



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS
CAMPUS XVIII - EUNÁPOLIS
COLEGIADO DE LETRAS

EMILE DE OLIVEIRA PORTO

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TURMAS
MULTISSERIADAS DO CAMPO: LUTAR, RESISTIR E SUPERAR

EUNÁPOLIS - BA
2023

EMILE DE OLIVEIRA PORTO

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TURMAS
MULTISSERIADAS DO CAMPO: LUTAR, RESISTIR E SUPERAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Letras Vernáculas e Literatura do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da Universidade do Estado da Bahia – *campus XVIII*.

Orientadora: Prof^ª Dra. Andréia Cristina Freitas Barreto

**EUNÁPOLIS - BA
2023**

FOLHA DE APROVAÇÃO

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TURMAS MULTISSERIADAS DO CAMPO: LUTAR, RESISTIR E SUPERAR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Letras Vernáculas e Literatura do Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias da Universidade do Estado da Bahia – *Campus XVIII*.

Aprovada em: 08/ 12/ 2024.

BANCA EXAMINADORA

Andréia Cristina Freitas Barreto

Orientadora - Prof^a Dra. Andréia Cristina Freitas Barreto
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Verbênia Almeida Santos

Prof^a Me. Verbênia Almeida Santos
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

Diego Ramon S. Pereira

Prof. Me. Diego Ramon Souza Pereira
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

EUNÁPOLIS - BA
2023

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me guiar durante esta jornada acadêmica,

À minha família, pelo apoio incondicional,

Aos meus pais e irmãos por sempre acreditarem em mim,

À minha sogra, pelo carinho e compreensão,

Ao meu namorado, pelo amor e incentivo constantes,

Aos colegas da faculdade, em especial Mayara e Saluquia, pela amizade e colaboração,

Agradeço também, aos professores da UNEB, cujo conhecimento e orientação foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

Esse artigo tem como objetivo identificar as estratégias didáticas que são utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa, por professores que atuam em turmas multisseriadas nas escolas do campo. Para isso, optamos por analisar os planos de aulas da disciplina de Língua Portuguesa da Escola Municipal Eric Heagler, atualmente localizada na Fazenda Senhor do Bonfim, estrada vicinal, no município de Itapebi, Bahia. Assim, o estudo sobre o tema será feito por meio da metodologia de pesquisa qualitativa e análise de conteúdos, sob a teoria desenvolvida por Bardin (2011). Nesse sentido, a pesquisa fundamenta-se, a partir das discussões dos autores que defendem o movimento “Por uma Educação do Campo”, como: Caldart (2002), Arroyo (2004), Hage (2011), Arroyo e Caldart (2011), Caldart (2012), entre outros. Por fim, os resultados desta pesquisa apontaram que, é necessária formação continuada, material didático adequado, boa infraestrutura, elementos essenciais para potencializar uma prática docente que, garanta essas necessidades e atenda as especificidades do sujeito do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Planejamento de aula. Turma multisseriada.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	07
2 EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO: BREVES REFLEXÕES.....	08
2.1 O Ensino De Língua Portuguesa Em Turmas Multisseriadas.....	11
3 DELINEANDO A PESQUISA: CAMINHOS TRILHADOS.....	14
3.1 Lócus Da Pesquisa.....	16
3.2 Planejamento das aulas.....	17
4 ANÁLISES E DISCUSSÃO.....	18
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	25
REFERÊNCIAS.....	26

1 INTRODUÇÃO

A educação do campo nasceu a partir de um novo olhar para o campo, como um espaço de inclusão social e de democratização da sociedade brasileira. Se contrapondo à educação rural, entendida que para se ter êxito na sua formação escolar e almejar uma melhor situação econômica, era necessário abandonar a zona rural e ir para zona urbana, não preservando a sua cultura e raízes.

Nesse contexto, uma das maneiras de organizar as escolas em áreas rurais é por meio das turmas multisseriadas, que consistem em grupos de estudantes de diferentes séries sob a supervisão de um único professor. Normalmente, esses educadores frequentemente não possuem a capacitação política e pedagógica necessária para lidar com a complexidade das turmas multisseriadas. (MOURA; SANTOS, 2012).

Trabalhar na educação do campo, com turmas multisseriadas é um desafio, pois, apesar das lutas e de alguns incentivos governamentais, a educação do campo continua sendo tratada de forma secundária. Segundo Sá e Pessoa (2015) “Os desafios de trabalhar em turmas multisseriadas são enormes uma vez que exige uma maior clareza dos objetivos ao mesmo tempo”. Damasceno (2010, p. 6) completa e nos diz que:

Nessas turmas, que normalmente estão localizadas na zona rural das cidades, a heterogeneidade se constitui fator de extrema importância: se percebem saberes, pontos de vista, níveis de desenvolvimento cognitivos e vontades diversificadas, mas convergentes e que nesse ínterim se bifurcam, pois tais possibilidades tanto podem permitir as relações internas e com outros grupos, através das trocas linguísticas, como também podem se constituir num entrave ao desenvolvimento da turma, haja vista que se direcionada sem um aporte metodológico, poucos dos estudantes daquela turma se desenvolverão (DAMASCENO, 2010, p. 6).

Tanto na educação do campo, como em qualquer outro tipo de educação, os objetivos de aprendizagem são os mesmos. No entanto, na educação campo, há um foco especial na preservação dos valores locais, priorizando a formação de indivíduos que tenham uma identidade com o campo. Portanto, os conteúdos são adaptados para se adequar à realidade específica desses alunos.

