratégias adotar (Prof.^a Lírio da Paz).

O planejamento coletivo é um elemento importante para a construção de uma prática pedagógica eficaz nas salas multisseriadas do campo (Padilha, 2017), por facilitar a organização das práticas docentes e promover uma educação mais democrática, emancipadora e contextualizada.

Nessa direção, vale ressaltar o que Barros, Neves e Scalabrin (2023, p.16949- 16950) destacam sobre a concepção de planejamento, que vem ao encontro dos relatos das professoras:

É a partir da concepção de planejamento que os educadores podem construir caminhos pelos quais percorrerão para desenvolverem as deliberações estabelecidas nos planejamentos. No entanto, o ato de planejar coletivamente no multisseriado é ainda mais exigente, devido à complexidade existente, pois há a necessidade de obter olhares múltiplos acerca do ritmo de aprendizagem dos educandos, com foco no sujeito e sua aprendizagem, é estar atento e traçar o planejamento sabendo que poderão modificar a qualquer momento, sempre no intuito de favorecer o estudante, o planejamento pode ser volátil, mas é um roteiro elaborado que guiará o educador, na condução da prática docente. Para se pensar alternativas metodológicas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes, pensando nos níveis de conhecimento, ratifica-se a força da organização do planejamento dos professores que atuam na multissérie para atender às necessidades dos sujeitos do campo. Neste sentido, o planejamento contribui para o acompanhamento das aprendizagens dos alunos, guiando os docentes a criarem outras possibilidades para assegurar os processos que garantam a construção do conhecimento com vista à formação humana nas escolas ou classes multisseriadas.

É relevante destacar a importância do planejamento coletivo para os professores que atuam na Educação do Campo da rede municipal, pois, conforme afirmam Barros, Neves e Scalabrin (2023), será um norteamento descritivo, com múltiplos olhares,

devido à diversidade de alunos que constituem as Escolas do Campo. Esse norteamento contribui para o processo de ensinar e aprender na multiplicidade de aprendizagem dos alunos que integram as instituições escolares na comunidade campesina.

Na atual conjuntura, e de acordo com as pesquisas realizadas, constatamos que o planejamento ocorre trimestralmente, não atendendo às necessidades da constituição do trabalho pedagógico das Escolas do Campo. Isso porque o ato de planejar na coletividade não faz parte dos professores que atuam nas comunidades campesinas, o que gera sobrecarga de trabalho, isolamento, desconforto, frustrações, falta de apoio em relação ao fazer pedagógico e diversas outras inquietudes.

O planejamento é relevante por preceder a prática docente, e sua elaboração deve ser pautada no reconhecimento crítico do currículo, da função social da escola, da docência e da prática pedagógica. Ele deve contemplar objetivos claros, ações e estratégias metodológicas de apresentação dos conteúdos que potencializem as vivências no campo, promovendo reflexão e construção de novos conhecimentos, a partir da realidade (Brandão, 2015).

O planejamento no contexto da educação do campo é específico para o entendimento de que o educador deve assim sempre ter o seu documento que norteará o seu fazer pedagógico no sentido de adequação as situações que permeiam os processos de ensino-aprendizagem, em especial na realidade das turmas multisseriadas. A essência da educação permeada pelo planejamento se dá por meio das especificidades que subsidiam o saber-fazer do educador com autonomia, criatividade e comprometimento (Melo, 2015, p. 124).

A adoção de uma postura autônoma, criativa e comprometida do docente requer formação que o capacite sobre a importância de se elaborar previamente o desenvolvimento de sua prática, intencionando qualidade para o contexto educacional. Nesse sentido, Arroyo (2010, p. 10) afirma que “[...] é preciso continuar a dialogar, a procurar as possibilidades para que a qualidade social do processo educacional nas escolas multisseriadas possa ser efetivado mediante a intervenção qualificada nesses espaços tempos formativos”.

É na formação que se compreende a relevância e a necessidade de planejar e realizar momentos de trocas de experiências, difundir práticas pedagógicas críticas. Sob essa perspectiva, o planejamento se torna um eixo fundamental para que o professor

desenvolva e coloque todo seu conhecimento em prática, a partir dos processos formativos, e veja os benefícios que trazem para os seus estudantes, viabilizando o progresso de suas aprendizagens, valorizando o contexto de sua comunidade (Melo, 2015).

Freire (1996) defende que o planejamento docente é essencial para assegurar uma prática educativa que seja tanto significativa quanto transformadora. Dessa forma, os educadores devem assumir o papel de guias, auxiliando os alunos a tomarem consciência de sua realidade e a desenvolverem uma visão crítica do mundo.

O foco do planejamento docente e o sucesso ao guiar os alunos implicam em diálogo e interação entre docente e alunos, pois conforme Freire (1987, p. 25) destaca: “Não há docência sem discência”.

Ao elaborar o planejamento docente, é fundamental considerar a importância de contextualizar o ensino, conectando os conteúdos às vivências e experiências dos alunos. Isso implica levar em conta os contextos sociais, culturais e históricos dos estudantes, tornando os conteúdos mais significativos e relevantes para eles (Freire, 1987).

Na obra “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” (1996), Paulo Freire enfatiza que o planejamento docente vai além de ser uma técnica de organização do ensino. Trata-se de um ato político e ético que exige diálogo, reflexão crítica e compromisso com a realidade social dos alunos.

Nesse sentido, o planejamento não deve ser encarado como um processo rígido e burocrático, mas como uma prática contínua de reflexão e ação. Os professores devem estar dispostos a revisar e adaptar seus planos de ensino conforme as necessidades e demandas dos estudantes, com o objetivo de proporcionar uma educação mais contextualizada, relevante e significativa (Freire, 1996).

A reflexão sobre a prática é exercitada pelas professoras das salas multisseriadas, conforme destacado no relato da Prof.^a Copo de Leite, que analisa a abordagem da Educação do Campo atrelada à realidade dos alunos e suas necessidades:

Penso que a educação do campo deve ser diferenciada para atender bem as necessidades dos alunos, mas sem subestimá-los ou oferecer algo pouco elaborado. Precisamos atender as necessidades dos alunos de maneira

específica, considerando a realidade diferente que temos no campo. Ao mesmo tempo, é importante garantir que os alunos não fiquem alienados do mundo. A educação do campo deveria buscar resultados comuns, mas de uma forma que valorize e respeite a realidade do campo. Para isso é necessário o planejamento (Prof.^a Copo de Leite).

Outra dimensão importante é a adoção de uma abordagem participativa no planejamento docente, incentivando os alunos a se envolverem ativamente no processo de ensino-aprendizagem. Isso requer uma metodologia que valorize a troca de ideias, a cooperação, a experimentação e a construção coletiva do conhecimento (Freire, 1996).

Além disso, Freire (1989) ressalta que o planejamento deve ser baseado em temas geradores, ou seja, desafios extraídos da realidade e do meio social dos estudantes que os impulsionem a refletir criticamente sobre sua vivência. Esses temas representam questões significativas para os estudantes, estimulando seu engajamento no processo de aprendizagem.

Freire (1996) destaca que o propósito final do planejamento docente deve ser formar os estudantes a se tornarem agentes de transformação, tanto em suas próprias vidas quanto na sociedade. Para alcançar esse objetivo, o planejamento precisa incluir momentos que promovam a ação prática e a reflexão, possibilitando que os alunos apliquem o conhecimento adquirido para melhorar suas condições de vida e contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

Contudo, diante da realidade que se evidenciou, a realização do planejamento coletivo é um desafio de todas as instituições escolares da rede municipal de ensino de Vargem Alta/ES no que se refere ao cumprimento da carga horária docente, pois os professores trabalham 16 horas, fazendo 4 horas de planejamento, no caso das escolas que têm professores de Arte e Educação Física. Reforça-se, assim, a necessidade de traçar políticas públicas na esfera do plano de gestão, pois, das oito escolas do campo pesquisadas e em funcionamento, somente duas têm os referidos profissionais. Nas demais, os professores suprem essas quatro horas de aula, recebendo por 30 horas semanais, mas todos os professores da rede cumprem 5 horas de trabalho, que correspondem ao planejamento, em casa.

A referida situação deve ser resolvida a nível de gestão, uma vez que essa é uma situação recorrente por vários anos. Assim, toda a comunidade escolar sofre perdas

na constituição da qualidade do ensino de modo geral, vivenciando consideráveis retrocessos.

Emergem, nesse contexto, alguns questionamentos e inquietações: O que fazer mediante uma carga horária de trabalho docente que não está sendo cumprida na escola? A respectiva situação é legal? Que tipos de desafios a educação da rede municipal pode vivenciar mediante o não cumprimento da carga horária estabelecida pela legislação na atual conjuntura educacional? Será que não cabe ao regimento estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação legalizar o cumprimento da carga horária docente na escola? É um problema da gestão dos secretariados que perpassaram vários anos, ou uma situação que os professores têm que resolver?

Mediante os questionamentos levantados, que envolvem os sujeitos que constituem a comunidade educacional da rede municipal de Vargem Alta/ES, concluímos esta parte do texto com Freire (1987), que aborda a importância da formação continuada para a concretude de práticas pedagógicas reflexivas, dialogadas, pautadas na práxis pedagógica: ação-reflexão-ação.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (Freire, 1987, p. 18).

Freire (1987) considera o planejamento coletivo e a formação continuada como práticas essenciais para o avanço da Educação no Campo. Ele destaca que o processo de mudança começa na disposição crítica para questionar as práticas atuais, reconhecendo suas limitações e potencialidades. No contexto das escolas multisseriadas de Vargem Alta/ES, essa perspectiva se torna ainda mais relevante, pois evidencia a importância de um trabalho colaborativo entre professores e comunidades, pautado na troca de saberes e no compromisso com a transformação social. Ao integrar reflexão crítica, diálogo e ação transformadora, o planejamento

coletivo assume seu papel como instrumento para uma educação mais democrática e emancipadora.

8 RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS DAS SALAS MULTISSERIADAS A PARTIR DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DO MEC

[...] ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender [...] (Freire, 1996, p. 12-13).

Nesta seção traremos análises das entrevistas realizadas com as professoras, das visitas *in loco* e descrição de atividades observadas no decorrer das visitas, que foram registradas no diário de campo, retratando a realidade das professoras das salas multisseriadas da Educação do Campo, como também os programas de formação continuada.

Entre os anos de 2009 e 2020, as professoras das escolas do campo participaram de programas de formação continuada voltados especificamente para as salas multisseriadas e a Educação do Campo. Dentre esses programas, destacam-se o Escola Ativa e o Extensão Escola da Terra Capixaba, que tiveram como principais objetivos proporcionar subsídios teóricos e metodológicos para a prática pedagógica nesse contexto educacional, para o qual as professoras nunca haviam tido uma formação direcionada. Tiveram outras formações, mas não com o objetivo de discutir, dialogar e refletir sobre o contexto campestre.

Com a formação, as professoras relatam uma prática muito importante denominada Dia da Conquista – uma prática significativa que fortalece a relação entre escola e comunidade.

O Dia da Conquista se configura como uma prática pedagógica e cultural fundamental para a aproximação da escola com a comunidade. A participação da comunidade é essencial, evidenciada pela presença e colaboração dos pais nas atividades e pela valorização das produções dos estudantes, o que gera um fortalecimento da identidade escolar.

O evento é um momento de motivação para os estudantes, que se sentem incentivados a se envolverem mais ativamente na aprendizagem e na execução de projetos, contribuindo para o protagonismo juvenil. Além de promover visibilidade ao

trabalho pedagógico, o Dia da Conquista também ajuda a fortalecer os laços comunitários e a construção de um espaço de valorização mútua entre escola, alunos e pais.

A seguir, apresentamos um quadro de categorização que sintetiza os relatos das professoras sobre suas experiências com esses programas, destacando seus impactos na prática docente, a relação dos conteúdos formativos com a realidade do campo, a permanência de práticas adquiridas e a necessidade contínua de formação para o aprimoramento da atuação docente nas escolas multisseriadas. Em seguida, destacamos dois subtópicos: “Os programas de formação e o impacto na prática docente” e “Memórias e narrativas: resgatando as concepções nas práticas pedagógicas das escolas do campo”.

