

CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E NA AMAZÔNIA TOCANTINA

Fabíola Taysa da Silva Rodrigues

Mestranda em Ciências da Educação – FICS

<https://orcid.org/0000-0002-6851-4708>

E-mail: fabiolataysa@gmail.com

Sandra Karina Mendes do Vale

Professora Orientadora – FICS

<https://orcid.org/0009-0009-5684-8303>

E-mail: karinamendes2232@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N2>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2025.V4N2-58>

RESUMO: O artigo apresenta uma discussão acerca do cenário da Educação do Campo no Brasil, evidenciando a realidade da Amazônia Tocantina, especificamente em Cametá-PA, ressaltando o contexto histórico e pedagógicos que envolvem sua existência. Discutimos acerca da distinção entre Educação Rural e Educação do Campo, entendendo esta última como fruto das lutas dos movimentos sociais em prol de uma escolarização emancipadora e contextualizada com a realidade dos sujeitos do campo. Temos como autores de base: Paulo Freire (1987), Miguel Arroyo (2003), Roseli Caldart (2003; 2012) e Salomão Hage (2005; 2009; 2014). Este empreendimento de pesquisa apresenta as turmas multisseriadas como realidade viva nas escolas do campo no Brasil, ressaltando as especificidades de constituem a sua prática. Questiona-se o fechamento e a nucleação dessas escolas localizadas em áreas remotas e impactos que tal fato gera para o povo camponês. Conclui-se ressaltando que a Educação do Campo deve ser compreendida como um direito que o poder público nega, porém, é um movimento que ganha forças através de esforços coletivos das populações do campo e dos movimentos sociais do campo, como o MST.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Turmas multisseriadas. Prática pedagógica.

SCENARIO OF RURAL EDUCATION IN BRAZIL AND IN THE TOCANTINA AMAZON

ABSTRACT: This article presents a discussion on the landscape of Rural Education (Educação do Campo) in Brazil, highlighting the reality of the Tocantins Amazon region, specifically in Cametá, Pará. It emphasizes the historical and pedagogical contexts that shape its existence. The discussion addresses the distinction between “Rural Education” and “Educação do Campo”, understanding the latter as the result of social movements' struggles for an emancipatory and context-based schooling, aligned with the lived realities of rural populations. The theoretical framework includes authors such as Paulo Freire (1987), Miguel Arroyo (2003), Roseli Caldart (2003; 2012), and Salomão Hage (2005; 2009; 2014). This research focuses on multigrade classes as a concrete reality in rural schools in Brazil, highlighting the specificities of their pedagogical practice. It questions the closure and merging of schools located in remote areas and the impacts these actions have on peasant communities. The study concludes by reinforcing that Educação do Campo must be understood as a right often denied by public authorities, yet

it remains a movement that gains strength through the collective efforts of rural populations and grassroots movements such as the MST.

KEYWORDS: Educação do Campo. Multigrade classes. Pedagogical practice.

INTRODUÇÃO

O artigo contextualiza os aspectos históricos da Educação Rural e os desafios enfrentados até chegar ao que hoje conhecemos por Educação do Campo, os marcos legais e o protagonismo dos movimentos sociais em sua construção. Detalhamos tais aspectos por meio de subseções que discorrem acerca da Educação do Campo e Educação Popular na Amazônia Tocantina, posteriormente apontam as principais características das turmas multisseriadas. Em seguida, conceituamos as práticas pedagógicas e os percalços nas turmas multisseriadas, encerrando o capítulo abordando o fechamento/nucleação das escolas do campo. Temos como objetivo nesta seção, identificar as principais dificuldades encontradas pelo professor em sua prática pedagógica, considerando os diferentes níveis de aprendizagem nas turmas multisseriadas.

Iniciamos o diálogo desta pesquisa caracterizando a educação como um ato de reflexão para si mesmo e para o mundo, buscando enxergar através das lentes do outro a diversidade no modo de organização dos meios que em estamos inseridos, buscando novos horizontes, construindo relações mais justas e quebrando paradigmas opressores na sociedade.

Mediante a um contexto histórico, os camponeses foram marginalizados pelas políticas públicas educacionais, sugerindo modelos urbanos desconforme a realidade em que vivem. Assim, a educação do campo emerge como um movimento de resistência camponesa, na buscando uma escolarização digna, que dialogue com seus modos de viver no campo. “A educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana a longo prazo” (Caldart, 2012, p. 264).

Com o objetivo de respondermos questões conceituais da Educação do Campo, dialogamos com autores como: Roseli Salete Caldart (2003;2012); Salomão Mufarrej Hage (2005; 2009; 2014), Paulo Freire (1987) e Miguel Arroyo (2003).

EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

De princípio, é necessário salientar que Educação do Campo, distingue-se de Educação Rural. A elite possuía uma visão totalmente equivocada da escola situada na zona rural, considerando-a extensão do modelo escolar urbano, onde os trabalhadores deveriam aprender apenas o básico de cálculos e alfabetização para atender as demandas de produção capitalista. Calazans (1993, p. 1).aponta que:

É essencial destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem do campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora. As revoluções agroindustriais e suas consequências no contexto brasileiro, principalmente a industrialização, provocaram alterações que obrigaram os detentores do poder no campo a concordar com algumas mudanças, como, por exemplo, a presença da escola em seus domínios.

A análise da autora expressa uma crítica a respeito da forma que as classes dominantes brasileiras se referem à educação destinada aos povos do campo. A elite reduzia a importância da educação, pois acreditavam que não era necessário apropriar-se da leitura e da escrita para exercer o trabalho braçal em suas propriedades, mas com o passar do tempo, a elite obrigada a acatar as mudanças que estavam por vir.

O modelo de educação rural visava propor uma escolarização fragmentada para os sujeitos do campo, marcada pelos interesses sociais e políticos, deixando de contemplar aspectos essenciais da vida dos habitantes desses locais. “[...] destinada à população agrícola, pautada nos mesmos modelos de educação urbana transplantadas para o campo, não considerando os saberes do trabalhador” (Franco, 2018, p. 34). A autora ainda assevera que:

A escola, na concepção de educação rural, é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, que pode impedir a saída do homem de campo para a cidade nos moldes da sociedade capitalista, o que provoca a reflexão dos movimentos de luta pela terra que passam a incluir a concepção de Educação do Campo e, em suas reivindicações. No Brasil, o ensino no campo teve início com a evolução de estruturas socioagrárias do país (fim do Segundo Império), com a exploração do trabalho dos camponeses imigrantes, quando a criação de escolas cumpria a intenção de afrouxar os laços com a cultura de seu país de origem (Franco, 2018, p. 34).

Com o avanço do capitalismo, a elite assume cada vez mais um papel excludente em relação as classes menos favorecidas, e o ensino torna-se uma realidade cada vez mais

distante para esses povos trabalhadores.

Segundo esses princípios, a escola camponesa deveria sempre ser excluída do processo, são sempre os piores professores que ministram as aulas, as escolas são precárias, não há material para as aulas, ou o que tem é o que sobra da zona urbana. “A palavra cidade traz sempre referência ao progresso, ao desenvolvimento, enquanto o campo está sempre vinculado ao atraso, ao rústico, ao pouco desenvolvido” (Saviani, 1994, p. 5). O autor defende uma escolarização que viabilize aos trabalhadores o acesso aos saberes históricos para promover a emancipação social dessas classes trabalhadoras.

Com a expansão do capitalismo, a desigualdade se intensificou na sociedade, o que gerou impulso no fluxo migratório das populações rurais para a cidade. Mediante tais acontecimentos surgiram os movimentos sociais reivindicando mudanças nos aspectos educacionais relacionados ao campo. Segundo Caldart (2012, p. 263), a Educação do Campo:

Combina a luta pela educação com luta pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela.

A citação expressa a relação direta da Educação do Campo com as lutas camponesas em busca de condições dignas de vida, uma vez que a luta pela educação deve estar associada também às necessidades que esses sujeitos possuem. Essas necessidades podem ser exemplificadas através do direito a reforma agrária, a cultura, o trabalho etc. E é por esse motivo que a autora ressalta a importância dos movimentos sociais, nas lutas não apenas pelo acesso à escola, mas sim por condições melhores de viver.

Situamos a Educação do Campo como um estudo e prática que se concentram nas especificidades das populações residentes fora do contexto urbano, considerando as características sociais, culturais e econômicas dos povos do campo. Quando se trata das áreas fora do contexto urbano, é fundamental que o acesso à educação seja garantido, e também promovido um aprendizado que fortaleça o respeito e a diversidade no campo. “A escola passou a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte

da estratégia de luta pela Reforma Agrária, vinculada às preocupações gerais do Movimento com a formação de seus sujeitos.” (Caldart, 2003, p. 63).

Caldart (2003, p. 62), configura que:

Quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. No começo não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o Movimento dos Sem Terra. Olhando hoje para a história do MST é possível afirmar que em sua trajetória o Movimento acabou fazendo uma verdadeira ocupação da escola [...].

De acordo com a autora, a Educação do Campo surge da necessidade de se ter uma educação que atendesse as famílias abrigadas em acampamentos e assentamentos rurais, então ela nasce da luta dos trabalhadores rurais assentados e do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) pelo acesso à terra, e essa é uma especificidade que marca a sua essência. Por isso, compreendemos que a Educação do Campo emerge da educação em lugares não-escolares e dos movimentos sociais, se caracterizando não somente como um conceito em disputa, mas também em construção.

