



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E
EDUCAÇÃO ESCOLAR**

MARIA DA VITÓRIA GOMES COSTA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SALAS MULTISSERIADAS: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

**CAMPINA GRANDE - PB
2021**

MARIA DA VITÓRIA GOMES COSTA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SALAS MULTISSERIADAS: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (monografia) apresentado ao Departamento de Educação do Centro de Educação (CEDUC) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar.

Área de concentração: Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tatiana Cristina Vasconcelos.

CAMPINA GRANDE - PB

2021

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

C837e Costa, Maria da Vitória Gomes.
Educação do campo em salas multisseriadas [manuscrito] :
um relato de experiência do ensino remoto emergencial / Maria
da Vitória Gomes Costa. - 2021.
27 p. : il. colorido.

Digitado.

Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano
e Educação Escolar) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-
Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.
"Orientação : Profa. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos,
Coordenação do Curso de Pedagogia - CH."

1. Educação do campo. 2. Sala multisseriada. 3. Ensino
remoto emergencial. I. Título

21. ed. CDD 372

MARIA DA VITÓRIA GOMES COSTA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO EM SALAS MULTISSERIADAS: UM RELATO DE
EXPERIÊNCIA DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (monografia) apresentado ao Departamento de Educação do Centro de Educação (CEDUC) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar.

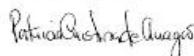
Área de concentração: Desenvolvimento Humano.

Aprovada em: 14/01/2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof^ª. Dra. Patrícia Cristina De Aragão
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof^ª. Dra. Maria Do Socorro Moura Montenegro
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

DEDICATÓRIA

“Dedico a **Deus** por sempre estar ao meu lado nos momentos mais difíceis desse trabalho”.

AGRADECIMENTOS

À Deus por ter me dado força e confiança para acreditar no meu sonho e lutar para alcançar aquilo que acredito.

À minha professora orientadora Tatiana Cristina Vasconcelos, pela paciência, dedicação e, acima de tudo, o enorme incentivo, pois muitas vezes foi o empurrão que precisava.

À banca, por terem aceitado fazer parte desse momento, contribuindo, assim, para minha formação.

À esta Instituição de ensino, ao curso e todo o seu professorado que me proporcionaram momentos e ensinamentos que vou levar comigo para sempre.

À minha família, que quase não tenho palavras para descrever sua importância em minha vida. Nas pessoas de: meu pai, Sr. Antônio Raimundo, que sempre trabalhou arduamente para dar educação a seus filhos; minha mãe, Sra. Marinês Gomes, que incansavelmente doava incentivos e motivações ao longo de minha caminhada; meus irmãos e ao meu querido esposo, Eriberto dos Santos, que sempre me compreendia nas batalhas contínuas de estudo e trabalho, estando ao meu lado, doando apoio e sempre fortalecendo o que parecia não ter mais solução.

À Escola Municipal José Avelino da Silva e às minhas crianças. Local de trabalho e espaço propício para o desenvolvimento de pesquisas riquíssimas.

Eu nunca teria conseguido sem o auxílio de vocês. Obrigada por tudo, de coração!

Aos meus amigos e colegas de curso, em especial a Débora Kelly, uma mulher forte e defensora da Educação do Campo, a qual me inspira muito, e a todos que participaram direta ou indiretamente da minha vida, minha eterna gratidão!

Agradeço muito a cada um de vocês!

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho tem como questão central a Educação do Campo em salas multisseriadas em meio ao ensino remoto emergencial. objetivo principal do presente artigo é apresentar um relato de experiência do ensino remoto emergencial enquanto professora campesina em uma sala multisseriada. A relação entre ensino remoto emergencial e ensino regular tradicional, quando ocorrida em salas multisseriadas em meio a uma pandemia mundial, devem ser analisadas e construídas em uma ótica completamente diferente, por serem, as salas multisseriadas, parte integrante das escolas do campo, onde a maioria de uma série de fatores a fazem completamente diferente daquilo que se pode observar nas escolas urbanas que são habilitadas ao menos de recursos tecnológicos, diferentemente das escolas do campo. O multisseriado é o ponto de ingresso do Ensino Fundamental II das crianças que moram no campo. A partir do levantamento de dados bibliográficos e da experiência de minha sala de aula multisseriada do campo conseguiremos mostrar em nossa pesquisa como atua o educador nas salas multisseriadas em meio ao ensino emergencial. Nosso trabalho é de cunho qualitativo, tivemos contato direto com a prática nos aportamos em levantamentos bibliográficos que nos conduziram durante toda a pesquisa. O desafio que se apresentou, após esse trabalho de investigação, se situou na importância de falarmos de educação do campo, principalmente em tempos de pandemia, já que a mesma passa por tantas lutas e falta de reconhecimento. Tal desafio está, em reconhecer o poder transformador que a educação campesina pode oferecer, mesmo em meio a tantas dificuldades. Esta pesquisa aponta, ainda, para a necessidade de enxergar os desafios diários dos docentes campesinos perante tantas dificuldades, como também compreender os agentes sociais protagonistas que moram nesses ambientes riquíssimos em cultura a se encontrarem e se sentirem pertencentes daquele lugar.

Palavras-chave: Educação do campo. Multisseriadas. Ensino remoto emergencial.

ABSTRACT

The central issue of this paper is rural education in multigrade classrooms in the midst of emergency remote teaching. The main objective of this paper is to present an experience report of emergency remote teaching as a rural teacher in a multigrade classroom. The relationship between emergency remote teaching and traditional regular teaching, when it occurs in multigrade classrooms in the midst of a world pandemic, must be analyzed and built in a completely different view, because the multigrade classrooms are an integral part of rural schools, where most of a series of factors make it completely different from what can be observed in urban schools that are enabled at least of technological resources, unlike the rural schools. The multigrade is the entry point to Elementary II of the children who live in the countryside. Based on a survey of bibliographic data and the experience of my multigrade classroom in the countryside, we will be able to show in our research how the educator acts in multigrade classrooms in the midst of emergency teaching. Our work is qualitative in nature; we had direct contact with the practice and supported ourselves with bibliographic research that led us throughout the research. The challenge that presented itself after this research work was the importance of talking about rural education, especially in times of pandemic, since it goes through so many struggles and lack of recognition. Such a challenge lies in recognizing the transforming power that rural education can offer, even in the midst of so many difficulties. This research also points to the need to see the daily challenges of peasant teachers in the face of so many difficulties, as well as to understand the protagonist social agents who live in these culturally rich environments to meet and feel that they belong there.