Quadro 11 - Experiências das professoras com os Programas de Formação Continuada

Categorias	Unidades de Análise (Trechos das Entrevistas)	Análise	Programas Citados
Impacto na Prática docente	“Bom, como toda formação, o objetivo é melhorar o desenvolvimento na sala de aula. Todas as formações que fiz contribuíram muito para a melhoria das práticas, possibilitando a troca de experiências com os colegas. Isso sempre ajudou a ter um olhar diferenciado sobre aspectos que não eram novos, mas que passamos a enxergar de uma nova forma. Foi uma experiência positiva” (Prof. ^a Lírio da Paz).	As formações possibilitam reflexões e mudanças nas práticas pedagógicas, promovendo uma docência mais crítica e autônoma.	Escola Ativa, Extensão Escola da Terra Capixaba
Permanência de Práticas estudadas	“Uma prática que aprendemos que considero ótimo é sobre o Dia da Conquista. Alguns ficam falando que tinha que acabar, mas eu considero um momento importante. É um momento importante de apresentar o momento específico que os alunos estão apresentando, porque a gente monta alguma coisa, mas o que é trabalhado em função disso. Porque a gente fala assim, vamos fazer isso que é para o dia da conquista. Os alunos se empolgam, dão aquele desejo de apresentar. E é uma coisa que movimentou a comunidade. É uma prática que permaneceu. Eu gosto, porque eu coloco na minha prática essa	O estudo de autores e referenciais teóricos fortalece a segurança e a fundamentação das práticas docentes. A formação continuada deve estar contextualizada à realidade das escolas do campo para maior efetividade. Algumas práticas formativas se consolidam na rotina escolar, fortalecendo o vínculo com a comunidade.	Escola Ativa, Extensão Escola da Terra Capixaba

	coisa da vivência da comunidade mesmo. Eu gosto de trazer as coisas da comunidade, fazer os alunos pesquisar, trazer material, alguma coisa relacionada à vivência deles mesmo e apresentar isso. Todo mundo aqui, para a nossa comunidade, funciona. Bem, para a nossa escola também. Os meus alunos gostam de participar” (Prof. ^a Copo de Leite).		
Necessidade de encontros formativos contínuos	“Escola Ativa, foi bom, mas tem muito tempo, acho que deveria ter outro para a gente reavivar, poderia ter outra, mas muita coisa mudou de lá para cá. Dia da conquista a gente começou a trabalhar, trazer a comunidade para a escola atividade das crianças para os pais verem o trabalho que fazemos ser diferente do urbano, muita coisa fizemos, adaptamos” (Prof. ^a Jasmim).	A continuidade das formações é essencial para atualização e aprimoramento docente.	Escola Ativa
Conteúdos vivenciais	“Foram muito bons, porque comecei a trabalhar em salas multisseriadas, mas ainda não sabia como trabalhar, entrei aqui para trabalhar no município e estava já acontecendo o Programa Escola Ativa, que me auxiliou muito a compreender a minha sala, utilizo vários instrumentos até hoje porque dá certo e os meus alunos gostam muito. Em relação ao Escola da Terra Capixaba estudamos conteúdos fundamentais a respeito dos princípios da Educação do Campo, conceito de educação rural, popular, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, currículo, Projeto Político Pedagógico, auto-organização, situações limites, movimentos sociais, povos originários, pesquisa, inclusão, interculturalidade e interdisciplinaridade e práticas da Educação do Campo, agroecologia, sustentabilidade” (Prof. ^a Margarida”.	A apropriação de conteúdos formativos depende da adaptação à realidade das salas de aula. As formações incluem temas essenciais como currículo, interculturalidade, sustentabilidade e participação social.	Escola Ativa, Extensão Escola da Terra Capixaba
Vivência e Experiência Prática	“Sim, pois durante a formação vivenciei muitas práticas, na qual posso citar a experiência em que tive, por ser professora dos meus filhos, nesse período de transição, e tudo que eu	A formação impacta positivamente a vivência em sala de aula, tornando o aprendizado mais dinâmico e prazeroso.	Escola Ativa, Extensão Escola da Terra Capixaba

	aprendia trazia para a escola e era tudo muito gostoso, as crianças estão sempre prontas a prender e tudo que a gente faz diferente eles gostam muito. Em relação a conteúdos, leitura específicas, não tenho muitas lembranças dos conteúdos abordados no curso, entretanto sempre aproveitei o máximo possível na minha prática" (Prof. ^a Flor de Maio).		
--	---	--	--

Fonte: Elaboração da autora (2024).

Quadro 12 - Relatos inspiradores de memórias e narrativas do "Dia da Conquista"

Categoria	Unidades de Análise (Trechos das Entrevistas e do Diário de Campo)	Interpretação
Parceria com a comunidade	"Há um envolvimento tão grande e a comunidade, por ser pequena, os pais se organizam para estar na escola e prestigiar os filhos..." (Prof. ^a Flor de Maio).	O Dia da Conquista promove um forte envolvimento da comunidade escolar, com a presença ativa dos pais, o que fortalece a relação entre a escola e a comunidade local, gerando um sentimento de pertencimento e apoio.
Valorização das atividades dos estudantes	"Começamos a mostrar o trabalho dos estudantes para os pais, para que eles vissem o desenvolvimento das aulas..." (Prof. ^a Jasmim).	A festa do Dia da Conquista funciona como um momento de valorização do trabalho dos estudantes, permitindo que eles apresentem suas produções e mostrem seu desenvolvimento acadêmico e cultural à comunidade.
Protagonismo dos estudantes	"Os estudantes se empolgam, dão aquele desejo de apresentar... e é uma coisa que movimentou a comunidade." (Prof. ^a Copo de Leite).	O Dia da Conquista é um momento que motiva os estudantes, gerando um protagonismo na apresentação de suas produções. As apresentações são um reflexo do trabalho coletivo e das experiências vividas na escola e comunidade.
Fortalecimento da identidade e integração escolar	"Esse dia deu uma boa visibilidade do nosso trabalho com os estudantes... a prática aproximou muito a escola da comunidade." (Prof. ^a Lírio da Paz).	A celebração do Dia da Conquista fortalece a identidade da escola na comunidade e promove a integração entre pais, estudantes e professores, com a participação ativa e colaboração de todos nas apresentações e celebrações.

Fonte: Elaboração da autora (2024).

8.1 OS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO E O IMPACTO NA PRÁTICA DOCENTE

As experiências vivenciadas nos programas de formação Escola Ativa e Extensão Escola da Terra foram fundamentais para a construção de uma compreensão mais concreta e significativa sobre a Educação do Campo. Esses programas possibilitaram que as professoras tivessem contato com legislações e referenciais teóricos que

estruturam essa concepção educativa, favorecendo a apropriação de metodologias que dialogam com a realidade das escolas do campo.

Ao refletirmos sobre o impacto dessas formações na prática docente, é essencial considerarmos a necessidade de uma formação continuada crítica e reflexiva, que permita às professoras ressignificarem suas práticas e estabelecerem um vínculo mais estreito entre teoria e prática. Segundo Freire (1996, p. 39), “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Nesse sentido, a formação continuada não deve ser compreendida como um processo pontual, mas sim como um movimento permanente de aprendizagem, no qual as professoras, em diálogo com os estudantes e a comunidade, constroem conhecimentos a partir da realidade concreta das escolas do campo.

Bom, como toda formação, o objetivo é melhorar o desenvolvimento na sala de aula. Todas as formações que fiz contribuíram muito para a melhoria das práticas, possibilitando a troca de experiências com os colegas. Isso sempre ajudou a ter um olhar diferenciado sobre aspectos que não eram novos, mas que passamos a enxergar de uma nova forma. Foi uma experiência positiva. As formações devem continuar, pois são essenciais para acompanhar as mudanças e demandas. É importante que as formações respeitem as especificidades da prática docente no campo e que ajudem os professores a se adaptarem às novas necessidades e desafios educacionais. A troca de experiências entre os professores é fundamental. Eu tenho a minha realidade aqui, o outro professor tem a dele, mas o que ele vivencia é importante que ele compartilhe comigo, e vice-versa. Isso é crucial para que possamos nos unir e pensar em alternativas, em metodologias diferenciadas, para que possamos continuar avançando, sempre dialogando, refletindo e pensando no que fazer, em quais estratégias adotar (Prof.^a Lírio da Paz).

Escola ativa, foi bom mas tem muito tempo, acho que deveria ter outro para agente reavivar, poderia ter outra, mas muita coisa mudou de lá para cá. Dia da conquista agente começou a trabalhar, trazer a comunidade para a escola atividade das crianças para os pais verem o trabalho que fazemos ser diferente do urbano, muita coisa fizemos, adaptamos (Prof.^a Jasmim).

Conforme citam Frigotto e Ciavatta (2012), a formação precisa levar em conta todas as dimensões do sujeito em formação e não apenas a dimensão cognitiva, uma vez que o ser humano é também corpóreo, material, intelectual, cultural, afetivo, social. Portanto, a educação precisa formar para emancipar a pessoa.

Essa concepção de ser humano, ainda segundo Frigotto e Ciavatta (2012), é oposta à concepção burguesa de formação, tendo em vista que ela compreende que o ser humano se faz humano a partir das relações sociais que estabelece com outras

peças, ou seja, nós nos tornamos humanos à medida que nos relacionamos uns com os outros.

Na Educação do Campo, por meio dos processos formativos vivenciados, o Programa “Escola Ativa” e o “Extensão Escola da Terra”, no decorrer da história, procura-se desenvolver uma prática educativa fundamentada nas relações sociais, na vivência, na interdisciplinaridade, na reflexão crítica e na autonomia. Uma prática que dá importância ao olhar dos estudantes e que busca transpor modelos e aproximar o estudante do seu lugar.

Nesse sentido, a Educação do Campo nos desafia a pensar a educação e a entender os processos educativos a partir dos quais se constituem os processos sociais, políticos e culturais, na busca pela humanização dos sujeitos.

Segundo Michel Thiollent, em palestra relacionada à contribuição da pesquisa-ação na formação de professores, na Ufes, em 2024, lutar contra um governo que apresenta pacotes de alfabetização, plano focal para melhorar os índices das avaliações de larga escala, tem sido um grande desafio da educação brasileira – desde a educação básica, à superior e aos programas de pós-graduação acadêmica e profissional –, afetando a saúde mental de alunos e professores.

Como educadores do campo, estamos engajados no movimento de resistência nos espaços que são oportunizados, promovendo o desenvolvimento de uma educação contra-hegemônica. Buscamos práticas pedagógicas que oportunizem aos educandos o contato com o livro da terra, da natureza, tensionando a valorização dos saberes e fazeres do campo. Esses saberes muito contribuem com o conhecimento científico realizado nas pesquisas acadêmicas, estabelecendo um diálogo em espiral entre o conhecimento empírico e o acadêmico.

Em 2009, o Programa Escola Ativa começou a ser desenvolvido no município de Vargem Alta/ES e, como vimos, foi a primeira formação para professores das salas multisseriadas que tinha como objetivo melhorar o ensino das referidas salas, com estudos e recursos pedagógicos.

Os momentos de encontros formativos foram bem intensos, pois os textos e debates eram novos para todos nós, professores e pedagoga da Seme. Foi um período muito desafiador, potente e de aprendizagem para todos.

Como tudo era novo, fomos procurando implementar nas nossas escolas as metodologias propostas, de forma a atender tudo aquilo que não era feito, devido à falta de conhecimento. De forma bastante singular, podemos afirmar que o PEA foi um divisor para as nossas salas multisseriadas. Mesmo hoje, com um olhar mais crítico sobre as situações propostas, não podemos deixar de dizer que o programa nos trouxe para o debate de reconhecer e valorizar as nossas escolas multisseriadas e vislumbrar toda a sua potencialidade.

A formação foi boa, pois trouxe muita aprendizagem sobre a educação do campo, abriu a nossa visão de não só ficar copiando o que as escolas do centro faziam, mas trouxe para nós que vivemos o período antes e depois posso dizer que o nosso trabalho apesar das limitações temos mais propriedade para debater sobre a nossa prática.

Minha prática mudou sim com certeza com a formação, só que precisamos sempre estar lendo para não esquecer, mas muitas são importantes que faço que vejo como muito positiva é a relação da comunidade com a escola com a realização do Dia da Conquista, há um envolvimento tão grande e a comunidade por ser pequena os pais se organizam para estar na escola e prestigiar os filhos, os alunos se organizam, preparam apresentações é lindo (Prof.^a Flor de Maio).