A partir da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida de 28 a 31 de julho de 1998, em Luziânia - GO, a nomenclatura foi oficializada, abandonando assim o termo “educação rural”. Tendo como estopim o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária - ENERA e promovido pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), a conferência [...] “foi um processo de reflexão e de mobilização do povo em favor da uma educação que leve em conta, nos seus conteúdos e na metodologia, o específico do campo” (Kolling; Nery; Molina, 1999, p.10). Ainda sob a configuração dos autores:

A proposta da conferência tem no seu horizonte a consecução de políticas públicas para o desejado desenvolvimento do campo e consequente educação básica adequada e, nesse sentido, tenta realizar uma mobilização da sociedade e do governo tendo em vista uma ampla conscientização a respeito de tal magno tema. (Kolling; Nery; Molina, 1999, p. 11).

Mediante isso, o acontecimento histórico da I Conferência foi um evento significativo para os povos do campo no Brasil, pois trouxe novas percepções sobre a Educação do Campo, ampliando horizontes para a construção de uma escolarização que emerge do próprio campo.

Após inúmeras discussões no advento da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, a expressão “educação rural” deixa de ser habitual, pois a mesma acaba por se referir a um tipo de educação voltada apenas para os interesses burgueses, desconsiderando os saberes tradicionais das comunidades.

Segundo Kolling, Nery e Molina (1999, p. 26):

Utilizar-se-á a expressão campo, e não a mais usual meio rural, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural.

Assim, a conceituação de Educação do Campo está relacionada às lutas dos movimentos sociais do povo que nele habita (agricultores, ribeirinhos, indígenas, quilombolas etc.), os quais reivindicam do Estado uma educação libertadora e transformadora. Assim, compreendemos que a conscientização acerca dos direitos do cidadão como, saúde, educação moradia, são partes fundamentais na construção dos processos educativos da Educação do Campo, em resumo, o aprendizado dos cidadãos, especificamente dos camponeses sobre aquilo que lhes é de direito, configura-se como ato educacional. Arroyo (2003, p. 30) aponta que:

O aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa. Os movimentos sociais colocam a luta pela escola no campo dos direitos. Na fronteira de uma pluralidade de direitos: a saúde, a moradia, a terra, o teto, a segurança, a proteção da infância, a cidade.

Na perspectiva de Arroyo (2003), os movimentos sociais desempenham grande importância nessa construção de conhecimentos, pois amplia o papel da escola na luta por direitos essenciais, deixando apenas de ser uma instituição formal. E esses direitos à educação, saúde, moradia etc., devem estar conectados, em busca de justiça social para a emancipação dos povos do campo.

EDUCAÇÃO POPULAR EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Nessa perspectiva, podemos direcionar o diálogo da Educação do Campo em relação às concepções de Paulo Freire (1987) sobre a Educação Popular, mas antes é necessário nos situarmos acerca da Educação Tradicional, que é onde o professor atua como centro dos saberes e os alunos estão em sala para assistir as aulas normalmente todos enfileirados, onde partimos do pressuposto que esses educandos não possuem nenhum conhecimento pré-existente e são tratados como folha em branco, e no fim do processo são submetidos a avaliações para medir o quanto de conhecimento mecanizado foi absorvido. Esses conhecimentos dos alunos acabam sendo reduzidos a notas, que determinarão se o aluno é “bom” ou não.

Em contrapartida, a Educação Popular surge como uma concepção pedagógica e política desconsiderando a Educação tradicional, o qual Paulo Freire (1987) intitulava Educação “bancária”. Embora esse movimento da Educação popular tenha surgido tempos atrás na América Latina, ele começou a ganhar forças no Brasil em 1960, no contexto de resistência da ditadura militar. Freire (1987, p. 33), conceitua a educação bancária como:

[...] um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem.

A Educação Popular defende, sobretudo, que não pode existir uma sociedade justa e democrática sem que as classes oprimidas e discriminadas tomem consciência de sua condição de vida e das raízes dos problemas que as afetam. Assim, por meio dessa educação seria possível traçar estratégias para concretizar transformações sociais a favor desses setores populares, e um saber que contemple os sujeitos como autores da própria história. Arroyo (2003, p. 33), aponta em seus estudos que:

As experiências não-formais de educação, mais próximas da dinâmica popular, tiveram grande sensibilidade para captar a presença dos sujeitos. A literatura sobre educação popular, desde seu início nos anos 60, destaca sua centralidade na ação educativa. Sujeitos em movimento, em ação. A educação como um processo de humanização de sujeitos coletivos diversos. Pedagogias em movimento.