Keywords: Education in the countryside. Multigrade. Emergency Remote Education.

SÚMARIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	EDUCAÇÃO CAMPESINA: Contextualização	
	histórica.....	11
	2.1 Educação rural.....	12
	2.2 Educação do campo.....	14
3	EDUCAÇÃO CAMPESINA: Trabalho docente em salas	
	multisseriadas.....	16
4	SER PROFESSOR CAMPESINO EM SALA MULTISERIADA:	
	Um relato de experiência do ensino presencial ao ensino remoto	
	emergencial.....	19
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	27
	REFERÊNCIAS.....	28

1 INTRODUÇÃO

A escola, como toda sociedade, passa por transformações das mais diversas ao longo do tempo, e, como não poderia deixar de ser, transforma e é transformada pelas relações sociais, afinal, ela não está isolada do mundo. Nesse sentido, as diversas gerações que passam por seus corredores e salas, ao longo do tempo, também influenciam e são influenciados pelas relações sociais e pelas culturas que ali se encontram presentes.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. “Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 14).

Historicamente, a negação da cultura campesina no ensino foi construída sistematicamente, vista de maneira preconceituosa, pautada na égide da educação urbana, sem a inserção de metodologias que possam auxiliar os alunos no exercício e na reflexão do seu senso crítico permitindo um diálogo mais enriquecedor para a compreensão da realidade do campo. Sendo assim, se faz necessário compreender o que os professores campesinos sentem com relação a sua prática e quais estão sendo suas maiores dificuldades e angústias.

Fernandes e Molina (2005) defendem o campo como espaço de particularidades e matrizes culturais. Esse campo é repleto de possibilidades, de formação crítica, identidades, histórias e produção das condições de existência social. Cabe, portanto, à educação do campo, o papel de estimular sempre reflexões que unam forças e produção de saberes para a contribuição da desconstrução do imaginário coletivo acerca da visão hierárquica que há entre campo e cidade. O campo não deve ser visto como um espaço atrasado e pouco desenvolvido.

Por muito tempo, a educação do campo não foi citada nos textos constitucionais, esse esquecimento resultou em uma educação urbana no campo, já que a mesma era produzida na cidade e levada apenas com o intuito de ser depositada no aluno do campo, pois as pessoas campesinas eram tidas como incapazes de produzir conhecimento, criando assim estereótipos, como por exemplo, matuto, atrasado, sem conhecimento e sem cultura.

O interesse pela referida pesquisa adveio da experiência como aluna do curso de especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), nesse vigente ano, onde abordamos temáticas relacionadas com a

educação campesina e seus processos históricos. A partir de variadas conversas em sala de aula e da experiência que adquiri como docente da referida escola pesquisada, na qual observo diariamente o quanto é difícil às condições de trabalho na educação campesina e o tamanho da falta de comprometimento existente com as nossas instituições de conhecimentos e de ensino.

Nosso foco é problematizar as condições atuais de trabalho docente na educação do campo em salas multisseriadas. Dessa forma, o objetivo principal do presente artigo é apresentar um relato de experiência do ensino remoto emergencial enquanto professora campesina em uma sala multisseriada. Para tanto, primeiramente é apresentada uma aproximação teórica sobre Educação Campesina com base em uma revisão bibliográfica e, em seguida serão expostos alguns aspectos do cotidiano de minha experiência profissional enquanto professora campesina.

2 EDUCAÇÃO CAMPESINA: Contextualização histórica

O marco histórico da educação rural só iniciou em 1934, quando começou as primeiras inclusões na legislação brasileira, como mostra o Art. 156: “A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos. Parágrafo único - “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934).

É no bojo da Constituição Federal de 1988, que estabelece e estende a obrigatoriedade e a garantia ao ensino fundamental a toda população, que a educação do Campo vai encontrar espaço para se desenvolver. Esta Constituição realçou a garantia ao acesso a educação contemplando as populações que vivem no campo, pois partindo do princípio Constitucional a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 reconhece a possibilidade de uma educação voltada às singularidades do campo dando autonomia as instituições que nele atuam.

A escola é um local de apropriação e produção de conhecimentos científicos, que foram e continuam sendo construídos histórica e socialmente pela humanidade, onde o conhecimento é uma produção fruto do estabelecimento de relação entre o conhecimento científico e os saberes construídos historicamente. A população do campo visualiza a escola como um ambiente que possibilita a ampliação dos conhecimentos, portanto, as particularidades do espaço rural devem estar contempladas no currículo escolar.

Um primeiro desafio que temos é perceber qual educação está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente nesta oferta. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação de nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO, 2004, p. 23).

Dessa maneira, é imprescindível compreender a educação a partir da diversidade presente no campo, construindo propostas metodológicas e pedagógicas que assegurem o direito à igualdade de oportunidades com respeito às diferenças e principalmente que crie possibilidades para que os alunos desenvolvam em si o sentimento de pertença com seu contexto histórico e social.

A educação do campo precisa quebrar estereótipos que foram sendo criados ao longo do tempo, utilizando metodologias ativas que sejam colocadas em prática, tratando a população campesina como produtoras de cultura e conhecimento. Temos em vista que a mesma é historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Suas demandas e especificidades raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço acadêmico ou na formulação de currículos em diferentes níveis e modalidades de ensino. Neste cenário de exclusão, a educação para os povos do campo é trabalhada a partir de discursos, identidades, perfis e currículos, marcados essencialmente, por conotações urbanas. Currículos geralmente deslocados das necessidades locais e regionais (SOUZA; REIS, 2009).

