

Educação do campo e políticas públicas: entre os desafios e possibilidades das classes multisseriadas na área rural de Igarapé-Açu/PA

Adriana Dias Cruz¹, Cíntia Régia Rodrigues²

Resumo

O presente artigo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Regional de Blumenau (FURB), tem como objetivo geral contextualizar políticas públicas brasileiras promulgadas após a Constituição Federativa de 1988, voltadas para a Educação do Campo. Os objetivos específicos se delimitam em identificar a contribuição das classes multisseriadas para a garantia e o acesso a uma educação de qualidade no campo, assim como analisar os desafios e as possibilidades presentes nas classes multisseriadas da área rural do município de Igarapé-Açu/Pará. A fim de atender aos objetivos, a pesquisa utiliza-se de uma abordagem qualitativa, realizando um levantamento bibliográfico, assim como uma pesquisa documental, na qual foram utilizadas entrevistas semiestruturadas para a geração de dados. Nesse contexto, dentre os desafios e possibilidades enfrentados pelos/as educadores/as de classes multisseriadas de Igarapé-Açu/PA, percebe-se o distanciamento da materialização dessas políticas públicas voltadas à Educação do Campo. Entretanto, faz-se presente a resistência para a permanência das escolas multisseriadas como garantia do direito constitucional.

Palavras-chave

Educação do campo. Políticas públicas. Classe multisseriada.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, Brasil; integrante do Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos em Educação, Diversidades e Inclusão (LAEDI). E-mail: adcruz@furb.br.

² Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, Brasil; professora da Universidade Regional de Blumenau, Santa Catarina, Brasil; coordenadora do Laboratório de Didática da História (LADIH/FURB); e integra o Grupo de Pesquisa Laboratório de Estudos em Educação, Diversidades e Inclusão (LAEDI). E-mail: crrodrigues@furb.br.

Countryside education and public policies: between challenges and possibilities of multi-grade classes in the rural area of Igarapé-Açu/PA

Adriana Dias Cruz³, Cíntia Régia Rodrigues⁴

Abstract

This article is related to the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the Regional University of Blumenau (FURB) and aims to contextualize the Brazilian public policies, enacted after the Federal Constitution of 1988, aimed at Countryside Education. The specific objectives are to identify the contribution of multi-grade classes in ensuring access to quality education in countryside areas, and to analyze the challenges and possibilities of multi-grade classes in the countryside area of the municipality of Igarapé-Açu/Pará. In order to achieve these objectives, the research is based on a qualitative approach, carrying out a bibliographic survey and a documentary survey, using semi-structured interviews to generate data. In this context, among the challenges and possibilities faced by educators in multi-grade classes in Igarapé-Açu/PA, there is a gap in the implementation of these public policies aimed at Countryside Education. However, there is resistance to the maintenance of multigrade schools as a guarantee of constitutional rights.

Keywords

Countryside education. Public policies. Multi-grade class.

³ PhD student in Education, Regional University of Blumenau, State of Santa Catarina, Brazil; member of the Research Group Laboratory for Studies in Education, Diversity and Inclusion (LAEDI). E-mail: adcruz@furb.br.

⁴ PhD in History, University of Vale do Rio dos Sinos, State of Rio Grande do Sul, Brazil; professor at the Regional University of Blumenau, State of Santa Catarina, Brazil; coordinator of the History Didactics Laboratory (LADIH/FURB); and is participant of the Laboratory Research Group for Studies in Education, Diversities and Inclusion (LAEDI). E-mail: crrodrigues@furb.br.

Introdução

Historicamente, as escolas situadas nas áreas rurais do Brasil foram relegadas ao esquecimento, resultando na negação de um direito básico: o acesso a uma educação de qualidade, além do processo de invisibilidade social e cultural desses espaços educacionais. Tendo isso em vista, estão presentes as organizações e movimentações sociais formadas por sujeitos históricos-sociais dos campos, dos rios e das florestas, com o objetivo de se estabelecer uma ressignificação a essas instituições de ensino. Isso promove uma educação no e do campo, possibilitando o acesso escolar nos campos, nos assentamentos, nas comunidades ribeirinhas, dentre outras áreas marcadas por essa desigualdade. Além disso, possibilita a elaboração de um projeto pedagógico que valorize e afirme a cultura, o trabalho, as vivências e as relações estabelecidas nesses espaços.

Nesse viés, nota-se o protagonismo dos movimentos sociais promovidos pelos trabalhadores e trabalhadoras dos campos, que partem do objetivo comum para a garantia de uma educação do e no campo que deve atender à realidade desse grupo histórico-social. O grupo tem um marco, diante das pressões ao Estado, representado pelas promulgações de políticas públicas voltadas a esse contexto educacional, após a Constituição Federativa de 1988. Essas políticas públicas possuem o olhar direcionado à formação inicial e continuada de educadores e educadoras do campo, assim como direcionado a conteúdos curriculares, recursos didáticos, infraestruturas, adequação dos calendários e organização em turmas seriadas ou não seriadas. Isso garante o acesso à educação aos/às discentes do campo, dentre outras perspectivas que englobam o processo de ensino-aprendizagem dessa modalidade.

Embora essa luta tenha sido inserida no debate político brasileiro, os desafios para a materialização de tais políticas públicas ainda persistem, sendo a realidade das escolas e classes multisseriadas nas áreas rurais uma das principais resistências. Nesses espaços, discentes de diferentes idades e níveis escolares são reunidos/as em um mesmo espaço físico. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem é mediado por apenas um/a educador/a que, em muitos contextos sociais, representa a única possibilidade ao acesso escolar.

