



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO CIÊNCIAS
AGRÁRIA

MÔNICA BARBOSA MATOS

LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO MULTISSERIADO NA
UNIDADE ESCOLAR RAIMUNDO MARQUES LIMA

Bacabal – MA

2024

MÔNICA BARBOSA MATOS

**LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO MULTISSERIADO NA
UNIDADE ESCOLAR RAIMUNDO MARQUES LIMA**

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado à coordenação do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo - Ciências Agrária.

Orientadora: Prof. Me. Sabrina Zientarski de Bragança

Bacabal – MA

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Barbosa Matos, Mônica.

Limites e Possibilidades do Ensino Multisseriado na
Unidade Escolar Raimundo Marques Lima / Mônica Barbosa
Matos. - 2024.

49 f.

Orientador(a): Sabrina Zientarski de Bragança.

Monografia (Graduação) - Curso de Educação do Campo,
Universidade Federal do Maranhão, Bacabal, 2024.

1. Educação do Campo. 2. Ensino/aprendizagem. 3.
Multisseriada. I. Zientarski de Bragança, Sabrina. II.
Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação, apresentado à coordenação do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo – Ciências Agrárias

Orientador: Profa. Me. Sabrina
Zientarski de Bragança

Aprovada em: ___/___/_____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Me. Sabrina Zientarski de Bragança (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof.
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa.
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr.
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

DEDICATÓRIA

Aos meus pais José Carlos e Maria Romana, por todo ensinamento, dedicação, apoio e incentivo.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram para a realização desta monografia, tornando este trabalho possível e enriquecedor. Primeiramente, quero agradecer à minha família, minha mãe Romana e meu pai José Carlos e meus irmãos: Verônica, Josué, Isabel, Andréia, Carlito, Manoel e Antônia, meu profundo agradecimento pelo amor, apoio e encorajamento ao longo de toda a minha trajetória de vida. Vocês sempre estiveram ao meu lado, apoiando minhas decisões e fornecendo o suporte emocional e financeiro necessário para superar os desafios. Sou grata por acreditarem em meu potencial.

Agradeço à minha prima Gracileia, responsável pela minha inscrição no vestibular. Aos meus primos Juciê, Rayane e Jeane por terem me dado suporte da escrita e organização deste trabalho. À minha sobrinha Jéssica, que cuidou da minha filha enquanto eu estava em etapas. Quero agradecer a minha orientadora, Sabrina, pela sua orientação e apoio contínuo ao longo desta jornada acadêmica. Sua sabedoria, conhecimento e dedicação foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho. Sua orientação crítica e construtiva incentivou-me a explorar novos caminhos e a aprimorar constantemente meus conhecimentos e habilidades.

À coordenação pedagógica da escola Raimundo Marques Lima, as professoras pela disponibilidade da entrevista. Por fim, expresso minha gratidão à UFMA. A todos vocês, meu mais profundo agradecimento. Esta conquista não teria sido possível sem o apoio, o incentivo e as contribuições de cada um. Que este trabalho possa representar um pequeno avanço no conhecimento da área e contribuir para a sociedade de alguma forma.

RESUMO

O ensino multisseriado em escolas rurais apresenta desafios singulares que demandam uma compreensão aprofundada para a melhoria de práticas educacionais ofertadas aos povos do campo. Este trabalho objetiva analisar os desafios e perspectivas do ensino nas turmas multisseriadas da Unidade Escolar Raimundo Marques Lima. A necessidade de adaptação das práticas pedagógicas às particularidades do ambiente rural destaca a relevância deste estudo para o aprimoramento da qualidade do ensino no campo, em especial na modalidade multisseriada. A pesquisa tem abordagem qualitativa, por meio de revisão bibliográfica sistemática, análise documental, e pesquisa de campo. A pesquisa sobre a Unidade Escolar Raimundo Marques Lima, revelou desafios na escola multisseriada, incluindo precariedade estrutural e falta de materiais didáticos, a falta de formação de professores específica gera limitações para o trabalho pedagógico nas salas multisseriadas. Assim como, as estratégias de trabalho coletivo, participação de pais e da comunidade, podem ser potencializadas e sugeridas para melhoria do ensino/aprendizagem.

Palavras-chave: Multisseriada; Educação do campo; Ensino/aprendizagem

ABSTRACT

Multigrade teaching in rural schools presents unique challenges that require an in-depth understanding to improve educational practices offered to rural people. This work aims to analyze the challenges and perspectives of teaching in multigrade classes at the Raimundo Marques Lima School Unit. The need to adapt pedagogical practices to the particularities of the rural environment highlights the relevance of this study for improving the quality of teaching in the countryside, especially in the multigrade modality. The research has a qualitative approach, through systematic bibliographic review, document analysis, and field research. The research on the Raimundo Marques Lima School Unit revealed challenges in the multi-grade school, including structural precariousness and lack of teaching materials, the lack of specific teacher training creates limitations for pedagogical work in multi-grade classrooms.

Likewise, collective work strategies, participation of parents and the community, can be potentiating and suggested to improve teaching/learning.

Key-words: Multiseries; Field education; Teaching/learning

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 7 |
| 1.2 PROBLEMA DE PESQUISA | 9 |
| 1.3 OBJETIVOS | 9 |
| Objetivo geral | 9 |
| Objetivos específicos | 10 |
| 1.4 METODOLOGIA | 10 |
| 2. CONSIDERAÇÕES DA EDUCAÇÃO RURAL EM RELAÇÃO Á EDUCAÇÃO DO CAMPO | 12 |
| 2.1 Fundamentos e orientações para a escola do campo | 14 |
| 2.2 Políticas públicas e legislações educacionais do campo | 15 |
| 2.3 A formação de professores e o currículo da escola do campo | 19 |
| 3. Contexto político e pedagógico das escolas multisseriadas | 21 |
| 4. Aspectos da realidade da multisserie na Unidade Escolar Raimundo Marques Lima | 27 |
| 4.1. Caracterização estrutural e pedagógica da Unidade Escolar Raimundo Marques Lima | 28 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 34 |
| 6. REFERÊNCIAS | 36 |
| APÊNDICES | 41 |
| Apêndice A | 41 |
| Apêndice B | 43 |
| Apêndice C | 44 |
| Apêndice D: Imagens fotográficas da escola multisseriada Municipal Unidade Escolar Raimundo Marques Lima, na comunidade Centrinho do Acrísio, 2023..... | 45 |

1. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, com pressupostos epistemológicos e pedagógicos específicos para as populações que vivem no campo, é resultante dos movimentos sociais que reivindicavam uma educação que se adequasse aos interesses e necessidades das pessoas do campo, e para que as do meio rural tivesse reconhecimentos seus costumes e valorização, modo de viver e produzir. Construindo assim, de modo positivo e significativo a identidade do cidadão camponês sem tratá-lo como indivíduo atrasado e submisso aos que vivem nas cidades (Santos; Santos 2017).

Esta forma de pensar e fazer educação, surgiu como a possibilidade de garantir condições de vida mais favoráveis para as pessoas do campo através da educação, como também visa oferecer a possibilidade de o homem do campo permanecer no campo sem necessitar se deslocar para os centros urbanos, buscando melhores condições de vida e diferentes possibilidades de desenvolvimento. Fazendo com que as crianças e jovens do campo continuassem no meio rural e valorizem sua cultura e tradições, sem se sentir inferiores em relação aos que habitam nas cidades (Souza, 2012).

O ensino centrado no campo tem ganhado ênfase na história brasileira, devido ao aumento da visibilidade e influência dos movimentos e organizações sociais camponesas que vislumbraram uma nova visão de educação e de campo. Nesse contexto, o espaço rural é visto como lugar de trabalho, moradia, identidade, enfim, como lugar de criação de novos caminhos de meio social e de desenvolvimento sustentável (Santos,Santos, 2017).

Esse processo, denominado Educação do Campo, pretende gerar um projeto político pedagógico que assegure os direitos educacionais das pessoas do campo, e uma educação que reconheça e respeite as particularidades e necessidades dos estudantes do campo. Visto que o meio rural tem vida própria, seus costumes estão se renovando, seus moradores estão buscando o direito à terra, à dignidade, ao ensino de qualidade e aos conhecimentos da escola do campo. Essa população do campo também faz parte da sociedade e possui os mesmos direitos que a população urbana (Pinheiro, 2016).

O meio rural está se desenvolvendo e, para que esse processo continue é indispensável que haja um comprometimento das políticas públicas a fim de resguardar o direito à qualidade de vida dos indivíduos que lá residem e trabalham. A melhoria das políticas educacionais campesinas pode ser notada nas transformações positivas que vêm ocorrendo no atendimento aos diferentes níveis de ensino, porém, ainda está longe de se garantir a universalização da Educação Básica no Campo. É necessário, portanto, superar o abismo de desigualdades dos alunos do campo em relação aos dos centros urbanos em todas as regiões do país (Fernandes, 2019).

Nesse sentido, o ensino no meio rural precisa contemplar um currículo escolar de modo inclusivo, como um mecanismo que incentive as pessoas a pensarem e agirem por si próprios, fortalecendo sua identidade, sua cultura, suas aprendizagens, capazes de tomar suas próprias decisões, tendo consciência de seus direitos e obrigações como cidadão no ambiente em que habitam (Pinheiro, 2016).