Historicamente, a negação da cultura campesina no ensino foi construída sistematicamente, vista de maneira preconceituosa, pautada na égide da educação urbana, sem a inserção de metodologias que possam auxiliar os alunos no exercício e na reflexão do seu senso crítico permitindo um diálogo mais enriquecedor para a compreensão da realidade do campo. Sendo assim, a adoção de metodologias que favoreçam a construção do sentimento de pertença é medida que contribui para a valorização da cultura, do conhecimento e da cidadania do homem do campo.

2.1 Educação rural

O processo vivenciado no Brasil após a expulsão dos jesuítas trouxe a dinâmica do ensino multisseriado, que certamente se transformou ao longo dos tantos anos e realidades, permanecendo, porém, ampla, diversa e fortemente presente em nossas escolas na atualidade (PANTEL, 2011, p.34).

Era um modelo de ensino posto de toda e qualquer maneira e em qualquer lugar que estivesse disponível no momento, com qualquer pessoa que dominasse um pouco das primeiras letras, e que, mesmo sem um apoio governamental, agrupava crianças em sítios, fazendas, vilas e demais lugares com pouca habitação, e ensinavam o pouco que lhes era de domínio, na escrita, leitura, e singelamente números e operações simples, sem esquecer-se dos ensinamentos dos princípios da moral cristã.

Este modelo de ensino, marcado como “escola de ler e escrever”, quando na vinda da família real ao Brasil em 1808 foi criado o ensino primário – na qual muitas pessoas, com o pouco que aprendiam, já eram imediatamente encarregadas de atuar no ensino das primeiras letras (conhecidos/das como professores/as leigos/leigas, foram responsáveis por centenas de salas de aula por todo o Brasil) – juntamente com o ensino secundário e o superior.

O delimitar desse ensino às primeiras letras era uma forma de negar às classes a sabedoria que os fizesse refletir, questionar, repensar a realidade e reclamar da realidade. Não se mostrara, o ensino da época, algo que os fizessem críticos e reflexivos do que se acontecia, era um “ler e escrever” suprimido, um caminho limitado pelos interesses da coroa em controlar os desinformados brasileiros das classes subalternas daquela época.

As escolas rurais no Brasil foram construídas tardiamente, e sem o apoio necessário por parte do Estado para que se desenvolvesse. Até as primeiras décadas do século XX, a educação era privilégio de poucos, sobretudo, no meio rural. A educação rural não foi nem sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891 (BRASIL, 2002). De acordo com o GPTE instituído pelo Ministério da Educação em 03/06/2003

O Estado brasileiro omitiu-se: (1) na formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas que regulamentassem como a escola do campo deveria funcionar e se organizar; (2) na dotação financeira que possibilitasse a institucionalização e a manutenção de uma escola com qualidade em todos os níveis de ensino; (3) na implementação de uma política efetiva de formação inicial e continuada e de valorização da carreira docente no campo (BRASIL, 2005, p. 7).

Evidenciamos, na história da educação brasileira, o descaso das elites dominantes com a educação pública, particularmente, em relação às escolas rurais.

A escola rural representava o local onde se pretendia dizer que se estuda. De fato, pouco de escola poderíamos encontrar nos contextos dilapidados espalhados pelo interior do Brasil; escolas sem qualquer condição de abrigar suas crianças para o mínimo de ambiente qualitativo de aprendizagem. Aprende-se por conviver com o outro (esta riqueza que a relação com o outro nos proporciona), mas não por haver no contexto institucional, o primordial e necessário aparato que as escolas exigem para que o “ambiente educativo” (onde o saber elaborado ganha cenário para instalar-se como propriedade e função social da escola) esteja disponível aos seus educandos e educadores (CAVALCANTE, 2010, p. 554).

A educação rural nesse contexto era efetivada apenas pelo estreitamento de relações e não de fato pela efetivação de conhecimentos científicos. O ensino era precário e sem condições mínimas. O conhecimento ali gerado era o da troca de experiências no contato com o outro. Seria necessário para o sucesso de tal modelo educacional, um compromisso sincero. Partindo dessa reflexão entendemos que a educação rural deveria ter sido consolidada a partir das políticas públicas estabelecidas para esse fim. Freire (2011, p. 65) afirma que

A educação é processo sociolibertador, e se faz verdadeira pedagogia capaz de construir a nova cultura, a nova política, a nova história na

práxis dos(as) educandos(as) como sujeitos: Práxis amorosa que nasce da nova lei, centrada na ética em favor da vida e do respeito às diferentes culturas, que organiza o povo, promove a autonomia e a liberdade possibilitando a esperança em sonhar e realizar um novo mundo, mais justo, bom e humano para todos e todas.

A educação rural realmente não era o modelo de educação emancipadora defendida por Paulo Freire. A forma de educar apresentada, desconsidera e descontextualiza os sujeitos, individuais e coletivos, de suas práticas sociais, históricas, identitárias e pedagógicas de suas comunidades. Desconstrói os vínculos com a terra e as comunidades ali presentes.

2.2 Educação do campo

É sabido que a educação do campo é e tem sido por muito tempo desconsiderada na construção de políticas públicas. Mais do que isso, é tratada como política compensatória. Suas demandas e sua especificidade raramente é objeto de pesquisa. E a formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino é reduzida, não se faz algo pensado diretamente para as especificidades do campo. A educação campesina é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, quase sempre, deslocado das necessidades e da realidade do campo.