Sim, foi a partir do programa escola ativa que começamos a entender a diferença do currículo urbano para o currículo campesino, começamos a reformular pensando na estratégia para os nossos alunos, que tinha que ser diferenciado, não poderia ser igual da escola urbana. Sim, foi. Começamos a trabalhar a festa do Dia da Conquista, trazendo a comunidade para dentro da escola. Ali começamos a mostrar o trabalho dos alunos para os pais, para que eles vissem o desenvolvimento das aulas, que eram diferenciadas da escola do campo, né? Antigamente, usávamos o termo escola rural, para a escola do centro, a escola urbana. Muitas coisas foram diferentes, e adaptamos muita coisa por conta própria para o nosso currículo (Prof.^a Jasmim).

Bom, como toda formação, o objetivo é melhorar o desenvolvimento na sala de aula. Todas as formações que fiz contribuíram muito para a melhoria das práticas, possibilitando a troca de experiências com os colegas. Isso sempre ajudou a ter um olhar diferenciado sobre aspectos que não eram novos, mas que passamos a enxergar de uma nova forma. Foi uma experiência positiva (Prof.^a Lírio da Paz).

Nesse sentido, Freire (1986) destaca a importância da formação permanente como sendo o momento de o professor refletir sobre sua prática de forma crítica, buscando aprimorar e dar sentido ao que está sendo ensinado, aproximando o objeto de estudo da realidade de seus estudantes. Agindo assim, o professor supera a ingenuidade pela rigorosidade do ensino, por isso enfatizamos a importância da formação como

um processo fundamental para que o professor possa se conectar e dialogar sobre suas práticas diárias.

As professoras, por meio de seus relatos, reafirmam a importância da formação e a mudança delas com relação ao seu fazer pedagógico, assim como o envolvimento com a comunidade ter sido importante para a mudança do processo das escolas multisseriadas. Sabemos de alguns pontos considerados frágeis no PEA, mas queremos ressaltar os pontos fortes da experiência, como nos aproximar das práticas cotidianas das professoras para o fortalecimento do processo ensino-aprendizagem, apontando caminhos possíveis para as professoras.

Foram muito bons, porque comecei a trabalhar em sala multisseriada mas ainda não sabia como trabalhar, entrei aqui para trabalhar no município e estava já acontecendo o Programa Escola Ativa, que me auxiliou muito a compreender a minha sala, utilizo vários instrumentos até hoje porque dá certo e os meus alunos gostam muito. Em relação ao Escola da Terra Capixaba estudamos conteúdos fundamentais a respeito dos princípios da Educação do Campo, conceito de educação rural, popular, Educação do Campo e Pedagogia da Alternância, currículo, Projeto Político Pedagógico, auto-organização, situações limites, movimentos sociais, povos originários, pesquisa, inclusão, interculturalidade e interdisciplinaridade e práticas da Educação do Campo, agroecologia, sustentabilidade... (Prof.^a Margarida).

Com os estudos de formação do PEA, a demanda de atividades das professoras ficou mais intensa, mas muito produtiva. Todas se dispuseram a compreender e refazer o caminho de suas práticas para desenvolverem melhor as suas atividades. Muitas relataram satisfação com o percurso de estudo e destacaram a importância de elementos metodológicos introduzidos, como a realização do Dia da Conquista, que passou a fazer parte do calendário da escola (Vargem Alta, 2010e).

Após a realização da formação do PEA, que terminou em 2012, o município deu seguimento aos encontros com a participação no Macrocentro Regional Sul, com a proposta de elaboração do currículo campesino. A pedagoga se reunia mensalmente com os municípios e depois com os professores nos planejamentos e estudos. Esse acompanhamento se deu do ano de 2014 a 2019 (Vargem Alta, 2019).

No ano de 2015, o município fez adesão ao Programa Escola da Terra Capixaba, que já tinha uma nova proposta de estudos teóricos para a compreensão da Educação do Campo.

O conteúdo das formações tem muita relação com a realidade do campo. Toda a literatura e os autores que lemos são muito significativos para nossa

prática. As leituras e os textos que li me ajudaram a elaborar melhor minha prática. Hoje, consigo inserir as ideias desses autores na minha prática, o que me dá mais confiança e liberdade para aplicar essas ideias. Muitas vezes, antes dos estudos, não sabia se poderia ou deveria fazer certas coisas, mas, a partir dos estudos, tudo ficou mais claro e me deu mais embasamento, especialmente sobre a questão da educação do campo. Uma prática que aprendemos que considero ótimo é sobre o Dia da Conquista. Alguns ficam falando que tinha que acabar, mas eu considero um momento importante. É um momento importante de apresentar o momento específico que os alunos estão apresentando, porque a gente monta alguma coisa, mas o que é trabalhado em função disso. Porque a gente fala assim, vamos fazer isso que é para o dia da conquista. Os alunos se empolgam, dão aquele desejo de apresentar. E é uma coisa que movimentou a comunidade. É uma prática que permaneceu. Eu gosto, porque eu coloco na minha prática essa coisa da vivência da comunidade mesmo. Eu gosto de trazer as coisas da comunidade, fazer os alunos pesquisar, trazer material, alguma coisa relacionada à vivência deles mesmo e apresentar isso. Todo mundo aqui, para a nossa comunidade, funciona. Bem, para a nossa escola também. Os meus alunos gostam de participar (Prof.^a Copo de Leite).

Foi um aprofundamento da Educação do Campo muito significativo para entender e planejar e executar práticas voltadas para a Educação do Campo, numa perspectiva de trabalho contra-hegemônico. Foi muito significativo a questão da interculturalidade, inclusão e interdisciplinaridade de outra questão muito significativa foi as mediações didáticas pedagógicas da Pedagogia da Alternância.

Foi importante porque pude entender a Educação do Campo a minha sala de aula, as crianças e realizar planejamento com a possibilidade de interligação entre teoria e prática (Prof.^a Margarida).

O aprofundamento oportunizado e apontado pela Prof.^a Margarida facilita a construção da identidade e da prática docente que, conforme enfatizado por Libâneo (2001) e Nóvoa (2002), são mais significativas quando se tem como ponto de partida o diálogo constante com o contexto sociocultural dos educandos e com as trocas de experiências com outros professores. É na dialogia constante que se implementam possibilidades práticas voltadas, de fato, para a Educação do Campo.

Nessa proposta são valorizadas as relações que podem ser estabelecidas com a realidade, a exemplo da Pedagogia da Alternância, que oferece a possibilidade de alternar tempo e espaço, permitindo que, em ciclos, por 15 dias os alunos estejam na escola e nos 15 dias seguintes convivam com suas famílias no campo, aplicando na prática o que aprenderam em sala de aula. Essa metodologia possibilita que os alunos integrem, de forma significativa, teoria e prática, promovendo melhorias no local onde vivem, otimizando técnicas de produção e manejo, reduzindo custos e facilitando a vida rural. Essa abordagem também envolve as famílias dos alunos e as comunidades locais, considerando as particularidades e especificidades do campo, bem como as condições de vida, produção e educação nesse contexto singular. Portanto, o diálogo

entre os participantes é essencial para trocar experiências e vivências do campo, gerando *insights* e bases para estudos e pesquisas, pois essa pedagogia se destaca como uma proposta eficaz para oferecer educação de qualidade à população do campo (Freire, 2005).

Brandão (2003) conceitua o diálogo como necessário em toda experiência humana, facilitando a construção do aprendizado que, por sua vez, fundamenta-se em relações de trocas de experiências compartilhadas. Além disso, é importante compreender que

[...] o diálogo que se vive como experiência de aprendizagem não é um método didático, mas a própria razão para ser da aprendizagem. Aprende-se através de diálogos para se ampliar desejos, conhecimento e habilidades pessoais e interativas vocacionadas ao diálogo (Brandão, 2003, p. 225).

Diante dessa afirmação, compreendemos que o diálogo subsidia a aprendizagem; e é na correlação entre teoria e prática que se desvela a relevância de contextualizar a valorização da comunidade campesina e o conhecimento científico, enfatizando a proposta de educação do campo (Brandão, 2003).

Dialogando, trocando experiências, pensando na realidade da escola do campo, dos alunos e do contexto específico, as professoras passam a associar teoria e prática na perspectiva da proposta da Educação o Campo, o que pressupõe contextualizar e atribuir valor e atenção a uma série de aspectos que foram apontados no seguinte relato:

Sim, pois os conhecimentos teóricos embasam a prática pedagógica em relação a importância de práticas voltadas para a valorização das comunidades campesinas, povos originários, afro-brasileiros, caderno da realidade, plano de estudo, situação limite, visitas e passeios pedagógicos interligados aos conhecimentos científicos, éticos e políticos. Mas é fundamental compreender a realidade dos alunos da comunidade, isso valoriza nossa prática e os alunos ficam felizes, porque têm a oportunidade de se expressar seus saberes. Todas as atividades são importantes desde que possamos cumprir com a proposta da concepção da Educação do Campo, que mostra os saberes da comunidade isso que é relevante, considerar os valores culturais, éticos e morais (Prof.^a Margarida).

Conforme o relato da Prof.^a Margarida, a importância das práticas pedagógicas que valorizem as comunidades campesinas inclui o uso do "caderno da realidade", do plano de estudo e de visitas pedagógicas como formas de aproximar os saberes comunitários do currículo escolar. Esses são elementos constitutivos das salas de aula da Educação do Campo, nas quais as práticas pedagógicas estejam contextualizadas com o currículo que preconiza a importância de valorizar os sujeitos

e suas comunidades, em consonância com o currículo próprio delas, e não seguindo um currículo hegemônico (Arroyo, 2013).

Na conceituação de Arroyo (2013), o currículo pode ser interpretado como uma prática cultural, pois destaca o conjunto de conteúdos a serem ensinados no contexto de uma prática cultural enraizada em dimensões históricas, sociais e políticas. Esse contexto reflete as relações de poder e os conflitos de classe que permeiam as interações em uma sociedade específica.

Considerando a sociedade específica na qual são desenvolvidas as práticas pedagógicas das salas multisseriadas, é pertinente que se atribua atenção ao currículo campesino, que foi elaborado tendo como ponto de partida atender às especificidades da comunidade. Isso foi evidenciado no relato da Prof.^a Flor de Maio:

Bom eu aprendi que a educação do campo ela deve ser pensada com a comunidade, o currículo deve ser pensado a partir da comunidade, e no momento não estamos fazendo isso completamente, como falei fazemos de forma parcial, nem tudo que aprendemos, lemos discutimos está em prática devido às outras demandas. Mas tenho esperança que estamos caminhado para uma mudança melhor.

Embora a professora tenha apontado a parcialidade no cumprimento do currículo, mudanças e ajustes podem ser promovidos. Assim como descrito por Arroyo (2013), o currículo é um processo dinâmico, em constante transformação, ressaltando a importância de se reconhecer a diversidade de saberes e experiências dos alunos e do meio social e cultural onde a escola está inserida. Ele também destaca a necessidade de ajustar o currículo às demandas tanto dos estudantes quanto do contexto social, considerando as particularidades de cada realidade.

Segundo Caldart (2012), a Educação do Campo deve nascer a partir da mobilização das comunidades camponesas, considerando suas lutas históricas e sua identidade cultural. Esse movimento de reformulação curricular é essencial para garantir que o currículo não seja apenas uma adaptação do modelo urbano, mas uma construção genuína, enraizada na cultura e nos saberes locais.

Isso também é evidenciado no relato da Prof.^a Margarida, ao enfatizar a importância do currículo contextualizado à realidade:

Enquanto professora, o que considero primordial no currículo é desenvolver um trabalho de acordo com a nossa realidade, precisa se considerar toda

essa realidade que está ao redor da escola, trazer para o debate, e nos conteúdos para fazer sentido para os alunos e assim poder ser cidadão mais humanos e críticos e principalmente de valorizar o lugar onde mora e a produção que existe no campo, mas ainda não conseguimos realizar plenamente esse currículo.

Essa visão está alinhada ao pensamento de Arroyo (2013), que afirma que o currículo é um território de disputa, em que diferentes interesses e saberes se encontram. No contexto da Educação do Campo, o currículo precisa valorizar o lugar onde os estudantes vivem, as formas de produção local e as tradições culturais, para que os estudantes possam se ver refletidos nos conteúdos e, assim, fortalecerem sua identidade camponesa.

Sendo assim, não há neutralidade no currículo, porque sempre é influenciado por relações de disputa de poder. Na Educação do Campo, essa disputa se materializa na dificuldade de implementar um currículo que valorize o conhecimento popular e as tradições locais, em detrimento de programas padronizados, que ignoram essas especificidades (Arroyo, 2013).