Mesmo com avanços, é preciso explicitar que ao longo da história, a zona rural é vista com olhar negativo, como um lugar de atraso. Por isso, é fundamental rever essa visão estereotipada de atraso sobre o campo, visando diminuir as discrepâncias educacionais construídas historicamente entre escola rural e escola urbana (Hage, 2014).

O ensino escolar ofertado nas escolas da zona rural ainda está concentrado no paradigma urbano. Doutro modo, o ensino voltado para as comunidades que residem no campo ainda é pouco estudado e, nesse sentido, muitos enfoques podem ser explorados, mesmo porque o campo, nas representações das pessoas, é relegado à condição de um lugar atrasado e tradicional. Em defesa de uma educação para todos e considerando-se a centralidade e relevância que o lugar tem para os indivíduos que residem no campo torna-se imprescindível o debate sobre o cenário no qual se encontra a educação no/do campo (Fernandes, 2019).

No Brasil, a educação escolar na área rural, especialmente nas series iniciais funciona em classes multisseriadas, visando proporcionar o ensino fundamental no campo. Esse tipo de ensino permite que o aluno do campo que está nas séries iniciais do ensino fundamental, possa ter como estudar, pois, uma vez que possuem poucos alunos para formar uma turma regular, as classes multisseriadas são os

únicos meios viáveis para evitar que o aluno se desloque de sua comunidade para estudar na cidade (Hage, 2014).

Essa modalidade de ensino, a multissérie apresenta dificuldades estruturais e pedagógicas históricas, e que serão apontadas no decorrer deste estudo. Devido a essas dificuldades, pesquisas estão sendo feitas buscando criar propostas que possam melhorar esse tipo de educação e favorecer a todos os estudantes que fazem parte dessa oferta de ensino, a multissérie.

Com o objetivo de aprofundar os estudos e, sobretudo as práticas de educação do campo, realizamos uma pesquisa em uma escola pública municipal, a Unidade Integrada Raimundo Marques Lima, localizada na Comunidade Centrinho do Acrísio, município de Lago do Junco; na qual a oferta das series iniciais ocorre em turmas multisseriadas. Assim, esta pesquisa objetiva verificar as práticas pedagógicas da unidade escolar Raimundo Marques Lima localizada na comunidade Centrinho do Acrísio do município de Lago do Junco- Maranhão, investigando os desafios e possibilidades de aprendizado do ensino multisseriado neste contexto escolar.

Para o desenvolvimento deste trabalho, o texto apresenta um tópico dedicado ao histórico e análise da educação do campo no Brasil. Em seguida, outro mais específico, tratando das escolas multisseriadas do campo, focando na escola objeto da pesquisa, trazendo um diagnóstico de suas características físicas, e estruturais. O terceiro propõe verificar os limites e possibilidades do ensino, analisando as observações e entrevista realizadas na Escola Unidade Integrada Raimundo Marques Lima, encerrado pelas considerações finais.

1.2. PROBLEMA DE PESQUISA

A educação na Unidade escolar Raimundo Marques Lima mesmo enfrentando limites no aprendizado dos estudantes quais as possibilidades no nível atual de escolaridade que se encontram e na transição para o ciclo, ou etapa mais avançado dos estudos?

1.3. OBJETIVOS

Objetivo geral

Identificar os desafios e perspectivas de aprendizado do ensino multisseriado no contexto da Unidade Escolar Raimundo Marques Lima.

Objetivos específicos

- ✓ Realizar um levantamento bibliográfico sobre a temática das escolas multisseriadas no campo;
- ✓ Conhecer os desafios encontrados no ensino em salas multisseriadas da Unidade Integrada Raimundo Marques Lima.
- ✓ Analisar quais as possibilidades, para as práticas de ensino e aprendizagem na escola campo, com especificidade na Escola Unidade Integrada Raimundo Marques Lima

1.4. METODOLOGIA

Quanto a abordagem, essa pesquisa é de tipo qualitativa. A pesquisa qualitativa é a mais indicada para entender a complexidade dos fenômenos sociais através da análise e procura dos sentidos expressos nas ações e informações manifestadas pelas pessoas que participam da pesquisa (Triviños, 1987). O estudo teve como referencial teórico a educação crítica e o paradigma da educação do campo fundamentado em autores como: Hage (2014), Alencar (2010), Souza (2012), Fernandes (2019), Parente (2014), Santos (2023), entre outros.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a qual está sujeita a partir de algumas observações, entrevistas e reflexões realizar análises acerca da temática do ensino-aprendizagem na multissérie. Por isso, reportou-se a André (1998) que entende como pesquisa qualitativa, a tentativa de interpretação dos significados que os sujeitos dão às suas ações, em lugar da mensuração quantitativa de características experimentais, por isso a opção pela pesquisa qualitativa, pois correspondem à necessidade de descrever ou reconstruir os processos e relações que constituem o cotidiano escolar, características desse tipo de abordagem.

Quanto a natureza é do tipo aplicada, visando produzir conhecimentos para emprego prático, voltada a solucionar um problema específico (Gil, 1991). Sendo

que estes conhecimentos poderão, ou não, ser estendidos para outras amostragens e populações.

A pesquisa foi realizada por meio de consulta aos documentos da escola, como Regimento Escolar, e Projeto Político Pedagógico e aplicação de uma entrevista semiestruturada com os 3 professores, a coordenadora pedagógica e 4 pais de alunos da escola multisseriada Unidade Escolar Raimundo Marques Lima, tais procedimentos trouxeram elementos acerca do funcionamento do trabalho pedagógico, dificuldades, limitações e possibilidades do processo de ensino/aprendizagem nesta escola. Os professores identificados pelas letras A, B e C, trabalham com educação infantil Jardim: I e II; Ensino Fundamental séries iniciais, com 1 e 3 ano; Ensino Fundamental séries finais: 4 e 5 ano, respectivamente.

Utilizou-se como instrumento a aplicação de um questionário (Apêndice A) e momentos de diálogo informais com os professores da escola para a realização da pesquisa de campo. Todo o trabalho de pesquisa foi pautado numa abordagem qualitativa, como afirma prestes:

A metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar os aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc. (PRESTES, 2003, p. 30).

Para o pesquisador, a leitura de qualquer fonte requer um trabalho de reflexão entre as fontes e as hipóteses, o que lhe permitirá estabelecer as “perguntas” que deseja fazer as fontes. Esta relação fontes-hipóteses sugere a necessidade da “crítica interna” do documento; nesta etapa, o pesquisador procurará, de acordo com as suas hipóteses, indagar ao documento aquilo que ele não deseja revelar, priorizando as informações, ou as “pistas ” contidas nas entrelinhas ” do mesmo, sem perder a perspectiva do contexto histórico e do momento cultural responsável, em parte, pela forma e pelo conteúdo assumido pelo documento” (Albuquerque e Klein, 1987.p36)

Em diferentes momentos observou-se a estrutura física da escola para conhecer o espaço em que está sendo construído o conhecimento, considerando a importância a que o ambiente exerce no processo de aprendizagem-formação, também foi feito um levantamento de quais materiais didáticos os alunos e professores dispõem, além da observação das aulas das classes multisseriadas. Foram diferentes momentos em que podemos observar o cotidiano em sala, e fora

dela, assim como, realizar entrevistas com os professores, a coordenação pedagógica, e com os 4 pais, ou responsáveis dos estudantes.

Portanto, neste trabalho propomos dentro dos limites da prática executada, a análise dos resultados coletados através de questionário e observação de espaços de aprendizagem como a sala de aula, verificar as práticas pedagógicas da Unidade Escolar Raimundo Marques Lima, apontando para os desafios e perspectivas de aprendizado do ensino multisseriado neste contexto escolar.

2. CONSIDERAÇÕES DA EDUCAÇÃO RURAL EM RELAÇÃO À EDUCAÇÃO DO CAMPO

O percurso histórico da educação do campo no Brasil iniciou no período colonial com o ensino ofertado pelos jesuítas, porém as características nefastas do processo voltado para uma educação que não se pretendia ser libertadora se estendeu ao longo de décadas (Fernandes, 2019).

Para Alencar (2010), a educação do campo é um novo paradigma que nasce em oposição a típica educação rural. Apesar de parecerem termos sinônimos, há muitas diferenças entre ambos, pois enquanto o primeiro se refere a uma educação que visa o reconhecimento do ambiente rural como um ambiente de vivência que contempla uma proposta de desenvolvimento sustentável em prol dos anseios e do desenvolvimento sociocultural e econômico das populações que residem e trabalham nesse ambiente, considerando suas diferenças históricas e culturais. Por sua vez, o termo de educação rural, prega que o campo não é um local apropriado para morar e gerar desenvolvimento, alimentando assim a sensação de atraso e a pobreza, negando direitos a terra.

Assim, a educação do campo preconiza políticas públicas que garantam o direito à educação que seja no e do campo. No campo e do campo, porque os camponeses têm direito a ser educados no local que residem e com um ensino participativo e vinculado a suas realidades (Alencar, 2010). Compreende-se que essa educação é também uma busca por melhorias e por mudanças na realidade do meio rural do Brasil.