A relevância em discutir essa temática, deu-se a partir do momento em que comecei a trabalhar em uma escola no campo, nessa experiência, pude presenciar muitas dificuldades, até mesmo nas coisas mais simples como: o trajeto até chegar à escola (que é distante), bem como, na inadequação e falta de material didático para todos os alunos da turma. Assim, para fomentar ainda mais este estudo, os desafios e elaboração dos planos de aula de Língua Portuguesa de

uma professora foram selecionados, para serem analisados, visto que se trata de uma referência de educadora do campo, em uma Escola pública do Município de Itapebi, Bahia. Desse modo, foi demarcado o seguinte problema de pesquisa: quais os elementos que interferem no processo de ensino e aprendizagem dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa em uma turma multisseriada de 1º a 5º ano do ensino fundamental?

A pesquisa foi mediada pela análise dos planejamentos das aulas de Língua Portuguesa e para alcançarmos os objetivos propostos e na tentativa de responder à questão norteadora da pesquisa, adotaremos a perspectiva de análise de conteúdos de Bardin (2011). Considerando o propósito fundamental desta investigação, será de suma importância adotar uma abordagem detalhada para os procedimentos metodológicos e a seleção dos instrumentos de coleta de dados na pesquisa qualitativa.

Nesse sentido, o texto está organizado em 5 seções: Uma introdução que apresenta o tema, questão norteadora, objetivo, justificativas da pesquisa e apresentação do objeto de estudo. Além disso, uma seção teórica sobre os princípios sustentadores da Escola do Campo em contraposição à escola rural;

A seguir, será detalhada a estruturação metodológica empregada durante a condução deste estudo. Nesta seção, abordaremos em profundidade vários aspectos fundamentais, incluindo a caracterização da pesquisa, a definição do *locus* de estudo, a descrição dos sujeitos que participaram da pesquisa e os métodos de coleta de dados utilizados. Após essa etapa, entraremos em uma análise precisa e discussões abrangentes relacionadas ao problema de pesquisa, explorando as observações que emergiram durante o processo de investigação. Por fim, apresentaremos uma discussão detalhada das conclusões alcançadas, destacando os principais achados e suas implicações no contexto do estudo.

2 EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO: BREVES REFLEXÕES

Segundo Caldart (2012), a Educação do campo surgiu como uma proposta de ensino a partir promulgação da Constituição Federal de 1988, em que se propõe a garantia à educação como um direito de todos. Sendo uma conquista referente às lutas de vários movimentos sociais ligados ao campo, especificamente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), este modelo de educação teve como finalidade romper com a Educação Rural, tipo de educação que era oferecida aos povos moradores do campo, podendo ser entendida como aquela elaborada para atender às necessidades do capital e seus interesses e não atendendo as necessidades dos sujeitos que ali vivem. Conforme destacado por Caldart (2008), a Educação

do Campo, tal como proposta pelos movimentos sociais, é caracterizada por elementos de negatividade, positividade e superação.

[...] negatividade – denúncia / resistência, luta contra – Basta! de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja seu destino, que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância...

[...] positividade – a denúncia não é espera passiva, mas combina com práticas e propostas concretas do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola...

[...] superação – projeto / utopia: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana (CALDART, 2008, p. 75, grifos da autora).

A partir da crítica feita ao modelo da educação rural, a educação do campo nasce tendo como objetivo respeitar os saberes, cultura, valores, especificidades e as particularidades do lugar onde as comunidades camponesas vivem e sobrevivem.

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade (CALDART, 2012, p.15).

Nas lutas por uma educação do campo, Caldart (2002) afirma que o povo do campo vem lutando por políticas públicas que deem garantia aos seus direitos à educação e uma educação que seja no e do campo. “No campo” diz respeito ao sujeito ter direito a ser educado no lugar onde vive; e “do campo” o sujeito ter direito a essa educação vinculada a sua cultura, com sua participação, pensada desde o seu lugar de vivência, levando também em consideração suas necessidades humanas e sociais

A Educação do Campo fica compreendida como uma educação desenvolvida pelos povos do campo, formulada como resultado das lutas desses povos, organizados em movimentos sociais populares, para constituir uma educação voltada ao contexto da população do campo.

A Educação do Campo, que tem sido tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO, et al., p. 176, 2011).

Para Caldart (2002), torna-se imprescindível incluir a educação do campo no debate geral sobre educação e de projetos populares de desenvolvimento do país. A partir de um novo olhar para a educação do campo como um direito, é importante pensar em uma política de educação, em que a preocupação também seja a maneira de se educar o sujeito pertencente a este direito.

Construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo. Ou seja, inventar a lógica de que se estuda para sair do campo, (...). A escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque são enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque estão dispostos a enfrentá-los coletivamente. (CALDART, 2002, p. 35)

Nesse sentido, Caldart (2002), nos diz que, a educação do campo almeja a afirmação da identidade do indivíduo pertencente ao campo para que a situação social seja enfrentada no coletivo, por meio da mobilização na construção de um projeto que seja desenvolvido por essa população, expandindo suas conquistas e responsabilizando-se como indivíduos de direitos, sendo a educação de suma importância.

Sabe-se que, historicamente, a educação do campo foi muitas vezes percebida mais como um instrumento político e econômico do que como um processo educativo, visando principalmente manter a população nas áreas rurais para cumprir funções econômicas. É fundamental reconhecer a necessidade de abordar a educação no campo como espaço distinto, implementando práticas pedagógicas adaptadas às suas particularidades e oferecendo conteúdos mais alinhados com a realidade dos povos camponeses.

A educação do campo ainda tem um desafio a vencer, não tanto relacionado à garantia legal do direito à educação, que já está estabelecida. O desafio central agora reside em proporcionar uma educação verdadeiramente diferenciada e adaptada às necessidades específicas dos habitantes do campo, levando em consideração que nesse local há presença de comunidades dedicadas à agricultura, cultivo e coleta.