Esse tipo de educação compreende que todo e qualquer ser humano é capaz de produzir conhecimento, reconhecendo que o contexto de cada instante é importante, e

deve ser respeitada a cultura, os conhecimentos populares, os valores, as habilidades individuais que trazemos, ou seja, existe a valorização dos saberes de todos os educandos.

DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DAS TURMAS MULTISSERIADAS

Assim, a valorização da diversidade torna-se um elemento central na Educação do Campo, e tal fato se torna mais evidente ao pautarmos o contexto das turmas multisseriadas, caracterizada como estrutura comum em áreas remotas, onde convivem em um mesmo ambiente escolar alunos de diferentes idades, séries e níveis de aprendizagem

Uma das características mais se sobressaem nas escolas do campo no Brasil é o modo de organização através da multissérie ou também chamadas turmas multisseriadas. Parente (2014), aponta em seus estudos que esse tipo de organização está presente em considerável parcela das escolas da zona rural do país, principalmente em regiões como nordeste brasileiro.

Segundo Hage (2014), as turmas multisseriadas ocorrem quando estudantes de diferentes séries ou níveis estudam em uma única sala com apenas um professor, e geralmente ocorrem comumente em áreas rurais com baixa densidade populacional, como no caso de Cametá, município da Amazônia Tocantina, onde muitas comunidades ficam distantes umas das outras, e também da zona urbana, o que acaba inviabilizando organização que geralmente por séries nas escolas – sede do município.

Percebe-se que as escolas multisseriadas carregam diversas questões complexas em suas vivências nas salas de aula, que perpassam as dinâmicas das classes tradicionais da zona urbana, e esse fator exige de todos os envolvidos, principalmente dos educadores, uma abordagem diferenciada.

A falta de recursos e possibilidades no campo contribuem para o Êxodo rural, e isso diminui o percentual de crianças para serem matriculadas nas escolas dessas comunidades, e esse é um dos fatores que resulta na formação de turmas multisseriadas, visto que a legislação educacional dos municípios determina um número de alunos para formas turmas, no caso de Cametá é através da Portaria de Matrícula do município.

De acordo com Hage (2014, p. 1173), as escolas multisseriadas:

Reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, unidocentes e diferenciadas da grande maioria das escolas urbanas, onde os estudantes são enturmados por série e cada turma possui o seu próprio professor.

Portanto, na Educação do Campo, a seriação dos alunos acontece de uma forma peculiar a que estamos habituados na zona urbana. Devido o reduzido número de alunos matriculados, as diversas séries geralmente estão juntas dentro de uma mesma sala de aula, com 1 professor. Esse tipo de organização denomina-se turma multisseriada.

Esse modo de organização e funcionamento escolar, representa uma forma de garantia ao direito de acesso à escola em áreas de difícil acesso, porém as turmas multisseriadas apresentam inúmeros desafios em suas práticas pedagógicas para o professor, que muitas vezes acaba perdendo bastante tempo devido às condições precárias das estradas e ramais que dão acesso à escola, problemas nos veículos, chuvas etc.

Estes desafios vividos em nível nacional, estão refletidos de forma intensa em estados como o Pará, o qual possui uma vasta extensão territorial, geografia diversificada dos demais estados do Brasil, onde considerável parcela da população reside em áreas florestais, quilombolas, ribeirinhas etc. Conforme os dados apresentados na pesquisa de Hage (2005), intitulado Transgressão do paradigma da (multi) seriação, das 8.583 escolas rurais de educação básica existentes na Amazônia paraense, 1.263 estavam situadas em assentamentos rurais, 271 em comunidades quilombolas, 1.678 em comunidades ribeirinhas, 114 em localidades de ilhas, 177 em comunidades indígenas, e 1.303 em comunidade Vicinal/Ramais/Rodovias/Estradas.

A realidade educacional paraense, conforme as ponderações do autor Salomão Mufarrej Hage (2014), precisa ser compreendida partindo das especificidades socioterritoriais da Amazônia Paraense, uma vez que é uma região marcada por uma geografia diversificada, precária de políticas públicas educacionais e também de comunidades tradicionais, como ribeirinhos, quilombos, povos indígenas e camponeses.