Importante frisar que até a década de 1950, haviam poucos investimentos para a escola do campo, comprometendo severamente a qualidade educacional,

bem como o desenvolvimento dessas escolas rurais ao patamar de igualdade que as escolas urbanas. Não havia interesses em oferecer educação ao homem do campo e assim favorecer seu desenvolvimento, e sim, a escola rural era identificada e evidenciada pela sua localidade geográfica e não pelas pessoas que lá viviam (Rosa; Caetano, 2008).

O paradigma da educação do campo, busca ofertar um ensino para os habitantes da zona rural. Portanto, refere-se a uma política pública que permite o acesso ao direito à educação de inúmeros cidadãos que vivem fora das cidades, e que precisam ter esse direito assegurado do mesmo modo que as pessoas que habitam as cidades (Fernandes, 2019).

A educação ofertada aos povos do campo deve ser uma política pública que proporcione as pessoas do campo os mesmos direitos de educação assegurados à população das cidades. Segundo (Souza,2012) no decorrer da história, pode-se observar que, nunca foi dada a atenção devida a esse tipo de ensino, ficando sempre em segundo plano.

Deste modo, não houve investimentos satisfatórios por parte dos governos, em uma educação do campo adequada a cultura e identidade das pessoas do campo. Bem como, na prática, as legislações criadas, não asseguraram o direito à educação com qualidade a essa parcela da população. Implicando dizer que, esteve presente no programa educacional do país um ensino “urbanoide” em que a cultura da cidade foi inserida na metodologia educacional do ensino no campo, desconsiderando as peculiaridades e cultura, próprias do meio rural.

Para amenizar essa situação, é necessário estabelecer novas relações entre a educação rural e urbana. Pois, segundo Lima:

Historicamente as escolas do campo foram pensadas a partir do modelo de educação implementado na cidade, desconsiderando as especificidades sociais, culturais, econômicas, políticas e ambientais do mundo rural. Parte desse processo está associada à perspectiva de negação do campo enquanto espaço de produção cultural, econômica e política, influenciado pelo capitalismo que insiste em compreender as comunidades rurais como espaço do atraso, subdesenvolvimento e de improdutividade (Lima, 2013, p. 610).

Nos dias de hoje, percebe-se uma constante busca pela melhoria da qualidade no ensino das populações do campo, por meio da pressão dos

movimentos sociais ligados ao campo que procuram intensificar ações para garantir dignidade e a cidadania, a essas populações historicamente marginalizadas.

2.1 Fundamentos e orientações para a escola do campo

Como já afirmado anteriormente, a Educação do Campo é um movimento de reflexão e intervenção nas formas de sobrevivência no campo que parte das pessoas do meio rural, pois, historicamente, carregam sobre si um processo de marginalização e desvalorização cultural. Por isso, a proposta da Educação do Campo abrange muito mais que o aspecto tangível da escola, surge do anseio de desenvolver outro modelo de desenvolvimento agrário (Pinheiro, 2016).

As reivindicações dos movimentos sociais miram em políticas públicas voltadas para as necessidades e interesses das pessoas do campo, preservando sua identidade e sua dignidade. A educação do campo está diante de um desafio, não mais o desafio de assegurar o direito à educação, (pois os movimentos sociais se encarregaram de “lutar” pelo direito de acesso e permanência de homens e mulheres camponeses a educação, e esse direito foi garantido por lei) mas o desafio de fazer com que a “[...]escola abra as portas para o saber do povo do campo, um tipo de saber que historicamente foi negado enquanto saber. Um saber que agora emerge em um sinuoso movimento de fora para dentro e que acaba propondo uma nova dinâmica à escola” [...] (Freitas, 2002, p. 03).

Deste modo, importante frisar, que o ensino no campo, deve ser um ensino voltado para um público com características próprias, necessitando deste modo, que a educação trabalhada nas escolas na zona rural considere a cultura e a identidade dos seus habitantes. Para que essas pessoas possam valorizar e preservar sua cultura camponesa que vem sendo abandonada e subjugada pela população das cidades (Pinheiro, 2016).

Daí a relevância de conhecer as leis que regularizam o ensino no meio rural, porque essas se propõem a inserir no ambiente escolar camponês, atividades educacionais de acordo com a realidade, a cultura e a identidade da população do campo, estimulando um resgate cultural das pessoas do campo, bem como, contribuem para que essa população continue no campo, sem precisar migrar para as cidades procurando condições mais favoráveis para sobrevivência. Considerando assim, a possibilidade de uma educação do campo, no espaço geográfico rural.

Segundo Portugal e Oliveira (2012, p. 309):

É notória a escassez e a precariedade das políticas de educação para os espaços rurais. Isto é constatado pela ausência de uma melhor infraestrutura e manutenção dos prédios escolares. Além disso, o material didático pedagógico utilizado no processo de ensino e aprendizagem é inadequado e limitado para contemplar os anseios dos sujeitos desta realidade. Arelada a isso, ainda existe a falta de formação docente que integre a cultura do meio rural aos saberes acadêmicos (Portugal; Oliveira, 2012, p. 309).

Segundo Caldart, a educação do campo principalmente como prática dos movimentos sociais camponeses, busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública contra a tutela política e pedagógica do estado (reafirma em nosso tempo que não deve ser o estado o educador do povo). (Caldart, 2012, p. 262)

Nesse contexto, percebe-se que a população do campo sempre foi considerada como sem cultura, sem educação e, pior, como se servissem apenas para o trabalho braçal no campo, e que, portanto, não necessitariam e nem mereciam um ensino escolar adequado. Nesse contexto, percebemos que durante muito tempo, as populações do campo foram consideradas sem cultura, atrasadas, e por isso suas necessidades educacionais não eram atendidas, ou demandavam qualidade. Por isso, é importante conhecer analisar as legislações que preconizam o direito à educação formal e com qualidade às pessoas do campo, buscando conhecer destacar quais os direitos educacionais adequados para essas pessoas que possuem necessidades e interesses próprios, com particularidades distintas às que vivem na cidade.

2.2 Políticas públicas e legislações educacionais do campo

A educação é um direito fundamental e inalienável estabelecido na Constituição Federal (CF) de 1988, para que a pessoa possa desenvolver suas habilidades e capacidades no meio social em que habita, bem como, para que possa exercer sua cidadania plena, e formação para poder adentrar no mercado de trabalho. Assim, a CF de 1988, no artigo 6º declara que: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (Brasil, 1988).

A Constituição de 1988 preconiza que a educação é um direito que deve ser assegurado a todos, deste modo, a educação para a população do campo também

deve ser ofertada, respeitando as peculiaridades dessa população. Essa determinação constitucional gerou a possibilidade de reposicionar a educação do campo no panorama educacional.

Na década de 1990 foi instituída a lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de diretrizes para a educação – LDB. Ela admitiu a existência da diversidade sociocultural e a necessária igualdade de oferta na educação escolar. A LDB estabelece que os métodos de ensino devem proporcionar adequações ao ensino das peculiaridades da vida no campo em cada região do Brasil, adequando ao calendário escolar às fases agrícolas e as condições climáticas (Barros, 2012).

A LDB/96 possibilitou melhora no ensino no meio rural, pois traçou os principais diretrizes que conduzem essa modalidade de ensino, definindo legalmente como deve ser a prática pedagógica, o currículo, a organização das escolas localizadas na zona rural, e também aspectos relacionados ao calendário estudantil, que no campo pode ser diferente do calendário das escolas da cidade, devido as condições climáticas e fases do ciclo dos cultivares agrícolas.

Essa nova legislação criou espaço para inovação pedagógica no campo ao reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e à diferença, defendendo uma formação básica que considere as especificidades regionais e locais.

Embora as relações entre campo e cidade tenham se aproximado em relação as necessidades materiais, impostas pelo modo de produção capitalista nos últimos tempos, esses espaços continuam apresentando atributos específicos. Logo, para que ocorra de fato uma educação voltada às populações rurais, é necessário que exista uma escola que proporcione discussões sobre os aspectos da vida campesina, devendo incluir agricultores, ribeirinhos e demais trabalhadores da zona rural (Rosa, 2015).

A partir dos eventos e discussões acumuladas pelas experiências educativas dos movimentos sociais camponeses, elaborou-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino, frisando que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que

dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações de sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

Nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Brasil 2002), o Art. 2º enfatiza sobre a adequação do projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Articulação e efetivação ainda distantes da realidade destas escolas. Neste sentido, o processo educativo a ser desenvolvido nas escolas do campo deve possibilitar a formação de sujeitos culturais. Os projetos institucionais das escolas do campo devem contemplar “a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia” (Brasil, 2002, p. 38).

Essas Diretrizes também apresentam a possibilidade e necessidade de elaboração das:

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (Brasil, 2002, p. 25).

Indo ao encontro das reivindicações e pressões exercidas pelos movimentos sociais aos órgãos públicos, a lei 12.960/2014, dificulta fechamento de escolas rurais, quilombolas, indígenas além de exigir que o órgão normativo opine sobre o fechamento da unidade de ensino nessas áreas, a lei estabelece que a comunidade escolar deverá ser ouvida e a secretaria de educação do estado deve justificar a necessidade de encerramento das atividades na escola. Esta lei proporcionou um avanço em relação a situação das escolas do meio rural, pois atualmente as escolas não são fechadas sem que haja uma consulta aos órgãos normativos como o Conselho Municipal da Educação e a comunidade escolar também precisa ser ouvida. Bem como, a Secretaria da Educação do Estado deve explicar a necessidade do fim das atividades da escola em questão. Desse modo, agora não se permite que haja o fechamento de escolas do campo arbitrariamente, pois o processo terá que ser analisado de modo que não venha acarretar prejuízos à população do campo.