Por isso, quando contextualizado e adaptado de maneira adequada, o currículo, segundo Arroyo (2013), pode atuar como instrumento de reprodução ou de transformação social. Esse potencial é explicado por sua abordagem crítica e emancipatória, que capacita os professores e alunos a questionarem as estruturas de poder existentes e a refletirem sobre formas de construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Dessa forma, Arroyo (2013) sublinha a importância de promover o envolvimento dos alunos e da comunidade escolar, garantindo espaço para o diálogo e a negociação no currículo. Desde sua elaboração, deve ser adotada uma abordagem participativa e democrática, permitindo que todos contribuam para definir os objetivos, conteúdos e métodos de ensino que propiciem a construção de aprendizado e conhecimento.

A construção do conhecimento defendida por Freire (1987) é aquela a partir da realidade dos sujeitos, considerando o contexto sociocultural no qual estão inseridos. E o currículo, segundo essa visão, não pode ser imposto de cima para baixo, mas deve emergir das interações entre educadores e educandos, do diálogo crítico que problematize as condições concretas da vida no campo.

Arroyo (2015) também defende a necessidade de um currículo do campo que valorize os sujeitos que nele vivem, os quais têm muito a dizer sobre o seu modo de vida, como produzem sua cultura, em prol do reconhecimento e da valorização dos saberes e culturas locais, como forma de resistência contra a marginalização dos sujeitos do campo.

Resistir à marginalização por meio da Educação do Campo se consolida em esforços diários, nos quais as professoras, como seres políticos, inserem criticidade às suas práticas para atenderem às demandas curriculares que possam contribuir com uma educação que valorize e fortaleça a identidade cultural da comunidade camponesa (Arroyo, 2015).

A resistência inclui participar de encontros e contextos formativos voltados para a promoção de uma Educação do Campo mais alinhada com as realidades e necessidades locais. Os programas de formação citados pelas professoras entrevistadas tiveram um grande impacto em suas práticas pedagógicas, pois ofereceram construção tanto de conhecimento teórico quanto prático, aumentando a confiança delas e fortalecendo a ligação entre a escola e a comunidade. Nesse direcionamento, vale ressaltar que

Falar em Educação do Campo é colocar a escola de qualidade para além dos aspectos metodológicos. Será necessário trazer o protagonismo, em todas as dimensões e estruturas do fazer educativo, bem como implicar a escola com produção da vida política social, cultural e econômica. Significa dizer que deve haver comprometimento com a educação como um lugar de tensões, de tomada de posições, de conflitos (Gonçalves; Antunes-Rocha; Ribeiro, 2010, p. 59).

Mediante o exposto, podemos dizer que, após a formação, as professoras passaram a compreender o seu papel e se sentem mais confiantes e fundamentadas, o que lhes permite inserir as ideias dos autores estudados em sua prática diária. Esse aspecto destaca o papel fundamental que a formação continuada tem de fortalecer a autonomia dos professores, que podem tomar decisões pedagógicas mais informadas e inovar em suas práticas.

Portanto, é imprescindível que a formação seja realizada de forma contínua, voltada para a formação dos sujeitos. Por isso, Freire (1991) destaca a importância da formação contínua dos educadores, argumentando que é impossível transformar a "face" da escola sem considerar a formação permanente, a coerência entre um

discurso progressista e sua aplicação prática, além da inclusão de todos os participantes no processo educativo. Para ele, a escola é um espaço de produção cultural, onde o conhecimento é constantemente criado e recriado, pois "[...] ninguém nasce educador ou destinado a sê-lo; torna-se educador por meio da prática e da reflexão constante sobre ela" (Freire, 1991, p. 58).

Nos relatos das professoras entrevistadas quanto às condições em que as formações continuadas voltadas para as salas multisseriadas do campo têm sido ofertadas, sobressaíram alguns anseios pela ampliação das formações, a exemplo do relato da Prof.^a Jasmin: "Ampliou bastante, mas penso que poderia se ter mais formação não ficar somente nessas que realizamos, porque a gente às vezes esquece e acaba voltando e fazendo coisas que pode estar erradas e não temos como".

Ampliar a oferta de cursos de formação é apontado como necessário e se justifica porque, segundo Freire (1991) e Nóvoa (2019), é no contato com colegas de profissão, com os estudantes, na análise crítica da sociedade e por meio do diálogo que surgem novas perspectivas e reflexões sobre a prática docente, compreendida como um ato político. A formação contínua do professor deve formá-lo tanto para o uso das novas tecnologias quanto para adotar posturas docentes alinhadas aos desafios da sociedade atual.

O interesse dos professores em melhorar suas práticas pedagógicas é visto como uma necessidade e um campo de investigação, buscando alinhar a interatividade e a multidisciplinaridade no planejamento a decisões que promovam uma prática reflexiva. Afinal, o processo de ensino e aprendizagem exige tanto o desempenho qualificado dos docentes quanto o progresso dos alunos (Nóvoa, 2019).

Contudo, o relato transcrito expõe o que foi preconizado por Hage (2005), ao mencionar que as salas multisseriadas apresentam grandes desafios para que se oferte educação de qualidade, conforme as especificações dos marcos legais e operacionais, devido à precarização e ao abandono das escolas. Esses problemas são reflexos do descaso com a escolarização obrigatória que é ofertada às populações camponesas, o que abarca também a formação ofertada aos professores da Educação do Campo.

Hage (2005) aponta que nem sempre esses esforços se consolidam em meio à sobrecarga de trabalho dos professores, que organizam seu fazer docente de modo a contemplar a heterogeneidade das faixas etárias; dos anos e etapas de ensino; dos ritmos de aprendizagem que ficam juntos, na maioria das vezes, em uma única sala de aula, a qual é dividida com paredes invisíveis. Tudo isso demanda planejamentos distintos, estratégias de aprendizagens e avaliações também diversificadas e distintas, mesmo que sejam aplicadas concomitantemente.

Por isso, os esforços e estratégias são construídos no cotidiano das ações educativas para inovar em meio às adversidades estruturais, materiais, profissionais e didáticas, que expressam a existência e a materialização das escolas com turmas multisseriadas e que interferem diretamente no fazer docente e em suas práticas (Hage, 2005).

As iniciativas dos docentes são evidenciadas no relato da Prof.^a Margarida, que aponta suas estratégias no processo de ensino-aprendizagem:

Eu faço tudo para que meus alunos aprendam, realizo muitas sequências didáticas e trabalho muito a leitura de forma crítica, meus alunos tudo que fazem realizam apresentação e dou muita oportunidade para criar, dou muito espaço para eles se colocarem e falar o que pensam.

Nessa perspectiva, Freire (2019, p. 82) afirma que “A nós, educadores e educadoras de uma administração progressista, nos cabe ver o que podemos fazer para competentemente realizar”. Nóvoa (2009) afirma que é fundamental que o professor adote uma postura de protagonismo em relação à sua identidade e à trajetória de sua profissão, reconhecendo plenamente o significado de seu trabalho e a magnitude de sua responsabilidade no processo educativo dos alunos. Além disso, o comprometimento e a autonomia devem ser elementos centrais em sua prática pedagógica (Nóvoa, 2009).

De acordo com Nóvoa (2019), diversificar as metodologias e buscar novos conhecimentos implica em lidar com a complexidade de favorecer o desenvolvimento da intuição e da criatividade dos estudantes. Isso requer a promoção de um processo formativo que utilize estratégias de ensino alinhadas às transformações sociais, à formação cidadã e ao contexto em que os estudantes estão inseridos, estimulando sua autonomia e responsabilidade.

Nesse sentido, é essencial apresentar os conteúdos de forma conectada ao cotidiano, para que os alunos atribuam significado ao que lhes é ensinado. Segundo o relato da Prof.^a Copo de Leite, as formações continuadas poderiam ser elaboradas como estratégias mais voltadas para a desenvoltura de projetos mais condizentes com a vivência e as experiências nas escolas do campo, nas turmas multisseriadas, com exemplificação mais prática do que teórica, pois a prática possibilita aprendizado com mais funcionalidade e significado ao que se aprende.

Como eu mencionei, oficinas práticas, momentos de partilha e discussão presencial são muito importantes. Além disso, seria interessante ter formações que fossem mais integradas à nossa prática diária, que nos ajudassem a desenvolver projetos que pudessem ser aplicados diretamente nas nossas escolas. Isso daria mais sentido e utilidade ao que aprendemos (Prof.^a Copo de Leite).

Qualquer formação significativa para a escola envolve momentos de reflexão e ação coletiva entre os professores. É por meio do trabalho conjunto que eles desenvolvem práticas pedagógicas diversificadas, enfrentam os desafios do modelo escolar e enriquecem seu papel profissional (Nóvoa, 2019).

O fato de as formações continuadas ofertadas aos professores que atuam em salas multisseriadas não terem tanta contextualização entre teoria e prática se deve, também, segundo Hage (2005), à falta de apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, que deveriam dispensar, prioritariamente, atenção às escolas de campo. Entretanto, a atenção é totalmente voltada para as escolas urbanas, ao passo que as do campo são desconsideradas e excluídas. O acompanhamento delas enfrenta o descaso dos órgãos governamentais, que não investem na formulação de políticas e propostas pedagógicas que valorizem e entendimento dos sujeitos que estudam e atuam nessas escolas.

8.2 MEMÓRIAS E NARRATIVAS: RESGATANDO AS CONCEPÇÕES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS ESCOLAS DO CAMPO

O que permeia a prática pedagógica, na concepção de Franco (2016), é o movimento de desenvolver atividades e pensar a função docente na articulação dos conhecimentos, dialogando com a realidade dos estudantes. Essa movimentação oportuniza um fazer pedagógico de abordagem reflexiva, que propicia compreender

que cada professor se constitui enquanto sujeito do seu fazer, partindo de suas vivências, estudos, leituras e compartilhando suas práticas com os seus pares.

No decorrer dos processos formativos, para a constituição dos saberes docentes, que integram saberes teóricos, políticos e metodológicos, observamos como essas práticas impactam na realidade escolar, contribuindo para uma dinâmica mais dialogada e construída com os estudantes.

Um exemplo significativo desse trabalho coletivo é o “Dia da Conquista”, que foi destacado como um evento significativo na rotina escolar. Para as professoras, essa atividade não apenas motiva os estudantes, mas também envolve a comunidade, fortalecendo o vínculo entre a escola e a comunidade escolar. A valorização dessa prática revela que é necessário haver momentos culturais em que os estudantes sejam os protagonistas das atividades e haja integração entre as vivências da comunidade no processo educativo, promovendo uma aprendizagem contextualizada e significativa. A continuidade dessa prática, mesmo diante de opiniões contrárias, demonstra a resistência e a resiliência das professoras em manter vivas as tradições locais e assegurar que a educação seja um reflexo da realidade dos estudantes.

No Dia da Conquista, as conquistas realizadas pelos alunos, no decorrer do ano letivo, são apresentadas à comunidade, pais e responsáveis, conforme apontado pela Prof.^a Jasmim:

Começamos a trabalhar a festa do Dia da Conquista, trazendo a comunidade para dentro da escola. Ali começamos a mostrar o trabalho dos alunos para os pais, para que eles vissem o desenvolvimento das aulas, que eram diferenciadas da escola do campo.

As conquistas abarcam as aprendizagens construídas nas diversas áreas do conhecimento, de forma interdisciplinar e contextualizada, sobre temas da atualidade, que são abordados transversalmente, perpassando as diversas disciplinas.

O Dia da Conquista é uma prática pedagógica que se estabeleceu no calendário das escolas e que alcança o envolvimento significativo da comunidade. É a consagração de um momento em que todos os estudantes e comunidade se envolvem para prestigiar as conquistas apresentadas em formato de exposições de trabalhos, apresentação teatral, dança, etc. Isso é relatado pela Prof.^a Flor de Maio:

Vejo como muito positiva é a relação da comunidade com a escola com a realização do Dia da Conquista, há um envolvimento tão grande e a comunidade, por ser pequena, os pais se organizam para estar na escola e prestigiar os filhos, os estudantes se organizam, preparam apresentações, é lindo.