Dessa maneira, torna-se evidente que a realidade dos povos camponeses difere significativamente daqueles nas áreas urbanas, o que acaba exigindo a necessidade de abordagens educacionais distintas. É notável o cenário desfavorável no campo, marcado pela escassez de políticas públicas adequadas para atender às demandas dessas comunidades. Este desafio não se restringe apenas ao campo, mas é uma questão abrangente em todo o país. Contudo, é importante reconhecer a necessidade de um olhar mais atento e direcionado das autoridades para o campo, frequentemente negligenciadas e esquecidas. Assim:

É preciso considerar que o problema da educação no Brasil não se apresenta somente no meio rural. É senso comum e constatação do caos geral. Mas também é verdade que ali a situação se torna mais crítica, à medida que sistematicamente o campo vem sendo desqualificado como espaço de prioridade para políticas públicas. (BÖNMANN, 2015, p. 23)

É importante ressaltar que, a educação no campo visa formar os indivíduos que vivem nessa região. A educação e as escolas do campo devem se comprometer com um projeto de sociedade, agrícola e de campo, reconhecendo a importância da terra como um elemento fundamental para a vida, cultura e produção, além de envolver a população camponesa em uma análise crítica da realidade, visando à sua transformação.

Dessa maneira, entende-se que o foco não é apenas para escola ou o educador no que diz respeito ao seu fazer pedagógico, mas sim o direcionamento para que os movimentos sociais sejam compreendidos e sejam constituídos com os educandos como os atores sociais.

2. 1 O Ensino De Língua Portuguesa Em Turmas Multisseriadas

As turmas multisseriadas são formas de organização de ensino em que diversos alunos de idades e séries distintas estudam em uma mesma sala de aula, tendo um só professor. Essa modalidade de ensino surgiu com o intuito de solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens presentes no campo.

a classe multisseriada é organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar. (ROSA, 2008, p. 228).

Segundo Santos (2017), as classes multisseriadas assumem um grande compromisso ao proporcionarem a escolarização dos anos iniciais para as crianças que vivem no campo, pois se não fossem essas escolas, mesmo que, em algumas situações, funcionam em estado precário, possuiríamos um número bem maior de analfabetos em nosso país, dessa maneira, exercem um papel social e político significativo nas regiões onde estão situadas.

Os professores que trabalham com essa modalidade de ensino, tem a necessidade de estarem preparados para atender a diversidade dentro da sala de aula, visto que o aluno não tem o tempo que precisa com o docente. Por este motivo, os professores precisam usar esse curto

tempo com metodologias diferenciadas que chame a atenção e provoque o interesse do aluno, e assim o mesmo possa aprender.

Certamente, enfrentar o multisseriado é um desafio considerável, tanto para os professores que buscam facilitar a aprendizagem dos alunos, quanto para os próprios estudantes. Nesse sentido, os educadores que trabalham com essa modalidade de ensino deparam-se com diversos obstáculos diariamente, como a de atender a alunos de diferentes idades e séries simultaneamente, a infraestrutura precária e a escassez de materiais didáticos para criar atividades diversificadas em salas multisseriadas, além do tempo limitado disponível para cada série. Estes elementos, por sua vez, contribuem para as dificuldades enfrentadas pelos educandos na busca por um ensino e aprendizagem de qualidade.

Para Hage (2011), um dos desafios dos professores ao estabelecer o processo de ensino e aprendizagem é estruturar a prática pedagógica na lógica da seriação, para cada ano, um planejamento, além de ser somente no tradicional, o trabalho torna-se mais exaustivo, além de perder a possibilidade de desenvolver as habilidades desses educandos, sem o desenvolvimento da interação, criatividade e trocas de experiências.

Já para Silva (2007), são inúmeros os desafios de compreender os objetivos de trabalho de cada ano e ciclo de aprendizagem sem a divisão de conteúdos e metas, visto que, o trato da heterogeneidade de anos e ciclos escolares pressupõe clareza dos diferentes objetivos e, simultaneamente, trabalho integrado entre eles. Ademais, requer do docente e das redes de ensino processos de avaliação contínua, a fim de identificar as habilidades já alcançadas pelos alunos e as que ainda precisam ser alcançadas.

Nesse contexto, o processo de alfabetização dos alunos é diretamente prejudicado, uma vez que, o professor se desdobra para lidar com as diferentes séries numa mesma sala de aula. Como resultado, temos o baixo desempenho dos alunos no que se refere a prática de leitura e escrita, com esse contexto a maioria dos alunos não amplia as competências linguísticas que os permitem ler e escrever atribuindo sentidos.

É importante que os alunos adquiram habilidades além da escrita e leitura, compreendendo a importância de trabalhar em coletivo, organizar e se desenvolver de forma abrangente, incluindo aspectos humanos, políticos e éticos. É essencial que se percebam como sujeitos ativos no processo educacional.

Ainda nessa perspectiva, sobre alfabetização em um assentamento escolar, Gonçalves (2006), destaca a influência da concepção do educador na aprendizagem, dando ênfase a importância de relacionar a realidade da criança ao processo de ensino. Ao discutir sobre a

escrita, a autora argumenta que, muitas vezes, ela é tratada de forma isolada na escola, dissociada de outras dimensões como fala e pensamento.

Logo, a aquisição da leitura e escrita deve estar integrada à socialização da criança em seu ambiente sociocultural, pretendendo encarar a alfabetização não como um fim em si, mas como um meio para cultivar crianças que sejam “leitoras e escritoras reais”. Os Movimentos Sociais do Campo propõem práticas educativas que incorporam e destacam dimensões da aprendizagem frequentemente negligenciadas na escola, enfatizando a importância desses conteúdos.