Estamos falando de uma educação que deve ser **NO** e **DO** campo. Vejamos o que Caldart (2002) nos diz:

[...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [Do , pois] “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

Há uma vasta manifestação cultural campesina que deve ser valorizada. O povo do campo produz conhecimento no campo e essas produções devem ser valorizadas e enriquecidas, construindo assim um ponto de partida para a elaboração de políticas pedagógicas voltadas para essa cultura, que de fato as reconheçam.

Schelling (1991) cita a crítica de Gramsci ao conceito afirmativo de cultura:

Precisamos nos livrar do hábito de ver a cultura como conhecimento enciclopédico, e os homens como simples receptáculos a serem preenchidos com fatos empíricos e um amontoado de fatos brutos isolados, que tem de ser catalogados no cérebro como nas colunas de um dicionário, permitindo a seu proprietário responder aos vários estímulos do mundo exterior. Essa forma de cultura é realmente perigosa, em particular para o proletariado. Serve apenas para criar pessoas mal-

ajustadas, pessoas que acreditam ser superiores ao resto da humanidade por terem memorizado um certo número de fatos e datas [...] (GRAMSCI *apud* SCHELLING, 1991, p. 35).

Parece ser um desafio para algumas pessoas: considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos e variados conhecimentos.

É muito comum nos dias de hoje, vemos professores que saem dos bancos escolares, dos cursos de licenciatura, sem ter estabelecido qualquer discussão sobre o modo de vida camponês. Colocam na cultura campesina o pressuposto de que o modo de vida urbano prevalece em todas as relações sociais e econômicas brasileiras. De acordo com Benincá e Caimi (2002, p. 100-101):

A formação continuada, no pensamento de Paulo Freire, tem como pressuposto a existência de um processo político-pedagógico e, ao mesmo tempo, de uma antropologia fenomenológico-hermenêutica. Isto implica um passado que se faz história, um presente em permanente transformação e um futuro a ser construído. O passado se faz história e realidade, embora seja sempre uma determinada leitura dos acontecimentos e textos já construídos. O futuro, porém, é sempre um presente em transformação, enquanto desejo e utopia.

Percebemos que a maioria dos cursos de formação continuada deixa de valorizar a educação do campo, deixa também de dar assistência aos professores campesinos que passam por inúmeras e diversas dificuldades, ficam sem apoio diante de realidades tão difíceis, desenvolvendo assim variados transtornos. A formação continuada, conforme era concebida por Freire permite que o educador faça de sua prática objeto de estudo, reflita-a coletivamente e à luz de teoria, recriando-a permanentemente.

Faz-se necessário materializar políticas e ações para a educação do campo que sejam realmente concretizadas e eficazes nas inúmeras localidades desse território nacional. Esse debate deve, com urgência, enfrentar o individualismo, o voluntarismo, as atitudes que geram apenas um amontoado de palavras bonitas distantes das diversas realidades campesinas desse nosso Brasil. À medida que se eleva a consciência do povo sobre seus direitos, novas políticas públicas são exigidas e, assim, se justifica o fato de serem os movimentos sociais os mais engajados nessa luta, uma vez que “são esses movimentos os grandes educadores coletivos da nova consciência política dos direitos”. (ARROYO, 2004, p. 60).

3 EDUCAÇÃO CAMPESSINA: Trabalho docente em salas multisseriadas

O advento da primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1988 é um marco histórico da educação brasileira e um novo olhar sobre o povo que trabalha e vive no campo, passando a ser construído um novo paradigma em termos de educação rural, se consolidando a denominação de educação do campo e para o campo tendo como base uma educação popular.

Mesmo com a mudança da denominação ainda hoje persistem traços da educação rural, como é o caso das classes multisseriadas. As salas de aula que ainda possuem o ensino multisseriado estão presentes sim nas práticas pedagógicas nas escolas do campo. Consiste em alunos de diversas séries com distorção de idades tendo aula com um único professor, que tem o papel de planejar e aplicar em sua prática conteúdos diferentes de ensino no único espaço. O docente passa a assumir diferentes funções, sentindo-se assim sobrecarregado.

De acordo com Arroyo (2006, p. 81), o termo “multisseriado” corresponde a “multi = vários seriados = séries”. Desta forma, o ensino multisseriado pode ser entendido como um conjunto de variadas séries escolares, todas instituídas em uma única sala de aula, objetivando o ensino entre alunos com diferentes idades e conseqüentemente séries/anos, na busca por garantir a escolaridade de todos os envolvidos, o que faz lembrar, de forma sucinta, o método lancasteriano, devido à existência de alguns vestígios históricos.

O método de Lancaster foi desenvolvido na Europa, pelo inglês Joseph Lancaster. Também conhecido como um método Mútuo ou Monitorial e foi estruturado em meio à falta de professores, além da carência de materiais didáticos, diante de uma realidade social da época. Segundo Almeida (1989), a preferência para adotar o método, provinha de:

[...] fatores externos à esfera pedagógica. O primeiro era o de ser vantajoso, do ponto de vista econômico, e o segundo provinha da necessidade de resolver em definitivo a divulgação da instrução e, fundamentalmente, de resolver o problema da falta de professores, já que com “este sistema, duzentas, trezentas crianças ou mais podem receber a instrução primária suficiente, sem que haja necessidade de mais que dois ou três professores” (ALMEIDA, 1989, p. 60).

Esse método, que tinha como protagonistas alunos de várias idades e níveis de conhecimentos diferenciados, reunidos em uma única sala, no mesmo horário, objetivava o ensino-aprendizagem para todos, através da divisão de turma, baseando-se nos seus próprios conhecimentos.

Medeiros (2010, p. 62) ressalta sobre as salas multisseriadas que a sua estrutura se

caracteriza pela “situação em que se reúnem estudantes de várias séries, idades e interesses, na mesma sala de aula e no mesmo horário com apenas um professor ou professora, e estabelece o contraste entre essa modalidade de ensino e os marcos instituídos pela legislação educacional vigente”.