No mais, o presente artigo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)⁵ da Universidade Regional de Blumenau (FURB), tem como objetivo geral

⁵ O presente artigo foi elaborado durante o curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Para isso, utilizou-se um levantamento bibliográfico alicerçado a uma pesquisa de campo, realizada em 2019, em função da conclusão de curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (UEPA), no período de 2016 a 2020. Houve como título “O saber/fazer

contextualizar políticas públicas brasileiras, promulgadas após a Constituição Federativa de 1988, voltadas para a Educação do Campo. Quanto aos objetivos específicos, delimitam-se em identificar a materialização de políticas públicas no contexto multisseriado e analisar os desafios e as possibilidades enfrentadas por educadores/as de classes multisseriadas da área rural do município de Igarapé-Açu/PA. Para isso, parte-se da seguinte problemática: “Até que ponto as políticas públicas oferecem condições adequadas para o trabalho em sala de aula, considerando o contexto multisseriado?”.

O percurso metodológico deste artigo baseia-se em uma pesquisa de cunho qualitativo, sendo possível identificá-lo a partir do meio social por meio de questionamentos levantados por pesquisadores (Lüdke; André, 2013), além de um levantamento bibliográfico. Esse procedimento possibilita reunir estudos teóricos publicados sobre a temática específica (Fonseca, 2002), na qual, entre os/as autores/as mobilizados/as, estão: Arroyo, Caldart e Molina (2011), Barros *et al.* (2010), Caldart (2002), Molina (2012), entre outros/as. No trabalho, será proporcionado o diálogo entre as temáticas sobre Educação do Campo, políticas públicas e classes multisseriadas.

A pesquisa de campo⁶, realizada em 2019, se estabeleceu a partir do conceito apresentado por Gil (2002), que reflete a possibilidade de focalizar o estudo em uma comunidade não apenas geográfica, mas podendo ser constituída por grupos de trabalho, estudos ou voltada para qualquer outra atividade humana. Nesse contexto, com o objetivo de atender aos objetivos do estudo, a pesquisa foi realizada em uma escola caracterizada por turmas multisseriadas na área rural do município de Igarapé-Açu/PA, na travessa do km 16, com N. S.^a do Rosário. Trata-se de uma escola anexa, vinculada à unidade sede, na área urbana, que atende ao ensino infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais.

Com base no QEd⁷, o Censo Escolar, que se constitui como uma das principais ferramentas de coleta e compreensão das informações sobre o sistema educacional brasileiro, possibilita acompanhar a efetividade das políticas públicas. No ano de 2019, havia um total de 42 alunos/as matriculados/as na referida instituição de ensino, sendo nove discentes na educação infantil. Já no Ensino Fundamental - anos iniciais, consistiam-se em seis discentes no 1º ano, três discentes no 2º ano, sete discentes no 3º ano, sete discentes no 4º ano, e sete

docente em uma escola multisseriada: a realidade da educação do campo no município de Igarapé-Açu/PA” pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), campus X de Igarapé-Açu/PA.

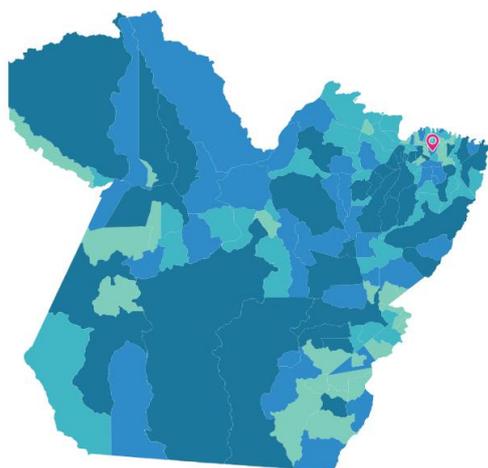
⁶ Para a realização da pesquisa de campo, a professora colaboradora assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

⁷ O QEd é um portal de dados educacionais no qual estão reunidos os principais indicadores da educação brasileira. Disponível em: <https://qedu.org.br/>. Acesso em: 17 set. 2024.

discentes no 5º ano. Além disso, havia três alunos/as matriculados/as na Educação Especial, contudo não foi informado em qual etapa de ensino.

Quanto à infraestrutura da instituição, no período em questão, a escola contava com duas salas de aula, uma sala dos professores e professoras, e uma cozinha, não disponibilizando aos educandos e educandas espaços como biblioteca, sala de leitura, laboratório de informática e Ciências, quadra de esportes, sala para direção; sala de atendimento especial (AEE), nem equipamentos tecnológicos, como computadores, impressoras, *internet*, dentre outros. Isso influencia diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos/as educandos/as, já que “essas situações expressam a precariedade das condições existenciais em que se encontram as escolas multisseriadas e o conjunto de professores e estudantes” (Barros *et al.*, 2010, p. 27). Além disso, o município em questão está localizado no estado do Pará, na mesorregião do Nordeste Paraense e na microrregião Bragantina, delimitando-se ao norte com os municípios de Maracanã e Marapanim, ao sul com o município de Santa Maria do Pará, a leste com os municípios de Nova Timboteua e Santa Maria do Pará e, por fim, a oeste com os municípios de Castanhal e São Francisco do Pará, conforme ilustrado na Figura 1:

Figura 1 – Localização do município de Igarapé-Açu no mapa do Estado do Pará



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022).