Tratando-se do ensino e aprendizagem em salas multisseriadas, a atenção individualizada requerida pelo estudante frequentemente se depara com desafios, dificultando a capacidade do professor de atender plenamente a essas necessidades. Conforme apontado por Davini (2010), o desenrolar do processo em uma classe multisseriada torna-se mais lento e prolongado, impactando tanto o professor quanto o estudante.

a aprendizagem não é alcançada de forma instantânea nem por domínio de informações técnicas, pelo contrário, requer um processo de aproximações sucessivas e cada vez mais amplas e integradas, de modo que o educando, a partir da reflexão sobre suas experiências e percepções iniciais, observe, reelabore e sistematize seu conhecimento acerca do objeto em estudo (DAVINI, 2010, p. 288).

O documento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), direcionada à uniformização do ensino, negligencia a diversidade cultural e as características específicas da população brasileira. Conforme a visão educacional adotada, a BNCC é descrita por Freitas (2017), como um conjunto restrito e essenciais de aprendizagens, das quais os estudantes devem assimilar esses elementos ao longo da Educação Básica em todas as escolas do país.

Relacionar a BNCC e a educação do campo, implica em abordar a situação precária das escolas, abrangendo aspectos físicos e pedagógicos. Destacando os desafios enfrentados pelo sistema educacional local, como a inadequada oferta de transporte escolar, estradas com difícil acesso até a escola, a formação limitada dos professores e a escassez materiais didáticos, entre outros obstáculos.

É importante destacar que, um modelo de ensino único, abrangendo todo o território brasileiro, de norte a sul e de leste a oeste, não é viável. Isso se deve, à diversidade presente em cada escola, seja ela pública ou privada, considerando fatores que, vão desde condições geográficas, infraestrutura e até a individualidade dos professores, abrangendo sua formação, abordagem profissional, métodos e técnicas de ensino. Além disso, os estudantes trazem

consigo suas subjetividades, sonhos, desejos e projetos de vida e aprendizagem, tornando cada contexto educacional único.

Portanto, Hage e Barros (2010) sugerem propostas, não imposições para o currículo e intervenção em escolas multisseriadas, considerando a realidade das comunidades ribeirinhas e do campo. Suas propostas incluem a promoção das escolas do campo nas agendas dos órgãos públicos, a criação de um currículo inovador baseado na realidade das comunidades camponesas e alinhado à formação de professores, a análise dos saberes docentes a partir de diversos contextos sociais, a superação de práticas curriculares unilaterais na sala de aula e a reconsideração do conhecimento e dinâmica educacional em sintonia com a realidade do Brasil.

Pensar em um currículo para educação do campo deve ser visto, conforme argumenta Souza (2006, p. 65), com a necessidade de alterações, especialmente no que diz respeito ao currículo oficial, em que aprender não seja encarado como uma obrigação ou dever a ser cumprido, mas como uma oportunidade de ver o mundo sob uma perspectiva diferente.

3 DELINEANDO A PESQUISA: CAMINHOS TRILHADOS

Esse estudo foi orientado pelos fundamentos da pesquisa qualitativa. Tal abordagem facilita a compreensão e descrição de variadas informações detalhadas dos fatos observados. Segundo Oliveira (1999, p. 117):

As abordagens qualitativas facilitam descrever a complexidade de problemas e hipóteses, bem como analisar a interação entre variáveis, compreender e classificar determinados processos sociais, oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos. (OLIVEIRA, 1999, p. 117)

Indica-se também que, o método de análise utilizado na presente pesquisa foi o de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), por considerar que seja a mais adequada para a interpretação dos dados produzidos, buscando resultados para os questionamentos levantados acerca dos desafios da produção dos planejamentos de aula de Língua Portuguesa. A Análise do Conteúdo consiste:

No conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47)

A escolha do objeto dessa pesquisa, surge no momento em que comecei a trabalhar em uma escola do e no campo, no município de Itapebi-Ba e encontrei obstáculos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Os dados apresentados e analisados nesse estudo serão, os planejamentos de aula de Língua Portuguesa da Escola Eric Heagler. O motivo da escolha, se deu por mais se aproximar do objetivo de pesquisa, possibilitando o desenvolvimento da análise.

Para selecionar a professora que participaria da pesquisa, nos guiamos pelos critérios: ser professor(a) de classe multisseriada no campo de Língua Portuguesa e ter o tempo mínimo de 3 anos de experiência docente em turma multisseriada.

A professora participante da pesquisa possui formação inicial em magistério, licenciada em pedagogia e pós-graduada em cultura afro-brasileira, com 55 anos. Leciona para crianças da mesma comunidade há mais de 20 anos. Também é de origem e reside na zona rural.

Assim, para a realização das análises, a professora forneceu dois planejamentos, que estavam manuscritos em seu caderno, e foi necessário a digitalização deles. Em seguida, os planos de aula foram organizados em formato de tabela. Esta abordagem proporcionou uma estrutura clara e acessível para a compreensão das atividades planejadas, objetivos de aprendizagem, metodologias específicas, recursos necessários e avaliações propostas pela professora.

Nesse sentido, a turma é composta por 11 alunos, sendo quatro alunos no 5º ano, dois no 4º ano, dois no 3º ano, dois no 2º ano e um aluno no 1º ano.

Assim, foram definidas três categorias para análise dos planejamentos da participante da pesquisa, quais sejam: falta de material didático adequado para a educação no e do campo, dificuldade em organizar os conteúdos de maneira a aplicar e como fazer os alunos aprenderem e o desafio de proporcionar uma educação diferenciada e específica para os sujeitos do campo.

Este estudo se desdobrará ao longo de três fases distintas, cada uma delas desempenhando um papel crucial na compreensão do contexto da escola do e no campo.