O trabalho docente em escolas do campo perpassa conhecimentos e competências que vão além do trabalho do professor. Além do trabalho de ensinar o professor, nesse contexto, trabalhar na gestão de contextos educativos, na gestão das aprendizagens de todas as áreas do conhecimento que perpassam o currículo escolar, na gestão comunitária, na organização do espaço escolar e na representação imagética da escola enquanto instituição estatal.

De fato, a realidade da maioria das escolas multisseriadas, revela grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo (HAGE, 2010, p. 26).

É no contexto da escola do campo que o docente se faz intensificado por meio: Da profissionalidade polivalente; Da atuação profissional do professor como representação; Passa pelo seu processo de aceitação pela comunidade; Desempenha diversas funções, como, o de gestão escolar, secretário escolar, serviços gerais, merendeiro - as múltiplas funções que exigem policompetências.

Além disso, de ter um currículo vivo, capaz de se reconstruir e se adaptar as diversidades que surgem em seu ensinar como professor rural; Dos desafios do trabalho em salas multisseriadas e multietapistas; A necessidade enorme e constante de estar sempre trabalhando com o máximo de criatividade possível, com desenvoltura, mesmo com condições tão precárias; A busca constante e incansável por uma educação que atenda às condições de vida dos seus alunos; Uma busca continua pela tolerância com os ritmos de aprendizagem super diferentes, A constante ameaça da migração, muitos saem em busca de melhorias; Um trabalho árduo pelo reconhecimento das crianças com características específicas: as de população rural.

Nos documentos oficiais do Ministério da Educação observa-se a consciência deste problema. Para o MEC (2006):

Quanto à atuação do professor, especialmente nas classes multisseriadas, verifica-se: (1) há um acúmulo de tarefas para o professor que, além de ser docente, é muitas vezes também gestor escolar, secretário e funcionário administrativo, (2) existe um isolamento do trabalho docente, na medida em que o professor trabalha sozinho, praticamente sem contato com outros professores, orientadores e supervisores. Apenas essas duas constatações geram a necessidade

de estabelecimento de políticas públicas que visem, de um lado, à organização de núcleos de ações administrativas que liberem o professor para desenvolver integralmente sua atividade principal: a docência, e, de outro, à implantação de núcleos pedagógicos que quebrem o isolamento do professor das escolas unidocentes, fazendo com que professores de uma mesma região possam trocar experiências, num processo de educação permanente. Importante destacar que todas as questões aqui apresentadas, tanto as de formação como as de atuação do professor nas Escolas do Campo, exigem do poder público ações concretas de valorização profissional, inclusive com o reconhecimento das funções que o professor exerce e que não são reconhecidas pela carreira, e o estabelecimento de planos de cargos e salários compatíveis com a alta prioridade da Educação do Campo, no contexto do desenvolvimento global da sociedade brasileira (p. 66-67).

Ainda não é possível dizer que o sistema de ensino brasileiro traz a essas escolas no campo uma educação adaptada para tal realidade, e que se diferencie da educação dada no meio urbano, apesar de constar na LDB 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), atualizada em outubro de 2012, onde prevê em seu Art. 28., incisos I, II e III que;

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

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

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

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Tais aspectos peculiares são pouco ou sequer trabalhados didaticamente pelas escolas camponesas, e no mínimo em que são atribuídos, constam apenas em pequenos momentos de apenas algumas horas como festas, apresentações, datas comemorativas, reuniões e outras realizações destas escolas, sendo esquecidos no dia seguinte.

No inciso II, a questão de se ter uma organização escolar própria nos remete a pensar no multisseriado como característica eminente da escola do campo, sendo que, onde há uma escola no campo, haverá uma sala multisseriada ali dentro. Faz-se evidente as condições adversas para trabalho com o ensino em escolas camponesas multisseriadas, são inúmeros os desafios que levam os professores rotineiramente a enfrentarem diversas dificuldades que prejudicam gravemente a sua saúde física e mental. O docente perante tantas dificuldades se sente muitas das vezes esgotado e sem forças para continuar com seu currículo vivo em prática.

4 SER PROFESSOR CAMPESINO EM SALA MULTISERIADA: um relato de experiência do ensino presencial ao ensino remoto emergencial

Para que se tenha uma ligeira compreensão sobre o que é e como é trabalhar com turmas multisseriadas é preciso mais que uma rápida observação presencial. É a vivência diária que mostra aos/as educadores/as como eles devem se comportar nessa realidade de trabalho e é somente o/a professor/a que aprende com o tempo e com a experiência presencial neste tipo de sala que sabe explicar como ninguém o que é e como é trabalhar com turmas multisseriadas.

A partir de um recorte histórico, os relatos descritos a seguir tratam da minha vivência na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental José Avelino da Silva, situada no Sítio Boqueirão localizado no município de Pocinhos-PB. A referida escola oferece o Ensino Infantil e o Fundamental I, todos pela manhã, atendendo cerca de 31 alunos no total. A escola possui uma estrutura pequena, três salas de aula, uma cozinha, dois banheiros, um pequeno pátio onde são realizadas as brincadeiras no recreio, uma diretoria, uma sala de leitura, uma sala de computação e uma sala multiuso. A sala de aula pesquisada é composta por 16 alunos divididos em Educação Infantil (Maternal, Pré I e II), e Ensino Fundamental I (Primeiro ano).