Já, a LDB dispõe sobre a organização escolar e curricular nos artigos 23 e 28. Enquanto o art. 23 afirma indicativos para a flexibilização nos sistemas de ensino em geral, o art. 28 faz referência direta à educação no meio rural, indicando que “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino

promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”. (Brasil,1996)

O artigo 26 da LDB/96 determina que os currículos devem ter como pressupostos a base nacional comum, mas poderá ser incrementada por uma parte diversificada que atenda as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

O referido artigo ainda possibilitou o reconhecimento legal das necessidades e especificidades da cultura camponesa, isto , considerou as diferenças regionais que são fortíssimas no país, as quais deverão ser consideradas no momento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

O Maranhão, por exemplo, seguindo as orientações da CF 1988, de educação para todos, inseriu, no § 1º do artigo 218 de sua Constituição, norma determinando que, na elaboração do calendário das escolas rurais, o poder público deve levar em consideração as estações do ano e seus ciclos agrícolas.

Nesse item, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), enfatiza no art. X, no § 3º que: as propostas pedagógicas da Educação Infantil das crianças filhas de agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, devem reconhecer os modos próprios de vida do campo; a realidade; flexibilização e respeito as diferenças; respeito aos saberes e conhecimento de mundo e as características ambientais e socioculturais da comunidade.

Ainda, seguindo as políticas educacionais acerca da temática da educação do campo, temos o Decreto nº 7352/2010 que veio para acudir as demandas sociais em busca de uma educação do campo que esteja em conformidade com a realidade da população do campo. Ele que trata da formação inicial de trabalhadores e filhos de trabalhadores em áreas de assentamento e acampamento da Reforma Agrária, aborda acerca da política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, o Pronera.

Esse decreto determina que 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,

o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste decreto.

No artigo 1º, parágrafo 4º do Decreto nº 7352/2010 é expresso a garantia de “materiais didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e área de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo” (Brasil, 2010).

O decreto também observa que 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, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (Rosa, 2015). E define que a educação do campo deve considerar os saberes específicos da comunidade rural. Desse modo, as propostas de educação do campo devem ser contextualizadas, ou seja, que estejam dentro do contexto cultural e social da população na qual a escola se insere.

Seguindo a linha de raciocínio acerca da legislação e suas possibilidades para a educação do campo, o parecer CNE/CP nº 22/2020 em reconhecimento a pedagogia da alternância, foi resultado da demanda apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE) pela União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas (UNEFAB), a qual representa Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

A pedagogia da alternância é uma realidade que atende demandas educacionais de parcelas significativas da população brasileira. É um modo de organização do processo de formação, seus princípios abrangem instrumentos pedagógicos e metodológicos que integram prática, conhecimentos científicos, epistemologias, identidades, saberes territórios educativos e territorialidades.

2.3 A formação de professores e o currículo da escola do campo

A partir da construção teórica e a práxis educativa dos movimentos sociais camponeses, podemos observar que a escola do campo não deve trabalhar provocando o distanciamento do estudante camponês da maneira de viver no campo, pois isso pode gerar conflitos de identidade e divergências com os demais

membros da comunidade. Assim, retomar a proposta sugerida por Freire (2005), de fazer um trabalho pedagógico voltado para a realidade local, de forma a desenvolver um trabalho que de fato esteja ligado a um currículo integrado, é fundamental.

Segundo o PNAD 2019, mais da metade das pessoas com 25 anos ou mais não completaram o ensino médio, embora perceba-se que houve um aumento de 45,0% em 2016 para 47,4%, em 2018, 48,8% e em 2019, mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos não possuem diploma do ensino médio (IBGE, 2019).

Estudos na área da formação de professores afirmam que a maioria dos docentes da área urbana saem das suas graduações dos cursos de licenciatura, sem conhecimento a respeito do estilo de vivência dos camponeses, pressupondo que o estilo de vida urbano predomina em todas as relações sociais e econômicas brasileiras. De igual modo, grande parte dos cursos de formação continuada também desvaloriza a identidade e peculiaridades do campo (Paraná, 2006). Faz-se, necessário, portanto, que os professores se identifiquem como parte do processo na educação do campo, comprometidos com as questões e o desenvolvimento do território como preconiza as diretrizes curriculares da escola do campo.

As reflexões críticas sobre os métodos aplicados no ambiente escolar visam fundamentalmente, além do aprendizado, a socialização escolar. Isto demanda um currículo que objetive programar alternativas que auxiliem os alunos do campo a entenderem suas origens, proporcionar conhecimentos adquiridos no campo e em suas relações com o trabalho, para assim prepará-los para o mercado de trabalho, sem separá-los dos seus aprendizados já acumulados. Ou seja, o desenvolvimento das futuras gerações do campo ou outros caminhos se os alunos assim o desejarem (Moreira; Braga 2012). Deste modo, a escola deve prepará-los para a vida, para serem cidadãos conscientes e aptos aos dilemas da vida social. Neste contexto, os professores devem estar plenamente comprometidos e engajados com as questões do campo, as preocupações, inquietações e aspirações do camponês.

Os cursos de formação de docentes do campo demandam um olhar mais especificamente voltado para o campo, onde os indivíduos envolvidos nesse processo deverão considerar elementos essenciais como trabalho, cultura, dinâmicas econômicas, distâncias geográficas, modelos produtivos, estilos de vida, clima e outros aspectos ambientais e sociais próprios das comunidades.

Desenvolver um projeto curricular para as escolas do campo é uma missão difícil, pois até mesmo o entendimento do que seja a palavra currículo no âmbito educacional é complexa. Nesse sentido, o currículo das escolas do campo deve levar em consideração certos elementos indispensáveis que surgem da análise crítica da realidade, que aparecem nos inventários acerca do local que escola está inserida, das forças sociais que formam a maneira de produção da rotina rural (UFBA, 2010). Assim, as práticas pedagógicas e o currículo devem ser específicos para essa modalidade de educação, como destacado abaixo:

O currículo das escolas do campo deve levar em consideração alguns importantes aspectos que emergem da análise crítica da realidade, que emergem nos inventários sobre o meio onde a escola está inserida, das forças sociais que tencionam o modo de produção da vida no campo. Além do meio educativo geral, das formas de trabalho sociais, das formas educativas e instrucionais, das lutas sociais, das formas de participação e gestão, dos conteúdos, valores, e atitudes, são levadas em conta as bases das ciências e das artes e os métodos específicos, no processo de decisão sobre plano de estudos a serem adotados na escola (UFBA, 2010, p. 186-187).

Por esta gama de fatores, afirmamos que a formação do professor é um dos fatores significantes da concretização da Educação do Campo, em sua defesa por uma educação e uma escola diferente da que existe na realidade do meio rural. Pretende-se que a escola do campo abrace a luta da sua população, sua cultura, seus costumes e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Que escola aborde as questões sobre agricultura familiar e sobre os problemas que geram a exclusão de direitos, que reconheça os saberes já produzidos na comunidade, presentes nos estudantes, e nos saberes dos educadores (Alencar, 2010).

Nesse contexto, segundo Fernandes (2019), é necessário que haja uma maior preocupação com a formação de docentes que irão atuar nas escolas do campo, a partir de alguns pressupostos. O primeiro é que cada professor deve se reconhecer como um agente em contínua formação. O segundo pressuposto é que estes professores devem reconhecer a importância dos demais participantes na ação pedagógica, especialmente dos membros da comunidade, e dos movimentos sociais.

Tratamos até aqui da especificidade, políticas educacionais, e necessidades da educação do campo, tratamos agora das escolas multisseriadas, e do objeto da presente pesquisa, a Escola Unidade Escolar Raimundo Marques Lima.

3. Contexto político e pedagógico das escolas multisseriadas

As escolas multisseriadas surgiram como opção política para atender a uma população historicamente excluída da escola, as pessoas do campo. Tal atraso na oferta educacional é muito mais visível em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, mas em diversos países do mundo esta modalidade de ensino foi adotada como forma de contenção de “despesas” com as massas trabalhadoras. Devido a este fato, há décadas, organismos internacionais vêm discutindo e fazendo acordos de modo a superar esses atrasos históricos (Parente 2014).

O surgimento dessas classes se deu em decorrência de diversos fatores, entre eles, a baixa densidade populacional no campo, a escassez de educadores qualificados, escolas de pequeno porte, com pouco investimento, não podendo comportar os alunos em múltiplas salas. Além disso, a infraestrutura juntamente com a carência de materiais didáticos para que os professores possam desenvolver um trabalho voltado para o aluno multisseriado são elementos limitantes para que o ensino e a aprendizagem sejam de qualidade. Pode-se afirmar, portanto, que as escolas multisseriadas possibilitam aos alunos o acesso à educação escolar em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a manutenção dos sujeitos em ambiente rotineiro, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educacional (Hage, 2006).