Para a coleta de dados, foi elaborado um questionário com perguntas abertas, uma vez que, como aponta Amado (2014, p. 271), “esta técnica permite uma expressão livre das opiniões dos respondentes, ainda que o questionário contemple alguns itens orientados”. O questionário foi direcionado a uma professora regente de uma turma multisseriada da escola

em questão. O critério de seleção da participante baseou-se na exigência de que fosse egressa do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pelo campus X - Igarapé-Açu/PA, da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Com base no exposto, a presente obra será organizada em quatro momentos. Seu início será a partir do percurso teórico-metodológico trilhado, situando o lócus da pesquisa. Já no segundo subtópico, será promovido um debate acerca das políticas públicas educacionais promulgadas após a Constituição Federativa de 1988, voltadas para a Educação no e do Campo. Além disso, será destacada a garantia do direito à educação do campo de qualidade, considerando a relevância das classes multisseriadas para o acesso à educação.

Dando continuidade, com o objetivo de analisar a materialização dessas políticas educacionais voltadas à Educação do Campo e sua influência na realidade enfrentada por uma educadora de classe multisseriada do município de Igarapé-Açu/PA, destaca-se o terceiro momento da obra. Este momento promove um diálogo sobre a formação docente e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem nesses espaços educacionais, além de abordar práticas pedagógicas, materiais didáticos, entre outros aspectos, com o intuito de identificar os desafios e as possibilidades das turmas multisseriadas. Por fim, o artigo será concluído com a apresentação de alguns levantamentos sobre o avanço das políticas públicas voltadas ao campo. Entretanto, é necessário dar continuidade à luta por uma Educação do Campo, objetivando superar os desafios enfrentados e construir a possibilidade de ressignificar a escola multisseriada no e do campo.

Educação do campo e políticas públicas: a escola multisseriada como garantia ao direito constitucional

Como destacado, entende-se que o percurso histórico brasileiro foi marcado por desigualdades nas mais diversas perspectivas sociais, deparando-se com a exclusão e invisibilização de sujeitos sociais oriundos dos campos, dos rios e das florestas, além de suas pautas políticas sobre educação, saúde, trabalho e lazer. Tendo isso em vista, fez-se presente, igualmente, a organização e mobilização desses grupos com o objetivo de ressignificar a realidade das populações das áreas rurais na luta por uma educação no Campo, que garanta o acesso às escolas nas suas localidades, e do Campo, com o objetivo de possibilitar um processo de ensino-aprendizagem que considere os aspectos socioculturais desses territórios e seus sujeitos. Dessa forma, é importante destacar que o movimento social dos camponeses surgiu não apenas para denunciar o silenciamento dos homens, mulheres e crianças do campo,

mas para evidenciar “o que há de mais perverso nesse esquecimento: o direito à educação que vem sendo negado à população trabalhadora do campo” (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 9).

O distanciamento da garantia ao direito social promoveu a luta e o protagonismo dos sujeitos históricos-sociais do campo frente às mobilizações, a fim de garantir o debate sobre a Educação do Campo no contexto político brasileiro, posto que “a nossa luta é no campo das políticas públicas, porque é a única maneira de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação” (Caldart, 2002, p. 19). Com isso, destaca-se a importância do debate sobre as políticas públicas para atender às demandas historicamente apresentadas pelos movimentos sociais do campo, que, desde seu surgimento, têm se mobilizado em torno da garantia do direito à educação para os trabalhadores e trabalhadoras rurais (Molina, 2012). Nesse contexto, embora o direito a uma educação de qualidade e condições iguais de acesso e permanência na escola sejam garantidos pela Constituição Federativa de 1988, no Art. 205 e no inciso I do Art. 206, merece destaque a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 9.394, em 20 de dezembro de 1996. Essa lei visa à oferta da educação básica, considerando a realidade das populações rurais, com a adaptação dos conteúdos curriculares, metodológicos e organizacionais, entre outros, conforme o Art. 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;

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 área rural (Brasil, 1996).

Nessa linha de discussão, percebe-se a legitimação das escolas e da Educação do Campo, afirmando e reconhecendo as especificidades da realidade campesina. Entre elas, destaca-se a organização escolar das escolas localizadas nos campos, muitas vezes caracterizadas por classes multisseriadas, sendo amparadas pelo Art. 23, no qual se aponta que a educação básica poderá “organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados” (Brasil, 1996). Essa forma de organização é definida por reunir, em um mesmo espaço físico, discentes de diferentes idades e níveis gerenciados por um/a mesmo/a educador/a. Além do mais, entende-se como uma das únicas opções de acesso ao sistema escolar por moradores/as de comunidades ribeirinhas,

quilombolas, assentamentos de terra, dentre outros grupos oriundos do campo (Ximenes-Rocha; Colares, 2013). Tendo isso em vista, por mais que as turmas multisseriadas promovam o acesso ao ensino e a permanência escolar para as comunidades dos campos, rios e florestas, dentre outros grupos sociais, é necessário destacar os desafios encontrados no processo de ensino-aprendizagem, tanto para os/as educadores/as, como para os/as discentes, uma vez que:

Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos: a escola multisseriada a ser pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriada; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade [...] (Arroyo, 2010, p. 10).