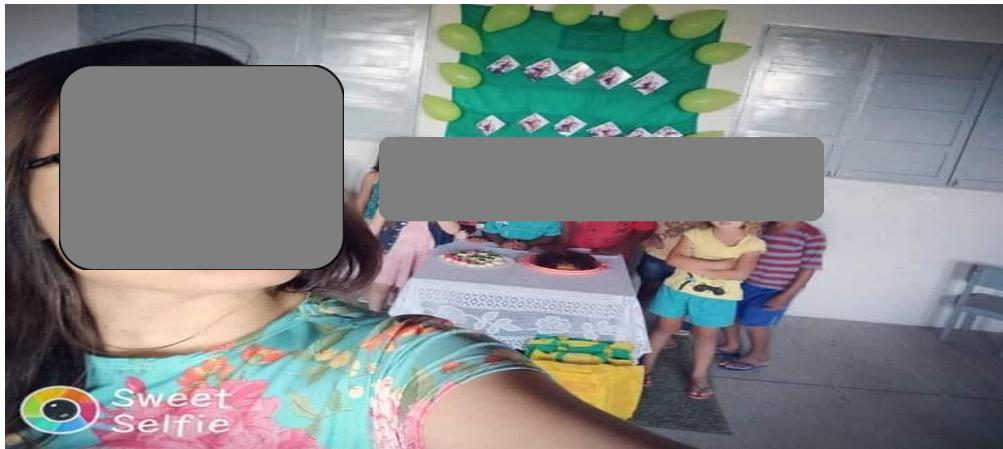
Imagem 1 – EMEIEF José Avelino da Silva (frente)



Fonte: Acervo da pesquisadora. Tirada em 19 de junho de 2019.

A equipe pedagógica da escola é composta por duas professoras, uma coordenadora municipal, e duas funcionárias. A sala de aula pesquisada atende 16 alunos, sendo dez da Educação Infantil e seis do Primeiro ano do Ensino Fundamental I.

IMAGEM 2 – Professora Maria da Vitória Gomes Costa e parte de sua turma multisseriada



Fonte: Acervo da pesquisadora (foto autorizada pelos pais). Tirada em 13 de dezembro de 2019.

Sobre minha formação acadêmica, no semestre de 2018.2 concluí o meu curso de licenciatura em pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), a mesma instituição me proporcionou ao longo desses anos a inserção num ambiente de pesquisas e descobertas que contribuíram para a minha formação profissional e pessoal. Neste vigente ano estou tendo a oportunidade de atuar pela segunda vez como professora da educação infantil e do ensino fundamental II, em uma escola pública campesina localizada na cidade de Pocinhos - PB, essa experiência está me proporcionando uma vivência mais aprofundada de uma realidade escolar, o contato com as crianças, me conduziu a enxergar dentro da minha sala de aula um ambiente para pesquisa e a construção de uma prática pautada no reconhecimento da diversidade e do respeito.

A turma que leciono é multisseriada, ou seja, são três turmas de níveis diferentes numa mesma sala. A turma é formada por dezesseis crianças sendo duas do maternal, sete do pré I, uma do pré II e seis do primeiro ano do ensino fundamental I. Trata-se de uma experiência nova, desafiadora e diferente. Uma realidade difícil, porém, é um lugar rico, diversificado e propício para pesquisas e aprendizado. É muito importante enfatizar a busca por novos conhecimentos já que se trata de uma realidade cheia de desafios.

Estou sempre me aprofundando e buscando estudar sempre mais para melhor compreender minha vivência e superar meus desafios. Sei das minhas responsabilidades enquanto educadora e sei também das adversidades que tenho que enfrentar diariamente em minha profissão, já que além de exercer a função de professora também sou responsável pela Escola, bem como pelo conselho escolar que gere a Instituição.

Por diversos motivos estou sempre analisando e reconstruindo a minha prática em

busca sempre de oferecer uma Educação do campo viva e que realmente tenha uma funcionalidade que possibilite formar cidadãos críticos, reflexivos e que se sintam pertencentes do lugar em que fazem parte. Considero importante o que é apontado por Gandin (2014, p. 23) pois “é imprescindível avaliar a prática, comparando-a com o projeto pedagógico que se elaborou e analisar a realidade para descobrir a distância que se está daquele ideal proposto e para ver que possibilidade e que limites temos para a caminhada na direção daquele horizonte”.

Entre os diversos desafios do ato de ensinar em turmas multisseriadas está o ato de planejar para alunos de diferentes séries em uma mesma sala, isso nos deixa angustiados. Para Hage:

No caso da condução do processo pedagógico, os professores se sentem angustiados quando assumem a visão da multisserie e tem que elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciados quanto forem às séries reunidas na turma; ação essa, fortalecida pelas secretarias de educação quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos pedagógicos (HAGE, 2006, p. 4).

A Educação do Campo determina que devemos levar em consideração as temáticas do campo, porém o que percebemos, é que as temáticas referentes ao campo não são bem exploradas no fazer e no realizar do planejamento, onde encontramos um ensino fragmentado e baseado em uma concepção tradicional urbanizada, que traz um enaltecimento absurdo da cidade e um desprezo com o campo, fazendo com que muitas das vezes a criança perca o seu sentimento de pertença com a sua cultura campestre.

O sentimento de pertença é um sentimento que cada criança ou adulto deve ter em relação ao local que mora, ao local que nasceu a sua cultura e forma de viver. No campo as escolas devem prezar pela promoção deste sentimento, considerando as particularidades culturais, sociais e econômicas e proporcionando a visibilidade dessa diversidade no currículo escolar.

Em minhas práticas defendo que as metodologias pedagógicas precisam ser desenvolvidas a partir do contexto de vida de cada um, enaltecendo os povos e as culturas presentes no espaço do campo. Dependendo da região, da comunidade, o sentimento de pertença pode ser percebido por distintas manifestações, conforme ressalta Le Bourlegat (2006):

Cada espaço de vida é forma-conteúdo e um lugar existencial, pelo qual brota sentimentos de afetividade e de pertença. As diferentes formas de existência são

animadas por conteúdos específicos de relação (familiares, comunitárias, societárias), ascendo por eles um sentimento de afetividade ou de ‘lugar’ (sentimento de lar, de pátria). As manifestações desse sentimento aparecem como bairrismo, nacionalismo.