É um marco que a escola desenvolve até hoje e os pais cobram e participam ativamente, tornando a escola viva, um momento para prestigiar as produções dos estudantes. O Dia da Conquista movimenta alunos e comunidade escolar, assim como descrito pela Prof.^a Copo de Leite:

Uma prática que aprendemos que considero ótima que é sobre o Dia da Conquista. Eu considero um momento importante. É um momento importante de apresentar o momento específico que os alunos estão apresentando, porque a gente monta alguma coisa, mas o que é trabalhado em função disso. Porque a gente fala assim, vamos fazer isso que é para o Dia da Conquista. Os alunos se empolgam, dão aquele desejo de apresentar. E é uma coisa que movimentou a comunidade. É uma prática que permaneceu. Eu gosto, porque eu coloco na minha prática essa coisa da vivência da comunidade mesmo. Eu gosto de trazer as coisas da comunidade, fazer os alunos pesquisar, trazer material, alguma coisa relacionada à vivência deles mesmo e apresentar isso. Todo mundo aqui, para a nossa comunidade, funciona. Bem, para a nossa escola também. Os meus alunos gostam de participar.

Destacamos a importância da participação efetiva dos pais na escola, que muito contribui com a escola e o trabalho pedagógico das professoras. O diálogo permanente fortalece a confiabilidade da família em relação à escola, além da visibilidade e colaboração que são enfatizadas pela Prof.^a Lírio da Paz em relação ao Dia da Conquista:

Uma prática que é muito importante que fortaleceu a nossa escola é o Dia da Conquista que é um dia muito especial para as crianças, pais e comunidade escolar, todos participam. Isso deu uma boa visibilidade do nosso trabalho com os alunos, que os pais esperam esse dia, colaboram com tudo que solicitamos. É um dia em que os pais podem conhecer e vê o progresso dos(as) filhos(as) com as exposições de trabalhos, apresentações de danças, teatros e declamação de poesias ou contação de história. Essa prática aproximou muito a escola da comunidade.

As professoras destacam em seus relatos a grande satisfação em organizar esse dia para que as famílias prestigiem, apoiem, colaborem e evidenciem o aprendizado dos estudantes. Acreditam que a proposta favorece e fortalece a relação com as famílias, que interagem de forma muito positiva, participando de forma efetiva para a realização desse dia e se fazendo presentes.

Isso nos remete à importância do papel da família e da sua participação na vida escolar, estabelecendo uma parceria que contribui no desenvolvimento dos estudantes, no encorajamento, na confiança e na autonomia deles.

Além disso, cabe ressaltar que o contexto escolar é permeado pela colaboração da família, no seu papel de incentivar e acreditar no potencial da criança, fortalecendo os conceitos basilares da escola, transformando-a a cada dia por meio das experiências vivenciadas (Brandão, 1995).

Nesse contexto, a relação do papel da escola não pode se sobressair ao papel da família, cabendo a cada uma entender sua dimensão em seus contextos diferentes, uma vez que

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (Brandão, 1995, p. 7).

A relação nos ambientes educativos, destacada por Brandão (1995), fortalece a questão primordial da educação entre família e escola que, historicamente, tem vivenciado muitos desafios e oportunidades.

A participação da família na educação é um fator preponderante para o sucesso das aprendizagens de cada estudante. No entanto, em contextos nos quais a família se envolve ativamente, como no "Dia da Conquista", é possível observar uma corresponsabilidade no processo educativo que beneficia tanto o aluno quanto a comunidade escolar.

Sendo assim, é relevante enfatizarmos a contribuição de Freire (1974) sobre a importância da conscientização e do diálogo no processo educativo, pois o envolvimento da família e da comunidade na escola promove a construção de uma educação mais democrática e participativa. O "Dia da Conquista", ao integrar pais, estudantes e professores em um evento significativo para a comunidade, possibilita a criação de um espaço dialógico e de valorização das práticas pedagógicas locais, fortalecendo o senso de pertencimento e a cidadania.

Nesse mesmo direcionamento, Cavalcante (1998) aponta que a colaboração entre pais e escola é essencial para uma educação mais abrangente e eficaz. Quando a

comunidade é chamada a participar de eventos escolares, torna-se parte ativa no processo educativo, o que pode transformar o modo como o conhecimento é construído no dia a dia escolar.

Assim, evidenciamos, por meio dos relatos das professoras, que o "Dia da Conquista" se constituiu como uma prática pedagógica importante e potente para o fortalecimento das escolas do campo multisseriadas, especialmente no que diz respeito à integração entre escola, família e comunidade. O envolvimento dos pais e estudantes cria um ambiente colaborativo e reforça o papel da escola como um espaço de construção coletiva de saberes e de cidadania.

Mas é importante ressaltar que essa vivência de integração entre escola e comunidade, com envolvimento dos estudantes e de seus pais e responsáveis é fruto do Programa "Escola Ativa".

As narrativas apresentadas aqui são relacionadas às escolas em que atuam as professoras que participaram das formações continuadas no período de 2009 a 2020, que constituíram um marco histórico, político, teórico e metodológico na Educação do Campo da rede municipal de ensino de Vargem Alta/ES. Relatamos o trabalho pedagógico das professoras, destacando os seus saberes e fazeres, que fortalecem e desafiam a realidade vivenciada nas Escolas do Campo, considerando a diversidade cultural, histórica, política, econômica e social das instituições. Trata-se de uma valorização do trabalho de professoras dedicadas e responsáveis, que mantêm um vínculo significativo com o território onde a escola está inserida. Todas as narrativas apresentadas foram vivenciadas no decorrer da visita *in loco* e registro no diário de campo em conversa com as professoras.

Vamos iniciar pela EMEB "Frade", em que a professora, na coletividade com os educandos, constitui um memorial dos saberes e fazeres vivenciados no decorrer do ano. Dentre as atividades desenvolvidas, citamos, primeiramente, a biografia dos alunos que constituem a sala de aula, com fotografia, dados da família, aspectos relevantes nas individualidades de cada educando. Dando prosseguimento, a professora trabalhou a "Violência contra a Mulher", com o aprofundamento da biografia de Maria da Penha e o surgimento da Lei Maria da Penha. Outro ponto relevante foi um Projeto Ambiental. Como a escola está situada na Reserva Ambiental

do Frade, os alunos estudam as espécies de vida daquele local, realizando atividades com literatura e visita de estudo para a pesquisa do ecossistema daquele local. Cabe ainda destacar que a organização do ambiente alfabetizador dessa escola é referência, pois o acervo literário, os jogos pedagógicos, os livros didáticos, os livros de apoio ficam organizados de tal maneira que os alunos visualizam tudo o que é oferecido de uma forma global. Isso favorece os educandos nas suas escolhas e nas suas necessidades de pesquisa nos diversos momentos do processo de aprendizagem.

Outra potência na Educação do Campo é a EMEB “Sossego”. A professora, formada em Letras e Pedagogia, realiza um trabalho muito significativo com a expressão oral, a leitura e a produção de textos orais e escritos, com a criação de paródias, poesias, textos narrativos, lendas, tendo como enfoque os Projetos Institucionais: Projeto Meio Ambiente, Projeto Violência Contra a Mulher e Lei 10.639. Pelo que recordamos do Dia da Conquista de 2023, os próprios alunos da multisseriação conduziram aquele momento tão relevante ao trabalho desenvolvido no decorrer do ano letivo, com a participação dos pais e comunidade de modo geral, com relevante autonomia, iniciativa e clareza na apresentação das produções. Em relação aos saberes e fazeres daquela realidade escolar, fica nítido que é viabilizado aos alunos um trabalho muito criativo em relação ao desenvolvimento do currículo prescrito, ao Plano de Ação das Escolas do Campo e aos conteúdos fundamentais para o desenvolvimento integral dos alunos. Dentre as produções realizadas, citamos: músicas diversas; o Projeto de Leitura “Lendo para Cachorro”, no qual cada aluno realiza atividades relacionadas às obras lidas e todas as produções são registradas em um livro com espiral e cada aluno possui o seu; a produção de um livro coletivo da turma com a “Lenda da Velha Goiabeira”, referente à árvore existente no pátio da escola – nessa Goiabeira tem uma boneca que representa a velha da goiabeira e no Dia da Conquista havia móveis com fotos de todos os alunos acompanhados do pai e a mãe; produções de livros contra o racismo, tendo como ponto de partida e chegada a proposta de leituras e literaturas diversificadas em relação à Lei 10.639. De um modo geral, os trabalhos expressam conhecimentos desenvolvidos de forma muito criativa no decorrer do ano letivo. Geralmente, toda a turma é envolvida na produção dos livros, dramatizações e danças, o que contribui para a conquista da alfabetização e a construção de

conhecimentos éticos, estéticos e políticos relacionados aos saberes e fazeres das comunidades camponesas.

Figura 7 – Projeto de leitura



Fonte: Acervo da autora (2024).

O destaque da EMEB “Itabira” é o trabalho colaborativo desenvolvido entre os pais, o Conselho de Escola, a comunidade e a escola. Trata-se de um local do campesinato em que a maioria das famílias têm vínculo com a terra, com produções variadas: plantio de banana, café, frutas, produção de queijo, produção de cachaça, produtos caseiros, etc. A comunidade escolar é muito envolvida com a formação dos alunos e luta para que seja viabilizada uma educação de direitos, na garantia da efetuação de uma escola de qualidade, de equidade e democrática. Pelo trabalho desenvolvido fica nítida a constituição de um fazer pedagógico pautado no diálogo e na reflexão, para a transformação da realidade que não consideram justa. Por isso, eles se movimentam e lutam pelas conquistas contínuas dessa escola do campo. Em 2023, os alunos realizaram um trabalho voltado para as atividades econômicas da comunidade, considerando o “Comércio de Frutas Scarton” e o “Delícias da Cananéia”. É interessante e relevante abordar que o “Comércio de Frutas Scarton” era uma propriedade que trabalhava com o plantio de café e banana. Por iniciativa da família, eles começaram a investir no plantio de uva, goiaba e pitaia. O investimento na agricultura alternativa e sustentável deu tão certo que vão aumentar o plantio de goiaba e também passaram a produzir polpas de frutas e geleias. Já o “Delícias da

Cananéia” está voltado para a produção de produtos caseiros, como geleia juçara, biscoitos variados, bolos e pães. Os alunos realizaram visitas de estudo em ambas as representatividades econômicas da comunidade, iniciando um processo de relação das pesquisas realizadas com os conhecimentos escolares, com perspectiva de continuidade do trabalho no ano de 2024, com maiores aprofundamentos de estudos.

Figura 8 – Aula de campo: visita ao produtor de frutas da comunidade (1)



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 9 – Aula de campo: visita ao produtor de frutas da comunidade (2)



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 10 – Aula de campo: visita ao produtor de frutas da comunidade (3)



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 11 – Delícias da Cananeia: agroindústria familiar



Fonte: Acervo da autora (2024).

Dando continuidade às narrativas, abordaremos o Dia da Conquista da EMEB “Antônio Vazzoler”, que surgiu do tema das escolas do campo no desfile cívico “A interculturalidade”. Nessa ocasião, a escola teve a responsabilidade de representar a cultura italiana. Assim, foi constituído um trabalho coletivo na escola sobre “A contribuição italiana na constituição da comunidade de Capivara”. No processo de ensinar e aprender, os professores mediaram práticas significativas, dentre as quais podemos destacar a releitura da obra de arte de Cândido Portinari “O Lavrador de Café”. Os alunos realizaram a releitura e replicaram a obra coletivamente, em um cartaz de porte médio. Em seguida, ocorreu uma aula de culinária na escola com a realização da receita do bolo de café e pizzas para degustação dos alunos. No Dia da Conquista, os alunos, caracterizados com roupas italianas, apresentaram uma música italiana dividida em três partes: a chegada dos italianos ao Brasil, a chegada dos italianos a Capivara e o desenvolvimento da cultura cafeeira como atividade econômica daquele território. O Secretário de Agricultura fez uma breve palestra sobre a importância da produção do café na comunidade de Capivara e, para finalizar o evento, os participantes degustaram um prato italiano feito de frango com macarrão. Percebemos, assim, a relevância do trabalho em relação à construção de conhecimentos interligados às suas origens.

Figura 12 – Atividades realizada pelos estudantes retratando a comunidade de Capivara



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 13 – Palestra do Secretário de Agricultura para estudantes e pais



Fonte: Acervo da autora (2024).