- 1- A primeira fase, que é fundamental, envolverá a produção sistemática de dados, começando pela análise minuciosa do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Esse processo permitirá à pesquisadora adquirir um profundo conhecimento sobre a realidade da escola e dos alunos que vivem no campo.
- 2- Na segunda fase, a pesquisa avançará para a seleção da professora interlocutora, uma decisão de grande importância que, desempenhará um papel central na condução da pesquisa e na obtenção de perspectivas valiosas sobre o ensino em contextos multisseriados.

- 3- Por fim, na terceira fase, procederemos com a análise detalhada dos planos de aula, uma etapa crítica que nos permitirá explorar como o ensino está sendo estruturado na escola do campo. A análise destes planos fornecerá informações fundamentais para a compreensão da prática pedagógica e seu impacto sobre os alunos.

3. 1 Lócus Da Pesquisa

A escola Municipal Eric Heagler, selecionada para pesquisa, está situada na Fazenda Senhor do Bonfim, em uma estrada vicinal, no município de Itapebi, Bahia. Seus estudantes são crianças filhos de lavradores da região, de fazendas próximas e de pequenos agricultores.

De acordo com informações extraídas do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, a instituição foi fundada pelo condomínio Analú e Ricardo Eric Haegler, que eram os responsáveis pelas fazendas na época. Havia fazendas ao longo do Rio Jequitinhonha e na região de Itapebi, o condomínio contratava professores, e os mandavam para as fazendas maiores. O modelo seguido era o multisseriado, atendendo alunos de todas as idades numa mesma sala de aula.

Naquela época, a colheita de cacau na empreitada era significativa, sendo feita por produção. Os funcionários e suas famílias, incluindo jovens na colheita, adentravam a plantação. Isso tornava desafiador para os alunos irem à escola, o que representava uma dificuldade adicional para a professora em manter a presença dos estudantes. O acesso às fazendas ao longo do Rio Jequitinhonha só se dava por canoa, descendo o rio a partir de Itapebi, com paradas nas Fazendas Confiança, Novo Horizonte, Ipiranga e Pirapora.

Cada uma dessas fazendas chegou a ter uma escola, como a Eric Heagler. A mesma foi iniciada na fazenda Pedra, que antes produzia 10.000 arrobas de cacau por ano. A Escola tinha em torno de vinte alunos e apenas uma professora. Na época, o Condomínio Analú empregava 250 pessoas em todas as fazendas e produzia 35.000-40.000 arrobas de cacau por ano.

No ato da pesquisa, a escola contava com um coordenador, uma diretora e três professoras para atuarem no ensino infantil, fundamental I e EJA 1º ao 5º ano, sendo duas professoras para o ensino infantil, duas para as séries iniciais e finais, e uma professora para o EJA. Do total de professores, todas são contratadas através de processo seletivo. Atualmente a professora de Língua Portuguesa é licenciada em Pedagogia pela Faculdade Latino-Americana de Educação (FLATED), possui especialização em cultura afro-brasileira e atua na área a mais

de 25 anos, sendo maior parte desse período em turmas multisseriadas no campo. A turma iniciou o ano letivo com 15 alunos e atualmente contém 11 alunos com idades de 7 a 16 anos. A diminuição da quantidade de alunos na turma se dá pelo fato dos pais saírem da região em busca de emprego.

3.2 Planejamento Das Aulas

O planejamento faz parte do nosso cotidiano, e nos dá a sensação de controle de várias situações que podem vir acontecer, é evidente que nem tudo da nossa vida é necessário planejar, como tarefas do dia-a-dia que já sabemos todo o esquema, entretanto, quando se trata de planejamento de ensino se faz necessário planejar todos os dias, idealizando a flexibilização, pois é uma forma de garantir êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme Padilha (2001), o planejamento de ensino é a ação pedagógica planejada no cotidiano pelos docentes, e neste processo existe uma decisão acerca da melhor metodologia para manter a interação entre professor, alunos e entre os próprios estudantes. Dessa forma, os professores necessitam planejar não apenas o planejamento mensal e bimestral, e sim cada conteúdo trabalhado no dia a dia.

O planejamento das atividades pedagógicas da escola Eric Heagler é realizado semanalmente, na secretaria das escolas do campo que fica localizada no município de Itapebi, Bahia, mas nem sempre esse cronograma é cumprido, vai conforme o andamento das atividades e depende muito do clima, pois em dias chuvosos a estrada fica com o acesso muito ruim. Este fato, pode ser considerado um aspecto negativo, visto que, além da dificuldade de locomoção, descaracteriza a educação do campo, pois os professores precisam se descolar do campo até a cidade para realizarem os planejamentos de suas atividades pedagógicas.

Os planejamentos são lançados no programa do município SMECEL (Sistema de Gestão Escolar Municipal), que é um ambiente virtual em que os professores lançam a frequência, planejamentos, conteúdos e relatórios dos alunos no decorrer do ano letivo. Esse lançamento dos planos de aula nesse espaço ocorre quinzenalmente.

Visto que nas classes multisseriadas encontra-se uma realidade complexa, o ato de planejar se torna tão importante, assim possibilita a avaliação do antes e do depois, podendo dessa maneira realizar uma reflexão dos objetivos que se pretende alcançar. Há várias definições para planejamento. Para Libâneo (1994) o planejamento é:

[...] um meio para se programar as ações docente, mas é também um momento de pesquisa e reflexão [...] o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social [...] é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações; se não pensarmos detidamente sobre o rumo que devemos dar ao nosso trabalho, ficaremos entregues aos rumos estabelecido pelos interesses dominantes da sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 221-222).