As condições de funcionamento e organização das classes multisseriadas, embora vivenciadas pelos sujeitos do campo para assegurar o acesso à educação, são apontadas por Barros *et al.* (2010) como um conjunto de aspectos que influenciam o processo educacional, diretamente relacionados à falta e/ou ineficiência de políticas públicas que envolvem fatores que vão da perspectiva macro à microestrutural. Exemplos disso são as desigualdades sociais, a exclusão, o fracasso escolar, as dificuldades, as reprovações, a precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas, além do currículo e do trabalho pedagógico, que estão muitas vezes distantes da realidade do campo. Esses aspectos partem de um paradigma centrado na racionalidade e na sociabilidade urbanocêntrica, que “desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e as concepções das populações que vivem no campo” (Barros *et al.*, 2010, p. 28).

Somado a isso, com relação ao paradigma elaborado a partir de um contexto urbanocêntrico, entende-se que ele “exerce muita influência sobre os sujeitos do campo levando-os a estabelecer muitas comparações entre os modos de vida urbanos e rurais, entre as escolas da cidade e do campo” (Hage, 2011, p. 131). Esses fatores influenciam não somente as práticas pedagógicas docentes, mas a diminuição da autoestima e a valorização dos/as educandos/as oriundos/as das áreas rurais. Frente a esse paradigma, percebe-se que os desafios encontrados se manifestam desde a própria formação dos/as educadores/as das escolas do campo, uma vez que “há carência de um saber sistematizado e reconhecido pela academia que oriente a atuação nesse espaço. Observa-se que parece existir uma negação do

fazer pedagógico da multissérie e a complexidade que o envolve” (Ximenes-Rocha; Colares, 2013, p. 94).

Nessa perspectiva, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) refletem sobre as condições precárias de ensino, ao identificarem que, nesses espaços, se concentra um maior número de professores/as leigos/as. Além disso, de modo geral, é válido enfatizar que os próprios programas de formação de professores/as, incluindo os cursos de Educação Superior e magistério, não abordam as questões referentes às particularidades do campo (ou, quando realizam essa abordagem, o objetivo é reproduzir os preconceitos presentes no imaginário social em relação às escolas e aos sujeitos do campo). Em relação a essa realidade, Molina (2012) ressalta a necessidade de superar e ressignificar a invisibilização sofrida pelas escolas multisseriadas do campo, enfatizando a importância da promulgação de políticas públicas voltadas para o campo, com o objetivo de garantir o direito básico a uma educação de qualidade e democrática.

Assim, destaca-se o protagonismo dos movimentos sociais no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1º ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília (UnB). Destacado como um momento pedagógico fundamental para sintetizar os elementos essenciais na articulação do movimento da Educação do Campo, evidencia-se a presença de sujeitos coletivos fortes, com propósitos capazes de promover o exercício da autonomia política e tornar os sujeitos conscientes de seus direitos. O termo “momento” foi definido como um “conjunto de ações humanas, em condições determinadas, em torno de um certo eixo volitivo condutor, que se tecem num conjunto mais amplo de ações sociais de modo a caracterizar uma prática social” (Munarim, 2008, p. 6).

A partir dos ideais estabelecidos no 1º ENERA, com o objetivo de inserir as pautas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo nas agendas das políticas educacionais, ocorreram a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica no Campo, em 1998, e a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, em 2004. Estas foram promovidas e organizadas pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), assim como o Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), as Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e a Universidade de Brasília (UnB). Nessa conferência, estabeleceu-se um novo momento político no país, referente ao debate sobre a Educação do Campo, valorizando e reconhecendo o processo político e pedagógico defendido pelos movimentos sociais (Arroyo; Caldart; Molina, 2011). Além disso, a importância dos movimentos sociais nessa luta se consolida pelo fato de trazerem:

Para o debate e para a construção das políticas públicas a marca de coletivos organizados que têm objetivos comuns e a consciência de um projeto coletivo de mudança social, de coletivos privados de seus direitos e que exigem do Estado ações no sentido de garanti-los (Molina, 2012, p. 591).

Ressignificando essa realidade, um marco para a Educação do Campo é a elaboração e a promulgação de políticas públicas que valorizam e afirmam a identidade dos sujeitos sociais do campo, como estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara de Educação Básica (CEB), na Resolução n.º 1 de 3 de abril de 2002. Essa resolução tem como objetivo reconhecer e afirmar a identidade e o modo de vida dos sujeitos oriundos do campo, em suas diversas formas. No que se refere à multisseriação, destaca-se a Resolução n.º 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas para a Educação Básica do Campo, indicando no parágrafo 2º do Art. 10º que:

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (Brasil, 2008).

A definição apresentada pelas diretrizes para as escolas multisseriadas, quando efetivada, possibilitará uma nova realidade para garantir o direito social de acesso e permanência nas escolas do campo. No debate sobre a Educação do Campo, a promulgação de outras políticas públicas representou e ainda representa um avanço na conquista de uma educação de qualidade. Destaca-se, nesse contexto, a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito do Ministério da Educação. Além disso, foi criada a Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), com o intuito de apoiar a implementação de cursos de graduação em Licenciatura em Educação do Campo nas instituições públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados para os/as educadores/as dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo. Ademais, destaca-se o programa Escola Ativa, que busca melhorar o desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Seus objetivos incluem a implementação de recursos e materiais pedagógicos, a oferta de propostas pedagógicas e metodologias adequadas para as classes multisseriadas, assim como a formação continuada dos/as educadores/as do campo (Santos, 2017).