O sentimento de pertença é o que vai criar o mundo para que os sujeitos possam existir, se os sujeitos não se sentirem pertencentes ao campo não podem desenvolver suas competências, seus valores. Pertencer significa se reconhecer como integrante de uma comunidade e é este sentimento que faz com que possam defender as suas ideias, recriar formas de convivência e transmitir valores de geração a geração. São esses sentimentos fundamentais na formação da identidade com o campo.

Procuro sempre buscar novas metodologias de ensino que valorize as crianças enquanto pertencentes da cultura camponesa. Não é fácil elaborar uma só aula que contemple diversos segmentos de ensino, procuro alinhar os conteúdos a métodos que priorizem a realidade dos educandos. Os conteúdos podem ser diferentes, mas tento usar isso ao meu favor usando diversas atividades e atingindo diferentes tipos de objetivos de aprendizagem.

IMAGEM 3 – Professora Maria da Vitória Gomes Costa (algumas atividades realizadas)



Fonte: Acervo da pesquisadora (fotos autorizadas pelos pais). Fotos tiradas no ano de 2019.

Essas imagens representam um pouco a forma de trabalho que executo, busco sempre estar próximo das crianças, principalmente perto da realidade de cada um. Procuró sempre trazer novas metodologias e aproveitar ao máximo das maravilhas que o campo pode oferecer, pois é um espaço riquíssimo em materiais e em culturas. É imprescindível que no momento do meu planejamento eu sempre leve em conta a diversidade que tenho em minha sala, só

assim consigo ter êxito em minhas atividades.

Todo planejamento educacional, para qualquer sociedade, tem que responder às marcas e aos valores dessa sociedade. Só assim é que pode funcionar o processo educativo, ora como força estabilizadora, ora como fator de mudança. [...] para ser autêntico, é necessário ao processo educativo que se ponha em relação de organicidade com a contextura da sociedade a que se aplica (FREIRE, 2001, p. 10).

É uma experiência desafiadora e que a cada dia devemos ter sede de nos planejarmos melhor. Precisamos levar em conta não somente a diversidade de etapas ali presentes em sala devemos mesmo, compreender que são alunos que carregam em si valores que devem ser enfatizados e valorizados. O processo educativo do campo nunca foi fácil, é pertinente que nós docentes camponeses busquemos através de boas formações melhores condições, não só de trabalho, pois é essencial, mas como também maneiras de valorizar as práticas educativas voltadas para o campo e os protagonistas que ali estão presentes, sendo eles: Alunos, moradores, integrantes culturais daquele espaço, daquela realidade. Não é simples, mas devemos lutar sempre por uma educação do campo de qualidade.

Em meio a tantos desafios nos encontramos em meio a uma pandemia mundial, em que por conta da disseminação do vírus da COVID-19 tivemos que nos distanciarmos um dos outros. As medidas principais para se evitar a proliferação do vírus são o uso de máscara, a higienização constante das mãos e dos materiais individuais, o distanciamento social e a quarentena.

O distanciamento social e a quarentena têm impactado diretamente na vida de todos os brasileiros, especialmente na educação, causando o afastamento presencial de docentes e discentes. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico.

O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado. Foi preciso pensar em atividades pedagógicas mediadas pelo uso da internet, pontuais e aplicadas em função das restrições impostas pela COVID-19 para minimizar os impactos na aprendizagem advindos do ensino presencial. O currículo da maior parte das instituições educacionais não foi criado para ser aplicado remotamente.

Diante do exposto e a partir das orientações da Secretaria Municipal de Ensino de Pocinhos - PB, os coordenadores escolares elaboraram com sua equipe um Plano Estratégico Escolar. As atividades foram previamente planejadas e elaboradas pelos docentes, em consonância com o Projeto Pedagógico das escolas e as orientações da secretaria do município. Para tanto, foram disponibilizadas estratégias pedagógicas articuladas, considerando as especificidades de cada nível, etapa e modalidade da Educação Básica (Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola), assim como os diferentes contextos socioeconômicos de cada comunidade escolar e o acesso às atividades implementadas. O funcionamento por níveis aconteceu da seguinte forma:

Ensino Infantil - Para as famílias dos estudantes da Educação Infantil, foram encaminhadas propostas de atividades interacionais e lúdicas, na perspectiva do desenvolvimento e fortalecimento das dimensões afetivas e sócias emocionais das crianças. Estas propostas foram disponibilizadas por meio de roteiros de estudos sistematizados, que foram produzidos pelos professores e validados pela coordenação pedagógica de cada escola.

IMAGEM 4 – Professora Maria da Vitória Gomes Costa (algumas atividades remotas realizadas)



Fonte: Acervo da pesquisadora (fotos autorizadas pelos pais). Fotos tiradas no ano de 2020.

IMAGEM 5 – Professora Maria da Vitória Gomes Costa (algumas atividades remotas realizadas)



Fonte: Acervo da pesquisadora (fotos autorizadas pelos pais). Fotos tiradas no ano de 2020.

Primeiros anos do Ensino Fundamental - A interação com a tecnologia das crianças dessa fase se amplia, mas dada a realidade de que ainda estão em processo de alfabetização e a necessidade de um acompanhamento maior por parte das famílias, optou-se por utilizar uma estratégia semelhante à educação infantil. Para tanto, será feito o encaminhamento remoto de atividades lúdicas e pedagógicas às famílias e aos estudantes.

O material foi distribuído em formato impresso, principalmente nas escolas campesinas, onde o acesso à internet é restrito. Cada escola estabelece sua programação de entregas, no caso da instituição pesquisada as próprias professoras vão de casa em casa e fazem essa ação, bem como o recolhimento. Algumas crianças acompanham as explicações dos conteúdos por meio de vídeos colocados em grupo de *WhatsApp*, sendo isso uma minoria. As que não possuem acesso, contamos apenas com o apoio integral da família na resolução das atividades.

IMAGEM 6 – Professora Maria da Vitória Gomes Costa (momento da entrega)



Fonte: Acervo da pesquisadora (fotos autorizadas pelos pais). Fotos tiradas no ano de 2020.