As classes multisseriadas procuram inserir todos os alunos matriculados na unidade escolar independente dos níveis de aprendizagem em uma única sala de aula, que por sua vez, geralmente, tem como responsável um único educador, também chamado de unidocente, ficando este responsável pela estruturação em série/ano/ciclo de todo trabalho pedagógico. Todavia, como cita Santos (2010), frequentemente estas classes adotam a modalidade seriada na execução deste trabalho.

Essas escolas multisseriadas, diferentemente dos antigos grupos escolares e que nos dias de hoje são as atuais escolas de ensino fundamental; quando surgiram, atendiam tanto à população periférica quanto à rural, no entanto, hoje se concentram quase que somente na zona rural. Menezes e Santos (2002, p. 2), ao desenvolverem o verbete Escolas Multisseriadas, no Dicionário Interativo da Educação Brasileira, não só definem classe multisseriada como afirmam que:

[...] as classes multisseriadas existem principalmente nas escolas do meio rural, visando diminuir a evasão escolar, ou em projetos específicos, baseados na metodologia da aceleração e no telecurso, buscando atrair crianças e adolescentes em situação de rua, analfabetas ou defasadas em seus estudos, para que possam aprender e serem convencidos a continuar na vida escolar (Menezes; Santos, 2002, p. 2).

Segundo o Censo Escolar 2017, existem 97,5 mil turmas do ensino fundamental que se encontram nessa situação sendo uma forma de repassar a educação para aqueles que em todo o país, número que vem permanecendo praticamente inalterado nos últimos dez anos. As escolas multisseriadas estão presentes tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, tanto no campo, como nas cidades. Porém, são mais comuns nas zonas rurais nas regiões menos povoadas (Parente, 2014).

Geralmente as turmas multisseriadas possuem uma quantidade pequena de alunos em cada série, o que acaba tornando-a uma classe diferente das convencionais. Pois, essas turmas são constituídas por alunos de vários níveis, cabendo a um único educador o papel de ensino e condução da atividade pedagógica, se diferenciando do ensino no meio urbano, onde as turmas são compostas por séries anuais e cada turma tem o seu próprio professor.

As escolas multisseriadas também podem ser consideradas como possibilidade de desenvolver um processo educativo diferenciado, em que estudantes de variadas idades e experiências possam participar e desenvolver maneiras coletivas de apropriação do aprendizado. A multisseriação não se distancia do contexto seriado, com relação à organização dos conteúdos e seu planejamento, visto que grande parte dos professores destas turmas não são preparados para as adaptações necessárias ao ensino na multisseriação. A distinção está no jeito como o educador trabalha, pois, no lugar de trabalhar o ensino para alunos de uma única turma, ele trabalha com várias turmas em um mesmo local e horário (Silva, 2011).

Além disso, essas escolas situadas em seu próprio local de vivência, podem favorecer a permanência no campo, permitindo assim que as pessoas continuem morando, estudando e trabalhando no próprio campo. O ensino-aprendizagem trabalhado a partir de seu contexto é indispensável para que se possa permitir uma escolarização no lugar em que as pessoas residem. Assim, o processo de ensino-aprendizagem nas classes multisseriadas deve ser repensado, propor estratégias que melhorem a Educação do Campo é urgente e necessário para que o ensino nas

escolas do campo torne-se atrativo e os alunos possam ter um ensino de qualidade (Santos; Santos, 2017).

A escola no campo é o ponto de iniciação escolar de inúmeras crianças no Brasil, se não fossem elas, os altos índices de evasão e analfabetismo, que marcam a história da educação nacional, com certeza seriam ainda mais críticos. Deste modo, as escolas que têm classes multisseriadas, possuem um papel extremamente relevante para a educação no país (Santos; Santos, 2017).

Por este, e diversos fatores de comprometimento das condições infraestruturas e econômicas, o ensino em turmas multisseriadas demanda muito compromisso e dedicação por parte do educador, visto que ele terá que trabalhar com muitas séries em um mesmo ambiente e horário. Requerendo que o educador adapte sua metodologia e sua forma de trabalho buscando suprir as necessidades dos educandos.

Assim, as escolas de classes multisseriadas, assumem uma importância social e política significativa nas áreas em que se situam, justificando, portanto, a realização de estudos sobre a forma como se configuram e efetivam o trabalho de educar.

Considerando que grande parte das escolas do campo são multisseriadas as formações continuadas dos educadores deveriam criar coletivamente estratégias que auxiliassem no trabalho dos docentes e não simplesmente lhes entregar propostas prontas nas quais o contexto da escola não é abordado, ou seja, as propostas são impostas e não discutida e em alguns casos são iguais a do centro urbano. Assim, essas formações precisariam abranger questões metodológicas que aprimorassem a prática pedagógica e que produzisse ganhos para o processo ensino/aprendizagem.

A ausência de proposta pedagógica sistematizada para o trabalho com as classes multisseriadas faz com que professores e professoras busquem alternativas para seus trabalhos. Eles e elas criam metodologias, produzem materiais didáticos, investem na sua formação acadêmica com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes (Rocha, 2010, p. 56).

Frequentemente, o educador se encontra frente a uma turma heterogênea e sem nenhum subsídio para basear a sua metodologia. É nesse sentido que se insere

as experiências adquiridas na trajetória do docente, a partir das situações vividas o professor irá criar sua própria metodologia que irá lhe guiar (Tardf, 2008).

Alguns educadores consideram que a multisseriação é resultado da precariedade da Educação. Mas especialistas como Rui Canário e pesquisas acadêmicas, como escola em meio rural: uma escola portadora de futuro?, da Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria (UFSM), ressaltam os benefícios do trabalho nessas classes. Esses ambientes heterogêneos colaboram para a inovação pedagógica desde que não estejam associados à más condições de trabalho e à degradação dos prédios escolares. Além disso, na pesquisa apontada, é feita a afirmação de que estudantes de idades e saberes diferentes têm a oportunidade de aprender uns com os outros.

Para Rocha e Hage, 2010 as turmas multisseriadas tem uma importante vantagem:

É que o educador pode mediar a inter-relação entre diferentes faixas-etárias e de conhecimentos, tornando o fazer pedagógico mais dialógico, com isso fortalece-se o respeito pelo outro, a valorização das diversidades e o entendimento de que é preciso partir da unidade para o todo, sabendo-se que cada um deles é parte importante de um “sistema” que só será melhor se tiverem, conhecimento da realidade e se apropriarem desses conhecimentos para , então, buscarem possíveis soluções para os problemas impostos pela sociedade (Rocha e Hage, 2010, p.136).

Porém, quanto à organização escolar, o educador padece para planejar e organizar no período pedagógico, a conexão de turmas tão heterogêneas, sem o auxílio de uma equipe pedagógica que possa orientá-lo, especialmente no que concerne a uma aprendizagem mais específica, com conteúdos diferenciados pela própria essência dos conhecimentos advindos do estilo característico conduz a vivência nas comunidades rurais.

A ausência de uma proposta pedagógica específica para a realidade das salas multisseriadas é fortalecida pelas Secretarias de Educação, quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados sem considerar a diversidade dessas escolas (Silva, 2011, p.306).

Sem um ensino com estrutura curricular voltada para os alunos do campo, a generalização dos conteúdos não diferencia campo da zona urbana, desfavorecendo assim alguns aspectos da vivência destes estudantes, instigando o desvinculamento de suas raízes origens.

4. Aspectos da realidade da multisserie na Unidade Escolar Raimundo Marques Lima

Os lócus deste trabalho foi a Escola Municipal Unidade Escolar Raimundo Marques Lima, que funciona de forma multisseriada, localizada na Comunidade Centrinho do Acrísio, zona rural do município de Lago do Junco, no estado do Maranhão.

A comunidade recebeu esse nome em homenagem a um dos seus primeiros habitantes que se chamava Acrísio Fortes Lima, por ser um comerciante importante localmente, a comunidade acabou sendo nomeada como Centrinho do Acrísio. Essa comunidade está localizada a 28 km da sede do município, e possui pouco mais de setenta anos de existência, atualmente abriga quarenta famílias, segundo os dados do Projeto político pedagógico.

A maioria dos habitantes da comunidade produzem seu sustento por meio da agricultura familiar e do extrativismo, ou seja, trabalham com atividades tipicamente rurais. As atividades produtivas dessas unidades familiares incluem cultivos anuais de arroz, milho, feijão e mandioca, criação de pequenos animais e, para alguns, a criação de gado; plantios de frutíferas perenes e de maneira geral o extrativismo do coco babaçu. Sendo que, muitas vezes as crianças e adolescentes contribuem na realização dessas atividades, bem como, nas atividades domésticas.

Nos finais da década de 60 e início da década de 70, surgiram as primeiras iniciativas escolares nessa comunidade, elas eram privadas, promovidas financeiramente pelos pais de alunos da comunidade. As aulas eram ministradas na casa do próprio professor. Posteriormente surge a primeira escola pública da comunidade, que durou por apenas um ano, e se chamava João de Barro. Em meados de 1972 surge na comunidade a escola pública municipal, mas esta funcionava na Igreja e teve como primeiros professores Cleonice, Sônia, Maria da Paz Rocha, Sandra Maurícia Pereira e Sebastiana Gomes Siqueira. Esta escola funcionava com as seguintes divisões de ensino: carta de ABC, cartilha e séries iniciais do ensino fundamental (Projeto Político Pedagógico, 2023, p.10).