Além disso, para concretizar a Educação do Campo como política pública, é importante destacar a publicação do decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010, que estabelece a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse decreto não apenas reconhece a identidade dos grupos sociais do campo, mas define o conceito da educação voltada para essa realidade, conforme indicam os incisos I e II do primeiro parágrafo do Art. 1º:

Art. 1º [...]

1º para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e

II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (Brasil, 2010).

Nesse efeito, o reconhecimento e o avanço na promulgação de políticas públicas educacionais do campo representam uma conquista tanto para os movimentos sociais camponeses, quanto para os trabalhadores e trabalhadoras do campo. Estabelecem-se estruturas que possibilitam a ressignificação das escolas dessa modalidade de ensino, considerando que, para a construção de uma escola do campo, é necessário pensar e implementar um sistema educacional que seja tanto inicial quanto continuado, desde o projeto educativo até a formação de educadores/as. Esse sistema deve promover matrizes pedagógicas relacionadas às práticas sociais, interligando a educação com o trabalho e a cultura, adotando posturas que proporcionem a transformação do mundo (Caldart, 2002), como indicado no quarto parágrafo do 2º Art. do Decreto n.º 7.352/10:

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 (Brasil, 2010).

Registra-se, dessa forma, a precisão em estimular a busca por um novo Projeto Político-Pedagógico (PPP) destinado às escolas do campo, em especial às classes multisseriadas, para o enfrentamento e a superação da precarização sofrida por essas instituições de ensino (Barros *et al.*, 2010). Nesse sentido, ainda que a materialização de

políticas públicas educacionais voltadas para essa realidade desencadeie em mudanças necessárias no imaginário social e político, faz-necessário percorrer novos caminhos para a materialização da garantia ao direito constitucional de acesso e permanência escolar (Molina, 2012). Nesse viés, com o objetivo de analisar a materialização de políticas públicas no contexto educacional brasileiro, será discutido, no próximo item, a realidade dos/as educadores/as de classes multisseriadas do município de Igarapé-Açu/PA, identificando os desafios e possibilidades enfrentadas para a garantia do processo de ensino-aprendizagem aos/às educandos/as das áreas rurais.

Entre os desafios e possibilidades: um olhar para a realidade dos/as professores/as de classes multisseriadas na área rural de Igarapé-Açu/ Pará

Ao levantar a discussão sobre os desafios e as possibilidades enfrentadas na realidade das escolas multisseriadas do e no campo, compreende-se, como já mencionado, as diversas perspectivas que envolvem esse contexto educacional. Nesse sentido, entre as pautas defendidas pelos movimentos sociais do campo para a construção de PPP voltados para as escolas do campo, incluindo o contexto multisseriado, destaca-se, inicialmente, a formação inicial e continuada dos/as educadores/as. Considerados/as como os/as principais agentes desse processo de formação social e educacional, os/as educadores/as tornam as escolas “um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos” (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 14). Com base nisso, ao questionar a contribuição da formação inicial docente para suas atribuições profissionais em classes multisseriadas das áreas rurais do referido município, a professora participante, identificada como “Professora A”, aponta que:

Quadro 1 – Formação inicial

Você considera que a sua formação docente contribui para as suas atribuições profissionais nas turmas multisseriadas? De que forma?	
Professora A	Eu costumo fazer uma crítica em relação à nossa formação de Pedagogia, mais especificamente em relação à estrutura do currículo do curso. [...] Até o momento, nos cursos de Pedagogia da UEPA, não existe nenhuma disciplina que trate especificamente da temática “Educação do Campo e suas implicações”, mesmo no campus de interiorização. Penso ser uma grande falha, pois não forma o aluno para atuar na realidade que se insere. No entanto, felizmente alguns professores incluem essas temáticas nas suas disciplinas; foi o que aconteceu com minha turma. Além disso, eu sou ex-aluna da multissérie, então a multissérie não era algo estranho [para mim]. Além dessa experiência, eu tive contato durante a participação do PIBID, que foi determinante para que [eu] me tornasse a profissional que sou hoje..., [assim como, determinante] durante a minha pesquisa de TCC, onde pesquisei uma temática que perpassava pelos conceitos de Educação do Campo e multissérie. Após a graduação, continuei estudando e, agora no mestrado, o fato de pesquisar essas temáticas interfere de forma positiva na minha atuação em classes multisseriadas. Atualmente, estou supervisionando o PIBID, essa experiência agrega mais ainda na minha formação. O contato com as bolsistas e as metodologias que elas propõem, ou construir meios de atuar com elas, tem sido muito enriquecedor.

Fonte: elaborado pelas autoras (2019).

De modo geral, considerando as reflexões apresentadas pela educadora, percebe-se que a formação docente ainda apresenta lacunas no processo formativo de professores/as de classes/escolas multisseriadas localizadas nas áreas rurais, sejam elas do campo ou no campo. Dessa forma, percebe-se que não somente as escolas localizadas nas áreas rurais sofreram e ainda sofrem por um paradigma educacional eurocêntrico, mas as instituições de Educação Superior que ainda repercutem o modelo seriado como referência educacional, pois não se oferece uma disciplina voltada para a área.

Todavia, ainda que o debate teórico referente à Educação do Campo no contexto acadêmico seja marcado pela invisibilização, destaca-se a relevância de programas educacionais voltadas à graduação, dentre eles, o subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à UEPA - campus X. O PIBID proporcionou à professora A a iniciação à docência em turmas multisseriadas durante o processo formativo, além da oportunidade de supervisionar graduandas bolsistas enquanto professora regente. Isso possibilitou um aprofundamento teórico e prático, permitindo-lhe

vivenciar experiências em classes multisseriadas, mesmo já reconhecendo as particularidades dessa realidade, uma vez que é egressa dessa modalidade.