Segundo o autor o planejamento é uma maneira de delinear e organizar para colocar em prática o que desejamos realizar, é um período de reflexão para realizar uma análise das ações a serem desenvolvidas.

Dentro dos inúmeros obstáculos que surgem durante o processo de planejamento, o professor que lida com estudantes de diferentes níveis em uma única classe ainda encara a significativa dificuldade de planejar para alunos de diversas séries compartilhando o mesmo espaço. De acordo com Hage:

No caso da condução do processo pedagógico, os professores se sentem angustiados quando assumem a visão da multissérie 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 requer que consideremos as questões relacionadas ao campo, mas constatamos que, essas temáticas não são exploradas adequadamente nos planejamentos, resultando em um ensino fragmentado e baseado na tradicional perspectiva urbana.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentaremos os resultados deste estudo que certamente contribuirá para entender a realidade do processo de Educação do e no Campo. Por meio desta pesquisa, podemos afirmar o quanto é significativo refletirmos sobre o desafio e as dificuldades que é assumir uma turma multisseriada no atual contexto. Para tal finalidade, buscamos conhecer essa realidade a partir dos sujeitos que vivenciaram essa experiência enquanto educadores e educandos.

Para tanto, optamos em realizar uma análise dos planos de aula de Língua Portuguesa da atual professora da escola Eric Heagler, de uma sala de aula multisseriada. A professora, oferta na turma do fundamental I, as disciplinas de Língua portuguesa, Artes, Ensino religioso e Educação física. Além disso, assume todas as disciplinas do EJA (Educação de jovens e adultos), três campos de experiência da educação infantil e um eixo temático.

Com o intuito de compreender melhor os motivos que induzem o surgimento das dificuldades no aprendizado de Língua Portuguesa em turmas multisseriadas, analisamos os planos de aulas estabelecendo duas categorias distintas:

1- Planejamento ancorado nos princípios da educação no e do campo: destaca-se pelo vínculo estabelecido entre a escola e a realidade, conforme apontado por Caldart (2012), ao afirmar que isso coloca o processo educativo em movimento concreto (p. 34). Portanto, é importante promover ações que estimulem uma prática pedagógica centrada na análise da realidade do sujeito do campo, priorizando aspectos como cultura, valores locais, sustentabilidade, a terra, e outros elementos essenciais para a educação. Nesse sentido, para a elaboração dos planos de aula se faz necessário que a educação do e no campo seja fomentada, desde a escolha do texto, a elaboração da atividade e a avaliação.

2- Planejamento alinhado com o que propõe a BNCC para o ensino de Língua Portuguesa para essa série: ao confrontar com o que é orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para essa série, é essencial questionar se o ensino está centrado apenas na gramática. A BNCC propõe uma abordagem mais ampla e integrada, enfatizando a compreensão textual, a produção escrita, a oralidade e a análise linguística. Dessa forma, é fundamental adaptar o planejamento para incorporar esses aspectos, proporcionando uma visão mais abrangente e alinhada às diretrizes nacionais.

Os seguintes quadros apresentam dois planejamentos de aulas quinzenais utilizados pela professora.

QUADRO 1- PLANO DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

COMPONENTE CURRICULAR	Língua Portuguesa
ETAPA DE ENSINO	Ensino fundamental - Anos iniciais e finais
OBJETOS DE CONHECIMENTO	Substantivo e verbo em frases; Acentuação de palavras oxítonas; Leitura: O amuleto perdido; Receita: Canjica com coco; Acentuação das palavras monossílabas tônicas; Silabas complexas: Ce e Ci; Til (~); Acento agudo (´) ; Acento circunflexo (^); Leitura: O rato da cidade e o rato do campo.

HABILIDADES	<p>(EF03LP08): Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação.</p> <p>(EF03LP04): Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o seguidas ou não de s.</p> <p>(EF03LP01): Identificar a função social de textos que circulam em campos de vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem produziu e a quem se destinam.</p> <p>(EF15LP03) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.</p>
METODOLOGIA	Os alunos realizarão atividades no livro didático e impressas. O maior deverá ajudar o menor, aquele que teve mais dificuldade com o assunto será ajudado pelo que já se apropriou do assunto trabalhado.
AVALIAÇÃO	Os alunos serão avaliados de acordo a sua participação na realização das atividades propostas.
OBSERVAÇÕES	Os alunos realizam as atividades em duplas devido a insuficiência de livros em sala. Os alunos de 1º ao 3º seguem os conteúdos de 1º ano e os alunos de 4º e 5º ano seguem os conteúdos do 3º ano.

QUADRO 2- PLANO DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

COMPONENTE CURRICULAR	Língua Portuguesa
ETAPA DE ENSINO	Ensino fundamental - Anos iniciais e finais
OBJETOS DE CONHECIMENTO	Compreensão em leitura; Classificação das palavras quanto ao número de sílabas; Sinais de pontuação em frases e textos; Conjunção verbal, sujeito e predicado; Palavras com sentido contrário; A escrita e os sons das letras: RR, R entre vogais. CH e LH. Leitura: cantiga a barata diz que tem; a cigarra e a formiga.
HABILIDADES	(EF15LP03) Localizar informações explícitas no texto.

	<p>(EF03LP05) Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.</p> <p>(EF04LP05) Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de apostro.</p> <p>(EF01LP05) Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.</p>
METODOLOGIA	O processo de aquisição de conhecimento se desenvolverá com a interação de todos na sala aproveitando a diversidade de saberes. Será realizado atividades impressas, no livro didático e rodas de conversas.
AVALIAÇÃO	Os alunos serão avaliados por diferentes atividades e procedimentos como por exemplo: trabalhos individuais e em grupo, observação da participação dos alunos em sala de aula, exercícios, entre outros.
OBSERVAÇÕES	Os alunos realizam as atividades em duplas devido a insuficiência de livros em sala. Os alunos de 1º ao 3º seguem os conteúdos de 1º ano e os alunos de 4º e 5º ano seguem os conteúdos do 3º ano.