Quando essa escola surgiu havia um grande fluxo de entrada e saída de professores, devido estes residirem em outras localidades, assim como os baixos salários que tornavam o trabalho pouco atrativo. Em decorrência disso, muitas vezes os alunos iniciavam o ano letivo, mas não terminavam, e ficavam vários meses

esperando outro professor chegar. Lenta e gradativamente a situação escolar foi melhorando até chegar a situação atual.

Segundo consta no PPP, a Unidade Escolar Raimundo Marques Lima foi construída em 2008. Antes da construção dessa escola havia outra com a estrutura bem precária e comprometida, fora construída nos finais da década de 90 e tinha o nome Desembargador José Sarney repudiado pelos moradores da comunidade.

4.1. Caracterização estrutural e pedagógica da Unidade Escolar Raimundo Marques Lima

A referida escola possui uma estrutura pequena, com duas salas de aula, cozinha, dois banheiros (masculino e feminino), um pequeno pátio onde são realizadas as brincadeiras nos intervalos, uma cozinha e uma secretaria (Apêndice B). Dispõe de cinco funcionários, sendo duas professoras e um professor, uma merendeira e uma zeladora. A escola oferece educação do Ensino Infantil até o 5º ano, atendendo 23 alunos. As aulas são ministradas no período diurno pelos professores, sendo uma sala com alunos do ensino infantil I e, outra com alunos do 1º e 3º ano, no período matutino e, 4º e 5º no período vespertino.

O colégio passou por uma reforma onde as salas de aulas foram climatizadas, a iluminação melhorada e também os dois banheiros (feminino e masculino). A merenda escolar é distribuída pela prefeitura e preparada na própria cozinha da escola. São alimentos saudáveis, e recomendados pela nutricionista do município. Na escola existe também uma pequena biblioteca. Os alunos recebem livros no início do ano letivo. Porém, a professora A (educação infantil I e II), quando questionada sobre o maior desafio de lecionar numa escola multisseriada, diz que:

“A falta de materiais didáticos é meu maior desafio, pois, a falta de suporte dificulta o aprendizado dos alunos, que precisavam de livros da mesma forma que os alunos das outras séries” (Professora A, 2023).

Segundo Santos e Santos (2017), quase todas as escolas multisseriadas estão em situações precárias, sem as devidas condições para um ambiente escolar, além disso, vários educadores possuem sua carga horária acima da permitida, o que acarreta prejuízos ao seu desempenho pedagógico.

Para Lima (2013) a precariedade do ambiente afeta na aprendizagem do estudante, visto que diversas escolas do campo estão necessitando de vários elementos importantes para seu devido funcionamento, estão com falta de materiais, merenda, recursos pedagógicos e pessoal, para fazer a escola funcionar em condições mais favoráveis. Porém, as prefeituras consideram economicamente inviáveis mais investimentos em escolas que atendem poucos estudantes. Desse modo, estas escolas em comunidades rurais no geral, apresentam situação mais deficitária que outras escolas que atendem maior número de matriculados.

a) Planejamento das atividades

Observou-se que, segundo os entrevistados o planejamento acontece sempre no início de cada bimestre, onde os professores, juntamente com a coordenação pedagógica se reúnem mensalmente para discutir e elaborar as atividades que serão realizadas durante o bimestre. Todos os encontros devem ser registrados em diário eletrônico e validados pelo coordenador pedagógico. A fala da Professora B colabora com tal organização:

“Os planejamentos acontecem mensalmente com uma reunião juntamente com a coordenadora pedagógica e os outros professores é por série, cada série um planejamento, onde faço e depois coloco no diário eletrônico, atribuindo o planejamento mensal, notas, frequências e conteúdo” (Professora B, 2023).

O que nos leva a perceber que o planejamento segue o modelo de seriação, e não a multisseriação, temática geradora, ou áreas do conhecimento; e não há questionamento dos docentes em relação a esta questão, ou discussão mais aprofundada sob outra forma de elaboração do planejamento.

b) Metodologia e práticas pedagógicas nas turmas

A metodologia de ensino mais utilizada pelos professores segundo seus relatos é a exposição dialogada dos conteúdos discutidos em planejamento, utilizando como referência o [Documento Curricular do Território Maranhense](#) - DCTMA, além dos livros didáticos que são distribuídos de acordo com a série do estudante, as turmas mesmo na mesma sala, tem cada uma o seu livro para estudar,

ou seja, reproduz o modelo de seriação na realização de atividades e explanação da sequência curricular.

Também foram relatadas a explanação das temáticas, atividades para fixação do que foi estudado, como exercícios e avaliações, além de atividades práticas de pesquisa.

Cada professor tem sua própria metodologia para trabalhar em sala de aula, através de aulas expositivas, atividades impressas, rodas de conversas, leituras coletivas, atividades em grupo. E alguns relatam alguns entraves em relação ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, como: “Para desenvolver alguma atividade, uso recursos da própria comunidade, pois, não temos suporte da prefeitura” (Professora A, 2023).

Observamos que os educadores se empenham em oferecer diferentes estratégias de metodologia para seus estudantes. Embora, todos seguem os conteúdos discutidos e repassados durante os encontros com o coordenador pedagógico. O professor C, fala que: “Muitas vezes, usam materiais recicláveis para confecção de brinquedos, produtos, objetos decorativos, já que, a escola não disponibiliza nenhum suporte” (Professor C, 2023).

c) Limites e dificuldades de aprendizagem

Em relação a educação infantil a maior dificuldade relatada pela professora A diz respeito ao quantitativo de estudantes e as condições de trabalho pois: “A quantidade de alunos pra uma só professora, já que não tenho nenhuma ajudante, representa uma problemática” (Professora A, 2023).

Segundo os relatos professores entrevistados que atuam no ensino fundamental, as disciplinas e conteúdo que os alunos apresentam maior defasagem na multisseriação da Unidade Integrada Raimundo Marques Lima são: operações matemáticas variadas, gramática, leitura e interpretação de textos, ortografia. Com isso, evidencia-se que os estudantes tem apresentado dificuldades em diferentes áreas de conhecimento, o que tem mostrado a necessidade da escola, e dos profissionais, de procurar formas de superar esses obstáculos, como preconiza a Conferência Nacional de Educação -CONAE ao prescrever que é necessário promover o desenvolvimento, a aprendizagem e a avaliação da educação em seus diferentes níveis.

d) Formação inicial e continuada dos docentes

Os professores da escola em estudo, têm formação acadêmica distintas como constatado: A professora A, afirma: “Sou formada em letras, com habilitação para o magistério pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. E, trabalho há 12 anos na Unidade Escolar Raimundo Marques Lima, com turmas da educação infantil, de 2 a 5 anos de idade” (Professora A, 2023).

A professora da outra turma multisseriada relata: “Estou cursando pedagogia, e tenho curso de magistério, já trabalho na escola há 6 anos, trabalho com as turmas do 2 e 3 anos do ensino fundamental” (Professora B, 2023).

Compondo o quadro de docentes das turmas multisseriadas, o professor C declara: “Tenho formação técnica agropecuária, estou cursando Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias, trabalho há 3 anos na escola” (Professor C, 2023).

Quando questionados se a escola, ou município oferece curso, ou alguma capacitação para os docentes, o quadro docente responde que sim:

“Todo ano tem semana pedagógica; jornada pedagógica, capacitação e treinamento até quatro vezes ao ano, e outros programas do governo Federal” (Professor C, 2023).

Mas, mesmo com o que tem sido ofertado, os professores reivindicam uma preparação mais específica para enfrentar os desafios únicos desse contexto educacional da educação do campo, com foco nas turmas multisseriadas.

Observamos ainda, o quanto a estrutura e as condições didático-pedagógicas afetam e influenciam o trabalho em sala de aula, como descreve a docente:

“O município oferta capacitação pra educação infantil de 3 em 3 meses, mas não acho que vai adiantar muita coisa pois não há investimentos em materiais pra trabalhos em salas de aula” (Professora A, 2023).

O que é perceptível na fala de ambos os docentes:

“Encontro dificuldade na hora de repassar o conteúdo para os alunos (Professora B, 2023); “Não posso oferecer educação de melhor qualidade pois não existe incentivo dos órgãos responsáveis” (Professor C, 2023).

É possível constatar que a formação ofertada até o momento, não tem sanado as dúvidas e problemáticas enfrentadas por estes docentes em suas turmas, pois repetidas vezes os entrevistados relataram que seu maior desafio na escola é

a dificuldade de ensinar para várias séries ao mesmo tempo, acreditando que os problemas seriam menores se as turmas não fossem multisseriadas. Como destaca o docente:

“Se eu lecionasse apenas pra uma turma, os alunos teriam maior resultado de aprendizagem nas aulas” (Professor C, 2023).

Sobre este tópico, de forma geral, para os pais entrevistados, os professores precisam de mais recursos e apoio da prefeitura e secretária de educação para poderem ministrar aula de qualidade, atender bem os alunos e incentivá-los a aprender mais. Como relatam: “Ter mais capacitação para o professor e mais acompanhamento dos pais, e materiais adequados pra o professor usar em suas aulas, melhorando a metodologia para que os alunos consigam alcançar o objetivo desejado” (Pai 2, 2023).