Nesse contexto, ao abordar a importância do debate teórico e prático durante a formação inicial e continuada de professores/as de turmas multisseriadas do campo, destaca-se novamente o segundo parágrafo do Art. 10º das Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo. Esse parágrafo enfatiza a relevância da formação inicial e continuada dos/as educadores/as para alcançar o padrão de qualidade necessário, reforçando a necessidade de incluir a temática nos currículos de Licenciatura nas diversas áreas educacionais. Afinal, sabe-se que muitos/as educadores/as que lecionam em turmas multisseriadas “na maioria das vezes esses profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com esta realidade” (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011, p. 28). Além disso, é importante considerar os reflexos da formação docente frente às práticas pedagógicas, nos quais:

Sem uma compreensão crítica, muitos professores e professoras do campo organizam seu trabalho pedagógico sob essa lógica de seriação, realizando a transferência mecânica de conteúdos, por meio da cópia ou transferência do quadro, fragmentando o espaço escolar em grupos, cantos ou fileiras seriadas, como se houvesse várias salas em uma, separadas por “paredes invisíveis” (Hage, 2011, p. 133).

Mediante isso, é necessário ressaltar a importância do processo formativo inicial e continuado dos educadores e educadoras das classes multisseriadas do campo, destacando a relevância da inserção de temáticas referentes à Educação do Campo e à multissérie não apenas nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, mas em graduações em diversas áreas da educação. Isso visa ressignificar uma realidade educacional que foi historicamente invisibilizada. O objetivo é promover a afirmação e a valorização histórico-cultural dos grupos sociais oriundos do campo, além de desestruturar paradigmas educacionais eurocêntricos. Quanto à promoção de formações continuadas voltadas para as escolas de Educação do Campo no município de Igarapé-Açu/PA, conforme apresentado no Quadro 2, a professora defende que:

Quadro 2 – Formação continuada

É oferecido alguma Formação Continuada para trabalhar com a Educação do Campo?	
Professora A	Ano passado, houve o primeiro planejamento voltado para as escolas multisseriadas organizado pela SEMED. Foi bastante interessante, até brinco e digo que foi um marco histórico. No início do ano, a ex-diretora de Ensino ofereceu uma palestra, inclusive me convidou para trabalhar com a equipe do DEED em decorrência da minha pesquisa. Fomos em todas as escolas polos onde estavam todos os professores das anexas. O objetivo era apresentar aos professores o conceito de educação do campo, conversar com eles a fim de descobrir as práticas que desenvolviam, qual a concepção deles sobre o campo, entre outras questões. Mas foi algo muito inicial, ainda longe do ideal. Infelizmente, com a troca de secretário e de diretora de ensino, o projeto foi interrompido.

Fonte: elaborado pelas autoras (2019).

Nesse contexto, conforme o Decreto n.º 7.352/10, que trata do PRONERA e estabelece, no Art. 1º que a política de Educação do Campo será desenvolvida e garantida pela União, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, o quarto parágrafo do artigo em questão estabelece que:

§ 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas 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).

Percebe-se não apenas a importância, como também a responsabilidade das Secretarias de Educação, tanto municipais quanto estaduais, em promover a oferta de formações iniciais e continuadas para os/as educadores/as das escolas no e do campo. Em consonância com as representações apresentadas pela professora, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Igarapé-Açu, no período em questão, mencionou a organização e promoção de planejamentos e palestras voltadas à formação continuada para educadores/as do campo. Contudo, é importante destacar que esse planejamento não ocorreu de forma contínua, refletindo o distanciamento enfrentado pelas escolas multisseriadas em relação às secretarias de educação, frequentemente justificados pela falta de recursos, assim como pela rotatividade dos/as profissionais nas escolas multisseriadas do campo (Barros *et al.*, 2010).

Em virtude disso, percebe-se que, embora a Educação do Campo tenha avançado nas pautas das políticas públicas, sejam elas específicas ou não para a formação docente inicial e continuada, ainda persiste o distanciamento dessa temática nos processos formativos, ações e eventos. Isso reflete em muitos/as educadores/as que desconhecem essa realidade e, por conseguinte, enfrentarão desafios para aplicar práticas pedagógicas que atendam às diversidades e características dos/as educandos/as do campo, dos rios e florestas.

Com base nessas reflexões, sobre as práticas pedagógicas, a professora A enfatiza que:

Quadro 3 – Práticas Pedagógicas

De que forma você realiza suas práticas pedagógicas, considerando o contexto multisseriado?	
Professora A	Procuro desenvolver sempre de forma interdisciplinar e contextualizada, pois acredito que dessa forma a aprendizagem se torna mais eficaz. Costumo trabalhar a partir de temas geradores também, na maioria das vezes escolhidos com base em algo que seja do interesse deles. Não faço separação por ano, embora formalmente essa separação exista. Quando vou preencher os pareceres, por exemplo, tenho que seguir de acordo com o ano de cada aluno. Trabalho o mesmo conteúdo com todos e vou modificando o grau de dificuldade, de acordo com o nível de desenvolvimento do aluno, que nem sempre está de acordo com o ano em que ele está matriculado, por exemplo; já tive aluno do Pré-I que conseguia fazer atividades em nível de 1º ano. Aí, o que fazer com essa criança? Não posso de forma alguma negligenciar. O professor precisa ter esse jogo de cintura e fazer com que a escola se torne interessante para todos os alunos.