Outro fator relevante na fundamentação deste tipo de organização escolar, é que o número de alunos das escolas multisseriadas é reduzido comparado ao das escolas da zona urbana ou até mesmo das escolas do campo seriadas, porém não deve ser

menosprezado, pois mediante os diferentes níveis e número acentuado de alunos presentes na turma, o trabalho docente exige mais dinâmica em suas práticas,

Como aponta Leonel, Castro e Rosário (2024, p. 12):

[...] em regiões remotas e de difícil acesso, ainda é comum encontrar escolas que adotam o sistema multisseriado para oferecer ensino. As Secretarias de Educação utilizam essa forma de organização como alternativa para garantir a educação formal às populações rurais. O modelo de classes multisseriadas ainda é presente em diversas escolas ao redor do Brasil, devido à pouca procura de estudantes que residem em comunidades distantes dos grandes centros urbanos.

Conforme apontam os autores, a organização das turmas no modelo multisseriado é bastante comum em escolas localizadas em áreas “isoladas”, onde em decorrência da falta de alunos para preencher as turmas regulares, como nos padrões da zona urbana, é feita então a unificação desses discentes de séries, idades e níveis em uma única turma, com um professor para ministrar as aulas. As turmas multisseriadas são frutos da educação rural.

Mediante tais fatos, constatamos que as turmas multisseriadas são formadas nas escolas do campo por diversos fatores como dificuldade de logística e número reduzido de matrículas, mas para que não ocorra o fechamento das escolas são necessárias tais estratégias. Por mais que não seja o padrão que estamos habituados a seguir como educação, devemos buscar enxergar com outros olhos as turmas multisseriadas do campo, e ver novas possibilidades de construção de conhecimento no processo de ensino e aprendizagem.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PERCALÇOS NAS TURMAS MULTISSERIADAS

A escola se caracteriza como um espaço marcado por diferentes culturas, identidades, religiões, gêneros, raças e formas de aprender. Essa diversidade deve ir além da convivência, de modo que se crie um ambiente em que as diferenças sejam respeitadas e valorizadas, com atitudes permanentes.

O ensino flexível e dinâmico na organização do tempo escolar, pode ser considerado uma prática significativa para avanços pedagógicos nas turmas

multisseriadas. O docente precisa superar a rigidez imposta pelo modelo tradicional, intitulado por Paulo Freire (1987) de educação bancária, promovendo momentos não somente individuais, mas também coletivos, distribuindo o tempo de acordo com as necessidades da turma. Essas práticas exigem um planejamento contínuo, requerendo esforço, dedicação, criatividade e também sensibilidade.

De acordo com Souza (2014, p. 38) “Prática pedagógica é um conceito que tende a ser explicitado por meio de relações diretas com a escola e o ensino”. A fala da autora nos apresenta uma ideia não incomum no que tange as práticas pedagógicas, mas percebemos que há certa limitação nesse sentido.

Corriqueiramente, esse conceito está associado às ações do cotidiano escolar, às metodologias de ensino, ao planejamento docente, ou seja, pressupõem-se que a prática pedagógica esteja associada a um conjunto de estratégias dentro da escola. Porém, percebe-se que esse conceito deve ser revisto e aprofundado em sua totalidade, ao passo levamos em conta o contexto em que ela está inserida

Nesse sentido, Souza (2014, p. 38-39), ressalta que:

A prática pedagógica tem sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele. Ela pode estar voltada para reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência. Com uma ou outra intencionalidade ela continua sendo uma dimensão da prática social. [...] é compreendida como processo de trabalho e como dimensão da prática social, sob a influência de determinantes internos e externos, além de estar vinculada a uma concepção de sociedade e educação. Trabalha-se com uma concepção ampla de educação, que vai além da sala de aula e da escola.

As falas da autora enfatizam que a prática pedagógica não se restringe apenas às questões escolares propriamente ditas. Ela precisa ser compreendida através de uma dimensão que considere os sujeitos, as culturas e as diversas manifestações que ocorrem tanto dentro da escola, quanto nas relações que esta estabelece com a comunidade em que está instituição inserida.

O professor é o mediador das ações que envolvem as práticas pedagógicas em sala de aula, e deve acompanhar o progresso dos educandos, buscando sempre promover seu pleno desenvolvimento, conforme as necessidades de cada aluno. Em turmas multisseriadas, o docente tem a tarefa de desenvolver estratégias específicas de mediação

e organização do processo de ensino-aprendizagem conforme as especificidades da multissérie. De acordo com Caldart (2003, p. 72):

Olhar a escola como um lugar de formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia, estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou a desumanizar as pessoas. Quando os educadores se assumem como trabalhadores do humano, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir sobre suas opções pedagógicas e sobre que ser humano estão ajudando a produzir e a cultivar. Da mesma forma que as famílias passam a compreender por que não podem deixar de participar da escola, e de tomar decisões sobre seu funcionamento.

Tal reflexão da autora nos convida a compreender a instituição escola como um espaço de formação integral do ser humano, onde a organização pedagógica está relacionada com a construção dos sujeitos. O professor assume uma responsabilidade ética, que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos, e devem considerar os sujeitos como protagonistas do processo, principalmente no campo.