No percurso da pesquisa, rememoramos as experiências vivenciadas pelas cinco escolas do campo da rede municipal de ensino de Vargem Alta/ES, cujas narrativas estão voltadas para um trabalho intercultural, com a valorização da cultura africana e afro-brasileira, pois foram atividades elaboradas no planejamento coletivo. É um trabalho voltado para a Lei 10.639, com elaboração e execução de sequências didáticas articuladas a partir da literatura “Quilombo quilombola”, de autoria de Bruna de Campos Marques e Germana Ponce de Leon Ramírez. Foram propostas atividades de leitura, parecer sobre os fatos narrados, práticas reflexivas da cultura (música,

culinária, dança), entre outros aspectos de matrizes africanas, a partir dos fatos descritos na história do livro. Outra atividade pautada na respectiva Lei, criada por um grupo de trabalho, no planejamento coletivo, foi a realização de biografias de identidades de mulheres pretas da comunidade, a partir das Biografias da Enciclopédia Africana.

Mediante as narrativas biográficas das escolas do campo apresentadas, podemos citar Abrahão (2011, p. 166):

De forma articulada com a perspectiva tridimensional do tempo narrado, entendemos a narrativa autobiográfica em uma tríplice dimensão: como fenômeno (o ato de narrar-se reflexivamente); como metodologia de investigação (a narrativa como fonte de investigação); como processo (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re) significação do vivido).

Portanto, as narrativas biográficas tensionam os processos formativos, favorecendo reflexões, memórias em espaços e tempos que figuram escolhas, para refletir sobre a vida, o trabalho e a formação docente como dimensões articuladoras da Educação do Campo.

Nesse sentido, as professoras reconhecem que suas práticas pedagógicas evoluíram ao longo dos anos, em grande parte devido à oportunidade de realizar as formações que o município ofertou em parceria com MEC/Ufes. Contudo, elas também mencionam que muitos conteúdos discutidos nas formações ainda não foram plenamente implementados na prática escolar, muitas vezes devido a barreiras institucionais ou até mesmo por a Seme não estabelecer uma política educacional de continuidade, havendo, portanto, fragmentação das ações. A formação continuada é vista como essencial, não apenas para o desenvolvimento profissional, mas também para a coletividade das professoras do campo que, conforme relatado, são parceiras na luta por uma educação mais contextualizada e relevante.

9 PRODUTO EDUCACIONAL

A proposta de produto educacional é idealizada a partir das entrevistas realizadas com as professoras, que apontaram a necessidade de formação continuada partindo da realidade.

No decorrer das conversas, diálogos e reflexões realizados no cotidiano das escolas, observamos muitas práticas pedagógicas críticas significativas que fazem parte da realidade das salas multisseriadas de Vargem Alta/ES.

Para sistematizar e dar visibilidade ao trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras, que apresenta grande potencial, é necessário articulá-lo de forma a transformá-lo em momentos de estudo e reflexão sobre a prática. Isso pode ser fortalecido por meio de referenciais teóricos que auxiliem na tradução e no aprimoramento das práticas pedagógicas nas salas multisseriadas

Nesse sentido, elaboramos um Caderno Pedagógico de práticas docentes vivenciadas e, a partir delas, propomos encontros formativos com indicações de artigos e livros para leitura, debates, reflexões teóricas, com realização de oficinas pedagógicas com as professoras.

Para a elaboração do Caderno Pedagógico, as professoras foram convidadas a compartilhar suas práticas pedagógicas críticas, fornecendo relatos escritos, materiais de apoio, como planos de aula e fotografias que ilustram suas abordagens.

Organizamos os materiais e os textos de acordo com as atividades, propondo os materiais em roteiro de formação, estabelecendo objetivos de propostas de 10 encontros para a realização de formação, no decorrer do ano letivo. Esse caderno será direcionado à Secretaria de Educação como proposta de estudo e planejamento coletivo. Esse tipo de planejamento foi um dos elementos apontados pelas professoras como importantes para fortalecer a troca de experiências com os pares, que até o ano de 2021 era realizado com frequência e que, desde então, não ocorre mais.

Com essa proposta, nosso objetivo é contribuir para a efetivação de práticas pedagógicas críticas, como também fortalecer as experiências e vivências sociais do

currículo, fomentando momentos de estudos com os pares sobre as próprias experiências.

O Caderno Pedagógico, intitulado “Proposta de formação de professores/as: saberes compartilhados em salas multisseriadas do campo”, será disponibilizado de forma virtual.

Assim, acreditamos que esse material é fundamental para fortalecer a Educação do Campo nas salas multisseriadas, destacando a importância do trabalho pedagógico no fortalecimento da cultura das comunidades. Além disso, ele promove o compartilhamento de experiências, desafios enfrentados e estratégias pedagógicas bem-sucedidas, dando visibilidade ao trabalho das professoras. Trata-se também de um valioso material de apoio à formação continuada, elaborado em colaboração com as participantes da pesquisa.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se (Freire, 2007, p. 19).

Produzir a escrita desta pesquisa foi, de certa forma, refazer minha trajetória enquanto professora e pedagoga das escolas do campo de salas multisseriadas. Foi uma mistura de sentimentos. Por um lado, foi motivador, pois, na minha visão, seriam momentos de trazer para a Academia o debate e a visibilidade do trabalho pedagógico que as professoras desenvolvem, como também de avançar nos limites que muitas vezes o cotidiano nos impõe, pela falta de momentos de leituras e reflexões sobre o contexto escolar. Por outro lado, os desafios foram grandes, devido à minha própria dificuldade de expressar todas as experiências de aprendizagem e problematizações que foram realizadas no percurso da pesquisa. Essas experiências foram muito importantes para dialogarmos sobre as especificidades da Educação do Campo das salas multisseriadas de Vargem Alta/ES, que apresenta em seu bojo limites, mas muitas perspectivas.

A pesquisa buscou compreender como a formação continuada, por meio dos programas de formação “Escola Ativa” e “Extensão Escola da Terra”, de professores e professoras de salas multisseriadas de cinco escolas do campo do município de Vargem Alta/ES pode contribuir com práticas pedagógicas humanizadoras nesse espaço.

Com isso buscamos constituir elementos para saber como o processo de ensino aprendizagem estava sendo pautado nas classes multisseriadas de escolas do campo a partir dos programas de formação que foram direcionados especificamente para a Educação do Campo.

O Programa Escola Ativa, que foi a primeira formação elaborada especificamente para os professores das salas multisseriadas, trouxe muitas contribuições metodológicas, mas, sobre a essência da Educação do Campo, os debates foram muito limitados, em se tratando de arcabouço teórico para reflexões. Era uma formação mais no sentido de instrumentalizar as práticas. Já o Programa Extensão Escola da Terra Capixaba

foi mais potente nas discussões da concepção da Educação do Campo, porém as professoras ressaltaram que não foram realizados encontros presenciais de forma contínua. Os estudos eram realizados pela plataforma Moodle, que não proporcionava o encontro com os pares para diálogos e reflexões sobre a prática pedagógica.

É importante ressaltar que, no caminhar da pesquisa, as professoras expressaram, em seu fazer pedagógico, a organização da sala de aula, os momentos culturais de forma potencializadora e os princípios estudados nos programas, o que nos revela a importância da formação continuada. Destacamos que as cinco professoras participantes da pesquisa participaram de uma ou das duas formações, sendo esse um critério de inclusão, para que nos desse subsídios para a produção dos dados.

Nessa perspectiva, o percurso foi sendo produzido a partir do diálogo com as professoras, que expressaram os seus entendimentos e reforçaram a relevância dos processos formativos que vivenciaram.

Os estudos realizados evidenciam tanto avanços quanto desafios para que a formação continuada dos professores que atuam em escolas multisseriadas no campo ganhe maior relevância e potencialidade nesses espaços. Para que essa formação tenha impacto efetivo, é fundamental que se consolide como uma política pública estruturada, garantindo o direito dos sujeitos do campo a uma educação que os reconheça como portadores de saberes historicamente construídos. Isso implica não apenas a inclusão desses saberes nos currículos escolares, mas também a valorização das lutas e identidades das comunidades camponesas.

Dessa forma, os programas de formação continuada devem incorporar a diversidade de maneira transversal, não como um tema isolado ou pontual, mas como um princípio estruturante que permeie todas as dimensões do trabalho pedagógico. A análise dos referenciais teóricos e do objeto de estudo reforça a necessidade de ampliar o debate sobre a formação inicial e continuada de professores, promovendo reflexões que possibilitem a construção de educadores críticos e transformadores. Embora a escola não seja a única instituição responsável pela formação da cidadania, ela desempenha um papel central nesse processo. Quando os professores utilizam o conhecimento científico em diálogo com a realidade dos estudantes, a escola se torna um espaço de investigação, emancipação e transformação social.

Os resultados da pesquisa apontam a importância de articular os avanços já alcançados com as demandas ainda existentes, assegurando que a formação continuada seja promovida de forma colaborativa entre as secretarias de educação e instituições de ensino superior, como as universidades federais, para que o conhecimento produzido alcance efetivamente as escolas públicas.

Nesse contexto, programas como “Escola Ativa” e “Extensão Escola da Terra” representam conquistas significativas, pois integram a formação de professores no âmbito de políticas nacionais, como o Pronacampo, vinculado ao MEC e à Secadi. No entanto, para garantir que todos os professores tenham acesso à formação continuada, é imprescindível que esses programas sejam mantidos e ampliados, assegurando sua continuidade como políticas públicas permanentes, mas garantindo que cada município crie seus momentos formativos de acordo com sua realidade. A luta pela consolidação da Educação do Campo deve ser fortalecida, valorizando a docência e a escola como espaços de resistência, identidade e transformação social.

A formação continuada, quando fundamentada em princípios críticos e humanizadores, tem o potencial de transformar as práticas pedagógicas, tornando a escola um espaço vivo de aprendizagem e emancipação. Assim, torna-se urgente o fortalecimento de políticas públicas e ações formativas que garantam que a educação nas escolas multisseriadas do campo não seja apenas um direito formal, mas uma realidade efetiva, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

No caso do município de Vargem Alta/ES, observamos que somente a partir de 2009 houve um olhar diferenciado para a Educação do Campo. Esse período marcou uma ruptura na concepção das escolas rurais, que passaram a ser reconhecidas como escolas do campo, não apenas em termos de nomenclatura, mas como espaços de aprendizagem que exigem ações pedagógicas diferenciadas em relação às escolas urbanas.

A partir dessa mudança de perspectiva, conquistas importantes foram alcançadas, como a criação do Conselho Escolar, a gestão dos recursos do PDDE pela escola, em conjunto com o Conselho, a implementação de planejamentos diferenciados das escolas urbanas, o incentivo a momentos culturais junto à comunidade — como o “Dia

da Conquista” — e a elaboração do currículo campesino em 2017. Essas ações demonstram que a valorização da educação do campo depende do fortalecimento das políticas públicas, do envolvimento da comunidade e do reconhecimento da escola como um espaço de construção coletiva do conhecimento e de reafirmação da identidade camponesa.

A partir dos avanços das escolas multisseriadas, buscamos evidenciar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras participantes da pesquisa. Foi evidenciado que elas conhecem a concepção de Educação do Campo e o papel delas como professoras das salas multisseriadas. Elas realizam um trabalho pedagógico que, por vezes, é inteiramente pensado para as especificidades de seus estudantes; outras vezes, realizam um esforço para aproximar o trabalho ao currículo de programas estaduais, como o PAES. Assim, é necessário, muitas vezes, que elas façam adequações e alinhamentos de conteúdos, contextualizando-os à realidade do campo, para conseguirem melhores meios para ensinar e aprender.

É imprescindível destacar que as professoras realizam um esforço diário para garantir aos estudantes um ensino que trata de sua realidade. Os planejamentos que realizam diariamente são uma forma de assegurar conhecimentos que dialoguem com a realidade, mesmo que às vezes de forma fragmentada. À medida que avançam, elas elaboram sequências didáticas, projetos interdisciplinares e ainda precisam ressignificar o livro didático, que é recurso pedagógico obrigatório em todas as escolas, mas que não considera as vivências campesinas.

A partir dessa premissa, vemos o cuidado ético das professoras, elaborando um planejamento a partir de sua realidade. Mesmo com limitações e com um cronograma a seguir, elas conseguem se superar e, à medida que podem, lançam mão de seu fazer de forma comprometida.

Assim, as professoras ressaltam que, mesmo convivendo com as contradições, elas têm construído, como resultado das aprendizagens do processo de formação, projetos com práticas pedagógicas críticas que perpassam as concepções da Educação do Campo, tendo um papel relevante para o processo formativo dos estudantes e o fortalecimento das culturas das comunidades.