Fonte: elaborado pelas autoras (2019).

Entre os desafios enfrentados pelas classes multisseriadas, destacam-se os relacionados à organização do trabalho pedagógico, uma vez que muitos/as educadores/as enfrentam dificuldades para organizar e elaborar propostas/metodologias adequadas, devido à diversidade de idades e níveis de escolaridade dos/as educandos/as. Nesse contexto, muitos/as recorrem aos materiais pedagógicos já estabelecidos, como os livros didáticos, sem considerar as implicações curriculares, pois esses recursos frequentemente apresentam um currículo que não reflete a realidade e a cultura da Educação do Campo (Hage, 2011). No entanto, embora o uso de livros didáticos seja mencionado como uma ferramenta nas práticas pedagógicas em turmas multisseriadas, é importante ressaltar que a educadora em questão não se limita a esse recurso, buscando outros materiais didáticos que contribuam para um processo de ensino-

aprendizagem mais significativo e de qualidade, alinhado às características e à realidade da comunidade dos/as educandos/as do campo.

Com isso, ao adotar os temas geradores como metodologia de ensino, a educadora se apropria do conceito proposto pelo educador e professor Paulo Freire, que afirma que tais temas partem das verdades que “existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos” (Freire, 1987, p. 56). Essa abordagem permite práticas pedagógicas interdisciplinares, que valorizam as vivências e experiências dos/as educandos/as do campo, promovendo uma relação do conhecimento consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Nesse sentido, percebem-se as articulações da professora para superar os desafios presentes em turmas multisseriadas, que reproduzem muitas vezes uma educação mecanizada, distante da realidade vivida pelos/as discentes, além das “paredes imaginárias” – um método utilizado por educadores/as para segregar os/as educandos/as e seus conhecimentos, separando-os/as por níveis de aprendizado, grupos ou fileiras (Hage, 2011).

Quadro 4 – Desafios enfrentados

Quais os maiores desafios enfrentados no exercício da sua profissão?	
Professora A	São muitos. A sobrecarga, o fato de ser contratada (que gera uma instabilidade e perda de direitos trabalhistas), o distanciamento da gestão em alguns momentos, pois não dá conta de atender todas as escolas anexas, às vezes (esse ano tem melhorado) a falta de apoio da família, a indisciplina dos alunos, e por aí vai.

Fonte: elaborado pelas autoras (2019).

Como já discutido, entende-se que as vivências, tanto dos/as educadores/as, quanto dos/as educandos/as das classes multisseriadas, perpassam por diversos desafios para a garantia do direito básico à educação e permanência nas escolas nas áreas rurais. Inclusive, historicamente, perpetua-se no imaginário social a classificação dessas escolas como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro, no qual as escolas do campo foram (e ainda são) negadas de seus direitos básicos, assim como outros aspectos que influenciam diretamente na prática pedagógica dos/as educadores/as do campo. Entre os direitos historicamente negados, Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 39) indicam os respectivos aspectos:

Falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados;
Falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógica;
Currículo e calendário escolar alheios à realidade do campo;
Em muitos lugares atendida por professores/professoras com visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal; na maioria das vezes, esses profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com esta realidade;
Deslocada das necessidades e das questões de trabalho no campo;
Alheia a um projeto de desenvolvimento;
Alienada dos interesses dos camponeses, dos indígenas, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto dos trabalhadores, das trabalhadoras, de seus movimentos e suas organizações.

Entre os inúmeros desafios enfrentados diariamente pelas escolas multisseriadas do campo, a realidade vivida pela colaboradora da pesquisa não é diferente. Por meio de seus relatos, é possível identificar dificuldades não apenas relacionadas à formação docente inicial e continuada, como também à ausência de materiais didáticos específicos para a Educação do Campo. Frente a isso, Barros *et al.* (2010) destacam que a multiplicidade de funções que os/as educadores/as das Escolas do Campo assumem é vista como negativa para sua atuação profissional, muitas vezes, fazendo com que se ausentem da sala de aula para resolver demandas que vão além da mediação do processo de ensino-aprendizagem, assumindo responsabilidades como a faxina ou até mesmo a merenda escolar.

Outro ponto a ser destacado pela professora refere-se ao vínculo empregatício, pois, segundo Hage (2011), devido à fragilidade nas ligações entre os profissionais da educação e as próprias escolas, a “rotatividade dos professores que atuam nas escolas do campo pode ser comprovada pelas taxas elevadas de professores temporários atuando nas escolas multisseriadas” (Hage, 2011, p. 126), o que influencia no enfraquecimento da afirmação de uma cultura docente nessas escolas. Isso ocorre, pois lecionar em escolas do campo, muitas vezes, é visto como um castigo ou como algo inferior para a prática docente (Fernandes; Cerioli; Caldart, 2011), assim como o distanciamento da gestão escolar, já que muitas escolas localizadas nas áreas rurais são anexas às escolas polos nos centros urbanos. Essa realidade impacta a organização e a elaboração das práticas pedagógicas, como o currículo, que muitas vezes é pautado a partir de uma perspectiva urbanocêntrica. Esse cenário gera um sentimento de descaso e discriminação entre os/as familiares, professores/as e comunidades envolvidas com as turmas multisseriadas, que se sentem discriminados em relação às escolas urbanas, que recebem maior prioridade no acompanhamento pedagógico e na formação docente. Tal situação reforça a visão negativa que estabelece o urbano como superior e o campo como inferior (Barros *et al.*, 2010; Hage, 2011).