Algo nada interessante é que o ensino remoto nos trouxe foi à maneira mecânica de se ensinar, em que muitas são às vezes necessitamos apenas repassar, depositar conteúdos, não há uma troca produtiva e produtora de conhecimentos, já que o aluno campesino que tem acesso à internet é de maneira limitada e não temos como dialogar como na sala de aula. Podemos até considerar que o modelo de ensino implementado nas áreas campesinas foi um retrocesso, pois nossas crianças não foram pensadas e evidenciadas diante dos seus contextos. O que houve na verdade foi uma espécie de política assistencialista para dizer que teve ensino e que ele foi eficaz.

Nós professores nos sentimos mais uma vez de mãos atadas sem termos o que fazer, já que estamos em meio a uma pandemia mundial e vivemos uma realidade difícil nos interiores das escolas do campo desde sempre. Precisamos de uma expansão gigantesca ao acesso a rede de internet nos nossos recantos, mas não há como dizer que o ensino remoto trouxe expressiva produtividade enquanto a grande maioria dos pais que ensinavam as tarefas era analfabetos, poucos frequentaram as escolas e minorias possuíam sequer celulares.

Mais uma vez, nos desdobramos para conseguirmos continuar com nossos laços afetivos, já que o distanciamento físico e virtual prejudicava a cada dia o contato, a troca que havíamos estabelecido em um mês de aulas presenciais no início do ano de 2020. Buscamos atividades que não somente nos aproximasse, mas que tivesse sentido para eles e sua realidade. Foram momentos difíceis e desanimadores, mas tentamos, e tentamos muito! A sensação que fica não é a de dever cumprido e sim, a de que poderia ter feito mais. Realmente a culpa não é nossa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há décadas buscamos discutir o processo educacional como um todo, inclusive recentemente os que rodeiam a educação campesina, porém, o cenário atual, com a pandemia, nos mostrou diversas dificuldades, possibilidades, desigualdades e os principais problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro e que precisam ser revistos. A metodologia de ensino pautada em aulas online não se caracteriza como o maior problema da educação. Mas, em meio ao período que estamos vivenciando isso deveria estar sendo umas das prioridades na busca por melhorias e inclusão.

A modalidade de ensino multisseriada de fato é desafiadora, algo que na prática, já deveria estar extinto. No entanto, através das abordagens realizadas durante esta pesquisa é possível constatar que, mesmo com diversos fatores internos e externos a realidade escolar, diante o modelo educacional da multissérie, da pandemia mundial, do ensino emergencial, e das dificuldades enfrentadas pelos professores, afirmamos que é sim possível fazer com que o processo de ensino aprendizagem seja significativamente efetivado, pois buscaremos sempre melhores condições de ensino, nos desdobraremos sempre em busca disso, para que o campo seja enaltecido e reconhecido, mesmo com condições mínimas de trabalho.

As ferramentas tecnológicas de ensino muitas vezes amedrontam, causa estranhamente. A falta de conectividade e a dificuldade de acesso estão causando desinteresse nas aulas remotas. Diante tanta dificuldade, Muitos professores têm apenas reproduzido as aulas ministradas de forma presencial, em gravações disponibilizadas aos alunos, o que deve ser repensado, uma vez que, as atividades organizadas de forma remotas exigem autonomia e maturidade dos estudantes, bem como incentivo das famílias.

O cenário é difícil, mas não podemos esquecer da força que os professores campesinos que são comprometidos com uma educação transformadora estão tendo nesse momento. Não imaginávamos que iríamos vivenciar algo parecido um dia, não havia recitas prontas para seguir caso isso ocorresse, mas o que estamos enfatizando é que independentemente da situação a educação do campo precisa urgentemente ser enfatizada a partir de diversas melhorias, a começar pelo direito em termos profissionais com excelência na área, bem como, pesquisas e formações continuadas e principalmente que a população do campo tenha acesso livre a diversos conhecimentos. A internet aqui é fundamental, mas fundamental mesmo é que tenhamos um modelo de educação que nos conecte com os diferentes povos e que exalte nossa cultura.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. Gonzáles. A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo: metas. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário. 2006.
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.
- BENINCÁ e CAIMI, F. E. (Org.). **Formação de Professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: UPF, 2002.
- BRASIL/MEC. **Conselho escolar e a educação do campo**. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. [Lei Darcy ribeiro (1996)]. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]. – 7. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 44 p. – (Série legislação; n. 95). Atualizada em 25/10/2012.
- CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: AUTOR???. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas - Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2002.
- CAVALCANTE, Ludmila Oliveira Holanda. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para educação do campo alcançar as escolas no rural. *In*: **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GANDIM, Danilo. **O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa**. Disponível em: [www.maxima.art.br/.../planejamento como ferramenta \(completo\).doc](http://www.maxima.art.br/.../planejamento_como_ferramenta_completo.doc). Acessado em: 27/10/2020.
- HAGE, Salomão e ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Orgs.). **Escola de Direito**: Reinventando a Escola Multisseriada. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.
- LE BOURLEGAT, C. A. Ordem local como força interna de desenvolvimento. *In*: **Revista Internacional de Desenvolvimento Local - Interações**. Campo Grande, v. 01, n. 01, p. 13-20, set. 2000.
- LE BOURLEGAT, C. A. Construção humana de espaço, lugar e território. Campo Grande, 2006 (inédito).
- MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do Pronera na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

MEDEIROS, Maria Diva de. **A escola rural e o desafio da docência em salas multisseriadas: o caso do Seridó norterio-grandense.** Dissertação (Mestrado Acadêmico). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010.

PANTEL, Kamila Farias. **Escola Rural multisseriada: espaço de relações.** (dissertação) orientadora, Sônia Aparecida Branco Beltrame. - Florianópolis, SC, 2011.

SCHELLING, Vivian. **A presença do povo na cultura brasileira.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.