As práticas pedagógicas devem contemplar ações que permeiam um desenvolvimento de atividades abrangentes, buscando alcançar excelência na aprendizagem, com o uso de estratégias desenvolvem experiências.

De acordo com Caldart (2003, p. 75):

A tarefa principal do coletivo de educadores é exatamente garantir o ambiente educativo da escola, envolvendo educandos e também a comunidade em sua construção. Para isto precisa ter tempo, organização e formação pedagógica para fazer a leitura do processo pedagógico da escola (relacionado, como vimos, ao processo pedagógico que acontece fora dela), assumindo o papel de sujeito do ambiente educativo, criando e recriando as estratégias de formação humana e as relações sociais que o constituem. Isto quer dizer avaliar o andamento do conjunto das atividades da escola, acompanhar o processo de aprendizagem/formação de cada educando, autoavaliar sua atuação como educadores, planejar os próximos passos, estudar junto.

Tais ponderações de Roseli Caldart, evidenciam a concepção de escola como um espaço coletivo de formação, na qual o trabalho pedagógico não se está centrado apenas na atuação individual do professor em sala de aula, mas sim de todos os envolvidos no processo. A autora ressalta que é papel do docente garantir um ambiente reflexivo, relacionado ao contexto fora da escola, no campo.

Hage (2014), configura que a heterogeneidade é o que marca a existência das

escolas multisseriadas do campo, visto que contempla estudantes de diferentes faixas etárias, níveis, costumes, formas de trabalho. Essa é uma especificidade bastante desafiadora no desenvolver das práticas pedagógicas dos professores que atuam nessas escolas.

A diversidade desafia a lógica tradicional, que está enraizada em currículo uniforme. Com isso, vemos que a multissérie exige do professor um olhar cauteloso, promovendo práticas pedagógicas que integrem o coletivo, mas sem negligenciar as necessidades individuais dos alunos.

De acordo com Hage (2009), os fatores geográficos, ambientais, produtivos e culturais precisam estar presente na formulação de políticas e práticas direcionadas aos povos do campo, uma vez que o uso do espaço externo da escola, se torna um elemento essencial na efetivação desse processo, pois possibilita que o currículo seja enraizado nos saberes do território.

Segundo os estudos de Parente (2014), as escolas do campo multisseriadas desempenham papel fundamental na permanência dos docentes nos locais que residem, mas em contraste a isso, esses estudantes enfrentam inúmeros obstáculos, e alguns mais recorrentes é a dificuldade de acesso, formação de profissionais qualificados, ausência de recursos e principalmente de um currículo voltado para seus saberes.

Em cidades como Cametá, município da realização desta pesquisa, grande parte das 198 escolas são distantes da sede, quase sempre localizadas em comunidades isoladas, a instituição escolar desempenha grande relevância na construção de saberes. As formas de interação entre os alunos de diferentes idades e níveis, as necessidades específicas das populações rurais, a organização do currículo, e as práticas pedagógicas diferenciadas, compreendemos como algumas preocupações que permeiam a educação em comunidades do campo.

A prática pedagógica do profissional atuante em turma multisseriada do campo, exige o desenvolvimento de estratégias para atender esses alunos simultaneamente, pois são diversas faixas etárias, habilidades e níveis envolvidos no mesmo espaço e tempo. Para que isso ocorra na prática, é necessário um planejamento bastante criativo e flexível, capaz de articular exercícios diferenciados considerando os processos de aprendizagem

de todos os alunos.

Percebemos em nossas pesquisas que a formação inicial e continuada dos docentes que atuam nessas áreas, em geral não contempla as especificidades que nela existem, fator que gera limitações na composição de estratégias relevantes para o ensino e aprendizagem. Por mais que existam iniciativas de formação direcionadas a essas áreas, constatamos que as mesmas não são suficientes para oferecer uma escolarização contextualizada.

Na realidade, muitos professores que hoje atuam no campo, nunca tiveram contato com o meio rural, e partir de então observa-se a necessidade de formação para esses educadores, através de políticas públicas capazes fornecer tais meios. Com isso, por mais que o professor não seja da comunidade, é necessário que o mesmo busque sempre se apropriar dos saberes do local, estando sempre em conexão com as mães, pais, responsáveis e também as demais pessoas da localidade.

Nesse sentido, é viável citar a importância dos movimentos sociais do campo como temas indispensáveis nas discussões em escolas do campo, pois seu contexto envolve questões fundamentais para o aprendizado como a reforma agrária, o acesso à terra, a regularização fundiária, entre outros fatores que fazem parte da história desses alunos ou de seus familiares nessas mobilizações rurais.