Entendemos, contudo, que todo planejamento prévio à ação exige informações sobre os aspectos que envolvem as coisas, o mundo e a sociedade. Esse conhecimento é essencial para realizar análises estruturadas, criteriosas e socialmente relevantes. Assim, é indispensável uma Educação do Campo fundamentada na formação qualificada de seus educadores, específica e diferenciada, abrangendo o processo formativo em sua totalidade, de modo a gerar referências culturais e políticas que possibilitem aos sujeitos sociais intervir em suas realidades.

Na perspectiva de superação, é preciso reelaborar 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. Ainda, que também seja uma política pública municipal, pois verificamos que o atendimento às escolas do campo multisseriadas se modifica a cada gestão municipal.

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender qual ser humano ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas, com as tarefas específicas que pode assumir nessa perspectiva. Ao mesmo tempo, é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e de militantes sociais.

Seguindo, o percurso metodológico da pesquisa envolveu visitas *in loco* e entrevistas semiestruturadas com as participantes. Esses momentos de diálogo permitiram às professoras expressar a necessidade de formação continuada como um caminho para aprimorar suas práticas pedagógicas. As participantes demonstraram compreender a importância dos momentos formativos com seus pares como uma das estratégias mais adequadas para as salas multisseriadas. Durante as entrevistas, emergiu também o entendimento de que, embora o processo de padronização traga desafios, ele foi visto pelas professoras como uma proposta potencialmente positiva, desde que ajustada às especificidades de sua realidade.

As observações realizadas em campo trouxeram à tona vivências muito significativas. A sala de aula multisseriada se revelou como um espaço coletivo e dinâmico, que transcende a simples divisão por séries ou anos escolares. Em vez disso, ela abarca

uma diversidade de idades, experiências, saberes e socializações, todas convergindo para o processo de aprendizagem. Foi possível perceber que, embora os conteúdos sejam organizados de maneira abrangente, a abordagem pedagógica das professoras considera as diferentes necessidades dos estudantes, promovendo aprofundamentos diferenciados por meio de atividades, e as experiências prévias de cada criança.

Além disso, as práticas colaborativas dos estudantes ressaltam o caráter inclusivo e solidário dessas salas. Entretanto, o ambiente multisseriado também apresenta desafios significativos para o trabalho das professoras, evidenciado pela complexidade e intensidade das atividades desempenhadas. No entanto, revela-se um grande potencial de aprendizagem por meio da boa organização do planejamento e de estratégias pedagógicas criativas, que atendam às demandas específicas desse contexto.

No que diz respeito à elaboração do produto educacional, foi essencial para consolidar os aprendizados e promover a colaboração entre as participantes. Durante as visitas e encontros, o diálogo foi priorizado, e as professoras foram incentivadas a selecionar, a partir de suas vivências, duas práticas pedagógicas para compor o caderno pedagógico. Esse processo culminou em uma reunião no dia 16 de setembro de 2024, na qual foram discutidos os relatos das atividades selecionadas. Nesse encontro, além da apresentação das práticas, emergiu a proposta de realização de encontros formativos contínuos.

As professoras destacaram a relevância de espaços para dialogar sobre os diversos aspectos que envolvem a Educação do Campo, como as legislações pertinentes, as pesquisas recentes e as políticas públicas voltadas a essas comunidades. Elas enfatizaram a importância de fortalecer a compreensão das leis que asseguram os direitos à Educação no Campo, como forma de argumentar contra o fechamento de escolas e repensar suas práticas pedagógicas.

Dessa maneira, ampliar os diálogos e expandi-los para outras esferas é imprescindível para fortalecer a Educação do Campo e garantir que os sujeitos que nela vivem e trabalham sejam reconhecidos e respeitados em seus direitos. O desafio que se impõe é construir uma educação verdadeiramente democrática, que combata as

desigualdades, promova a inclusão e valorize os saberes e a cultura das comunidades camponesas.

A partir da troca de ideias e demandas apresentadas pelas participantes, o produto educacional foi elaborado com o propósito de estimular a reflexão e o diálogo sobre os textos e as práticas desenvolvidas. Ele busca, sobretudo, evidenciar as potencialidades e os limites do trabalho pedagógico nas salas multisseriadas, ao mesmo tempo em que aponta perspectivas para avanços e melhorias, fortalecendo, assim, o papel transformador da Educação do Campo.

E assim seguimos, lutando na coletividade com ética por uma Educação do Campo cujos preceitos possam ser traduzidos nas escolas com a formação dos professores. Como pesquisa, sabemos dos seus limites, pois não é possível, em um pequeno período, traduzir todos os olhares sobre tudo ao mesmo tempo.

A pesquisa proporcionou um espaço de escuta para as participantes que vivenciam o cotidiano das escolas públicas do campo, especificamente nas salas multisseriadas. Foi um momento de observar e ouvir atentamente, percebendo que existe uma conexão intrínseca entre os diversos aspectos que influenciam essas realidades. Essa conexão demanda um olhar ampliado para compreender o todo, bem como a garantia de encontros formativos para as professoras. Os encontros formativos são essenciais para que elas possam estudar, dialogar, planejar suas práticas pedagógicas e exercer sua autonomia, criando e recriando a partir de seus contextos, assegurando, assim, uma educação mais significativa, fundamentada em suas experiências.

Esperamos que estudos futuros fomentem discussões que sensibilizem tanto o poder público quanto a sociedade para garantir a qualidade educacional. É crucial que sejam oferecidas condições para que as professoras desenvolvam suas atividades com formação adequada, materiais e espaços propícios, assegurando o efetivo processo de ensino e aprendizagem.

Os apontamentos apresentados até o momento são preliminares, mas almejamos que as reflexões expostas contribuam para o debate, fortalecendo e dando visibilidade ao trabalho pedagógico de professores da Educação do Campo em salas multisseriadas.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagenslembranças/ recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, mai./ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8708>. Acesso em: 22 jun. 2022. Acesso em: 25 set. 2024.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território de disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação Básica e o movimento social do campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 67-86.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Educação e movimentos sociais**: uma pedagogia crítica da liberdade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ARROYO, Miguel González. Escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Formação de Educadores do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 359-365.
- ARROYO, Miguel González. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 31, n. 55, p. 47–68, jan./mar. 2015.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, J. P.; NEVES, M. O.; SCALABRIN, R. Planejamento do ensino em salas multisseriadas na Educação do Campo de Paragominas-PA. **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 10, p. 16941–16968, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/1843>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003. (Série Saber com o outro, v. 1).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Conviver, aprender a ser recíproco. *In*: FOERSTE, Erineu; BRANDÃO, Carlos Rodrigues; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit (org.). **Educação do Campo**: diálogos interculturais. Curitiba: Appris, 2019. p. 21-44.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Olhar o mundo e ver a criança: ideias e imagens sobre ciclos de vida e círculos de cultura. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 108-132, jan./jun. 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 01, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Decreto n. 7.352, de 04 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, 2010a.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 2008c.

BRASIL. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012**. Dispõe sobre os objetivos do Programa Escola da Terra e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12695.htm. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasil, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 56, de 9 de novembro de 2009**. Brasília, 2009b. 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: 24v set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão **Escola da Terra Capixaba - Manual**. Brasília: MEC, [2015]. Disponível em: <https://educacaodocampo.ufes.br/manual>. Acesso em: 25 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa - Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores**. Brasília: SECAD/MEC, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa: Projeto Base**. Brasília, 2008b.

BRASIL. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2013a.

BRASIL. **Portaria, nº 579, de 02 de julho de 2013**. Institui a Escola da Terra. Brasília, 2013b. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_insti_tui_a_escola_da_terra.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008a.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**: um projeto em construção. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004a.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem-terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004b.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília: Incra/MDA, 2007. p. 67-86. (Cadernos de Educação do Campo, n. 7).

CALDART, Roseli Salete. A escola do Campo em Movimento. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b. p. 89-132.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma Educação do Campo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a. p.149-158.

CAMPOS, Juliana L. de Almeida; SILVA, Taline Cristina; ALBUQUERQUE, Ulysses Paulino. Observação Participante e Diário de Campo: Quando utilizar e como analisar? *In*: NUPEEA. **Métodos de Pesquisa Qualitativa para Etnobiologia**, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351492815_Observacao_Participante_e_Diario_de_Campo_quando_utilizar_e_como_analisar. |Acesso em: 15 jan. 2025.

CAVALCANTE, Roseli Schultz C. Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 153-160, 1998.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza *et al.* (Orgs.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIEGUES, Antonio Carlos (Org.) *et al.* **Biodiversidade e comunidades tradicionais no Brasil**. São Paulo: Núcleo de Estudos em Desenvolvimento Sustentável, fevereiro de 2000.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA “ANTONIO VAZZOLER”. **Projeto Político Pedagógico**. Vargem Alta, 2017.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA “FRADE”. **Projeto Político Pedagógico**. Vargem Alta, 2017.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA “ITABIRA”. **Projeto Político Pedagógico**. Vargem Alta, 2017.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA “SANTANA”. **Projeto Político Pedagógico**. Vargem Alta, 2017.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA “SOSSEGO”. **Projeto Político Pedagógico**. Vargem Alta, 2017.

ESPÍRITO SANTO. **Lei nº 4.063, de 06 de maio de 1988**. Vitória, 1988. Disponível em: <https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lei40631988.html>. Acesso em: 15 jan. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE-ES n. 6.596/2022**. Aprova as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. Vitória, 2022. Disponível em: https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resolu%C3%A7%C3%B5es_Normativas_2022/res6596.pdf. Acesso em: 15 jan. 2025.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, Juí, n. 7, 1987.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional - Por uma educação do campo. *In*: ARROYO, M. G; CALDART, Salete; MOLINA, Monica C. (org). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Texto Preparatório Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos et al. (Orgs.). **Dossiê educação do campo**: documento 1998-2018. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. p. 40-79.

FERRI, Cássia. **Classes multisseriadas**: que espaço escolar é esse? 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

FONEC. Nota Técnica do FONEC sobre o Programa Escola Ativa. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.* (Orgs.). **Dossiê educação do campo**: documento 1998-2018. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020. p. 275-289.

FOERSTE, Erineu. Educação do Campo: quem assume essa função? *In*: FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda M.; LINS, Andreia Chiari (Orgs.). Educação do Campo: Identidades culturais. Caderno de formação de professores do campo. Caderno I. UFES, Vitória, 2007.

FOERSTE, Erineu; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit O Programa de Educação do Campo/Ufes: Práticas de parceria na formação de professores. *In*: FOERSTE, Erineu; BRANDÃO, Carlos Rodrigues; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit (org.). **Educação do Campo**: diálogos interculturais. Curitiba: Appris, 2019. p. 181-197.

FRANCO Maria Amélia Santoro. 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.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez; Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. *In*: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. *In*: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GAVA, Marleide Pimentel Miranda. **Professores do campo e no campo**: um estudo sobre Formação Continuada e em serviço na escola Distrital Padres Fulgêncio do Menino Jesus”, no município de Colatina/ES. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

GERKE, Janinha; FOERSTE, Erineu. Considerações sobre Educação do Campo no Brasil. *In*: FOERSTE, Erineu; BRANDÃO, Carlos Rodrigues; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit (org.). **Educação do Campo**: diálogos interculturais. Curitiba: Appris, 2019. p. 151 a 178.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONÇALVES, G. B.; ANTUNES-ROCHA, M. I.; RIBEIRO, V. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo? *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (Org.). **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-60.

HAGE, Salomão A. Mufarrej. **Classes Multisseriadas e Educação do Campo**: Por uma pedagogia da alternância. Belém: Editora UFPA, 2009.

HAGE, Salomão Mufarrej. Educação na Amazônia: Identificando singularidades para a construção de proposta e política educativas e curriculares. *In*: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. - Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005. p. 61-68.

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.

HAGE, Salomão Mufarrej; PENA, Selma Costa. Escolas rurais com turmas multisseriadas: realidades, contradições e desafios para a construção de materiais didáticos pedagógicos. *In*: CARVALHO, Glicinei Teodoro; MARTINS, Maria de Fátima Almeida (Orgs). **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

HAGE, Salomão Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. A escola do campo não é uma escola multisseriada, nucleada, ciclada... é uma escola em movimento, que possui o jeito do campo. *In*: MOURA, Terciana Vidal (coord.). **Caderno temático do Formacampo 2024 - Organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo**: tempos e espaços educativos. Vitória da Conquista, 2024. p. 5-16.