A partir da análise dos planejamentos de aula, nota-se que os mesmos não favorecem a potencialização da educação no e do campo, uma vez que, o currículo adotado na escola é proveniente da matriz pedagógica urbana. Conseqüentemente, os conteúdos e a estrutura carecem de pertinência ao contexto cultural em que estão inseridos. Além disso, trata-se de um currículo genérico, aplicado em toda a rede municipal de educação, sem ser construído a partir dos saberes da comunidade. A ausência de discussões dialógicas compromete a alternância entre ações teórico-práticas voltadas à educação do campo. A partir disso pode ser observado que escolha de um dos textos no planejamento, que aborda a dicotomia entre campo e cidade, revela uma abordagem fragmentada em relação ao campo.

Contudo, o fato da professora residir no campo e ser integrada à comunidade local, pode ser considerado como uma vantagem, pois ela compreende e reconhece o contexto em que atua. Concordamos com Caldart, Ceroli e Fernandes (2009) ao destacar que, uma Escola do Campo se beneficia da presença de professores que vivem na localidade, pois isso proporciona uma perspectiva mais direcionada aos objetos e conceitos a serem abordados no âmbito territorial.

Ainda segundo os autores, a respeito da dimensão dos Currículos escolares para incorporação dos conhecimentos da realidade educacional do campo que constituem conhecimentos formativos, eles irão nos dizer que:

Nosso currículo precisa trabalhar melhor o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente dos estudantes, mas das comunidades. Valorizar a cultura dos grupos sociais que vivem no campo; conhecer outras expressões culturais; produzir uma nova cultura, vinculada aos desafios do tempo histórico em que vivem educadores e educandos e às opções sociais em que estão envolvidos. (CALDART et al. 2009, p. 57)

Ao analisar o planejamento, identificam-se algumas limitações que demandam melhorias/ avanços, como a ausência de um currículo que incorpore os saberes e a cultura da comunidade local. Faltam considerações sobre as histórias, memórias, lugares, sujeitos, processos de produção e modos de vida específicos da região, bem como, outros campos de conhecimento essenciais para a formação dos sujeitos do campo, que possuem sua própria história e saberes.

Diante disso, a implementação de um modelo educacional urbano na educação camponesa pode resultar na exclusão do camponês do acesso ao conhecimento. Giroux (1992), destaca a necessidade de um modelo escolar adaptado à realidade dos alunos provenientes de diversos contextos, que valorize suas experiências e respeite suas práticas linguísticas e culturais.

O processo de ensino e aprendizagem é prejudicado também pela escassez e inadequação dos materiais didáticos, além disso, os livros didáticos disponíveis não condizem com a realidade de turmas multisseriadas do campo. Outro ponto observado é a estrutura dos planejamentos que estão pautados na urbanização e generalização das culturas.

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

A ausência de um currículo e planejamentos adaptados para estudantes do campo leva à aplicação genérica de conteúdos, sem distinção entre o campo e a cidade, o que não contribui positivamente para a experiência desses alunos, podendo resultar na perda de conexão com suas raízes.

A singularidade do povo campesino deve ser integrada na construção do currículo, uma vez que, para facilitar o aprendizado dos alunos, é essencial desenvolver um currículo alinhado

à realidade desses sujeitos. Portanto, a adequação curricular se torna necessário, considerando as distinções entre a vida no campo e na zona urbana, conforme destacado no decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (Art. 2º):

IV- valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas (BRASIL, 2010b, p.02)

No que diz respeito à abordagem metodológica da professora, pode-se considerar um aspecto positivo, já que é impactante ao explorar a colaboração e dividir as turmas em grupos, promovendo uma troca enriquecedora de informações. A ênfase na prática da linguagem, na pesquisa de conteúdo e na coleta de dados em equipe destaca-se dentro desse contexto pedagógico. Os projetos didáticos, integrados a esse enfoque, não apenas estimulam a produção de textos, mas também refletem a realidade do aprendiz, proporcionando atividades variadas para cada fase do processo. Nessa perspectiva, Castedo (2012, p. 03) sustenta que:

Devemos aproveitar a interação. [...] Alguns conteúdos são práticas, ou seja, a criança vai desenvolver por repetidas aproximações, com todos aprendendo em conjunto, independentemente da série. É o caso de procedimentos de linguagem (grifar, tomar notas, etc.) e de atividades de outras disciplinas, como a pesquisa científica. (CASTEDO, 2012, p. 03)

Numa análise geral, percebe-se que há um único planejamento para todas as séries, dificultando a compreensão se as atividades são uniformes ou adaptadas a cada ano. Nota-se também que, a qualidade dos materiais didáticos não atende às necessidades da população campesina, pois os textos não refletem a realidade dos alunos. Por fim, seguindo o que é proposto pela BNCC, os aspectos gramaticais, ortografia e coesão deveriam ser aprendidos em práticas reais de leitura e escrita, integrando a gramática de forma interessante à produção textual, ao invés de abordá-la isoladamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a análise realizada, tornou-se evidente que há entraves nas estratégias de planejamentos adotadas pela escola sob investigação. Os resultados do estudo destacaram a urgência de políticas públicas voltadas para a educação do e no campo, que promovam um sistema educacional capacitador, permitindo que os alunos construam seu próprio conhecimento com base em suas experiências pessoais, facilitando o acesso a informações. Identificamos também vulnerabilidade no programa Smecel, pois o mesmo não contempla a educação do campo, apenas segue o mesmo modelo da educação das escolas urbanas.