FECHAMENTO/NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS DO CAMPO

A luta pela edificação de uma escola do campo não é possível sem antes compreender o contexto histórico de dominação que existiu e ainda existe, visto que ainda no século XXI essas relações ainda são evidentes. De acordo com Caldart (2003), os movimentos sociais do campo emergem de conflitos provindos as lutas principalmente pela terra, o trabalho, entre outros.

A Educação do Campo enfrenta nas últimas décadas, diversos acontecimentos que agravam seu funcionamento, e um deles é o fechamento/ nucleação de escolas localizadas em áreas remotas. Tal prática fomenta cada vez mais a negação do direito e o acesso à educação básica para esses povos, e por mais que esse fenômeno seja, quase sempre

justificado por argumentos de ordem administrativa, melhorias nas questões infraestruturais ou ensino, acaba gerando impactos nas comunidades distantes, principalmente no contexto das turmas multisseriadas. Hage (2014, p. 1173), configura que:

Nesse cenário, marcado pela negação de direitos, pela intensificação do trabalho e pela precarização das condições existenciais de vida e funcionamento das escolas, os movimentos sociais têm denunciado o fechamento das escolas existentes no campo e pautado o Estado e a sociedade brasileira quanto à necessidade de ampliação da oferta de escolarização pública e de qualidade social em todos os níveis no campo.

O autor ressalta que mediante o trabalho árduo, os desafios da vida no campo e da precarização das instâncias educacionais, o fechamento de escolas multisseriadas cresce de forma significativa. Tal fato evidencia um cenário contraditório no meio camponês, marcado negação de direitos fundamentais, entre eles o acesso à educação. Assim, alguns movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST tem voltado suas pautas para esses processos de exclusão, cobrando do poder público uma educação que não garanta apenas o acesso e permanência no campo, mas sim o comprometimento com os direitos, a cultura e a realidade desses cidadãos, historicamente excluídos.

As relações entre família e escola na multissérie exercem um papel fundamental, e essa relação se torna mais consistente em escolas situadas na própria comunidade. No caso de escolas nucleadas, esses laços se tornam mais difíceis de serem firmados devido a jornada de trabalho das mães, pais e demais responsáveis dos alunos, do transporte principalmente no inverno amazônico, entre outros fatores.

Os estudos de Hage (2008), apontam que as escolas multisseriadas passaram de 62.024 em 2002 para 50.176 em 2006, e esse quantitativo de perda, pode indicar a relação da política de nucleação com o transporte escolar no campo para o campo (entre comunidades) ou do campo para a cidade. Sobre a implantação desses processos de nucleação, o autor ainda ressalta que “são implantados no país com vinculação direta ao transporte escolar, dos estudantes do campo, desconsiderando em geral, que a permanência das crianças e adolescentes é um elemento chave para a preservação nesse espaço de redes sociais e produtivas [...]” (Hage, 2008, p. 8)

O fechamento dessas escolas acarreta na necessidade de deslocamentos cada vez mais distantes pelos alunos, e o grande problema, segundo ao Hage (2008), o descaso do poder público em manter esses alunos nos seus locais de origem, visto que a manutenção dos povos em suas comunidades é fundamental para o fortalecimento da identidade, da cultura e da economia desses povos.

Vemos a nucleação das escolas como um problema não somente camponês, mas também social, pois em grande parte das comunidades, a escola é o único ente público existente capaz de promover movimentos, e dela emerge a troca de conhecimentos entre as pessoas sejam elas estudantes ou não. Ao passo que uma escola do campo é fechada, os moradores são impedidos de dar vida a comunidade, de terem acesso à educação, principalmente quando se refere às crianças.

O funcionamento das escolas nas comunidades rurais é fundamental no fortalecimento da cultura local, e ao mesmo tempo socializa esses saberes locais com os conhecimentos tecnológicos e científicos produzidos pela humanidade. Assim, o firmamento das escolas do campo é tido como uma realização dos povos tradicionais camponeses, porém seu funcionamento encontra-se ameaçado. Segundo Parente (2014), em decorrência da inexistência de um projeto pedagógico direcionado às escolas do campo, o poder público adapta para essas escolas, o mesmo modelo seriado das cidades, então surgiu a opção de unificar as turmas em uma mesma sala com apenas um docente, para reduzir políticas públicas educacionais.