Com intuito de apresentar os diferentes sujeitos envolvidos no fazer pedagógico, e na relação com os desafios encontrados, em entrevista com a coordenadora pedagógica ela afirma que:

“Procuramos identificar maneiras de aliviar a sobrecarga de trabalho dos docentes, seja por meio de assistência adicional de outros profissionais, ou com planejamento mais eficiente, e observamos a distribuição equitativa de tarefas entre todos os profissionais da escola” (Coordenadora Pedagógica, 2023).

E, indica que tem sugerido aos docentes explorar opções para melhorar a organização do tempo didático e implementar estratégias de planejamento mais eficazes. A gestora afirma que buscam oportunidades de capacitação contínua para os professores, especialmente focadas em estratégias para trabalhar com salas multisseriadas. Mas, destaca que é necessário ainda explorar maneiras de expandir o suporte oferecido aos professores, considerando formas de promover a colaboração entre eles, pois: “O apoio oferecido para o desenvolvimento dos professores são jornadas pedagógicas e pactos pela educação” (Coordenadora Pedagógica, 2023).

Ainda, em relação as dificuldades enfrentadas na multissérie os docentes destacam os problemas de infraestrutura da escola, organização das séries, a gestão e participação dos pais no processo educativo escolar; múltiplos fatores que acabam contribuindo com as defasagens educacionais das turmas citadas.

Já, a gestão da escola em relação aos recursos, indicou a necessidade de disponibilizar mais recursos educacionais, como materiais didáticos complementares que poderiam auxiliar no processo de ensino/aprendizagem, que a maior disponibilidade destes materiais poderia vir a enriquecer o processo de ensino/aprendizagem.

Ainda, no sentido de incluir as diferentes perspectivas e sujeitos envolvidos e contemplados pela multissérie, entrevistamos pais, e ou, responsáveis, e a declaração coincide com as dificuldades relatadas por docentes: “Está com dificuldades nas matérias, talvez o professor precisa explicar melhor” (Pai 3, 2023).

O indicativo da maioria dos entrevistados (4), foi de filhos com dificuldades nos estudos, e defasagem na aprendizagem.

A participação ativa dos pais no processo educativo é entendida como um fator crucial para superar as dificuldades enfrentadas pela escola. A falta de envolvimento parental, muitas vezes relacionada ao analfabetismo, baixa escolaridade, e atenuante jornada de trabalho no campo, representa um desafio adicional. Em relação ao acompanhamento e apoio escolar, dos pais, ou responsáveis, alguns afirmam que acompanham os filhos, nas tarefas escolares, e outros não contribuem. Como demonstra trechos da entrevista: “Nosso acompanhamento deixa um pouco a desejar, porque chegamos cansados do trabalho (roça e quebra de coco babaçu) e não temos muita disposição pra ajudar”. (Pai 1, 2023).

Em alguns casos o acompanhamento é mais efetivo, como destaca o pai: “Nós oferecemos sempre, mesmo sem precisar de ajuda” (Pais 4, 2023).

Observamos que não há unanimidade em relação ao acompanhamento da vida escolar dos estudantes em relação aos pais e responsáveis entrevistados, mesmo com todos afirmando considerar a questão dos estudos como algo importante segundo a pesquisa realizada.

Nesse sentido, a gestão e docentes concordam que é importante reforçar a participação ativa dos pais no acompanhamento escolar de seus filhos. Buscar parcerias ou recursos adicionais para minimizar a lacuna que afeta o desenvolvimento escolar. Portanto, apontam a necessidade de estabelecer estratégias que promovam a integração e o engajamento dos pais são essenciais para criar uma parceria efetiva entre escola e comunidade.

e) Possibilidades didático-pedagógicas das turmas multisseriadas.

Em relação a organização do trabalho pedagógico a turma multisseriada pela manhã atende o primeiro, segundo e terceiro ano. No período da tarde, as aulas são ministradas para os alunos do quarto e quinto ano. Os conteúdos ministrados seguem o prescrito nos livros didáticos ofertados aos professores e estudantes.

Apesar das aulas serem realizadas para diferentes séries ao mesmo tempo, cada turma tem os seus próprios conteúdos; ou seja, são ministrados de acordo com o nível de escolaridade, de forma seriada. Mesmo com a metodologia fundamentada na organização didática seriada, a professora destaca que: “Se o ensino não fosse multisseriado era melhor para passar o conteúdo e dar mais atenção para cada aluno” (Professora A, 2023).

A Professora B, confirma informando que: “Se as salas não fossem multisseriadas eu conseguiria trabalhar melhor, pois organizaria a turma por nível de aprendizagem e não por ano, (Professora B, 2023). O que reforça a informação de que os conteúdos e aulas são trabalhados de forma seriada na multisseriação. A docente ainda destacou a necessidade de os pais realizarem o acompanhamento escolar: “Os pais precisam acompanhar os filhos em casa no seu aprendizado”. (Professora B, 2023).

Em relação às estratégias didático-pedagógicas a gestora ainda sugere a integração de recursos tecnológicos, como a criação de softwares educacionais, para apoiar o aprendizado em salas multisseriadas, incitando assim o uso de diferentes estratégias de cunho pedagógico para o melhor desempenho da relação ensino/aprendizagem. Como relata:

“Tem vários meios, como por exemplo, árvore atualidades, que são duas plataformas que ajudam o usuário de forma divertida e interativa tanto a educação infantil, como fundamental, e médio, o Geogebra que esse é voltado para matemática e cálculos (Coordenadora Pedagógica, 2023).

A sugestão e apontamento em relação as estratégias diferenciadas para explicação dos conteúdos, atividades extras de reforço, e a importância do apoio nas atividades escolares também foram aspectos enfatizados pelos pais. É recorrente a afirmação da necessidade de formação docente específica para turmas multisseriadas, entre os diferentes sujeitos desta comunidade escolar. Assim como,

o incentivo ao maior participação e acompanhamento das famílias a vida escolar dos estudantes.

A partir das observações, entrevistas e análise realizada, afirmamos ser necessário repensar as práticas de ensino/aprendizagem nas turmas multisseriadas do campo, com especificidade na escola âmbito desta pesquisa. Visto suas especificidades e a complexa organização em multissérie, o que exige dos docentes, da escola, da comunidade, e dos órgãos públicos corresponsáveis pela organização e efetivação da educação dos povos do campo uma postura de enfrentamento e transgressão do paradigma tradicional de educação e da seriação como destaca Hage (2014):

Essa prerrogativa referência e fortalece nossa intencionalidade de pensar a educação do lugar dos sujeitos do campo, tendo como horizonte a transgressão do paradigma seriado urbano de ensino, pois se assumimos como proposição elaborar políticas e práticas educativas incluídas e emancipatórias para as escolas do campo, é fundamental reconhecer e legitimar as diferenças existentes entre os sujeitos, entre os ecossistemas e entre os processos culturais, produtivos e ambientais construídos pelos seres humanos nos diversos espaços sociais em que se inserem, e não promover a homogeneização, a parametrização e o ranqueamento, conforme nos impõe a seriação. (Hage,2014, p.1180).

O que ainda é um desafio perante a realidade encontrada nas turmas multisseriadas no campo, no Maranhão, e em especial na escola lócus desta pesquisa. Ao mesmo tempo que esta escola, e suas turmas multisseriadas são uma possibilidade tangível de realização educacional, de atendimento da demanda por educação do campo nessa comunidade, e conseqüente desenvolvimento comunitário, ainda são diversos os desafios e problemas a serem superados para ofertar uma educação de qualidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos contemplar e analisar diferentes aspectos da realidade educacional na Unidade Escolar Raimundo Marques Lima, localizada na Comunidade Centrinho do Acrísio, zona rural do município de Lago do Junco, Maranhão. A análise detalhada revelou uma série de desafios enfrentados pela escola multisseriada no campo brasileiro, mais especificamente desta escola, bem como aspectos que sinalizam oportunidades de melhoria no desempenho da relação ensino/aprendizagem.

Um dos aspectos fundamentais a serem destacados é a importância da construção da Unidade Escolar Raimundo Marques Lima em 2008, representando um avanço significativo em relação à estrutura anterior. No entanto, a pesquisa evidenciou que, mesmo com essa construção, persistem questões críticas relacionadas a questão estrutural, como a falta de materiais didáticos, que acabam impactando diretamente o processo de ensino/aprendizagem.

A precariedade estrutural também permeia os aspectos físicos, pedagógicos e formativos na multissérie, a escassez de recursos didáticos emerge como obstáculo que afeta não apenas a prática docente, mas também o desempenho dos estudantes. Em relação a atividade docente foi evidenciado que mesmo participando de formações e capacitações, o desafio diário de trabalhar com turmas multisseriadas sem formação específica dificulta o desempenho devido complexidade que envolve essa modalidade de ensino.

As docentes ressaltam a falta de suporte como um desafio significativo, destacando a necessidade urgente de investimentos em recursos pedagógicos adequados. Essa carência impacta não apenas a motivação dos alunos, mas também a realização e sucesso do trabalho docente.

Outro aspecto do trabalho pedagógico está relacionado com a formação inicial e continuada dos docentes, mesmo com a oferta pela Secretaria Municipal de Educação, estas ainda enfrentam limitações no que tange a multisseriação, pois quando se trata das peculiaridades das turmas multisseriadas, estas não são sanadas. Pois a multisseriação, ao mesmo tempo que oferece oportunidades para a troca de conhecimentos e aprendizagem mútua, exige uma abordagem pedagógica diferenciada.