IBGE. **Censo IBGE 2022 – Vargem Alta**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: [https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/vargem-alta.html#:~:text=Vargem%20Alta%20*%20417%2C760%20km%C2%B2%20\[2023\]%20*,122.478.083%2C40%20R\\$%20\[2023\]%20*%2019.749%2C3%20R\\$%20\[2021\]](https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/es/vargem-alta.html#:~:text=Vargem%20Alta%20*%20417%2C760%20km%C2%B2%20[2023]%20*,122.478.083%2C40%20R$%20[2023]%20*%2019.749%2C3%20R$%20[2021].). Acesso em: 15 jan. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo. Cortes, 2004.

INEP. **Resultados do Censo Escolar 2023**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023>. Acesso em: 15 jan. 2025.

INEP. **Censo escolar, 2022**. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 15 jan. 2025.

JANATA, Natacha Eugênia; ANHAIA, Edson Marcos de Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 685-704, jul./set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623645783>. Acesso em: 09 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.

KROEF, Renata Fischer da Silveira; GAVILLON, Póti Quartiero; RAMM, Laís Vargas. Diário de campo e a relação do(a) pesquisador(a) com o campo-tema na pesquisa-intervenção. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 464-480, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. **O sistema de organização e gestão da escola**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LINHARES, C. F. S. **Formação continuada de professores**: comunidade científica e poética - uma busca de São Luís do Maranhão. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOVANELLI, Sandra Maria. **Educação do Campo**: Uma experiência inovadora educativa em salas multisseriadas do PROVER – Programa de Valorização da Educação Rural – Jaguaré – ES - Brasil. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Americana de Assunción, Assunção, 2013.

MARTINS, Paulo. **Educação do Campo**: pedagogias, práticas e políticas públicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MASCARENHAS, Milena de Lima. **Educação do campo no âmbito do programa escola ativa**: relações/implicações na formação continuada de professores(as) no município de Feira de Santana. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 408 p.

MELO, Maria Aparecida Vieira. **Educação do campo no agreste de Pernambuco**: um estudo no Município de Canhotinho. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação, Culturas e Identidades) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; Abrasco, 1992.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo**: práticas pedagógicas e currículo. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MOLINA, Monica Castagna. **Educação do campo e pesquisa**: compromissos e desafios. Brasília: Universidade de Brasília, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo: identidade e políticas públicas. In: KOLLING, Edgar; Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação básica do campo 1**. Brasília, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo (UnB). **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-34, abr. 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Org). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo).

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela licenciatura em educação do campo - UFMG. *In*: ANTUNES- ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do campo**: desafios para formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MORETO, Charles. **Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

NASCIMENTO, José Eduardo de Souza. **Educação Popular e Movimentos Sociais**: trajetórias, práticas e sentidos na alfabetização de jovens e adultos no Brasil. Campinas: Alínea, 2011.

NOSELLA, Paolo; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2012. 288 p.

NÓVOA, Antônio. **Espaços de educação, tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-9, set. 2019.

NÓVOA, Antônio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Adailza Mendes Holanda. **Saberes da experiência em salas multisseriadas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PSATHAS, George. **Phenomenological Sociology**: issues and applications. Nova Jersey: John Wiley & Sons, 1973.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017. 352 p.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação na zona rural**: um estudo sobre classes multisseriadas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ROSA, Ana Cristina Silva da. Classes multisseriadas: desafios e possibilidades. **Educação & Linguagem**, ano 11, n. 18, p. 222-237, jul.-dez. 2008. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229050737.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2024

SANTOS, Oséildo Florêncio dos; BRANDÃO, Ana Estela Duarte. **Educação do campo**: a nucleação como proposta de ensino. Campina Grande: Realize, 2018. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/602fea65bb8b3_19022021134213.pdf. Acesso em: 03 dez. 2024.

SILVA, Hellen do Socorro de Araujo. **Programa escola ativa política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

SOUZA, Clemilda da Penha Bergamin Athayde de. **Políticas Públicas de Formação Continuada para professores de escolas multisseriadas do Campo em Vargem Alta - ES**: desafios e possibilidades. 2017. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Centro de Ciência do Homem, Universidade Estadual Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2017.

SOUZA, Patricia Goncalves. **A organização do trabalho pedagógico no contexto das escolas/classes multisseriadas do campo do município de Irecê**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TEIXEIRA, G. **Significado da competência**. 2008. Disponível em: <http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=12&texto=728>. Acesso em: 15 jan. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VARGEM ALTA. Secretaria de Agricultura. **Contexto histórico da agricultura.** Vargem Alta, 2000. Folder.

VARGEM ALTA. Secretaria de Educação. **Ata de registro de fechamento de escolas em reunião com as comunidades.** Vargem Alta, 2020a.

VARGEM ALTA. Secretaria de Educação. **Encontros de formação do Programa Escola Ativa:** ata de registro dos encontros de planejamento e estudos, 2014 a 2019. Vargem Alta, 2019.

VARGEM ALTA. Secretaria de Educação. **Encontros de formação do Programa Escola Ativa:** folha de ponto e pauta. Vargem Alta, 2009.

VARGEM ALTA. Secretaria Municipal de Educação. **Encontros de formação do Programa Escola Ativa:** registro de Avaliação da formação, 2010e.

VARGEM ALTA. Secretaria de Educação. **Livro Ata de Criação dos Conselhos das Escolas.** Vargem Alta, 2010c.

VARGEM ALTA. Secretaria de Educação. **Plano de Ação das Escolas do Campo.** Vargem Alta, 2010b.

VARGEM ALTA. Secretaria de Educação. **Plano Municipal de Educação 2015-2020.** Vargem Alta, 2015a.

VARGEM ALTA. Secretaria de Educação. **Projeto Político Pedagógico.** Vargem Alta, 2017a.

VARGEM ALTA. Secretaria de Educação. **Regimento Comum das Escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de Vargem Alta.** Vargem Alta, 2012.

VARGEM ALTA. Secretaria de Educação. **Relatório de atividades dos planejamentos da Secretaria Municipal de Educação.** Vargem Alta, 2017b.

VARGEM ALTA. Secretaria de Educação. **Relatórios dos módulos de formação da Secretaria Municipal de Educação.** Vargem Alta, 2010a.

VARGEM ALTA. Secretaria de Educação. **Relatórios elaborados pelas professoras mensalmente dos estudos dos microcentros da Secretaria Municipal de Educação – 2010 e 2011.** Vargem Alta, 2011.

VARGEM ALTA. Secretaria de Educação. Setor de Estatística. **Movimentos de matrícula bimestral e anual.** Vargem Alta, 2024.

VARGEM ALTA. Secretaria de Educação. Setor de Recursos Humanos. **Quadro de Movimento de Pessoal.** Vargem Alta, 2010d.

VARGEM ALTA. Secretaria de Educação. Setor de Transporte Escolar. **Relatório Geral de Atendimento**. Vargem Alta, 2020b.

VARGEM ALTA. Secretaria de Turismo. **Conheça você mesmo Vargem Alta**. Vargem Alta, 2015b.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? *In*: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

XAVIER, Rosinete dos Santos. **Organização do trabalho pedagógico em classes multisseriadas**: orientações didáticas no contexto da Educação do Campo. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2019.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 50 (especial), p. 90-98, maio 2013. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640296/7855>. Acesso em: 15 jan. 2025.

APÊNDICE A – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA: PROFESSOR(A)

Prezado (a) Professor (a):

Eu, Luciana Marta Alves Silva, responsável principal pela pesquisa do Mestrado Profissional em Educação, na linha **PRÁTICAS EDUCATIVAS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO ESCOLAR**, na Universidade Federal do Espírito Santo-UFES. O tema **“AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM TURMAS 1º AO 5ª ANO (MULTISSERIADAS) EM VARGEM ALTA/ES A PARTIR DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: CONCEPÇÕES, EXPERIÊNCIAS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES”**, orientada pela Professora Dra. Débora Monteiro do Amaral.

Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender como a formação continuada de professores e professoras para salas multisseriadas do campo, pode contribuir para a efetivação de práticas pedagógicas críticas, fortalecendo as experiências vivências sociais do currículo, contribuindo para o processo formativo dos (as) professores(as). Assim sendo, venho gentilmente solicitar um momento de entrevista, seguindo o roteiro abaixo, podendo ser ampliado de acordo com suas reflexões, lembrando que será de suma importância para complementar as análises no que se refere às questões postas, como elementos que contribuem para enriquecer os debates e contribuir para os rumos que a educação do campo, no sentido de fortalecer as políticas de formação continuada. Nesse sentido, reforça-se a importância da fidedignidade ao responder as questões.

I- IDENTIFICAÇÃO / FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Município: Vargem Alta-ES

EMEB: _____

Professor(a): _____

Idade: _____ anos

Sexo: () Masculino () Feminino

Formação/Nível de escolarização:

Graduação () sim () não

Curso: _____

Ano de conclusão: _____

Pós Graduação () sim () não

Se sim, qual _____

II- CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Vínculo empregatício na rede municipal de Vargem Alta E.S

() Efetivo / Estatutário

() Contratado em Designação Temporária (DT).

Quantos anos de experiência como professor (a)?

Há quanto tempo exerce a profissão em escolas multisseriadas?

Qual a carga horária semanal de trabalho? _____

Nº de turno (s) que trabalha: _____

5- Tempo aproximado entre a casa e o trabalho:

1º trabalho: () _____

2º trabalho: trabalho: () _____

Transporte (s) utilizado (s): _____

Nº de alunos da sala de aula:

1º ano: _____; 2º ano: _____; 3º ano: _____;

4º ano: _____; 5º ano _____;

Serviço (s) de apoio existente (s) na escola:

() Secretário/a () Estagiário () Merendeira () Cuidador(a)

() Outros:

Especificar: _____

Você executa outras atribuições além de lecionar? Conte um pouco.

III – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALAS MULTISSERIADAS DO CAMPO

Professores (as) vamos conversar sobre as Práticas Pedagógicas vivenciadas no cotidiano escolar a partir da concepção de Educação do Campo, a partir de 2009, que foi um ano marcado por mudanças significativas nas escolas do município, no qual demarcou a mudança de Escolas da Zona Rural para Escolas do Campo.

1) Você participou de algum Programa de Formação Continuada sobre a Educação do Campo no decorrer de sua trajetória profissional docente das Classes Multisseriadas (1º ao 5º ano)?

() Programa Escola Ativa -2009 a 2012

() 1ª edição -Programa Escola da Terra- 2015

() 2ª edição –Programa Escola da Terra-2021

2) Sobre os Programas de Formação Continuada que você realizou relate um pouco sobre o conteúdo da formação.

3) Como foi para você o processo de formação continuada para a compreensão da concepção de Educação do Campo para as classes multisseriadas?

4) A partir das leituras, diálogos e debates dos textos realizados no decorrer da formação, houve momentos de resistência/ conflitos com a realidade vivenciada no contexto da escola multisseriada? Relate um pouco sobre o processo de formação continuada e como foi sendo elaborada sua prática pedagógica a partir das leituras realizadas?

5) Como que os programas de formação continuada que são ofertados em parceria MEC/UFES, podem ampliar seus conhecimentos sobre a Educação do Campo e vir a contribuir com sua prática pedagógica?

6) Qual sua sugestão de conteúdo e formato para os próximos programas de formação continuada para a Educação do Campo das classes multisseriadas? O que deve ser

contemplado para que possa subsidiar o seu fazer cotidiano para a efetivação de prática pedagógica crítica humanizada?

7) Relate um pouco sobre sua prática pedagógica a partir dos programas de formação continuada voltados para a Educação do Campo para as classes multisseriadas?

8) Descreva um pouco a sua concepção sobre currículo para a Educação do Campo para as classes multisseriadas?

9) Trago para nossa roda de conversa, uma frase conhecida de Paulo Freire: “Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”, a partir dessa frase gostaria que pudesse fazer uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar, refletindo sobre o contexto e quais você considera imprescindível para a formação humana dos estudantes.

10) Que desafios você pontua em relação às políticas de Educação do Campo para as classes multisseriadas no município de Vargem Alta?

11) Espaço reservado para que façam outras considerações que achar importante sobre o processo de formação continuada para os professores da Educação do Campo das classes multisseriadas.

Meus sinceros agradecimentos pela sua contribuição, em estar compartilhando suas experiências nesta pesquisa, que espero poder juntos, fortalecer as políticas de Educação do Campo do município.

Luciana Marta Alves Silva