Essa opção pode ser exemplificada não apenas nas escolas do campo que atuamos, mas em diversas da rede municipal de Cametá, onde uma considerável parcela das instituições escolares do município, sofre com a situação de abandono e precariedade. Tanto a EMEIF Ilha grande do Cupijó quanto a EMEIF Igarapé da Prata, citadas na introdução desta pesquisa, viviam essa realidade precária, porém, a gestão municipal, a partir de 2021 criou um projeto para atender as escolas tanto da cidade quanto do campo, com a reforma, ampliação ou construção, e nos dias atuais essas escolas seguem funcionando em um prédio escolar digno para atender os povos das comunidades rurais. É nesse sentido que compreendemos que a Educação do Campo é sim uma opção da gestão, no fomento de políticas públicas que sustentem essas instâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se ressaltando que a Educação do Campo, e especialmente as turmas multisseriadas, sem dúvidas, carecem de políticas públicas educacionais capazes de dar sustento não somente ao aluno, mas também ao seu docente, o que trará resultados satisfatórios nas relações de aprendizagem. Por isso, é necessário que o planejamento das aulas seja realizado conforme as vivências dos alunos, somando a isso, as leis que regem a Educação do Campo precisam ser executadas contemplando as necessidades dos povos do campo.

Nesse sentido, o processo de nucleação das escolas “isoladas” surgiu como medida governamental de reduzir o quantitativo de escolas multisseriadas ou com um número reduzido de alunos com apenas 1 professor. Isso traz às populações camponesas um novo desafio de seus filhos utilizarem do transporte escolar, o que muitas vezes acaba dificultando a locomoção desses estudantes devido às longas distâncias a serem percorridas, ocasionando em atrasos devido as estradas quase inacessíveis, os fatores climáticos, maior tempo de espera dentro dos ônibus ou embarcações etc. O fechamento das escolas nas comunidades distantes, configuram-se como perda dos direitos educacionais das populações rurais.

Mediar o conhecimento em turmas multisseriadas é desafiador e também uma oportunidade de explorar temas cruciais que fazem parte da realidade das crianças e jovens. O cotidiano dessas turmas é marcado diversas experiências, culturas e saberes diversos, o que exige da docência uma abordagem pedagógica diversificada, e não só podem como devem ser trabalhadas de maneira contextualizada. Portanto, o professor do campo traz consigo a missão de poder transformar a multissérie em um lugar fértil para o ensino e o aprendizado, e a escola deve se tornar um instrumento de emancipação e justiça social, para esses povos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28-49, 2003. Disponível em: <https://scholar.google.pt/> Acesso em: 03/02/2025

CALAZANS, Maria Julieta Costa et al. Para compreender a educação do Estado no meio

rural: traços de uma trajetória. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, p. 15-40, 1993. Disponível em: <https://pt.scribd.com/> Acesso em: 08/03/2025

CALDART, Roseli Salete. **A escola do campo em movimento**. In: Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. Disponível em: <https://scholar.google.pt/> Acesso em: 15/03/2025

CALDART, Roseli Salete et al. Educação do campo. **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 257-265, 2012. Disponível em: <https://scholar.google.pt/> Acesso em:

FRANCO, Z. G. E. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas)**: Em busca da justiça curricular. 2018. 205f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://scholar.google.pt/> Acesso em: 19/02/2025

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

(O mundo, hoje, v.21) Disponível em: <https://drive.google.com/> Acesso em: 26/01/2025

HAGE, S. A. M. **A Multissérie em pauta**: Para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: FAGED/UFBA. Salvador, 2009. Disponível em: <https://scholar.google.pt/> Acesso em: 12/02/2025

HAGE, S. A. M. et al. Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. **Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda**, v. 1, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/> Acesso em: 21/06/2025

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://scholar.google.pt/> Acesso em: 03/07/2024

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. **Por uma educação básica do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 1). Disponível em: https://pt.scribd.com Acesso em: 23/01/2025.

LEONEL, R. S.; CASTRO, A. O.; ROSÁRIO, K. D. S. **Garantia do acesso à educação às crianças camponesas**: o ensino infantil multisseriado em Altamira, Pará. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 9, e13715, 2024. Disponível em: <https://scholar.google.pt/> Acesso em: 21/02/2025.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 22, p. 57-88, 2014. Disponível em <https://scholar.google.pt/> Acesso em: 15/06/2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, v. 9, n. 1, p. 07-19, 2011. Disponível em <https://scholar.google.pt/> Acesso em: 28/03/2025.

SAVIANI, Dermeval et al. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, p. 147-164, 1994. <https://scholar.google.pt/> Acesso em: 20/03/2025.

SOUZA, M. A. de. Sobre o conceito de prática pedagógica. **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**, p. 38-65, 2016. Disponível em: <https://scholar.google.pt/> Acesso em: 19/06/2025

SOUZA, M. A. de. **Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <https://scholar.google.pt/> Acesso em: 01/07/2024

Submissão: março de 2025. Aceite: abril de 2025. Publicação: junho de 2025.