Revisitar o conteúdo do currículo escolar é uma responsabilidade compartilhada, mas a administração municipal, através da Secretaria de Educação e do Conselho Municipal de Educação, desempenha um papel fundamental em fortalecer as condições e estruturas essenciais para que o plano de educação do e no campo possa se manifestar em uma nova forma de organização coletiva dentro do ambiente escolar.

Visto isso, é de grande importância criar/construir um currículo que esteja mais alinhado com a realidade de vida dos estudantes, integrando os valores culturais e o conhecimento das comunidades rurais às abordagens de ensino. Isso asseguraria a conformidade com o artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e promoveria um processo de aprendizado mais eficaz.

É claro que a educação sozinha não pode resolver os desafios sociais enfrentados pelas famílias que vivem no campo. Será necessário implementar outras políticas para melhorar as condições de vida daqueles que escolheram viver e trabalhar no campo. No entanto, para alcançar esse objetivo, é fundamental buscar propostas de políticas públicas sólidas e adaptadas às diversas realidades do campo brasileiro, a fim de estabelecer escolas do e no campo de alta qualidade com infraestrutura adequada, professores bem preparados e formação específica para lidar com essa realidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M, G; CALDART, R.; CASTAGNA, M. (organizadores). **Por uma educação do campo**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70. 2011.
- BRASIL**. Decreto nº 7 352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA. Brasília, DF: Diário Oficial da União – Seleção 1 – 5/11/2010, Página 1. Brasília, 2010b.
- BÖNEMANN, P, A. **Realidades das escolas do campo**: um olhar crítico sobre espaços físicos, descasos, construção de políticas e proposta pedagógica. 2015. 58 f. TCC (Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Departamento de Humanidades e Educação, Ijuí, RS, 2015.
- CALDART, R. S. **Educação do campo**. In: CALDART, R. et al. Dicionário da educação do campo. RJ/SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- CALDART, R, S. **A Escola do Campo em Movimento**. In. Benjamim, C. e Roseli Salette Caldart. Brasília-DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002.
- CALDART, R. S. **Sobre Educação do Campo**. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa. In: SANTOS, C. A. dos (Org.). Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008. (Coleção Por uma Educação do Campo nº 7).
- CALDART, R. S; CERIOLI, P. R; FERNANDES, B. M. **Primeira Conferência Nacional** “Por uma educação do campo”. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (org.). Por uma educação do campo. 4ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.
- CAMACHO, R, S. **A educação do campo no paradigma da questão agrária**: o projeto camponês de educação, N Membro do Grupo - Encontro Nacional de Geografia Agrária, 2012.
- CASTEDO, R. **Livros digitais e design**: uma reflexão sobre estratégias de mediação editorial. XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. GP Produção Editorial. 2012.
- DAVINI, M, C. **Currículo integrado**. 2010. Disponível em: https://lagarto.ufs.br/uploads/content_attach/path/11340/curriculo_integrado0.pdf. Acesso em: 27 de nov. 2023.
- FERNANDES, B, M. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo**: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília/MDA, 2006.
- GONÇALVES, C, F. **Uma colônia no Pampa**: a relação entre a concepção de alfabetização da educadora e aprendizagem dos educandos. Veranópolis, 2006. Monografia de Graduação. Orientação: Gabriel Junqueira Filho
- HAGE, S. M. **Protagonismo dos movimentos sociais por uma educação do campo básica das escolas no meio rural**. In: BATISTA, M. S. X (org.). Movimentos Sociais, Estado e Políticas Públicas de Educação do Campo: pesquisas e práticas educativas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

HAGE, S. M. (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. 1ª Ed. Belém, 2006

LEITE, S. **Escola rural**: urbanizações e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **O planejamento escolar**. In: Didática. São Paulo: Cortez, coleção magistério. 2º grau série formação de professores, cap. 10, 1994.

OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

PADILHA, R. P. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

ROSA, A. C. S. **Classes Multisseriadas**: desafios e possibilidades. Educação e linguagem, Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

SÁ, C. F. de; PESSOA, A. C. R. G. **Práticas de alfabetização em turmas multisseriadas**: estratégias docente para lidar com heterogeneidade de aprendizagens. In: 37ª REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, Florianópolis, 2015. Anais [...]. Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wpcontent/uploads/2015/02/Trabalho-GT10-4458.pdf> acesso em: 24/10/2023

SANTOS, R. S.; SANTOS, M. **EDUCAÇÃO DO CAMPO**: Classes multisseriadas e seus desafios pedagógicos. In: 10 Encontro internacional de formação de professores - 10 Enfope; 11 Fórum permanente internacional de inovação educacional, 2017, Aracaju. Educação, Base Nacional Comum Curricular E Formação de Professor, 2017. v. 10. p. 1-13.

SILVA, I. C. **Escolas Multisseriadas**: quando o problema é a solução. Lages, 2007 (Dissertação).

DAMASCENO, H. L. C. **A Leitura e as classes multisséries**: o trabalho docente e a inserção dos alunos em práticas sociais de leitura. REVELA, Bahia, ano 3, n. 6, p. 1-16, 2010. Disponível em: http://www.fals.com.br/revela20/REVELA%20XVII/artigo%205_VI.pdf. Acesso em: 30 de out. 2023.

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

HAGE, S. A. M.; BARROS, O. F. **Currículo e educação do campo na Amazônia**: referências para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 3, n. 1, p. 348-362, mar./set. 2010.

SOUZA, J. C. R. de. **O Currículo da escola de várzea e o ensino de geografia no município de Parintins**. 2006. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

FREITAS, L. C. **BNCC**: como os objetivos serão rastreados. 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-como-os-objetivos-serao-rastreados/>. Acesso em: 27/11/2023