A pesquisa com os pais, ou responsáveis, destaca sugestões valiosas para melhorar a qualidade do ensino na escola multisseriada. Foram elencadas as necessidades de estratégias diferenciadas para explicação dos conteúdos, atividades extras de reforço, e a importância do apoio nas atividades escolares foram aspectos enfatizados pelos pais. Essas observações fornecem indicadores importantes para a formulação de práticas de ensino/aprendizagem significativas, e apontam para as reivindicações dos pais em relação ao maior comprometimento do poder público em relação às políticas educacionais do campo

Diante do exposto, é evidente que a Unidade Escolar Raimundo Marques Lima enfrenta desafios significativos, mas também dispõem do comprometimento da comunidade escolar para criar melhorias necessárias. A busca por estratégias pedagógicas inovadoras, o uso efetivo de recursos tecnológicos e o estímulo à participação ativa dos pais surgem como caminhos promissores para aprimorar a qualidade do ensino nesse contexto multisseriado, assim como, a necessidade permanente de investimentos não apenas na infraestrutura física, mas também na capacitação contínua dos professores

A pesquisa também destaca a importância de repensar os cursos de formação de professores, garantindo que estejam alinhados às demandas específicas das salas multisseriadas. A inclusão de abordagens pedagógicas diferenciadas, enfocando a diversidade de níveis de aprendizagem, pode contribuir para a eficácia do ensino nessas condições.

A comunidade Centrinho do Acrísio, apesar dos desafios, apresenta potencial para promover uma educação de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes. A conscientização sobre a importância da educação no meio rural, aliada a esforços coletivos, pode ser o impulso necessário para superar as adversidades e transformar a Unidade Escolar Raimundo Marques Lima em um espaço educacional de maior qualidade.

Em síntese, o trabalho desenvolvido revelou não apenas os obstáculos enfrentados pela escola multisseriada, mas também apontou caminhos para aprimorar o ensino desenvolvido na instituição. A superação dos desafios demandará esforços conjuntos de gestores, professores, pais, comunidade, bem como, do poder público. Com vistas à uma educação que promova não apenas o aprendizado intelectual, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes, contribuindo para a construção de cidadãos conscientes e preparados para enfrentar os desafios do meio rural.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M. B, KLEIN, Lisboa espellet. Pensando a fotografia como fonte histórica. **Cadernos de Saúde pública** (RJ),03(03):297-305, julho-setembro/1987.

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. **Ci. & Tróp.**, Recife, v.34, n. 2, p.207-226, 2010.

BARROS, L.A. Escola rural e educação ambiental: uma abordagem no município de Pelotas RS. In: Encontro nacional de Geografia Agrária, 2f., 20f2, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988: atualizada até a Emenda Constitucional n. 20, de 15-12-1998. Brasília, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Grupo de Trabalho de Educação do Campo. Referências para uma política nacional de educação do campo: **Caderno de Subsídios**. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. 2010.

Conferência Nacional de Educação – CONAE: Construindo o sistema articulado nacional de educação 2010.

CALDART, R.S. Educação do Campo .In: CALDART, Roseli et al.(orgs). **Dicionário da Educação do Campo** .politécnica de saúde Joaquim Venâncio ,2012,p.259-267.

FERNANDES, M. S. Educação do campo. **Revista Panorâmica** – ISSN 2238-9210 - Edição Especial 2019.

Freire, P. Pedagogia da Tolerância. São Paulo, Editora Unesp, 2005

FREITAS, M. A; M. S. G. A educação do campo no contexto ribeirinho amazônico de Rondônia-percursos de um caminho. **Fundação Universidade Federal de Rondônia**, 2022, pp. 3.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1991.

HAGE, S. M. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: **Gráfica e Editora Gutenberg Ltda**, 2005, pp. 42-60.

HAGE, S M. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 87, n. 217, 2006.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1165-1182, 2014.

HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2019.

LIMA, E. S. Educação do campo, currículo e diversidades culturais. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 3, p. 608-619, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MOREIRA, E. S.; BRAGA, L. R. Educação do campo, currículo e formação de professores: retratos de uma realidade. **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão-SE, Brasil, 2012. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_16/PDF/3.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. “Classes multisseriadas” (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora. (2002). Disponível em www.educabrasil.com.br/dicionario. Acesso em 12 ago. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Educação do Campo**. Curitiba: SEED/PR, 2006.

PARENTE, C.M. D. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, p. 57-88, 2014.

PINHEIRO, M. S. D. A materialização do currículo na escola multisseriada ribeirinha. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAJE, Salomão Mufarrej. (Org.). *Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 193-2016.

PRESTES, M. L.M. *A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia – 2. ed. – São Paulo: Rêspel, 2003*

Unidade escolar Raimundo marques lima >projeto político pedagógico –ppp. Lago do junco –MA 2021.

ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (Org.). *Escola de direito: reinventando escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

ROSA, M.A. Desafios da Educação ambiental nas escolas do campo. Cadernos de pesquisa: pensamento educacional, Curitiba, V.10, n. 26, p.258-276 set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/>. Acesso em 09 fev. 2023.

PORTUGAL, J.F.; OLIVEIRA, S. S. de. Nenhum a menos: multisseriação, aprendizagens e trabalho docente em escolas rurais. In: SOUZA, E. C. de. (Org.). **Educação e Ruralidades: memórias e narrativas (auto) biográficas**. Salvador: EDUFBA, 2012. P. 9-28.

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. “Classes multisseriadas” (verbetes). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora. (2002). Disponível em www.educabrasil.com.br/dicionario. Acesso em 12 ago. 2023.

SANTOS, R.S; SANTOS, M. **Educação do campo**: classes multisseriadas e seus desafios pedagógicos. 10 Enfoque, Encontro Nacional de professores. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Nayane/Downloads/5363-21312-2-PB.pdf>. Acesso em: 10 de fev. 2023

SILVA, M. S. Educação Básica do campo: organização pedagógica das escolas do meio rural. In: Movimentos **Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: pesquisas e práticas educativas**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

SOUZA, F. E. As “geografias” das escolas no campo do município de Goiás: instrumento para a valorização do território do camponês, 2012. 380f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2012.

UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: Editora, 2010.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TRIVIÑOS, ANS. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 1a. ed. São Paulo: Atlas; 1987.

APÊNDICES

Apêndice A

Questionário aplicado aos professores da Unidade Escolar Raimundo Marques Lima

1-Qual sua formação?

2-Há quanto tempo trabalha na escola?

3 -A escola ou município oferece treinamento/curso ou alguma capacitação para os professores? Se sim com que frequência?

4-Qual o maior desafio em lecionar na escola Raimundo Marques Lima?

5-Você acha que conseguiria fazer um trabalho melhor e que seus alunos teriam melhor aprendizado se o ensino não fosse multisseriado?

Sim ()

Não ()

Igual ()

Porque?

6-Você estudou em classe multisseriada? Isso facilita sua vida como professora de classes multisseriadas? Como?

7-O que você acha que precisa melhorar na escola?

8- Quais as disciplinas e conteúdos que os estudantes apresentam maior defasagem na multisseriação da Unidade Escolar Raimundo Marques Lima?

9-Como você realiza o planejamento de ensino da sala multisseriada?

10- Em sua opinião quais os principais problemas enfrentados por professores e alunos de uma sala multisseriada?

11- Qual a metodologia de ensino que você mais utiliza com os seus alunos?

12- Como você enfrenta as dificuldades cotidianas na sala multisseriada?

Apêndice B

Questionário aplicado a coordenadora pedagógica.

1- Quais são os principais desafios encontrados que uma escola multisseriada oferece em termos de pedagogia e aprendizado?

2- Como é o desenvolvimento profissional dos professores em uma escola multisseriada? Que apoio é oferecido para que eles possam atender as demandas específicas?

3-Quais são os recursos educacionais, matérias didáticas e tecnológicas utilizadas para apoiar o ensino em uma escola multisseriada?

Apêndice C

Questionário aplicado a pais dos alunos da Unidade Escolar Raimundo Marques Lima

1-Como vocês percebem o desenvolvimento escolar dos seus filhos em uma sala multisseriada? Eles estão atingindo as metas de aprendizado esperados para sua faixa etária?

2- Vocês tem notado algum desafio específico que seus filhos enfrentam em uma escola multisseriada? Como a escola tem ajudado a lidar com esses desafios?

3-Que sugestões ou recomendações vocês têm para melhorar ainda mais a qualidade da educação em uma escola multisseriada?

Apêndice D:

Imagens fotográficas da escola multisseriada Municipal Unidade Escolar Raimundo Marques Lima, na comunidade Centrinho do Acrísio, 2023.

Antes da reforma



Figura 1 e 2 : Vista externa da escola multisseriada Municipal Unidade Escolar Raimundo Marques Lima, na comunidade Centrinho do Acrísio, 2023.(fotos autora :2023)

Após a Reforma(2024)



Foto 1: área externa do colégio unidade escolar Raimundo Marques lima;

Foto2: cozinha onde e feito a merenda escolar;

Foto3: sala de aula (fotos autora: 2024)