Nesse viés, diante das fortes desigualdades existentes na realidade educacional e social das populações dos campos, dos rios e das florestas, reforçam-se as pautas e motivações das mobilizações sociais organizadas pelos sujeitos histórico-sociais do campo, com o objetivo de pressionar o Estado, nas suas atribuições constitucionais, para promover a implantação de políticas públicas que minimizem os prejuízos enfrentados pela população do campo, e a sua histórica privação do direito constitucional à educação de qualidade (Molina, 2012). Além disso, embora os desafios ainda sejam significativos, a permanência de cada sujeito oriundo do campo na luta pela materialização dessas políticas públicas reforça a ressignificação das classes multisseriadas do campo, promovendo a valorização e a afirmação da identidade, história e cultura camponesa.

Considerações finais

Ao analisar o processo histórico do sistema educacional brasileiro, percebe-se que diferentes grupos histórico-sociais, que têm seu modo de vida relacionado à terra, às águas e às florestas, dentre eles, trabalhadores e trabalhadoras dos campos, das comunidades ribeirinhas, dos assentamentos, dos atingidos por barragens, e tantos/as outros/as, que foram invisibilizados/as e relegados/as ao seu direito básico da garantia e do acesso a uma educação de qualidade – conforme a Constituição Federal de 1988, são marcados/as pela exclusão social e educacional. Esses povos fizeram-se presentes nas organizações e movimentos sociais na luta por uma Educação do Campo frente às políticas públicas, a fim de ressignificar a educação voltada para essa população.

Partindo desses pressupostos, observa-se que as lutas e pressões ao Estado ao longo dessa trajetória histórica resultaram em conquistas, como a promulgação de políticas públicas que atendem às demandas dos movimentos sociais, incluindo a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo; a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; entre outros projetos educacionais que representam avanços na conquista de uma Educação do Campo de qualidade e democrática. Nesse sentido, ao discutir a contextualização das políticas públicas da Educação do Campo, considerando a realidade das turmas multisseriadas, percebe-se o avanço dos movimentos sociais para garantir não apenas a qualidade do espaço físico das instituições de ensino, como também materiais e recursos pedagógicos adequados às especificidades da Educação do Campo, além da

promoção de formação inicial e continuada para os/as educadores/as do campo, conforme estabelecido por lei.

Entretanto, ao analisar esse contexto a partir da perspectiva da professora regente de classes multisseriadas no interior de Igarapé-Açu, localizado no nordeste paraense, identifica-se o distanciamento da materialização dessas políticas públicas no município durante o período da pesquisa de campo. Esse distanciamento reflete-se em aspectos como a formação inicial, em que a educadora destaca a ausência de disciplinas voltadas para essa realidade, ressaltando que o debate sobre o tema foi promovido durante a graduação apenas por iniciativa de alguns professores e professoras. Além disso, observa-se também uma carência na oferta de formação continuada, bem como o afastamento da gestão escolar, que está localizada em uma escola-polo na área urbana, e a sobrecarga do trabalho docente, além de aspectos relacionados à estrutura física da escola, entre tantos outros fatores que influenciam o processo de ensino-aprendizagem dos/as educandos/as. Todavia, evidencia-se o saber/fazer docente da professora colaboradora da pesquisa, que, diante dos desafios presentes, articula suas práticas pedagógicas com a realidade dos/das sujeitos/educandos/as do campo.

Com base nessas reflexões, ressalta-se a importância de dar continuidade à luta por uma Educação no e do Campo, objetivando desconstruir as estruturas educacionais homogêneas moldadas em classes seriadas distantes dos campos, dos rios e florestas, possibilitando a ressignificação do olhar direcionado para essas escolas, bem como estimulando “a busca e o ensaio de novas perspectivas. Isso significa olhar para escola do campo [...] como pressupostos epistemológicos para a produção de novos conhecimentos em projeto político-pedagógico, currículo e didática da escola” (Barros *et al.*, 2010, p. 32), promovendo a garantia do direito a uma educação de qualidade que valorize a identidade, a cultura e o modo de vida das crianças, adolescentes, jovens e adultos da educação do campo.

Referências

AMADO, J. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

ARROYO, M. G. Escola: terra de direito. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9-14.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARROS, O. F. *et al.* Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 25-33.

BRASIL. IBGE. **Censo demográfico 2022**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/igarape-acu/panorama>. 2022. Acesso em: 1 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 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, DF, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf. Acesso em: 20 jan. 2024.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 19-25.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 19-63.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HAGE, S. M. A Multissérie em Pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo. In: MUNARIM, A. *et al.* (org.). **Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis: Insular, 2011. p. 123-143.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MOLINA, M. C. Políticas públicas. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 585-594.

MUNARIM, A. **Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção**. Rio de Janeiro: ANPED, 2008. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/movimento-nacional-de-educacao-do-campo-uma-trajetoria-em-construcao/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SANTOS, R. B. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017. DOI 10.12957/teias.2017.24758. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24758/22819>. Acesso em: 12 fev. 2024.

XIMENES-ROCHA, S. H.; COLARES, M. L. I. S. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR**, Campinas, v. 13, n. 50, p. 90-98, 2013. DOI 10.20396/rho.v13i50.8640296. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640296>. Acesso em: 13 fev. 2024.

Submetido em 11 de junho de 2024.

Aprovado em 5 de outubro de 2024.